





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 madre.

## R E C O N O C I M I E N T O.

Quiero expresar mi agradecimiento a la generosa ayuda que recibí del Dr. Héctor González Uribe, Director de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Iberoamericana, así como a los demás miembros de ésta - institución.

No deseo enumerar a cada uno de los ilustres catedráticos del antiguo Centro Cultural Universitario, que con discreto y ejemplar empeño le dieron sentido y sabor a su pequeña y rica vida académica. Pero es imposible no mencionar a los que en el esfuerzo dejaron la vida, el Dr. D. Ramón Martínez Silva, S.I. el Dr. D. Adolfo Menéndez Samará; el Dr. José Sánchez Villaseñor, S.I.; el Dr. José M. Gallegos Mocaful.

Deseo expresar también mi aprecio por la amistad, el conocimiento y el tiempo que me otorgaron en mi preparación filosófica, según el orden cronológico de su magisterio, los estimados catedráticos, Dr. Rafael Santos Jiménez, Dr. José Hernández Chávez, S.I.; Dr. David Mayagoitia S.I.; - Dr. Fernando Luna de la Paz; Dr. Felipe Pardini, S.I.; Dr. Bernabé Navarro; Dr. D. Ramón de Ertze Geramendi; Dr. Ramón Gómez Arias; Dr. Ostwaldo Robles; Dr. José Luis Curiel.

No puedo menos que testimoniar mi estimación y reconocimiento a la magnánima disposición del Dr. Héctor González Uribe, S.I., en tomar la grave responsabilidad de la dirección de esta tesis.

Finalmente, por haber sido quizá el primer filósofo a quién haya tratado, quiero conmemorar el luminoso y emotivo coraje del Dr. Fernando Sodi que supo en mis estudios preparatorianos del viejo Francés Morelos, despertar más de una apasionada lectura filosófica.



Como la escena parecía llena de confusiones y oscuridades, supuse que el primer paso debía ser su análisis, que, apartando y separando dejara un lugar a la claridad. Por ello está tan lleno de compartimentos este trabajo. Nada raro, puesto que de eso se trataba.

Por otra parte, fiándome menos de los métodos de investigación histórica que destacan sobre todo contradicciones e incoherencias, que de aquellos otros más cándidamente generosos que engordan la vista para mirar el paisaje intelectual en toda su integridad, a pesar de que descuiden la figura de ese o aquel paraje, preferí, casi siempre, buscar más los acoplamientos, las unidades, los pasos que unen, que los contrastes y choques y bruscas roturas.

No siempre fué fiel la escritura al propósito y aquí y allá aparece alguna alusión a disparidades y diferencias. No pudiendo borrar lo escrito por la premura del caso, más que gustar de esas supuestas sagacidades me lamentaba de ellas. No es que haya desprecio por el análisis crítico y la valoración filosófica. Pero, en el primer paso no es cosa de adelantar los subsiguientes. Más de un trabajo se ha frustrado porque antes de tener cabal noticia de lo que alguien dice, ya la crítica le encaja los colmillos y le desgarran al punto de no saber contra qué se luchó, si fueron molinos de viento o en verdad pérfidos y monstruosos antagonistas.

Este fué un ensayo de comprensión. Se buscó el antecedente de lo dicho por Dewey en su filosofía y en su tradición; en su medio intelectual, en su biografía filosófica, en los propósitos de su ambiente y en los ideales de su vida. Se intentó buscar un hilo en la historia y otro en la lógica concatenación de las ideas para llegar hasta el asunto que por haberme parecido interesante, supuse que para otros lo pudiera ser.

## I N T R O D U C C I O N

Ningún propósito más simple y llano que el adoptado en este trabajo. Se quería esclarecer en alguna medida qué era lo pretendido por John Dewey al negarle finalidad a la educación así como las razones, buenas o malas, por las que el celeberrimo pensador norteamericano había llegado a tan sorprendente conclusión.

Para lograr satisfacer tan inocente curiosidad fué necesario hacer un largo recorrido por terrenos filosóficos, ya que el pedagogo, era, como en los buenos tiempos, filósofo de solera, de profesión y de afición.

El camino seguido fué fructífero para el que lo caminó sin que por ello se estime el único bueno ni el mejor para todos. Cada quien se pone en marcha desde donde se encuentra y no desde el lugar en que otro está alojado.

Ni por preparación ni por afición estaba informado de la filosofía norteamericana en general ni del pragmatismo en particular. Poca noticia de ellas hay, por cierto, en nuestros medios académicos y en letras caste llanas. Escasísima relación existe entre la frecuente mención que en los institutos pedagógicos se hace de John Dewey y la rala, si no inasequible, alusión que en los círculos universitarios se hace del mismo pensador. De esa pobreza de conocimientos y de este contraste de alusiones, entre la universidad y la normal de maestros del propio México, empezó el camino que esta tesis recorre con buena o mala fortuna.

# I N D I C E

introducción	1
reconocimiento	iii
Cap. I Vida, Ambiente, Trayectoria intelectual.	1
Cap. II Filosofía, Ciencia, Educación.	49
Cap. III La Experiencia Método y Objeto.	75
Cap. IV La Metafísica del pragmatismo - i .	87
Cap. V La Metafísica del pragmatismo - ii. estructuras, fines y medios.	101
Cap. VI Teoría del Conocimiento.	121
Cap. VII La Investigación.	139
Cap. VIII Aspectos de la Psicología de John Dewey.	163
Cap. IX Aspectos de Teoría Moral .	187
Cap. X Sociedad y Democracia.	205
Cap. XI Sobre cuestiones estéticas.	215
Cap. XII Religión - Dios y Hombre .	225
Cap. XIII La Educación Progresista.	245
Cap. XIV El Fin de la Educación.	261

Cap. XV	
Crítica a otras Ideas Pedagógicas.	309
Bibliografía .	325

**CAPITULO I**

**VIDA-AMBIENTE - TRAYECTORIA  
I N T E L E C T U A L**

VIDA - DESARROLLO INTELLECTUAL - AMBIENTE

A P A R T A D O I.

En esta primera sección se intenta una aproximación al pensamiento de John Dewey - tanto en sus líneas generales como en el asunto que nos concierne - a través de una consideración biográfica.

Se han descrito algunos aspectos de su vida familiar. Se ha insistido con particular énfasis en la índole y aficiones de sus padres, en sus relaciones con maestros y amigos, en el ambiente físico y moral en que vivió sus años mozos.

Cualquiera que sea la explicación admitida, se reconoce, sin embargo, la capital importancia de esos primeros años de la vida en la formación general de la personalidad, dentro de la que ha de incluirse, necesariamente, todo aquello que de alguna manera se refiera a las disposiciones y modalidades de pensamiento, a las valoraciones y a las tendencias más pertinaces. Recusando cualquier interpretación determinista, - es obvio que, John Dewey, al igual que cualquier otro ser humano tuvo - que hacer su vida con lo que tenía. Y su vida intelectual y moral la hizo con los recursos que heredó, a su manera y según sus particulares decisiones, de Vermont, sus padres, sus maestros, y las agitaciones que sobrevinieron en su ambiente.

De Vermont, Baltimore; de Michigan y Chicago, Dewey adquirió la fuerte devoción a la democracia, la recia convicción de las posibilidades del hombre para soportar y para vencer los obstáculos. Del ambiente

de Burlington aprendió la seriedad de la vida; de Chicago la pasión de la aventura, la mentalidad de la "frontera".

El sentido del cambio, el valor de la acción cooperativa, la confianza en las posibilidades del hombre y de la naturaleza para dotar a la vida de un sentido profundo y total, fue algo, que seguramente le fué sugerido por la realidad en torno; con la que vivió y para la que pensó.

Muchas veces la biografía se estrecha hasta ser simple hilo del avance intelectual. Quizá sea por aquello de Machado que: " las confidencias de los sabios son de una conmovedora erudición ", sin dejar de reconocer que tiene los mismos derechos el filósofo, de tomar como íntimo los filosofemas que más aprecia, que el hombre galante, de secretar sobre lo suyo; debe advertirse que no hubo pretensiones de ser exhaustivo, sino simplemente ilustrativo; y que más que describir la corriente de una vida se trató de marcar momentos, etapas, circunstancias que, en condición extrema, se consideraron significativos.

## A P A R T A D O II.

### Una visita reciente a Burlington, Vermont.

"...gustamos ir alguna que otra vez a Burlington, que es una de las principales ciudades del Estado. Esto no es decir mucho, porque Vermont no tiene grandes ciudades, sino grandes pueblos, y para eso, sólo unos pocos, y todos más o menos por el estilo. Invariablemente consisten en un pequeño centro de trajines y curiosidades, que se desliza en largas calles tranquilas, silenciosas, sombreadas de altos y esbeltos olmos, bajo cuyo verdor estival se entrevén, de trecho en trecho, las manchas claras de las casas de madera, pudorosamente recatadas....

" La gente que habita estos pueblos de la Nueva Inglaterra es gente austera, taciturna, de cierta rústica simplicidad, y dotada a veces, no siempre, de eso que los americanos llaman el humor seco. Todo lo humano -

en realidad es allí un poco seco y, por tanto, desilusionado....

En Burlington, suele uno ver, a la caída de la tarde o en las mañanas dominicales, sentado tal vez a la puerta de la botica que vende de todo, un viejo que fuma en silencio su pipa. No habla con nadie, sino por monosílabos. Tiene seco el semblante, pero no exento de benignidad. Por detrás de las gafas, caídas sobre la nariz, el viejo escruta a los forasteros.... Me parece estar viendo a ese viejo que pinto. Con su cara larga, su bigote ancho y ralo, sus canas partidas sobre la frente, era la viva imagen de John Dewey...." (Jorge Mañach.)

### A P A R T A D O III.

*170 Green 1/12*  
 En Burlington, Vermont nació John Dewey el 20 de octubre de 1859. - Fué el tercero de los cuatro hijos que tuvo el matrimonio del comerciante, veterano de la guerra civil, Archibald Sprague Dewey y Lucina Artemesia Rich.- Veinte años separaban en edad a los cónyuges. John nació cuando su padre andaba por los cincuenta -.

Más severa la madre que el padre. Archibald no adquirió una educación universitaria, pero leía apasionadamente a los clásicos. Shakespeare y Milton, por la elocuencia de su expresión; Charles Lamb y Thackeray - por su sabrosura. Gustaba tanto del humor de Burns que aprendió el dialecto escocés para leerlo. Su entusiasmo lo pagaban sus hijos escuchando grandes tiradas de versos que la chispeante sonoridad del padre declamaba. Su devoción literaria era un gusto permanente por la oportunidad de la frase. Hubiera sido en nuestros días un buen publicista, a pesar de que nunca fué un gran comerciante, pues, como solía decir "era el que vendía más y cobraba menos" en Burlington. Su carácter queda tan marcado por sus gustos literarios como por sus antipatías. La obra de Emerson y Hawtorne, por sus ideas conservadoras y teológicas, le molestaban.

Templada - con el nervio acerado de una mujer que durante cuatro años vivió enfrentándose sola a los problemas cotidianos mientras su marido participaba en la guerra -, procedente de una familia de reconocida



cultura y de noble posición profesional dentro de la abogacía, Lucina - fué quien impulsó a sus hijos a romper con la tradición paterna e iniciar una carrera universitaria - muy a pesar de que su marido no dejaba de asegurar a sus amigos que cuando menos uno de sus hijos sería mecánico. Sin embargo, el dinero duramente ganado, se gastaba en la educación de ellos.

El ambiente familiar era sano. La pobreza nunca fué aceptada y los niños se la arreglaban para obtener algunos ingresos trabajando por las tardes. La severidad evangélica, más que puritana de la madre, se complementaba con las agudezas del padre que mostraba el lado travieso de la vida a sus hijos.

La adolescencia fué fraternal y aventurera por las montañas, los ríos y los lagos fronterizos con el Canadá francés. John mantuvo siempre una estrecha amistad con su hermano Davis, - quien llegó a ser un renombrado economista.

Leían novelas en francés antes de haberlo empezado a estudiar, debido al contacto con los fronterizos vecinos. A los quince años terminó John el High school y en 1879 se graduó en el college.

Compenetrado a este ambiente moral está el físico. " Hay una sencillez y una aspereza en la Nueva Inglaterra septentrional, sobre todo en Vermont, que pueden, tal vez describirse con un sentimentalismo exagerado, pero cuya importancia nunca se subrayará bastante. La región no es pródiga ni rinde sus frutos con facilidad, pero quien tenga voluntad de trabajo podrá ganarse siempre la vida. Las montañas se aprietan por doquier y, si es verdad que carecen de la imponente grandeza de las Montañas Rocallosas, son por otra parte más asequibles, desde el punto de vista humano, y préstanse mejor a la contemplación interna, dando al hombre no tanto el sentido de su propia insignificancia frente al Universo cuanto el de su valor frente a las cosas. Pero, sobre todo, es un lugar que ha echado hondas raíces, donde el pasado es más que el peso muerto de una tradición inútil, pues palpita en el presente, y donde los literatos suelen citar las obras de John Milton a sus pequeños ". ( Jerome - Nathanson ).

La Universidad.

Del college pasó a la Universidad de Vermont. Entonces era pequeña, casi diminuta, donde todos se encontraban y todos se trataban en el mismo curriculum, con excepción de los cursos de ingeniería. (1)

" Los dos primeros años se dedicaban al griego, latín, historia antigua, geometría analítica y cálculo. En el tercer año ocupaban las ciencias naturales el lugar principal. El profesor G.H. Perkins enseñaba geología, usando el texto de Dana, y zoología, por medio de conferencias y exhibiciones. Ordenaba su presentación del material sobre la base de la teoría de la evolución. Incluía en sus conferencias sobre el desenvolvimiento de la vida animal, exposiciones de tipo escolar sobre las opiniones de los primeros padres de la Iglesia a propósito del significado no literal de los siete días de la creación al conjuro inmediato del fiat del Creador. A pesar del ambiente ortodoxo (el profesor era miembro de la Congregational Church) el énfasis sobre la evolución levantaba, en caso de que sucediera, muy poco resentimiento. El curso de fisiología, llevado en el mismo año, se llevaba usando el texto escrito por T.H. Huxley. De este libro obtuvo John Dewey una profunda imagen de la unidad de las criaturas vivientes. Esto despertó la curiosidad intelectual por una visión más amplia de las cosas, suscitando en su juventud el interés en los estudios filosóficos ". ( PAS ) y ( 2 ).

A P A R T A D O IV.

DARWINISMO EN ESA EPOCA DE TRANSFORMACIONES.

En esa segunda mitad del siglo pasado los Estados Unidos estaban - atravesando por una vertiginosa transformación en todos los aspectos de su vida social. Serias modificaciones en la distribución de la población en las áreas urbanas, cambios graves en los sistemas económicos y laborales, y, - lo que más directamente concierne a la formación intelectual - del joven John Dewey -, una honda transfiguración de la visión intelec-

tual del Universo.

La física, la astronomía y sobre todo la geología estaban socavando la concepción bíblica del mundo. La consecuencia popular y general de los estudios geológicos de Lyell expuestos en los tres volúmenes de - - " The Principles of Geology " ( 1830-33 ), " Elements of Geology " (1838) y particularmente " The Antiquity of Man " (1863) sustituyeron la imagen prevaleciente sobre el origen y formación del universo en siete días, - por la explicación en términos de un desarrollo lento a través de eones\_ de tiempo. En la última de las obras, en las que admite la teoría de su\_ compatriota Charles Darwin, afirma la reciente aparición del hombre y - con ello destruye esa ingenua seguridad burguesa del devoto lector de la Biblia. Henry Adams apuntó que Lyell había destruido el Jardín del Edén.

Un efecto análogo produjeron los estudios astronómicos y las repercusiones que sobre éstos causaron los estudios de Helmholtz y Lord Kelvin sobre la indestructibilidad de la energía y la mutua convertibilidad de\_ las fuerzas de la naturaleza. El sentido místico, mejor dicho, sentimentalmente dichoso y simple del universo, se esfumaba en la medida que se\_ precipitaban y hacían públicas las investigaciones científicas y sus con\_clusiones. " Los conceptos implícitos en estas teorías fueron de una importancia trascendental para el sobrenaturalismo. Resultaba que la fuerza física era indestructible y que la materia era no menos permanente. - Si ni la fuerza ni la materia experimentaban cambios, salvo de acuerdo - a leyes definidas, ¿ qué resultaba de la fe sobrenaturalista en la prioridad del espíritu y la mente sobre la materia ?. Si en la infinidad del tiempo y el espacio las leyes gobernaban a la fuerza de igual manera que a la materia, quedaba poco sitio para las explicaciones sobrenaturales - sobre el curso y el origen del universo ". (4)

La importancia del hombre en la naturaleza quedó bajo un aspecto re\_ bajado. La materia y la energía eran superiores. La confianza en la Providencia divina se volvía menos segura al pensar en cualquier posible ca\_ taclismo cósmico, juego para las fuerzas naturales, en la que el hombre, imagen de Dios, para quien la creación había sido hecha, quedaba aniquilado.

Pero, por otra parte, el sentimiento de que las leyes de la naturaleza podían ponerse al servicio del hombre ocupó un lugar preponderante en el carácter de estas generaciones debido al desenvolvimiento de una química teórica ( En la Universidad de Yale, Willard Gibbs se distinguió por los setenta en investigaciones utilizables en la industria ) y de un crecimiento tecnológico. Esta repentina sensación del poder del hombre le hizo sentir una profunda responsabilidad frente a sí mismo, más que frente a Dios, de su propio destino en un mundo que no se preocupaba en lo más mínimo de protegerlo y mimarlo.

En el mismo año en que John Dewey nació, Charles Darwin publicó " El Origen de las Especies ". Al reunir pruebas abrumadoras en contra de la realidad de las especies fijas, Darwin y su escuela quitaron los puntales de la creencia sobrenatural de que el hombre fue creado por Dios a su imagen. Si el darwinismo tenía razón, el muro que separaba el reino animal del dominio del hombre se derrumbaba enteramente. Si la evolución orgánica era aceptada, la Biblia estaba errada al sostener que el hombre había caído de una condición elevada; más bien había ascendido lentamente, de un modo imperceptible, desde los simples orígenes animales. Si el hombre se había desarrollado a través de la evolución natural, si la supervivencia y la adaptación, la variación y la lucha gobernaban el curso del desarrollo, resultaba difícil que un Creador de sabiduría y bondad supremas hubiese presidido un simple acto de la creación ". (4)

El hombre no respondía a ningún designio divino. Esta conclusión tendría consecuencias éticas de muy largo alcance. La idea de que el hombre no tenía, al igual que el resto de los seres vivos, una especie fija, moldearía profundamente la filosofía del hombre conforme a una tremolante visión. La aparición del hombre por efecto de las variaciones individuales, enfatizaría en una época individualista su propia ideología, mientras que una profunda fe en la lucha penetraba en todos los espíritus.

Louis Agassiz reunió argumentos científicos muy considerables en contra del evolucionismo, expresando con ello, la secreta y vehemente esperanza que tenía el espíritu religioso de Estados Unidos, de que todo ese cúmulo de novedosas teorías fueran una mala pesadilla que se esfumaría -

rapidamente en un nuevo amanecer de la inteligencia. La oposición fué intensa y dura en algunos círculos religiosos, pero, de ninguna manera en todos.

El liberalismo teológico aceptó la posición de que la evolución se hallaba en los puntos esenciales con la fe cristiana. G.H. Perkins, como miembro de la Congregational Church no mantenía muchos reparos sobre el asunto. Por una parte esta denominación, como algunas otras, no tenían un credo definido, ni exigían un acatamiento intelectual a un grupo especial de proposiciones, ya que su unidad religiosa la establecían simplemente sobre una base de piedad y rito, de respeto a Dios y a la humanidad. Pero no era el profesor Perkins quien señalaba las posiciones características del liberalismo religioso. Fué Henry Ward Beecher, - Evolution and Religion. 1855 - , En Brooklyn; Washington Gladden, en Ohio; Phillips Brooks, de Boston, entre otros quienes abrieron los brazos de la reconciliación. Beecher afirmaba que la evolución era meramente " la interpretación del pensamiento de Dios tal como está revelada en la estructura del mundo ". (4)

Pero también los científicos afinaron su interpretación del darwinismo y mostraron su compatibilidad con el cristianismo. Asa Grey - un distinguido botánico de Harvard - hizo ver que el evolucionismo no implicaba ni escepticismo ni materialismo, ni suprimía, puesto que era compatible, la idea del gobierno divino; ya que la selección natural no se oponía de jure a la existencia de un designio divino en el universo.

" El mérito principal por la conciliación del teísmo y la evolución, por la popularización de los resultados corresponde a John Fiske. Desde el tiempo cuando este joven filósofo pronunció sus conferencias en Harvard en 1869, hasta su muerte, no escatimó esfuerzos en convencer a sus compatriotas de que la evolución era inmanente al plan del universo, de que era el plan de Dios para alcanzar sus divinos propósitos ". (1)

## A P A R T A D O V.

REFLEJOS EN BURLINGTON.

Los textos usados por Dewey expresaban las corrientes de la época. El libro de Dana admitía el desarrollo y el cambio en la naturaleza física y orgánica en los que veía un testimonio de la sabiduría divina - que había establecido esa cadena evolutiva. Pero más que en éste, o en el de Huxley, el reflejo de la controversia y de la transformación intelectual de la tradición de la Nueva Inglaterra la palpaban J. Dewey y sus compañeros en las tres revistas que recibía la biblioteca de la Universidad. The Fortnightly representaba el punto de vista más radical del nuevo pensamiento científico; el Contemporary Review, mantenía una posición conservadora moderada, mientras el Nineteenth Century procuraba un término medio.

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

En el último año de sus estudios universitarios, J. Dewey siguió - los cursos de filosofía y psicología con el profesor H.A.P. Torrey. (5) J. Dewey también llevó estudios de Economía Política; Derecho Internacional y, conforme al libro de Guizot, La Historia de la Civilización.

La orientación filosófica seguida por el profesor Torrey era la propia de la escuela escocesa. (6). La importancia asignada a esta dirección radicaba en la confianza que otorgaban a su afirmación de la intuición como una seguridad contra el disolvente empirismo británico y - en favor de las creencias religiosas y morales tradicionales.

Fue en ese año cuando conoció el pensamiento de Comte, por medios extraescolares. Leyó una condensación de la Filosofía Positivista. Le impresionaron especialmente las afirmaciones sobre la desorganización de la sociedad y la función comunitaria de la ciencia, "despertando su característico interés en la interacción de las condiciones sociales - con el desenvolvimiento del pensamiento en la ciencia y en la filosofía." (PAS).

### CRISIS Y CONVERSION.

Terminó brillantemente su carrera. Su deseo de enseñar lo llevó a dar clases de todo, durante dos años, en High School de South Oil City. Aquí fue donde, según la confesión que hizo muchos años después a un amigo, su vida se despejó adquiriendo un sentido y una orientación definitivas.

"No fue una dramática experiencia mística.- No hubo visión, ni siquiera una emoción definible - simplemente un grandísimo sentimiento dichoso de que ya no había de qué preocuparse. Las experiencias místicas en general son puramente emocionales y no pueden traducirse en palabras. Pero si lo intentara resultaría algo como esto: -

"De qué diablos te preocupas ?. Lo que está aquí, aquí está; y tú puedes descansar sobre ello.

"Desde entonces no he tenido ninguna duda y ninguna creencia. Para mí la fe significa no preocuparse ". (7)

Aceptación. Sí, con toda seguridad. Pero de qué ?.

La interpretación de este acontecimiento no puede intentarse en estas páginas, pero sí pueden preverse las consecuencias que tendrá sobre su posición filosófica. Sin embargo, como no se trata de un análisis de las motivaciones del pensador, sino una exposición de su doctrina, no hay razón para puntualizar demasiado este hecho. (8)

EL IMPERIO DE LA VOCACION.

Regresó a Burlington. Paseaba con Torrey quien, vuelto su tutor intelectual, lo introducía en las obras clásicas de la historia de la filosofía, le despertaba el sentido de la aventura filosófica, haciéndolo confidente de sus personales inquietudes, y le impulsaba a seguir el llamado de su vocación intelectual.

En aquellos años la filosofía no encontraba un lugar reconocido en la lista de las profesiones. Estaba indisolublemente ligada a la religión - no tanto por sus lazos inteligibles, sino más bien por una especie de servidumbre social. El maestro de filosofía era usualmente ministro de alguna confesión que además de enseñar religión, explicaba filosofía, psicología y filosofía natural, - la cual incluía los tópicos - que suelen hoy día tratarse en la diversidad de ciencias particulares - que han reconocido su autonomía.

No era fácil optar por la filosofía, aunque ciertamente era excitante. En St. Louis, W.T. Harris, que era superintendente escolar y más tarde llegó a ser miembro del Consejo de Educación, publicaba irregularmente la única revista especializada que había en los Estados Unidos - Speculative Philosophy. Era el vocero de un grupo de pensadores - La mayor parte de ellos alemanes exiliados - que desde 1848 cultivaban la filosofía idealista germánica, - particularmente Schelling y Hegel-, a pesar de la poca afinidad que tenía esta modalidad intelectual con las inclinaciones norteamericanas.

Dewey le envió un artículo, ( publicado más tarde con el título de The Metaphysical Assumptions of Materialism - en el número de abril de 1882 ), como una base sobre la cual Harris pudiera responderle si tenía posibilidades de consagrarse a la filosofía.

La respuesta fué animosa.- Así fué como empleando 500 dolares que



le prestó una de sus tías - inició sus estudios formales en "The John Hopkins University", Baltimore.

Este centro de alta cultura se caracterizó en sus comienzos por otorgar títulos en filosofía y por mantener un departamento de cursos superiores en la materia. Tuvo el propósito de preparar especialistas en todas las disciplinas, con la finalidad de que dictaran cátedra en los centros educativos del país. Fué una de las primeras en emplear los seminarios y la investigación personal de los alumnos en vistas a su preparación. Alentó las publicaciones escolares y la iniciativa en maestros y discípulos. En 1882, Mr. Gilman, como Presidente de la Universidad, infundió un clima excitante de curiosidad intelectual, enfatizando la necesidad de pensar y hacer cosas nuevas en concordancia con el dinamismo de la época. Sin embargo, no mantenía la misma confianza en relación a la filosofía, debido a la escasa sollicitud de catedráticos seculares, llegando, incluso a recomendar alguna otra carrera a John Dewey.

George S. Morris y G. Stanley Hall fueron en el primer año sus maestros más importantes e influyentes. El primero era uno de los pocos maestros seculares de filosofía en los Estados Unidos. Había traducido al inglés la célebre "Historia de la Filosofía" de Ueberweg, y exponía su enseñanza con una profunda emoción y una notable inteligencia.

Era heterodoxo en filosofía. Rompió con la tradición puritana y por algún tiempo profesó las ideas de Mill, Bain y otros empiristas británicos, para, después de estudiar en Alemania bajo la influencia de Trendelenburg, llegar a una síntesis de aristotelismo y hegelianismo similar al que cultivaban Wallace, los Caird, y otros hegelianos oxonienses de esa época.

## A P A R T A D O VI.

BAJO EL SIGNO DE HEGEL.

La influencia del idealismo alemán en la mente de John Dewey fue - inmensa. Dejó, como más tarde lo reconocería, un depósito y una traza - permanente en su pensamiento. ( F A T É )

Durante los primeros diez años de plena actividad filosófica (1882 a 1891) medita inténsamente en la filosofía hegeliana bajo la influen-- cia de, no sólo su profesor, sino de su maestro y amigo George S. Morris. (9).

En esa década fue vigorosa y amplia la reacción contra el empiris-- mo inglés. No sólo cobró particular intensidad la Escuela Escocesa, si-- no que también obtuvo amplia acogida el pensamiento idealista directa-- mente extraído de su matriz germánica. Se trataba de luchar contra los\_ efectos desintegradores de la tradición británica; su excesivo indivi-- dualismo y su apoyo filosófico en el sensualismo atomista, que estaban\_ demoliendo todos los aspectos de la vida social y religiosa.

Morris fue el primer filósofo de envergadura que conoció. Sus do-- tes personales y su profunda dignidad le impresionaron, pero fue, la - urgente necesidad de unidad la que le hizo acogerse al hegelianismo que aquél profesaba. La cultura de la Nueva Inglaterra había despedazado la visión del mundo y de la vida del joven J. Dewey: La separación del yo\_ y del mundo; del alma y del cuerpo; del espíritu y de la materia; de lo divino y de lo humano.

La visión orgánica, unitaria de la realidad fue lo que, dándole - una intensa sensación de alivio y libertad, lo condujo emocionalmente a Hegel.

Pero fue un Hegel muy particular. Fue un Hegel realista. Morris -

consideraba, y en ello estaba de acuerdo Dewey, hasta el grado de haber mantenido durante toda su vida un similar enfoque de las cosas, que la existencia del mundo y de la materia no tenía por qué demostrarse filosóficamente. Lo que debía investigar la filosofía era el significado de tales existencias. Esta fórmula la llevó Dewey a su instrumentalismo, la aplicó al método de investigación y a la teoría del valor, pero, seguramente con implicaciones ideológicas muy distintas a las de su maestro.

Por otra parte Morris fomentó los estudios lógicos de su discípulo, le contagió su desprecio de la lógica puramente formal, sin conexiones con la realidad, y lo introdujo en el conocimiento de esa lógica que establece la identidad de las leyes del pensamiento con las de la realidad. Dewey aprendió la lección y parcialmente la asimiló a su pensamiento. Es un hecho significativo que a instancias de su maestro Dewey tratara de establecer una lógica del descubrimiento de esas relaciones lógico ontológicas, e incluso proyectara escribirla con el título de "Principles of Instrumental Logic". La significación del hecho radicó en que la tarea sugerida por su maestro le haría alejarse intelectualmente de él, en la misma medida en que lo sumergieron en un mundo de problemas sobre las relaciones entre la experiencia y el conocimiento.

Por otra parte le fue provechosa la visión hegeliana de las instituciones sociales y de la formación de lo que podría llamarse la "mentalidad de cada individuo". Ellas desafiaban los postulados del individualismo y del atomismo psicológico mencionados. Las nuevas corrientes de psicología prevaletes lo llevaron a esforzarse en una seria interpretación idealista de los fenómenos psicológicos. El curso seguido con Stanley Hall y posteriormente el estudio de los Principios de Psicología de James, eran un reto y una invitación. La evidencia que posteriormente adquirió de la imposibilidad de esta hegelinización de los fenómenos psíquicos, y el fracaso de interpretar en términos naturalistas la postura de Hegel, le llevaron a retener el principio de la influencia de la cultura social sobre la formación de la personalidad, y a rechazar cualquier pretensión de ingerencia de un supuesto espíritu absoluto en este proceso.

También fue sugerente la concepción dialéctica de Hegel en lo que ésta dice sobre la continuidad y el conflicto en el devenir de la idea. J. Dewey intuyó, allí, mientras dirigía un seminario a propósito de la " Lógica ", la función de la continuidad de la experiencia y el papel del conflicto en relación al reajuste o a la reconstrucción de la experiencia. No fué extraña, en esa intuición, la influencia de Caird, - - quien había logrado expresar la posibilidad de salvar el papel de la negación en la realidad sin necesidad de aceptar toda la Dialéctica.

Este nuevo horizonte que se abría a Dewey fué definitivamente ensanchado cuando inició cursos sobre Etica. Se trataba de explicar el papel ético del individuo en relación al mundo valorativo - ya del todo establecido - del racionalismo hegeliano. Por lo pronto, en 1891, - se le hacía evidente la distinción y la diferencia, la responsabilidad individual y el papel de la inteligencia en la dirección de los actos humanos. Tres años más tarde, dentro del mismo empeño y en el seno de las mismas ideas directrices idealistas, vislumbra el papel mediador - de la inteligencia entre los impulsos del ser humano y los valores - - eternos. Ambas ideas van a ser importantes dentro de su concepción - - instrumentalista. La inteligencia será dirección de la conducta y tendrá un carácter mediador entre los impulsos y la acción.

En esta década se graduó, en 1884, en la universidad de John ---- Hopkins, con una disceptación -no publicada- que llevaba el título - - " The Psychology of Kant " .

Publica entre muchos otros importantes artículos " Psychology as - Philosophic Method " ( "Mind" XI, 153-173; en abril de 1886 ); " Soul\_ and Body " ( Bibliotheca Sacra, XLIII, 239-263 ); " The Ethics of Democracy " ( Ann Arbor: un folleto de 28 páginas ). Edita: " Psychology " ( Harper & Brothers. N.Y. 1887 ); " Leibniz's New Essays Concerning - The Human Understanding " ( S.C. Griggs and Company 1888 ); " Applied Psychology, an introduction to the Principles and Practice of Education " ( Educational Publishing Company. Boston, 1889; en colaboración con J.A. McLellan ); " Outlines of a Critical Theory of Ethics " (Ann\_ Arbor: Register Publishing Company, 1891 ); " The Study of Ethics: A - Syllabus ". (Ann Arbor: Register Publishing Co. 1894).

En 1864 empieza a dar clases de filosofía en la Universidad de -- Michigan, invitado y recomendado por G.S. Morris; en 1886 se casa con Alice Chipman, que como veremos a continuación ejerció una significativa influencia en su pensamiento, del mismo modo que el ambiente de la Universidad bajo la dirección de James B. Angell acentuó su confianza y estimación a las actitudes democráticas. Da clases por un año en la Universidad de Minnesota, y vuelve, después de la muerte, para él muy dolorosa, de Morris, a la Universidad de Michigan como director de la Escuela de Filosofía.

Alice Chipman, un poco mayor en edad que J. Dewey, se pagaba sus estudios universitarios con el fruto de sus actividades docentes. Había aprendido de su abuelo un sentido particular para observar críticamente los fenómenos sociales y las injusticias que se cometían. Reforzó la tendencia de su marido a considerar filosóficamente los fenómenos sociales de su época.

También adquirió de ella la seguridad de que las actitudes religiosas en los seres humanos eran autóctonas, consecuencias naturales de la propia vida humana. Como ella, tenía un profundo sentido religioso al mismo tiempo que una irresistible repugnancia a toda iglesia y a toda confesión. Dewey intuía el efecto destructivo de las instituciones eclesiásticas en la fe de la gente.

#### A P A R T A D O VII.

##### DARWIN SE VISTE DE PSICOLOGO.

" Bajo la influencia darwiniana general, los pioneros de la nueva orientación psicológica en los Estados Unidos, consideraron a la mente como una parte de la naturaleza, que debía ser estudiada y comprendida en relación con otros fenómenos y con su propio pasado evolucionario, exactamente como se hacía con las estrellas, los átomos, las células y los tejidos. Estos estudiosos de la mente demostraron que, en esta - -

área, como en las demás, la misma causa produce el mismo efecto.

" La dirección de esta tendencia biológica evolucionaria resultó clara en la contribución que Chauncey Wright hizo a una explicación naturalista de la auto-conciencia, rasgo que, de acuerdo a la opinión común, era el que distinguía la mente humana de la animal. Wright, un discípulo de Darwin en Cambridge, pionero en el desarrollo de una concepción " causalista " de la naturaleza y de una concepción pragmática de la experiencia, se esforzó en un artículo aparecido en la North - American Review en 1873, por explicar la aparición de la autoconciencia ".

Fueron G. Stanley Hall, James Baldwin y E.L. Thorndike, los que materialmente contribuyeron con más decisión en la popularización y la formación de una mentalidad darwiniana en los centros académicos interesados en la psicología. Fue sin embargo James, el que con mayor relieve realizaría esta transformación en el campo de la psicología.

" La concepción tradicional de la mente como algo sólo indirecta y remotamente vinculado con el cuerpo, fue rechazada. La totalidad del campo consciente fue considerada como una función del sistema nervioso. Tanto los factores emocionales como los prácticos del llamado pensamiento, fueron investidos de un nuevo e importante papel. La mente, en otras palabras, se convirtió en una función de la vida. La concepción de la mente como un instrumento que permitía al organismo adaptarse a su medio e incluso transformarlo, fue novedosa y tuvo un vasto alcance en sus valores implícitos; la capacidad de cualquier organismo, incluso el hombre, para sobrevivir, descansaba en su capacidad por mantener un siempre cambiante equilibrio o adaptación con su ambiente. Para mantener este equilibrio, o el organismo, o el ambiente tenían que ser " ajustados "; tanto el organismo como el ambiente tenían que ser adaptados o readaptados al mismo tiempo. La selección de los impulsos ciegos o causales que trabajaban de modo más eficiente por alcanzar el equilibrio, pasaban a ser la base del aprendizaje. La mente era, por así decirlo, una función de la adaptación del organismo a su ambiente. Los impulsos o movimientos mediante los cuales el organismo se adaptaba a su cambiante ambiente, adquirirían fijeza en sistemas de hábitos, -

acerca de los cuales escribió James de un modo peculiarmente inspirado en sus " Principles of Psychology ".

Entretanto su alumno, Edward L. Thorndike, estaba realizando experimentos sobre el aprendizaje animal, que ofrecieron notables evidencias en favor de la nueva concepción de la mente ". (Merle Curti. El - desarrollo del Pensamiento Norteamericano.- Ediciones Antonio Zamora., Buenos Aires. Traducción de Salomón Merener. 1956. Capítulo XXII).

Nada colaboró tan aisladamente a modificar la trayectoria intelectual de John Dewey, que la obra de James. Los capítulos relacionados - con la concepción, la discriminación y la comparación, así como los dedicados al razonamiento, fueron decisivos en su futura teoría del conocimiento, al extremo, de que los apreciaba como la mejor introducción al pragmatismo.

Sin embargo, Dewey no estaba del todo de acuerdo con el tipo de - interpretación evolucionista de la psicología que veía en James. En el primero observaba dos enfoques opuestos; uno que acentuaba los aspectos introspectivos y otro, con el que más simpatizó Dewey, enfatizaba el matiz conductista. El primero basado todavía en la aceptación tradicional de la conciencia, y el otro apoyado en las nuevas directrices - puramente biológicas. Dewey intentó salvar ese dualismo en forma de un conductismo de su propio cuño que tradicionalmente se reconocerá como funcionalismo y tendrá numerosos seguidores.

#### A P A R T A D O VIII.

##### DE HEGEL AL INSTRUMENTALISMO.

Cómo y por qué abandonó John Dewey a Hegel ?.

En una carta que envió a William James en 1901 dice: " Por algo - similar a un instinto y por mi incapacidad de hacer algo por iniciati-

va propia, fué llevado a la filosofía y al idealismo ". (10)

Se ha visto cómo el deseo de encontrar una expresión de unidad en el universo y en la vida intelectualmente digerible, había estado germinando en su espíritu desde el College de Burlington en que estudió a Huxley; cómo su espíritu sufría una íntima laceración provocada por la división y la desintegración social y cultural y cómo, finalmente, - - G.S. Morris fué capaz de entregarle una filosofía que satisficiera su apetito intelectual en los aspectos más importantes, entonces para él. Como dice Leo R. Ward, "será siempre inexplicable que los primeros - - maestros de Dewey hayan podido convencerlo a propósito de Hegel, dado que Dewey es tan nativo de América como Carrie Nation, o Bryan y Whitman o Franklin, y lo cierto es que Hegel nunca podrá ser americanizado". (11)

Hegel le dió a Dewey lo que éste buscaba. Cuando el filósofo alemán desapareció de su horizonte intelectual, no lo hizo sin haber depositado el monismo organicista al que aspiraba.

" Lo que atrajo de Hegel a Dewey, no fueron los aspectos técnicos de la dialéctica, o alguna específica doctrina: fué la elevación de lo orgánico a una categoría filosófica cósmica. En casi todo lo que Dewey escribió durante la primera década después de su descubrimiento de - - Hegel, tanto en el campo de la psicología, ética o filosofía social, - insistía en que con la aplicación de lo orgánico el falso dualismo filosófico podría ser destruido, a lo que se seguiría, con toda seguridad, el progreso. Su trabajo fué primordialmente programático, a pesar de - no haber podido hacer un claro análisis de lo que entendía por orgánico, aunque, sin embargo, es posible captar la dirección que intentaba seguir. (12)

" La categoría de lo orgánico podría superar el dualismo radical que infestaba la filosofía, incluyendo mente-cuerpo; pensamiento-realidad; sujeto-objeto. La unidad orgánica es un todo en el que hay diferenciación sin segmentación dado que sus internas distinciones son de carácter funcional. La categoría enfocó, también, la atención sobre la



necesidad de entender el génesis y desenvolvimiento de una idea o una institución, en vistas a conocer su naturaleza. Y, finalmente, solamente lo orgánico representa adecuadamente la experiencia en su especificidad y concreción.

" La nativa suspicacia de Dewey por las tendencias dualistas en filosofía fueron reforzadas por Hegel ". ( PAS )

Pero mientras comía con Hegel cenaba con Darwin. Nunca dejó de interesarse por los métodos de las ciencias y por los hallazgos que hacía.

Del evolucionismo adquirió la certeza de la posibilidad de aplicar los métodos científicos a la totalidad de los aspectos de la conducta humana, particularmente a los que la psicología trataba. Confía en la futura sustitución de los términos introspeccionistas por expresiones de índole biológica o de pública manifestación. Y confiaba en la posibilidad de aprovechar las intuiciones de Hegel - al que en 1939 todavía consideraba como una de las más ricas canteras del pensamiento humano que sólo podía compararse con Platón - en un contexto filosófico más científico.

Por otra parte su interés por los hechos era más insobornable de lo que podría pensarse. En 1884 publicó en Andover Review (II, 288) un artículo - The New Psychology - en el que afirmaba:

"La experiencia es realista, no abstracta. La vida psíquica es la más completa manifestación de esta experiencia. La nueva psicología pretende inferir su lógica de esta experiencia sin hacer violencia a la santidad e integridad de ella, forzándola a conformarse a ciertas ideas preconcebidas abstractamente. Quiere la lógica de los hechos, de los procesos, de la vida".

Ello no le impedía decir seis años más tarde que la naturaleza era la " autodeterminación del espíritu ".

Dewey reconoce que uno de los aspectos importantes de su temple intelectual consiste en no poder mantener una posición filosófica estable por considerar que el camino de la filosofía está sin transitar en su mayor trecho. Fué para él una convicción permanente, ratificada por su particular conocimiento y uso de la historia de la filosofía, que las posiciones filosóficas son las más de las veces episodios de un drama sin importancia cuando se miran en una perspectiva distante.

Una cosa es cierta con respecto a la fuerza de los argumentos en la mentalidad de Dewey: que más importaban las personas, las situaciones, la práctica, la acción y la ciencia que todas las posibles coherencias lógicas de una filosofía. En su punto de partida filosófico estuvo el espíritu de la frontera que nunca se desprendió de él.

#### A P A R T A D O IX.

##### EN LA FRONTERA DE LA PSICOLOGIA.

En 1896, todavía reconociendo en Hegel a su tutor, Dewey participa en un tema psicológico que tendrá para toda su filosofía pragmática una importancia decisiva. Se trata del debate suscitado en torno al concepto psicológico del arco reflejo, en relación al cual publicó un artículo relevante: *The Reflex Arc Concept in Psychology* ( *Psychological Review* - III, 1896, 357-70 ).

Dewey critica la suposición de que hay una simple conexión mecánica entre el estimulante físico y la sensación psíquica, ya que tal suposición confunde en lugar de esclarecer el asunto. En su lugar propone que se trata de un circuito orgánico de coordinación en el que temporalmente se suscita un conflicto, - algo que perturba la continuidad de la experiencia - que debe resolverse reconstruyendo la situación. - El conflicto es el que manifiesta la distinción entre el estímulo sensorial y la respuesta motora. El estímulo representa las condiciones que deben ser atendidas a fin de que se complete la coordinación. La -

respuesta motora, por su parte, representa los medios o instrumentos - para lograr el objetivo. No hay nada que pueda ser llamado aisladamente estímulo. Tampoco hay algo que en la soledad sea respuesta. Ambas - son una sola. Se distinguen porque funcionalmente representan diversos papeles en cada particular drama. En otro los papeles pueden cambiar - en conformidad al desenvolvimiento de la situación orgánica.

#### EN LA FRONTERA DE LA PEDAGOGIA.

Una de las negligencias que más escandalizaban a Dewey era el que siendo la mayor parte de los filósofos profesores, tuvieran, sin embargo, tan escaso interés por la educación y la pedagogía. Durante su época hegeliana - por designar de algún modo el período que va desde su - 'temporal conversión a Hegel', para usar sus propias palabras, hasta - la formulación de su instrumentalismo - Dewey publicó no menos de una treintena de artículos sobre los más variados tópicos pedagógicos, como pueden ser, en vía de ilustración: " Salud en la Educación de la - Mujer " y " El fetiche de la Educación Primaria "; además algunos de - los libros más populares, aún en nuestros días, de su literatura pedagógica, como son: " Mi Credo Pedagógico "; " La Escuela y la Sociedad " " El Niño y el Curriculum ", entre otros.

Su empeño en la educación procedía ( además de que por ser profesor y padre de tres niños, algo había de concernirle ) de la estrecha colaboración que existía entre las escuelas del estado y la universidad, de suerte que Dewey, con frecuencia, estaba comprometido a dictar conferencias de tema psicológico adecuado para el ejercicio del magisterio.

Por otra parte tenía la convicción de que la educación primaria - a la que estimaba definitivamente importante en relación a los altos - estudios - estaba fundamentada sobre principios psicológicos probadamente ineficaces y falsos, en pleno desacuerdo con los descubrimientos recientes de la psicología, lo cual le incitaba a formar una escuela - experimental en la que se pusieran a prueba los nuevos principios psicológicos con los principios de la asociación cooperativa entre los -

alumnos, tal como sus estudios de ética se lo habían inspirado. Ello - podría satisfacer la inquietud que no cesaba de investigar a propósito del carácter eminentemente práctico que debía tener la filosofía con - el objeto de que probara la validez de sus aserciones.

Este interés por la educación lo llevó a Chicago. La Universidad fundada recientemente le ofrecía el cargo de Director del Departamento de Filosofía que incluía, la de pedagogía.

Dos años después de haber aceptado el nuevo cargo, en 1896, fundó con la ayuda económica de padres de familia interesados en la educación de sus hijos, la " The Laboratory School ", inicialmente adjunta a la Universidad. En ella los estudiantes universitarios tenían una magnífica oportunidad de ver cómo realmente aprendían los niños. La escuela que duró cerca de ocho años, no era una escuela progresista en el sentido general de la palabra, era más bien, como su propio título lo decía, un laboratorio.

Fué en esos últimos años del siglo XIX cuando empezaba a germinar lo que se llamó el movimiento progresista en educación que fue iniciado por Francis W. Parker en las escuelas públicas, y luego, después de algunos años, se cimentó intelectualmente por la casi exclusiva filosofía de John Dewey.

La preocupación pedagógica era intensa. La diversidad de escuelas amistosamente en pugna era seria. Cuando menos cuatro de ellas tenían una importancia intelectual respetable. El " The Herbartian Movement "; " The Child Study Movement "; " The Manual Training Movement " y el movimiento tradicional que estaba bajo muchos aspectos asociado con W.T. Harris, quien promovía una interesante filosofía de la educación originalmente extraída de Hegel. El desafío intelectual que representaban todos estos movimientos, le añadían un nuevo aspecto dramático al problema, ya de suyo emotivo, de la educación. Dewey obtuvo, indiscutiblemente un vigoroso impulso en el desarrollo de sus ideas, del conflicto y la urgencia de la situación.

Dewey atribuyó a su esposa y a Ella Flagg Young - Superintendente

distrital de las escuelas de la Ciudad - una considerable influencia - sobre su pensamiento pedagógico de esos años. Gracias a la Srita. Young pudo penetrarse de todos esos aspectos de la administración, en sus aspectos prácticos, que le eran totalmente desconocidos, pero, además\_ y sobre todo, cristalizó las ideas que siempre había tenido sobre la de mocracia en la escuela y por extensión, en la vida.

" Su respeto por la personalidad moral e intelectual de los individuos - dos cosas que jamás separaba - se desarrolló a través de su propia experiencia en la insistente petición a los maestros de que reg petaran la integridad de los procesos mentales de sus alumnos; así como en sus constantes protestas contra la administración 'desde arriba' de las escuelas. Ello tuvo una enorme influencia sobre los métodos escolares, primero en Chicago y luego en todo el país ". ( PAS )

#### EL GERMEN DE LO SOCIAL.

Otra mujer que influyó notablemente en la consolidación de su fe\_ democrática y en su preocupación social fué Jane Addams ( 1850-1935 ), una activa tolstoiana que a despecho de los insultos y obstáculos que recibió a causa de sus ideales, fundó uno de los primeros institutos - sociales de los Estados Unidos, que a semejanza de los ya existentes - en Inglaterra, tienen el propósito de fomentar un mejor nivel de vida\_ para los pobres, facilitando el acceso a una cultura superior; proporcionando servicios legales de protección; favoreciendo las relaciones\_ personales con toda clase de gente, y activando toda clase de reformas legales que aseguren para la mayoría de la población y especialmente - para los sectores en desventaja social, un mejor sistema de vida.

El establecimiento fué fundado en 1889, ocupando la vieja mansión de los Hull en el sur de Chicago, recibió el nombre de Hull House. En\_ ella se relacionó John Dewey con algunos de los reformadores sociales\_ que propugnaron hasta hacer triunfar el reconocimiento legal de leyes\_ que protegían a las mujeres ( ocho horas de trabajo para la mujer, voto femenino, pensiones para las madres ), a la juventud ( un código es\_ pecial para las cortes juveniles ) y los obreros ( compensaciones de -

salarios ), y otras más.

La Srita. Addams tenía la convicción de que " las asociaciones - formadas por medio de Hull House eran tan importantes para los que procedían de niveles privilegiados en el orden económico y cultural, así como para los pobres que residían en el vecindario del establecimiento.

Para ella lo significativo no era el 'ver cómo vivía la otra mitad' sino el reunirse para aprender a vivir juntos; aprendiendo, muy especialmente, a reconocer en la democracia un modo de vida, el verdaderamente humano y moral de vivir, y no una simple maquinaria política ..... La fe en la democracia como una fuerza orientadora en la educación adquirió en la mente de John Dewey un significado más preciso, - gracias a la Hull House y a Jane Addams ".

Otro factor relevante en la modelación de su visión de la educación fue, sin duda, el propio cargo que tenía en la Universidad de Chicago y la índole misma de los cursos que dictaba. Aquí la disertación filosófica la desarrollaba en un ambiente excitante de post-graduados, y en contacto con Mead, Tufts y James R. Angell, hijo del presidente - de la Universidad de Michigan.

#### A P A R T A D O X

##### LOS REDITOS DE LA PSICOLOGIA.

Tufts fue un amigo con quien compartió su misma fe en el pragmatismo y en la posibilidad de dirigir inteligentemente la conducta humana. Escribieron juntos en 1908, " Ethics " que fue posteriormente reeditada con algunas variaciones veinticuatro años después, como signo - de una prolongada amistad, en 1932, y que ha sido posteriormente reimpresa algunas veces.

George H. Mead fue una de las personas que más sugerencias despertó en la mente filosófica de J. Dewey. Aunque publicó poco, sus conver-

saciones con Dewey fueron intensas y frecuentes.

El tema habitual de sus diálogos versaba sobre las relaciones de la psicología con el cuerpo humano. La aportación de Mead en estos asuntos era relevante, debido en buena parte, a su amplia preparación científica. Dewey concibió en estos intercambios la idea de que las conexiones entre la psique y el cuerpo no podían quedar reducidas al sistema nervioso y al cerebro, como era común considerarlas, aislándolos del cuerpo y, de esta manera, del ambiente físico. "Mead, al contrario, partía de la idea del organismo actuando y reaccionando en un ambiente. En esta visión, el sistema nervioso, incluido el cerebro, era un órgano para regular las relaciones del individuo, como un todo, con las condiciones objetivas de la vida. Los fenómenos psicológicos, incluyendo los procesos del pensamiento y del conocimiento, debían ser descritos desde este punto de vista. Mead desarrolló también una teoría original de lo psíquico como el estado que sobreviene cuando se rompían las relaciones previamente establecidas del organismo y el ambiente y todavía no se establecían otras nuevas. También desarrolló una teoría del origen y la naturaleza del yo a partir de la inclusión de relaciones entre un ser humano y otros ". Además de James, fué Mead uno de los psicólogos que más intervinieron en la formación de sus ideas filosóficas alrededor de los novecientos.

Otro psicólogo al que J. Dewey debió muchos esclarecimientos -particularmente en lo que se refiere al desenvolvimiento de su doctrina lógica y a las relaciones de la lógica y la moral-, fue James R. Angell.

Ambos habían llegado a la Universidad de Chicago en el mismo año uno como director del departamento de filosofía, el otro con idéntico puesto en la escuela de psicología. Angell era entonces un joven de veinticinco años de edad. J. Dewey tenía diez más. Tenían en común una gran capacidad intelectual y una coincidente amplitud de intereses, un gran entusiasmo pedagógico y un despego natural por cualquier propósito de fundar " escuela ". Sin embargo, el trabajo común hizo que la Universidad de Chicago fuera considerada como la sede de una nueva corriente dentro de la psicología, que recibió, paradójicamente, como

suele suceder, nombre y figura de su principal oponente, el discípulo de Wundt en los Estados Unidos, fundador del primer laboratorio de psicología en el país, el distinguido británico Edward Bradford Titchener (1867-1927), quien desde su puesto en Cornell University, mantuvo, con sobrados motivos, una intensa polémica contra la incipiente tendencia.

"Según lo indica su nombre el funcionalismo se interesaba primordialmente por las actividades, por los procesos psíquicos, entendidos no como contenido sino como operaciones. Dedicóbase, además, a estudiarlos en su marco natural y desde el punto de vista de su utilidad. Arrancando de Darwin y considerando que los procesos psíquicos son, según toda presunción, útiles a un organismo vivo en la tarea de adaptarse a su ambiente, su enfoque fue desde un principio, claramente biológico. En este respecto mostró asimismo un cierto aire de sentido común, no perturbado por ningún tabú académico. En el examen de los procesos psíquicos, formulaba las preguntas del hombre práctico: "¿ Para qué sirven ?" "¿ Qué importancia tienen ?", "¿ Cómo actúan ?". Claro está que a tales preguntas no podía responderse estudiando los procesos psíquicos en sí y por sí mismos. Por muy completo que sea un análisis de esa índole, su estudio realizado desde el punto de vista del contenido, no puede revelar qué realiza el proceso. Para responder a esta cuestión es menester ir más allá del proceso mismo y considerar sus conexiones: investigar sus antecedentes y sus consecuencias, descubrir qué importancia tiene para el organismo y tener en cuenta toda su compleja organización en el mundo complejo en que se producen ". (13)

El proceso como tal, la vida misma en su devenir constante y progresivo, la continuidad de la experiencia y de la vida en su incesante intercambio con el ambiente en vistas a su desenvolvimiento posterior. Esto era lo que interesaba a J. Dewey y a Angell. La diferencia no podía ser más notable y el contraste más dibujado en relación a la posición que mantenía con gran prestigio la escuela de Wundt y Titchener. Teóricamente sostenían éstos últimos la importancia de considerar cada uno de los contenidos psíquicos en su relación dinámica con la totalidad del ser humano, pero de hecho, el mismo método que seguían y el enfoque mismo de sus investigaciones les hacía prácticamente imposible -



cumplir con sus propias recomendaciones. La imputación que frecuentemente se les hacía de haber desintegrado la experiencia humana en un número limitado de átomos en una condición estática no era fácil de rechazar.

Nada más contrario a tal visión de las cosas podía tener J. Dewey. El viejo enemigo, la atomización y la suspensión de la experiencia, se presentaba con la pulcra bata del Laboratorio de Psicología del Cornell University.

Por otra parte se achacaba a Titchener el aislar su material del marco natural en que se daba, creando así, una psicología de laboratorio, estéril por lo artificial e ilusoria por su incapacidad de percatarse de que no podía aislar la actividad psíquica sin necesariamente destruirla, momificándola. Aunque no podía alegarse la imposibilidad de estudiar con la precisión y exactitud necesarias para llegar a resultados científicamente válidos, si no era siguiendo, precisamente el camino señalado por Wundt y que no era en realidad sino una copia de los métodos característicos de los laboratorios de física o química de la época. El funcionalismo, por otra parte, siguiendo un concepto distinto de los métodos propios de la psicología, insistía en mantener el fenómeno estudiado dentro de su ambiente natural en un esfuerzo sincero de comprender los fenómenos dentro del marco en que aparecían, actuaban, cumplían su misión, se transformaban y desembocaban en otros fenómenos.

La diferencia de psicologías se apoyaba en realidad en una diferente concepción de la ciencia y de su finalidad, temas que ocuparan la atención de J. Dewey durante muchos años y a los que dedicara un notable cúmulo de páginas en revistas y libros hasta el día de su muerte.

" El funcionalismo que se unió abiertamente con el sentido común, se interesó desde un comienzo por los resultados prácticos. Puesto que su problema consistía en saber qué realizan en la vida los procesos psíquicos, resultaba difícil que se librara de aquellas referencias a los valores - en este caso utilitarios - respecto de los cuales Titchener sostenía con tanta insistencia que caían fuera del dominio de la ciencia pura ". (13)

En este punto se pone de relieve la importancia que tenía para -- Dewey la psicología en vistas a la ética. El mundo del valor que la mayor parte de las escuelas de psicología habían considerado extraño e intruso dentro de su dominio, fue sin embargo uno de los puntos más importantes, casi podría afirmarse, capitales de la nueva tendencia. Era inevitable que tal conexión se estableciera. Desde el momento mismo en que se intentaba considerar a los procesos psíquicos como funciones del organismo en vistas a su propio beneficio aparecía necesariamente el reino de los fines y por consiguiente de los valores. Es verdad que esto implicaba una previa aceptación de postulados sobre la naturaleza del hombre y de la realidad en general. Ni Angell ni Dewey lo negaban. Su posición era claramente biológica en el sentido darwiniano de la palabra. Pero, también era evidente, que la postura de la escuela estructuralista de Titchener, asumía un conjunto de ideas sobre los mismos objetos.

Dada la importancia que le concedían a los fines " era inevitable que el funcionalismo ingresase en los dominios de la ciencia aplicada, y así lo hizo casi de inmediato, con la incorporación de J. Dewey en el campo de la educación ". Esta era la culminación de los primeros anhelos y de las primeras investigaciones en este terreno iniciados en los años en que Dewey era profesor de la Universidad de Michigan.

Edna Heidbreder hace penetrante observación con respecto a las conexiones entre lo que la escuela de Angell-Dewey consideraba relevante en la investigación psicológica y el método correspondiente, que tiene la peculiaridad de aclarar el significado que podría darse a éste peculiar conductismo que mantuvieron estos prominentes maestros, en diferencia al conductismo de Watson, que niega todo valor a la introspección, en cualquiera de sus posibles connotaciones:

" A partir de la época de Wundt y Brentano, habíase afirmado que las funciones no podían aparecer a la experiencia inmediata y que no podían, por consiguiente, ser objeto de una observación introspectiva. Además, investigar las funciones de los procesos psíquicos significaba tomar en cuenta mucho más que la conciencia misma. En otros términos,

ya no se podía sostener que la introspección fuese el método peculiar de la psicología, ni la conciencia su objeto propio ". (13)

#### A P A R T A D O XI.

##### ADIOS A HEGEL.

John Dewey dió, durante algunos años, cursos de invierno en la -- Universidad de Chicago que en su preparación le fueron alejando más de su inicial formación hegeliana. " Etica Psicológica "; " La Lógica de la Etica " y " Etica Social ". El entronque temático era evidente y correspondía a sus intereses predominantes: se trataba de la conducta humana enfocada desde el valor, la lógica y su relación con lo social. - En estos cursos desarrolló su teoría moral en relación a la interacción de los impulsos, hábitos, deseos, emociones e ideas. En el segundo curso mencionado: " La Lógica de la Etica ", adelanta ideas que -- constituirán posteriormente uno de sus peculiares enfoques en su teoría moral.

Hizo un análisis de las categorías de norma, principio, obligación y fin, desde el punto de vista funcionalista, señalando las funciones distintivas de cada una de ellas en la resolución de los problemas prácticos que aparecen cuando hay conflictos debido a la incompatibilidad de los deseos y los propósitos. Estos cursos dieron lugar, muchos años después, en 1922, a " Human Nature and Conduct ", que lleva el significativo subtítulo de " An introduction to Social Psychology ".

Cada día se interesaba más Dewey en aplicar el método científico a los fenómenos morales. Consideraba posible y pertinente aplicar los modos de pensar que habían dado un resultado cuya eficacia era evidente, en los asuntos humanos donde era obvio el fracaso de los caminos filosóficos.

No tenía, a su parecer, puesta la atención en lo que los filósofos

o incluso los mismos científicos decían del método que aplicaban exitosamente en la ciencia, sino que se concentraba en la práctica misma - del método. Deliberadamente fue sordo a lo que decían para observar -- exclusivamente lo que realmente hacían.

La suspicacia se confirmó en la evidencia de que los científicos hacían una cosa y decían otra. El conocimiento científico no era como se afirmaba comunmente esa golemne asociación de juicios absolutamente ciertos, angelicalmente separados de toda relación con la manipulación de la materia y que tenía su validez suprema en la fidelidad con que expresaban una realidad que existía, con toda anterioridad e independencia, del sujeto que conocía. Nada de eso veía Dewey en el trabajo científico de las ciencias experimentales - por las que ya sentía una rendición íntegra - . No formulaban proposiciones de valor absoluto, sino hipótesis de trabajo. No se mantenían alejados del objeto, sino que lo manipulaban poniéndolo en mil variados procesos de actuación; no veían lo ya existente, sino pronosticaban el futuro comportamiento de los materiales.

Este desengaño quedó expresado en "Studies of Logical Theory", obra publicada junto a otros estudios realizados por sus colegas en 1903, para festejar los primeros diez años de la Universidad de Chicago.

J. Dewey había estado dirigiendo seminarios sobre los principales lógicos del idealismo y del empirismo. Bradley y Bosanquet por un lado; Mill, Venn y Jevons por el otro. Lotze fue ampliamente comentado y estudiado, y las observaciones sobre éste aparecieron en los Studies.

En esta obra J. Dewey apunta con una terminología hegeliana los conceptos y los enfoques funcionalistas que había venido adquiriendo en los últimos años. William James anunció el nacimiento en Chicago de una escuela de pensamiento que estaba trabajando y pensando en líneas muy afines a las de su personal pragmatismo.

## A P A R T A D O XII

CONSTRUYENDO EL INSTRUMENTALISMO.

Fué un año repleto de problemas ese de 1904 para John Dewey y su familia. Renunció a la Universidad de Chicago sin tener en perspectiva ningún trabajo, y muere uno de sus hijos, Morris. Luego pasa la tormenta. Gracias a su amigo J. McKeen Cattell consigue un puesto en la Universidad de Columbia y otro en el Teachers College, ambos en Nueva York. Por otra parte adopta a un niño italiano, Sabino. Así, en 1905 está en medio de un activo y amplio mundo de pensamiento, de discusión, de --- aclaraciones, de nuevas perspectivas intelectuales frente a nuevas formas de pensamiento.

Llega en el momento oportuno. Frederick J.E. Woodbridge funda el Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods, e invita a Dewey a participar en los lineamientos de la revista.

El movimiento realista es vigoroso en esos momentos. La controversia entre idealismo y realismo ocupa el primer lugar del escenario filosófico. Los realistas se embisten mutuamente sosteniendo un vigoroso forcejeo entre el monismo y el pluralismo. James repite en Columbia - sus conferencias sobre el pragmatismo y continua su trayectoria hacia el empirismo radical. Dewey mismo es asaltado por las interrogantes de sus nuevos alumnos que no tenían familiaridad con su pensamiento. Todo esto hasta 1915. En el interregno repiensa toda su filosofía en vistas a las nuevas circunstancias y a las diversas dificultades que le presentan desde todas las corrientes filosóficas en boga.

Se le ofrecen nuevas amistades y nuevos horizontes intelectuales. Woodbridge, aristotélico y naturalista en metafísica, le sugiere un cúmulo de ideas que después aparecerán expresadas en " Experience and Nature "; Montague que defendía un monismo realista junto a una curiosa interpretación hylozoista de la naturaleza; su amistad se fundó en

puntos coincidentes en tópicos sociales y no, por supuesto, en las dis-  
crepantes posturas filosóficas. Amigos afines a su pensamiento y discí-  
pulos extendieron la influencia de su maestro. Kilpatrick, Childs, -  
Eastman, Hook, Randall, Edman, Ratner y otros muchos. Conoció a Barnes  
con el que mantuvo una estrecha amistad debido a la similitud de sus -  
ideas pedagógicas, y que era celebrado por su colección de pinturas mo-  
dernas. Gracias a su insistencia, J. Dewey dió una forma definitiva a\_  
sus ideas sobre el arte y publicó " Art as Experience ".

Inició una seria investigación sobre temas políticos a partir de\_  
1914. " Empezó a dar cursos sobre filosofía política mientras enseñaba  
en Ann Arbor. En ellas discutió ampliamente desde un punto de vista -  
histórico las teorías del derecho natural, el utilitarismo, la escuela  
británica de jurisprudencia, y la escuela idealista ". Analizó concep-  
tos como el de soberanía, la naturaleza de los derechos y deberes lega-  
les y políticos. en " The Ethics of Democracy " critica la concepción\_  
individualista de la democracia y propone una nueva versión en térmi-  
nos de libertad, igualdad y fraternidad. Insistió en la necesidad de -  
una democracia económica e industrial sin la cual era imposible la de-  
mocracia política. Su residencia en Nueva York modificó su punto de -  
vista sobre la democracia, pasando de la ingenua fe en el destino mani-  
fiestamente asegurado de la democracia a la comprensión de que ésta co-  
rría un riesgo inminente si se abandonaba a un capitalismo irresponsa-  
ble. Luchó por asegurar el voto a la mujer, sin el cual no juzgaba po-  
sible la plena realización de su ideal social. Dió cursos de filosofía  
durante un año en la Universidad Imperial de Japón (1919), y dictó con-  
ferencias durante dos años en las Universidades Nacionales de Pekin y\_  
de Nankin. Visita Turquía en 1924 donde se puso en su consideración el  
programa educativo del país. En 1926 visita México. En 1928 va a Moscú,  
y escribe algunos artículos que manifestaron alguna simpatía por la -  
obra que allí se realizaba - por lo que fue atacado de bolchevique - y  
criticó su carácter dogmático - por lo cual fue motejado de reacciona-  
rio. Volvió a México como miembro de una comisión a estudiar el caso -  
Trotsky, lo cual le dió oportunidad de poner en práctica su método de\_  
investigación sobre el terreno social. Estudió los datos entregados -  
por Moscú sobre Trotsky y la literatura leninista. Esto lo convenció de

que " los métodos de revolución violenta y dictadura son, por su misma naturaleza ineficaces en la producción de los fines buscados, sin importar la clase de líderes de los que se trate, ilustrado en este caso por los trotskistas o los stalinistas, aunque hubiese llegado uno en lugar del otro al poder ".

Un año antes de su viaje a Moscú, en 1927 murió Alice Chipman - - Dewey. Después de la investigación y el informe sobre la acusación soviética contra Trotzky, a quien declaró inocente.

En 1946 contrajo segundas nupcias con Roberta L. Grant. Su actividad intelectual no pierde ánimo en todo este tiempo. Su obra literaria sigue creciendo, nuevos libros y artículos en los que manifiesta su vital conexión con el mundo que sigue en marcha, expresan una increíble energía en este notable filósofo que aunque nunca bebió la cicuta fue llamado el Sócrates de la filosofía norteamericana. Murió el primero de julio de 1952.

#### A P A R T A D O      XIV

##### DEL INSTRUMENTALISMO AL TRANSACCIONISMO.

El profesor Richard J. Bernstein ha sostenido recientemente un -- cambio de actitud filosófico en John Dewey dentro del largo período - que va de la publicación de " The Studies in Logical Theory " en 1903, a " The Knowing and the Known ", en 1949.

Culminan, en la primera obra, las iniciales investigaciones realizadas bajo la influencia de Hegel y la gravitación del darwinismo en la psicología. También en ellas inicia J. Dewey su propio camino dentro del instrumentalismo, - nombre poco dichoso -, para expresar su particular visión del pragmatismo.

En Chicago y en Columbia, en los veinte años siguientes, desenvuel

ve su peculiar teoría del conocimiento y su método de valoración, que reconocen la común raíz de estimar a las ideas como instrumentos - en realidad como planes de acción o proyectos -. En considerar a la verdad, como la idea que, al seguirse, resolvió el problema para el que se había formulado, y que, por ello más debiera llamarse aserto garantizado y no verdad, ya que esta palabra sugiere para él, la inaceptable - concepción que cree posible la conformidad del entendimiento con la - realidad. Y finalmente, en estimar el valor como lo apreciado inteligentemente, esto es, lo que puesto en relación a sus condiciones de - existencia y a sus futuras repercusiones, es por ello estimado.

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

No hay substancias, esto es, seres que existan en sí. Habría, sí, una sólo, la naturaleza en su inmensa desproporción, pero John Dewey - no autorizaría esta palabra. Todo existe en relación con todo. Hay sig temas de relación que están relacionados con una infinita cantidad de sistemas de relación, pero de tal suerte, que cada uno de los sistemas se reorganiza o se diluye al actuar y ser actuado por los otros, de - tal suerte que la mejor manera de llamar a este incesante proceso de - procesos lentos ( un proceso lento es una configuración o estructura; -



y un proceso es una configuración demasiado inestable en relación a -- otras ) es acontecimiento o evento. Por ello sólo en un sentido muy limitado y casi por necesidad lingüística puede hablarse de seres o de individuos.

Emergen inesperadamente, de un modo azaroso, por supuesto, nuevas configuraciones en esta pululante interacción de la naturaleza. Así - van apareciendo lo que antiguamente, con una idea estática del universo, se llamaban reinos; el vegetal, el animal y el humano. No hay ninguna necesidad en esta secuencia, ni la hay tampoco en su aparición. - Aparecieron. Eso es todo. No hubo ninguna necesidad lógica de su ocurrencia ni existe ninguna necesidad ontológica de su existencia.

No hay pues ni principios ontológicos ni principios lógicos. Nada tiene una razón de ser ni en sí mismo ni en otro ser. Todo lo que acontece tiene un antecedente - que no es su causa - , y forma una secuencia. Cada acontecimiento puede o no ser el resultado de la acumulación de - secuencias pasadas, pero cuando hay un acontecimiento abundantemente - nutrido de acumulaciones, se tienen acontecimientos de una configuración más compleja en sus posibilidades de interactuar.

El hombre es uno de estos acontecimientos naturales azarosamente\_ llegado a la existencia, - cúmulo afortunado de un aluvión sin igual -, cuya configuración manifiesta la participación social, y por ello - como antecedente -, la inteligencia, - expresión humana de la aptitud para sobrevivir y por ello para vivir de un modo superior en la incesante interacción con otros seres -.

Con la aparición de la inteligencia aparece el valor, que es lo - satisfactorio garantizado en la participación social.

Esta consideración general sobre sus ideas matrices con respecto\_ a la índole del mundo en que vivimos y a la emergencia de sus diversos aspectos, es la base sobre la que se apoya tanto su teoría de la valoración, como su teoría del método.

La actitud esbozada en los párrafos anteriores fueron expresadas en una serie de libros, que aunque abordan muy diversos temas, lo hacen a partir de la misma actitud intelectual. En orden de aparición podríamos anotar como los más importantes e influyentes: "Ethics", por J. Dewey y H. Tufts, en 1909; "The Influence of Darwin on Philosophy" en 1910; "How We Think", en 1910; "German Philosophy and Politics"; en 1915. En el mismo año, "Schools of Tomorrow" por J. Dewey y su hija, - Evelyn Dewey; "Democracy an Education: An introduction to the Philosophy of Education", en 1916; "The Need for a Recovery of Philosophy", - publicado en 1917, en la obra colectiva en la que participaron un número considerable de sus discípulos y amigos afines en pensamiento, titulada "Creative Intelligence"; "Reconstruction in Philosophy". 1920; -- "Human Nature an Culture", 1920.

En 1925 apareció "Experience and Nature". Con este libro se inicia de una manera pública y consciente una reconsideración del instrumentalismo. R.J. Bernstein asegura que este período a pesar de ser el más interesante e importante, es poco conocido en sus características distintivas. Ahora su filosofía se llamará "transaccionismo". (14)

Veamos los rasgos más definitivos de esta última etapa del pensamiento de John Dewey, ayudados por el análisis del profesor Bernstein:

1.- Substituye el concepto de interacción por el de transacción. Esta "es una más rigurosa formulación de la categoría de lo orgánico - que compenetra todos los primeros escritos de J. Dewey". "En una transacción los componentes son sujetos del cambio. Su carácter afecta y - es afectado por la transacción. Propiamente hablando no hay componentes independientes: ellos son fases de una transacción unificada".

"La transacción es un rasgo genérico de la existencia".

2.- "La cualidad es también un rasgo genérico de la existencia". Esta categoría es usada por J. Dewey para evitar el monismo absoluto y el pluralismo absoluto. "Para Dewey, es evidente que la situación o - contexto es la fundamental unidad de significación". Lo que da a una cierta situación su unidad y le pone fuera de otra es la cualidad que

siendo embebida por todos los constitutivos de la situación quedan ligadas en un todo singular. J. Dewey ilustra la categoría:

" Una pintura, se dice que tiene una cualidad, o que una particular pintura tiene la cualidad de un Rembrandt o de un Tiziano. La palabra así usada no se refiere, ciertamente, a ninguna línea en particular, color o parte de la pintura. Ella modifica todos los constitutivos de la pintura y todas sus relaciones. No es algo que pueda expresarse con palabras porque es algo que debe ser tenido. El discurso puede, sin embargo, señalar cualidades, líneas y relaciones con el objeto de que esa absorbente y unificante cualidad pueda ser captada". (Logic: Theory of Inquiry, N.Y., 1938. p. 70).

Una cualidad semejante a ésta se presenta en cualquier experiencia, al resolver un problema, al tomar una decisión, etc. Éllas son directamente experimentadas.

La importancia de la cualidad en la filosofía de J. Dewey queda definida por los problemas que pretende pueda resolverle:

a) Así como en la investigación - teórica o práctica - la dificultad sentida - que fué la iniciadora del proceso de investigación, o de resolución de la dificultad o problema - es parcialmente la guía de la resolución, así también en la creación artística, esa cualidad - inicialmente tenida como algo indiferenciado, guía el proceso creativo hasta la expresión diferenciada de la cualidad.

b) La investigación considerada como el proceso por el que - el hombre supera los conflictos que se le presentan en la experiencia - tiene como finalidad culminar en la unificación de la experiencia, o, como J. Dewey también le llama, en una experiencia consumatoria, la cual se caracteriza por esa cualidad religiosa o estética. (Importa observar aquí que a pesar de las expresas afirmaciones que hace Dewey en "Common Faith" sobre la religiosidad como una cualidad de la experiencia, distinta a la cualidad estética, Bernstein, al igual que Sidney - Hook y Geiger, parecen desconocer la diferencia y el rol de cada una - de las dos cualidades en la experiencia humana. En este sentido es útil

las pp. 101-9 del libro de Robert J. Roth, S.J., " John Dewey and Self-Realization; y 17-19 de "A Common Faith" ).

o) La categoría de cualidad nos libera del viejo problema de si las cualidades que Looke llamaba secundarias (color, sabor, sonido, etc.,) o las que Santayana llamaba terciarias (horroroso, atractivo, -agradable) son objetivas o subjetivas. Para J. Dewey son evidentemente objetivas, no porque existan en el objeto con independencia del sujeto, sino porque se dan en la transacción sujeto-objeto que es lo único que realmente existe.

3.- En esta tercera etapa de su vida, J. Dewey pone de manifiesto las relaciones que hay entre la experiencia y la naturaleza. La experiencia, como esa clase especial de transacciones en las que interviene el hombre, no incluye todo, puesto que hay transacciones en la naturaleza en las que no interviene el hombre, aunque, no esté separado de ellas.

Es evidente para Dewey que la naturaleza interviene en la experiencia y la experiencia es en y de la naturaleza; pero no toda transacción que se da en la naturaleza puede llamarse propiamente experiencia.

4.- "Aunque J. Dewey siempre supuso la existencia de la libertad en el hombre, sólo hasta sus últimos años la explicó cuidadosamente y la justificó. Dado que la libertad está íntimamente ligada con la individualidad y con el tiempo, debemos considerar el significado de estos términos".

a) Todo lo que existe exhibe una conducta preferencial que expresa la constitución de existencias particulares, evidencias, al menos, de una rudimentaria individualidad en las cosas. Esta preferencia es, parcialmente, el resultado de las particulares respuestas del existente en el pasado. "La individualidad del hombre consiste en sus respuestas, aunque estas respuestas selectivas están condicionadas por las pasadas. El desenvolvimiento histórico o la secuencia temporal que no es una simple redistribución o rearrreglo en el espacio de lo que -

previamente existió, sino que consiste en genuinos cambios cualitativos es la esencia de la individualidad". Si las respuestas humanas llegan a ser muy rutinarias y mecánicas, el hombre pierde la individualidad.

b) La libertad humana se levanta sobre la individualidad. Ella, la libertad, no se da fuera de la naturaleza, ni a un lado de las secuencias y procesos que la constituyen. La existencia de secuencias es lo que garantiza la libertad. La libertad consiste en que el antecedente de la conducta humana es distinto a otros. Si hay violencia externa no hay libertad. Ella aparece cuando se da una inteligente comprensión, previsión, y deliberación como constitutivos de la elección humana. Así pues, la libertad se da enraizada en la capacidad humana de responder singularmente a las condiciones presentadas.

La existencia de la libertad en el hombre debe quedar garantizada por la educación y las condiciones objetivas de la realidad social. Sin una libertad política y social, no podrá ser educado el hombre para responder inteligentemente a los problemas que su transacción con la sociedad y la naturaleza levanta.

Las principales obras que escribió durante esta última época de su vida son:

"Experience and Nature".- 1925; "The Public and its Problems".-1927; "The Quest of Certainty".- 1929; "Philosophy and Civilization".- 1931; "Art as Experience" y "A Common Faith".- 1934; "Experience and Education" y en el mismo año, 1938, "Logic: The Theory of Inquiry"; "Freedom and Culture".- 1939; "Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder".- 1939; "Education Today".- 1940; "Problems of Man".- 1946; "Knowing and the Known".- 1949 en colaboración con A.F. Bantley.

---

N O T A S   D E   L A   B I O G R A F I A .

Además de las enciclopedias que se mencionan en la bibliografía general, los libros que se han usado particularmente para esta sección son, - en primer lugar, "The Philosophy of John Dewey", editado por Paul Arthur Schilpp, en el que aparece el estudio "Biography of John Dewey" escrito - por Jane M. Dewey, con la aprobación del propio filósofo. Se alude con - las siglas (PAS) el origen de los párrafos entrecomillados en nuestro tex to.

En segundo lugar se empleó con frecuencia, la harración que el propio John Dewey hizo en 1930 de su desenvolvimiento intelectual en el artículo "From Absolutism to Experimentalism" publicado inicialmente en "Contemporary American Philosophy", editado por G.P. Adams y Wm. P. Montague, y - que se ha incluido en numerosas obras. Se menciona por (FATE) en el texto.

Las obras de Jorge Mañach, "Dewey y el Pensamiento Americano", y - - "John Dewey. La reconstrucción de la vida democrática", por Jerome Nathan son, fueron útiles y sugerentes en más de un aspecto. Las citas en el tex to se hacen por el nombre de los autores.

- 
- (1).- La Universidad de Vermont era por los años en que estudiaba Dewey - teológicamente liberal del tipo Congregacional. Sin embargo predomi naba la filosofía de la Escuela Escocesa. (Véase J.D. From Absolu-- tism to Experimentalism. Op. cit. p. 5).
- (2).- "Es difícil decir con exactitud qué me sucedió intelectualmente ha ce tantos años, pero tengo la impresión de que se derivó de ese es- tudio (se refiere Dewey al libro de Thomas H. Huxley, Lessons in - Elementary Physiology, London, 1866, ya bajo el influjo del evolu-- cionismo) un sentido de interdependencia y de unidad interactiva - que dio forma a las inquietudes intelectuales que habían sido pre-- viamente incoadas, y crearon un modelo, un arquetipo, al cual debie

ran conformarse todas las cosas, en cualquier campo de estudio. Sub conscientemente, al menos, fui llevado a desear un mundo y una vida que tuvieran las mismas propiedades del organismo según la imagen derivada del tratamiento hecho por Huxley". From Absolutism to Experimentalism. (J.D. On Experience, Nature and Freedom. The Library of Liberal Arts, N.Y. 1960. p. 4).

- (4).- "El Desarrollo del Pensamiento Norteamericano", por Merle Curti. - Cap. XXI.
- (5).- El profesor Torrey era, al parecer de Dewey un hombre sensible, cultivado, de buen gusto, y con capacidades que lo hubieran colocado, en otras circunstancias, entre los primeros pensadores de los Estados Unidos. Fue un excelente maestro. Dewey nunca dejó de apreciar el influjo que tuvo sobre su vocación filosófica, y siempre estimó en mucho el tiempo que le dedicó para introducirlo a la historia de la filosofía - materia que no se impartía en la Universidad - y a la lectura de los pensadores alemanes. Auténtica aunque tímida mentalidad filosófica. Una vez confesó a Dewey "Indudablemente el panteísmo es la forma metafísica más satisfactoria intelectualmente, pero va en contra de la fe religiosa". Dewey no apreció el servicio que recibió Torrey de esa fe. (Véase; From Absolutism to Experimentalism. Op. cit. pp. 5-6).
- (6).- Dewey considera no haber sufrido ninguna influencia profunda del intuicionismo de la Escuela Escocesa. (Véase J. Dewey, From Absolutism to Experimentalism. p.6. op. cit.)
- (7).- Citado por Max Eastman, "John Dewey"; The Atlantic Monthly 168 (Diciembre 1941) 673; y tomado de John Blewett S.J., "John Dewey, His Thought and Influence".
- (8).- El abandono de las creencias cristianas - estima Dewey - no procedió de fuentes filosóficas sino de otras experiencias personales"..... ninguna filosofía me llamó o influyó ....como un factor en el desenvolvimiento de mi 'escepticismo'". (From Absolutism to Experimen

talism. p. 7 Op. cit.).

De su particular experiencia religiosa - crisis y abandono - Dewey obtuvo la convicción de que las relaciones entre la fe - en el sentido de una adhesión a un sistema de creencias y a un conjunto de prácticas - y la ciencia o filosofía, eran postizas. En cuanto la fe significa una fórmula de creencia o un sistema de práctica, está sometida al imperio de la inteligencia, a la prueba por la experiencia, que es característica del método experimental, y en tal caso realmente no se trata de ninguna cosa que en el sentido teológico de la palabra pueda ser llamada Fe.

Cuando esas prácticas y creencias se adhieren a algún sistema filosófico, se está procediendo a subordinar cándidamente un pensamiento filosófico a un conjunto de convicciones ya establecidas, de tal manera que resulta totalmente ficticia y externa la relación. La postura filosófica es una sobre-estructura que removida o conservada, - en cualquiera de sus dos formas - no suprime ni altera las convicciones.

La fe - en el sentido deweyano de la palabra -, o la cualidad religiosa de la experiencia debe estar presta a asumir las creencias más garantizadas por la ciencia en un momento dado. Es decir, la actitud de fe, de adhesión, debe estar en íntima conexión con las proposiciones científicas. En este caso, al parecer, se trata más que de la fe de la creencia, es decir del simple asentimiento dado a una aserción. (Véase *From Absolutism to Experimentalism*, p. 11).

Dewey perteneció nominalmente a la Congregational Church, aunque nunca sintió alguna satisfacción emocional en las creencias religiosas de su iglesia.

- (9).- El profesor George Sylvester Morris, de la Universidad de Michigan, "creía en la 'demostrada' (una de sus favoritas expresiones) verdad de lo substancial del idealismo germánico, así como en su competencia para dar una dirección a una vida de pensamiento inspira-



do, emoción y acción. Nunca había conocido a un hombre tan consagrado, tan íntegro, tan de una pieza en todo lo suyo. Aunque hace tiempo que me desvié de su fe filosófica, estoy feliz de pensar - que la influencia del espíritu de su enseñanza ha sido permanente" J. Dewey. (From Absolutism to Experimentalism, Op. cit. p. 9).

Dewey reconoce algunas razones subjetivas por las que Hegel le - atrajo. "...satisfizo mi exigencia de unidad, que era, sin duda, una inclinación intensamente emocional; y un apetito que sólo una exposición intelectual podía satisfacer. No sólo es difícil sino imposible revivir esa juvenil disposición. Pero la sensación de divisiones y separaciones que sin duda me nació como una consecuencia de la herencia cultural de la Nueva Inglaterra: divisiones como la separación del yo y del mundo, del alma y el cuerpo; de la naturaleza y Dios. Estas divisiones me oprimieron penosamente, o más bien, fueron íntima laceración. Mis primeros estudios filosóficos habían sido una gimnasia intelectual. La síntesis hegeliana del sujeto y el objeto, la materia y el espíritu, lo divino y lo humano eran algo más que una mera fórmula intelectual, fue un inmenso alivio, una liberación. El tratamiento hegeliano de la cultura humana, de las instituciones y artes, pulverizaba también - los recios muros divisorios, por lo que me atraía de un modo especial". (Op. cit, 10-11)

(10).- Leo R. Ward C.S.C. "John Dewey in Search of Himself". The Review of Politics. Vol. 19, No. 2, p. 206. Transcripción de una carta a James. No indica la fuente.

(11).- Leo R. Ward C.S.C. op. cit. p. 206.

(12).- "Era imposible que un joven e impresionable estudiante, sin familiaridad con ningún sistema de pensamiento, no hubiese sido afectado profundamente, al extremo, al menos, de una conversión temporal, por efecto de la entusiasta devoción escolar de el Sr. Morris. Pero ésta no fue, por supuesto, la única fuente de mi propio 'hege

lianismo'. Los ochenta y noventa fueron una época de nuevo fermento en el pensamiento inglés. La reacción contra el individualismo atomístico y el empirismo sensista estaba en pleno auge. Era la época de Thomas Hill Green, de los dos Caird, de Wallace; de la aparición de los *Essays in Philosophical Criticism*, cooperativamente producida por un grupo de jóvenes bajo la dirección del difunto Lord Haldane. Este movimiento era constructivo y vivificante en la filosofía. Esta influencia reforzó la del profesor Morris. Había, sin embargo, una marcada diferencia, y era, así lo pienso, en favor de Morris. El llegó a Kant a través de Hegel, en lugar de llegar a Hegel por Kant; de suerte que su actitud frente a Kant era crítica, tal como Hegel la había manifestado. Más aún, él retuvo algo de su primera formación filosófica en la creencia de la filosofía escocesa en un mundo externo. Acostumbraba mofarse de los que pensaban en la necesidad de demostrar filosóficamente la existencia del mundo y de la materia. Para él, la única cuestión filosófica era descubrir el significado de tal existencia. Su idealismo era, enteramente, del tipo objetivo. Como su contemporáneo, el profesor John Watson, de Kingston, combinó una metafísica lógica e idealista con una epistemología realista. Gracias a su maestro en Berlín, Trendelenburg, había adquirido una gran reverencia por Aristóteles, no teniendo ninguna dificultad en unir el aristotelismo con el hegelianismo". (From *Absolutism to Experimentalism*. op. cit, pp. 9-10).

- (13).- "Psicologías del siglo XX" por Edna Heidebreder, pp 187 204
- (14).- Bernstein Richard J. Introducción a "On Experience, Nature, and Freedom" ensayos de J. Dewey.

## **CAPITULO II**

# **FILOSOFIA; CIENCIA ; EDUCACION**

## C A P I T U L O II

FILOSOFIA, CIENCIA Y EDUCACION.

En " The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action ", John Dewey intenta explicar el origen de la filosofía y de la ciencia aplicando el principio darwiniano de que toda actividad se realiza como una función de la vida para sobrevivir. (1)

Desde un principio nos obliga a considerar que toda clase de ideas y actividades ( científicas, filosóficas, religiosas, etc., ) nacen de la necesidad humana de asegurar su existencia y de promoverla. Ni la filosofía nace de la admiración, ni se conoce por el amor de conocer, ni el hombre puede alcanzar una perfección en su ser por el mero hecho de conocer. Toda posible admisión de un conocimiento puramente especulativo queda cortado en su base. El único conocimiento realmente fundado en la existencia humana es el conocimiento práctico, éste es, un saber dirigido a la resolución de los problemas que en una naturaleza desafiante, tanto por su benignidad como por su hostilidad, el hombre tiene. (2)

La naturaleza no está orientada ni para servir ni para destruir al hombre. No hay ninguna intrínseca subordinación de ella a la realización de los fines humanos, ni tampoco es una realidad cruel que no soportándolo se le oponga, buscando su destrucción. Ella es neutra. En ella no hay ni fines íntimos ni valores. Pero en ella se dan fuerzas que en una especial circunstancia amenazan y hacen peligrosa la existencia humana, aunque en otro contexto, la favorecen y le son propicias. Vivir es por efecto de éstas un riesgo y una aventura permanente. (3)

Pues ¿ a qué está expuesto el hombre ? ¿ a qué clase de muerte, de perdición ? . Para J. Dewey la respuesta es simplemente biológica. El hombre está constantemente en riesgo de perder la vida o las experiencias satisfactorias de ésta. No hay más perdición que la que de alguna manera se vincula con la estructura biológica, ni más muerte que la degradación en este mismo orden de cosas.

Podría considerarse mezquina, en extremo, la interpretación antes formulada. La impresión puede, indiscutiblemente paliarse considerando que los valores de la vida humana como el arte, la religión, las ceremonias y las más exquisitas finuras del trato social, son para Dewey expresiones de esa misma vida biológica, y que ellas son también objeto de esa búsqueda de salvación y de perduración; aunque al mismo tiempo son medios de la búsqueda, instrumentos de la seguridad y ardidés por los cuales garantizar la existencia.

En su ignorancia primitiva el hombre ignoraba dónde, cómo, en qué momento la fuerza del infortunio caería sobre él. Si bien había gozado de profundas satisfacciones y personales realizaciones, también había sufrido la amargura del fracaso, la realidad de la frustración y de la desdicha.

Su reacción primera en busca de la seguridad de los bienes y el resguardo a los males, fue la personificación de esas fuerzas naturales que le herían y amenazaban. Viéndolas como personas vivas que podían entrar en diálogo con él, dio el siguiente paso estableciendo ritos y ceremonias que le amigaran con ellas, a fin de transformar sus inicialmente malignos propósitos por otros más benignos, cordiales y protectores. Así fue como nacieron las religiones primitivas. (5)

Sin embargo, no fue ésta la única reacción. Bajo el sol mágico de sus dioses el hombre primitivo inició el cultivo de las tierras, la aplicación de emplastos en sus heridas, la domesticación de los primeros animales, la migración a tierras más fecundas. Junto y dentro de las respuestas religiosas encontró el hombre primitivo una incipiente respuesta inteligente en el comienzo de las diversas artes. (6)

Los griegos iniciaron una segunda etapa en el desenvolvimiento de la inteligencia humana en la búsqueda de la seguridad. Su aportación fue muy importante. En primer lugar se percataron de que las artes y oficios que practicaban eran éstos, precisamente artes y oficios, frutos de la experiencia. En segundo lugar, cayeron en cuenta de que la experiencia no siempre era satisfactoria en sus resultados, porque frecuentemente frustraba las esperanzas que se ponían en ella, de tal suerte que su rango de validez no era la certeza sino la probabilidad. En tercer lugar, y como una reacción inadecuada a los problemas que les hostigaban y a la morriña de seguridad, establecieron imaginativamente la existencia de un mundo más estable y seguro que el mundo en el que vivían, descubrieron la existencia de las ideas - un evidente progreso- y las consideraron como una realidad substantiva, más real que el mundo de la experiencia - lo cual fué un regreso -. Lo que era estabilidad en uno, era movilidad en el otro; lo que era permanencia en éste, era contingencia y fugacidad en aquél. (7)

Así fue como los griegos establecieron la ficción más monstruosa: La división del conocimiento en práctico y especulativo en correspondencia a una división de la realidad en dos mundos, el mundo de la experiencia cotidiana y el de la estabilidad absoluta reflejada en las ideas. (8)

Esta división del conocimiento y de la realidad repercutió en una consideración valorativa y en una realización social. Lo noble y digno era lo propio de las ideas y el filósofo era quien vivía en su recinto. El hombre superior pertenecía a esa mansión. Lo indigno y plebeyo era la experiencia, en la que vivían inmersos los hombres despojados de su condición. La división del conocimiento provocó una división axiológica y una división social. (9)

La consideración anterior podría sugerir la idea de que hay una causalidad de las formas de conocimiento sobre las formas sociales. Esta sugerencia no es verídica. Colocaría a John Dewey dentro de un grupo de pensadores que no le simpatizan mucho. No hay una primacía de la idea sobre la sociedad. En este sentido él no se consideraría, bajo ningún respecto idealista. Tampoco aceptaría el mismo esquema puesto -

de cabeza: la primacía de la sociedad sobre las ideas, en virtud de lo cual las doctrinas profesadas se constituirían en el sentido peyorativo de la palabra, una ideología. Ni una ni la otra. Porque las doctrinas nacen, para Dewey, como una respuesta, como un programa, como una posible solución a un problema dado. Pero su nacimiento no está sujeto a una rígida relación de causa y efecto. Lo social y sus conflictos sugieren posibles respuestas, pero además de no formular ninguna cabalmente, tampoco imponen alguna de ellas en particular. (10)

La religión inicialmente y después la filosofía se van separando del mundo de la experiencia y de la práctica. Y aunque muchos hayan visto en éstas separaciones un enoblecimiento de la religión por una parte, y de la filosofía por otra, para J. Dewey sin embargo, han sido cosas útiles, en su tanto, a lo que es verdaderamente troncal en la historia del pensamiento humano: el mundo de la experiencia y de la práctica. (11)

Sólo hasta el siglo XVI hay un nuevo enfoque de las cosas. Al aparecer la ciencia moderna, la inteligencia humana se unifica en el esfuerzo con las artes y técnicas para controlar, trabajar, modificar, mejorar y corregir a la naturaleza. Las ideas abandonan su extramundano alojamiento y se introducen francamente en los procesos naturales.

Esta nueva visión va acompañada de un nuevo espíritu frente a la realidad. Los hombres ya no aceptan sumisamente las inconodidades de la naturaleza. Hay una insurgencia humana. El equilibrio entre el ambiente y el hombre logrado a costas de la relativa, aunque amplia y profunda renuncia, a la acción sobre el ambiente, mediante un acomodamiento, se pierde y sustituye en vistas a un nuevo ajuste. (12)

El hombre del siglo XVI ve el cambio con nuevos ojos, emprendiendo una nueva tarea intelectual. Mientras en la época clásica se clasificaban los cambios conforme a un número más o menos determinado de arquetipos, en la nueva ciencia se procede a examinar las circunstancias en que éstos se suceden. Se busca afanosamente descubrir lo que está asociado a cada cambio, lo que le antecede y sigue, lo que le -

acompaña. En una palabra: se estudia el cambio en su contexto natural -- dentro de una secuencia en la que aparecen antecedentes y consecuentes. La naturaleza da origen a la historia natural.

Pero ésto acarrea una serie nueva de problemas y conflictos. En efecto, el científico termina por destruir el mundo de los valores. Popularmente se expresa este conflicto en la lucha de la ciencia y la religión; en la reducción del arte dentro de los confines de la ciencia hasta su asfixia; en la revancha de la religión que frena el desenvolvimiento de las ciencias y la explosión del arte en el romanticismo que vitupera a la ciencia en nombre de los valores que ella significa. (13)

John Dewey considera que este problema se origina en la falacia científica que considera a su objeto de estudio como la única clase real de entidades. Por necesidades de su propio objetivo el método que siguieron para estudiar la naturaleza consistió en abandonar todos los aspectos cualitativos de la experiencia. Esta necesidad se consideró luego como un privilegio, y lo que inicialmente era una abstracción cobró repentinamente el prestigio de ser la única realidad con derecho propio de existir. Se consideró a los objetos científicos como lo único realmente objetivo y a las cualidades se les despreció motejándolas como subjetivas, en próxima vecindad a las fantasías estériles y a las manifestaciones de la demencia. (14)

No se percataron que los objetos que estudiaban habían sido extraídos de la experiencia cotidiana, de la experiencia gruesa de todos los días, y que su refinamiento en el orden conceptual no tenía, de ninguna manera, la finalidad de establecerlas como realidades supremas, autárquicas y soberanas en relación a lo cotidiano, sino más bien, el tornar -- siervas a dirigir y enriquecer, sin destruir ni mutilar, la experiencia humana. (15)



FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA. I

John Dewey considera que las diferencias fundamentales entre las diversas escuelas filosóficas no radica primordialmente en las opuestas versiones que dan de la supuesta realidad última, y el fundamento primero de todas las cosas. La fuente de oposiciones y divergencias está ubicada en la función, en el objetivo y misión que esperan realice la filosofía.

Para él " la tarea de la filosofía está confinada a las cosas de la experiencia actual. Su quehacer es la crítica de la experiencia tal como existe en un tiempo dado, y la proyección constructiva de valores, que cuando actúan promueven, estabilizan y unifican a la experiencia". ( La Filosofía de la Educación ). (16)

Su misión es perentoria, permanente y mundana. En efecto, " los defectos y conflictos de la experiencia tal como existen, exigen una crítica continua de sus contenidos y de sus procedimientos. Ofrece la base para la proyección de valores aún no realizados, valores que se han de convertir en fines que muevan a los hombres a la acción. La filosofía así concebida no supone una huida y escape a lo que está más allá de la experiencia personal y social. Los objetos cotidianos y familiares tanto como las ocupaciones de la vida diaria poseen potencialidades que, bajo la guía de una inteligencia reflexiva y sistemática, harán a la vida más plena, más rica y más unificada". ( La Filosofía de la Educación ). (17)

Las demás filosofías son, pues, escapes a los conflictos de la experiencia. La autenticidad de cualquier forma de pensar que merezca el honor de ser llamada filosófica, debe, según John Dewey, esforzarse sistemáticamente por responder a las incitaciones de la vida a proyectar, mediante la reflexión ordenada y permanente, una experiencia mejor ajustada y más rica. Cuando una filosofía no acomete seriamente esta -

tarea no es una genuina filosofía. Su inautenticidad se manifiesta en dos rechazos y en dos suposiciones alternativas, ambas falsas. Rechazan la posibilidad de la experiencia para engendrar valores fundamentales, y para sugerir a la inteligencia los caminos de realización. No creen en la fecundidad de la naturaleza y de la vida humana en relación a valores superiores. Niegan que la experiencia pueda suministrar algo distinto a lo sórdidamente terreno. Y, además, suponen que la experiencia no dice, ni indica, ni sugiere, ni dirige nada a la inteligencia reflexiva. La consideran muda. Cuando en realidad la experiencia es la que indica los conflictos que hay que superar y los medios que pueden emplearse para ello. Cuando es ella la que indica los valores que podrían obtenerse - a pesar de no existir en ese momento - y los recursos que hay que invertir en la empresa. (18)

El otro rechazo que caracteriza a las filosofías en contienda, es la deslealtad a la inteligencia práctica, que, por ser la única inteligencia realmente existente, se vuelve una deslealtad al hombre y una impiedad a la naturaleza.

Al recusar la experiencia y la inteligencia práctica admiten supuestas realidades independientes del mundo y otorgan al hombre "una dependencia respecto a las llamadas intuiciones a priori y a una supuesta facultad de la razón pura que capta una verdad absoluta no empírica". (La Filosofía de la Educación). (19)

Las consecuencias inevitables de tales divergencias son:

1.- A unas les basta conocer, - siempre y cuando se trate del conocimiento de la realidad suprema -. A la otra le es necesario continuar hasta la acción, puesto que ya ha valuado la experiencia y ya ha proyectado el establecimiento de nuevos valores, tiene que rematar su faena - dirigiendo las operaciones pertinentes. (20)

2.- Las filosofías absolutas tienen el efecto práctico de promover conflictos y sofocar la experiencia. Como " toda filosofía absoluta tiene que aspirar a estar en la exclusiva posesión de la verdad última, o de otro modo renunciar a sus pretensiones.... no puede tolerar rivales.

.... Su lógica práctica exige la autoridad externa para lograr la sumisión.... La verdad absoluta requiere obediencia absoluta ". Tiene que - " apelar a la autoridad externa como el único procedimiento para establecer orden y unidad en la experiencia ". ( La Filosofía de la Educación ). (21)

Por el contrario, " el reconocimiento de la relación de las ideas filosóficas con las condiciones establecidas por la experiencia promueve, por el contrario, la intercomunicación, el cambio y la interacción. Mediante estos procedimientos se modifica la diferencia de opinión en el sentido del consentimiento ". ( La Filosofía de la Educación ). (22)

#### FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA II.

Se ha dicho que la función de la filosofía es criticar la experiencia actual. Esta fórmula es suficientemente clara si se recuerda que la crítica consiste en juzgar, en valorar, en ponderar los méritos y los defectos de algo en relación a un marco de referencias aceptado.

Para John Dewey este marco no puede ser otro que la experiencia, - ya que de antemano no reconoce derecho de existencia a ninguno otro, - dado que, como se verá posteriormente, este es uno de los inviolables - prejuicios en que sustenta su filosofía.

¿ Cómo es posible que la experiencia sea discernida y juzgada por ella misma ?. La respuesta la podemos encontrar ya en " The Relationship of Thought and its Subject-Matter ", publicado en 1916.

→ Aquí, J. Dewey, reconoce tres campos funcionales de actividad intelectual: el de la investigación o lógica; el de las ciencias empíricas o " modos típicos de experiencia " como pueden serlo la Psicología, la Física, la Biología, la Religión, la Ética, etc., en tercer lugar, el campo de las funciones sociales, en las que aparecen todas esas experiencias que se rubrican como " cuestiones sociales ". Aunque ninguno de -

éstos está aislado totalmente de los restantes, de hecho, hay una cierta discontinuidad temporal entre ellos. Y, precisamente, en relación a este hiato aparece la filosofía como la función de intercomunicar las diversas funciones. Su oficio consiste en llevar las funciones de un campo al otro, relacionándolas para que al colaborar una con la otra, ésta, también quede mejorada, ya sea por la garantía que adquiere de su eficacia, ya por la rectificación y ampliación que le exigen los problemas suscitados por la relación. (23)

Esta función se realiza en el nivel intelectual, no en el de los hechos concretos de la experiencia cotidiana. Así como hay una física además de una realidad física; así también hay una crítica de la experiencia, que no es de hecho una experiencia criticada. (24)

El punto merece una aclaración supletoria. Si hay, según J. Dewey, un hiato entre las diversas funciones intelectuales es que en la experiencia de algún modo existe también ese hiato. Si hay una confusión en esas funciones intelectuales es que también hay en la experiencia una confusión. - Como se verá posteriormente, para Dewey, la experiencia es la intercomunicación de un organismo humano con su ambiente -. De la misma manera si se establece una aclaración, un discernimiento, una consideración estimativa de algún acontecimiento, por medio de alguna acción específica se llegará a establecer en la experiencia cotidiana - en la experiencia gruesa de todos los días - esa aclaración, ese discernimiento, esa valoración. (25)

La filosofía - asegura John Dewey en " Democracy and Education " - no soluciona los problemas que surgen en la experiencia cotidiana. Ella sólo suministra un análisis del problema y sugiere los posibles métodos para la solución. La acción tiene por tarea, precisamente la resolución de la situación problemática. (26)

El párrafo anterior tiene como objeto aclarar un punto sumamente importante de la idea de la filosofía en J. Dewey. En efecto, antes se había visto a la filosofía relacionando funciones intelectuales entre sí - por ejemplo la psicología con el bienestar laboral; la lógica con

el desenvolvimiento de las disciplinas físicas, etc -; y ahora la vemos interesada directamente en los problemas individuales y concretos, en los acontecimientos singulares de la experiencia ordinaria. Este asunto admite una formulación más. Por un lado se ha visto a la filosofía tratando asuntos generales y por el otro asuntos singulares.

John Dewey advierte en otra parte, que no hay ninguna diferencia importante en ambos enfoques. En la primera visión se ha refinado la experiencia, pero no se ha destruido. Se han considerado sólo algunos aspectos, pero no se les ha transmutado en otra clase diferente de realidad. Se han enfatizado algunos rasgos de la experiencia, pero no se han abolido los restantes. Este refinamiento o abstracción, en el sentido más literal de la palabra, tiene como objetivo entre otras fases distintas:

a) Poner de relieve el común denominador de varias situaciones conflictivas singulares. Cada una de ellas son evocadas por el pensamiento porque cada una de ellas son un antecedente del pensamiento.

b) Descubrir las relaciones que hay entre estos rasgos comunes de las situaciones - que han sido antecedentes para el pensamiento - con las diversas clases de pensamientos que sugieren para la solución del conflicto.

c) Finalmente, definir tentativamente las consecuencias que pudieran seguirse de la realización práctica de cada uno de los pensamientos sugeridos como solución. (27)

Así como se adquieren conocimientos generales. Así es como la filosofía, en un momento dado, en su funcionalidad de intercomunicar diversas funciones intelectuales, logra conocimientos generales. Pero, como se pudo apreciar, un conocimiento general no es algo de una clase diversa a una situación o acontecimiento singular. Por esto es por lo que no hay una diferencia relevante entre la filosofía como intercomunicación de disciplinas intelectuales diversas, y filosofía como análisis de una situación conflictiva y prescripción de métodos pertinentes a su resolución. No hay - al parecer de J. Dewey - un ascenso de la experiencia a

un nivel superior, como podría ser a las ideas, en su significado escolástico, y luego un descenso a la cotidiana experiencia. Todo el proceso - en su función general - se ha quedado en el mismo nivel del proceso de lo general a lo singular. (28)

### FILOSOFIA Y CIENCIA.

Cuando las intercomunicaciones han sido establecidas y probadas en la práctica quedan garantizadas. Desde este momento se mantienen en la memoria como relaciones seguras, como aseveraciones garantizadas. Desde ese mismo instante, ellas pertenecen al dominio de la ciencia y no pueden seguirse considerando como filosóficas.

En efecto, la filosofía es una función de intercomunicación entre las diversas disciplinas intelectuales, así como una función de interrelación entre las ideas y las situaciones conflictivas cuando éstas no son simples casos de una interrelación ya probada y conocida. Pero la filosofía no es el conjunto de aquellas intercomunicaciones, ni la memoria de éstas interrelaciones. Es simplemente una función que no tiene ningún objeto de estudio, como propio. Todo lo que ella maneja, de hecho, pertenece a las ciencias. Ella no conoce nada nuevo que las ciencias no conozcan. Ella prueba nuevos caminos y en esto es filosofía. Cuando los caminos han quedado probados, la memoria de ellos pertenece a la ciencia.

J. Dewey señala esta peculiaridad de la filosofía en la " Filosofía de la Educación ", publicado en el 37 Yearbook de la National Society for the Study of Education, del año de 1938. Después de recalcar la importancia que tienen las hipótesis en las ciencias, señala que es posible distinguir a la filosofía de la ciencia por la clase de hipótesis que una y otra manejan. Cuando " la hipótesis requiere adoptar un nuevo punto de vista, uno tan nuevo que contenga lo que puede llamarse un elemento especulativo, al juzgársele desde el punto de vista de la ciencia del tiempo establecido. Tales hipótesis como la indestructibilidad de -

la materia, la transformación equivalente de diferentes formas de energía en otras, y las ideas de evolución y realidad, fueron filosóficas en sus comienzos. Sólo después de una observación detallada y una elaboración reflexiva, largas y difíciles, adquieren un carácter estrictamente científico".

La hipótesis científica es el conocimiento más seguro que puede haber en un momento dado. Son las ideas, establecidas en general, que evocan situaciones conflictivas y las acciones pertinentes para resolverlas. Ellas aluden a relaciones probadas entre ciertos antecedentes y ciertos consecuentes cuando media alguna acción específica.

La filosofía en cambio, a partir de las aseveraciones científicas o dé la misma experiencia, aventura visiones que conectan hechos, que ni por la misma índole de ellos, ni por las potencialidades significadas en las hipótesis científicas, podrían estrictamente hablando, suponerse. (29)

#### FILOSOFIA, VALOR Y CIENCIA.

John Dewey establece otra diferencia entre la ciencia y la filosofía que ya se había mencionado más arriba. La diferencia la establece el valor. Mientras la ciencia sólo establece conexiones existenciales aseguradas, sin asumir ninguna autoridad directiva sobre la conducta humana, la filosofía establece conexiones entre los valores apetecibles y las hipótesis científicas. (30)

Sin embargo, no es tan honda la diferencia como para que se rompa la continuidad entre ciencia y filosofía. En cuanto la conexión entre las condiciones existentes y los valores y fines que son posibles, se garantiza y queda probada por su éxito, la conexión se torna científica. Pero, antes de que eso suceda, las hipótesis son filosóficas. (31)

Por otra parte la ciencia es la que suministra la posibilidad de

operar a la filosofía. Las relaciones establecidas por la primera dan pie a la autoridad de la filosofía para dirigir la conducta humana. - Los fines que ésta se propone sólo son posibles y no absurdas quimeras, en cuanto la ciencia le suministra el caudal de conexiones que posee - entre antecedentes y consecuentes por mediación de acciones específicas. Es evidente que la ciencia no posee la autoridad para indicar - - cuál conjunto de conexiones por ella garantizadas deben ponerse en marcha, por la única razón de que la ciencia no puede señalar fines, aunque puede descartarlos por utópicos. Ella, la ciencia, suministra una múltiple posibilidad de acción, pero la filosofía es la que tiene que prescribir. (32)

#### LA FILOSOFIA Y LA PROYECCION DE VALORES.

Podría suponerse que la prescripción de fines por la filosofía es arbitraria, cuando no lo es. Ella es, según Dewey, tan empírica como - la ciencia. El método de la filosofía es empírico. Su campo es el de la experiencia cotidiana y sus problemas son los que emergen de ella. Por esta razón tiene que y puede emplear las aseveraciones garantizadas de todas las ciencias empíricas. También ella usa la hipótesis para alcanzar los valores. Las hipótesis surgen, para ella, como para cualquier disciplina, de la experiencia. Pero, mientras las demás disciplinas relacionan eventos, la filosofía, en este caso, relaciona eventos con fines. A la ciencia le conciernen asuntos relacionados con la naturaleza; a la filosofía le interesan aspectos relacionados con el bienestar humano. Pero no puede olvidarse que lo humano es también naturaleza, y - que la naturaleza se da en el recinto humano. (33)

La filosofía no sustituye a la naturaleza ni a la experiencia. - Siendo, como es, una función de la experiencia humana emerge de ella, - para beneficio de ella. La filosofía es experiencia que se origina en la experiencia para asegurarla y enriquecerla. Pero la experiencia humana es notoriamente social. Así pues, no hay ninguna extravagancia en reconocer que la filosofía es crítica social.



La experiencia humana que la filosofía va a ponderar, a discernir, a examinar, a poner en comunicación, es la experiencia comunitaria, - - puesto que para John Dewey, no hay otra experiencia fuera de ésta. Los valores que va a asegurar, a poner de relieve o a proyectar, son valores y fines que o ya están en la sociedad, o la sociedad reclama en virtud de sus propios conflictos o de sus propias potencialidades. Las disciplinas intelectuales que va a intercomunicar la filosofía son tan experiencia como cualquier otro acontecimiento.

Por ello no se afirma nada nuevo cuando se dice que la filosofía es la reconstrucción social. Si se aceptó que " su quehacer es la crítica de la experiencia tal como existe en un tiempo dado, y la proyección constructiva de valores, que cuando actúan promueven, estabilizan y unifican a la experiencia ", se deberá admitir que la función de la filosofía es la reconstrucción social. (34)

Aquí, (como en otros puntos que tienen la raíz común del choque entre dos convicciones igualmente caras a J. Dewey, pero excluyentes, como son la admisión de la continuidad en la naturaleza y la emergencia creadora), se manifiesta una cierta incongruencia difícil de salvar. Si la filosofía es la proyección constructiva de valores no manifiestos en la experiencia o su equivalente, la visión de hipótesis no insitas en los datos ya poseídos, entonces, evidentemente, no puede explicarse solamente como un fenómeno de la experiencia, aunque, en virtud de esa parcial independencia, la promoción social que realizaría sería auténticamente progresista. Si, por otra parte, no hay tal visión, la continuidad de la experiencia podría mantenerse, pero al precio de reconocer en tal opción un aire conservador.

Si la filosofía es la crítica de la sociedad, tiene que manifestar los problemas de la sociedad que critica. Hay una manera inadecuada de enfrentarse a la situación conflictiva de la sociedad. Ella, es según Dewey, la característica de todas las filosofías absolutas. En " Democracy and Education " observa que todos los sistemas filosóficos expresan los conflictos de las sociedades en que se originaron, siendo insano su enfrentamiento a las condiciones que reflejan, puesto que en vez

de localizar los términos del conflicto, los antecedentes de la situación que dio lugar al pensamiento, discriminar los datos, evaluar los fines y bienes allí establecidos, y buscar una hipótesis que resolviera las dificultades de la sociedad; prefirieron elevar a un nivel teórico, aparentemente inconexo de su matriz social, los mismos términos del problema social transformándolos en términos de un problema abstracto, consistente y macizo. Así fue, como a su parecer, nacieron todos esos problemas insolubles como la relación del cuerpo y el alma; la naturaleza y el hombre; el sujeto y el objeto....

En esta censura a las filosofías absolutas, torna a presentarse la incongruencia, antes señalada, en J. Dewey. Si la circunstancia misma no ofrecía los términos de su propia superación, entonces en virtud de qué no empírica información iba a resolverse.

Llevando de la mano al lobo y al cordero, J. Dewey hizo un largo recorrido que va, cuando menos, de 1916 en que apareció " Democracy and Education ", hasta 1938, fecha del estudio publicado en el 37 Yearbook. En el primero reconoce Dewey que la reconstrucción social se deberá hacer en la escuela por la educación, ya que no hay otra acción donde simultáneamente se ponga a prueba las hipótesis valorativas y se otorgue a la experiencia social la renovación y el incremento de valor que la filosofía tiene por tarea. En el segundo, la desconfianza total que se tenía a otros medios de acción social, y la creencia en la incapacidad de los adultos para rectificar su conducta, se ha esfumado, en virtud de lo cual, la escuela ya no es la única, sino una, entre otras instituciones, capaz de reorganizar la sociedad.

Las consecuencias de este pequeño desplazamiento alteró la afirmación de que la filosofía es la educación, por , la educación es una de las más importantes formas de la filosofía. Pero, antes de pasar a exponer esta identificación, es necesario explicar otra, aquella, por la que Dewey dice que la filosofía es la crítica de las críticas y la teoría general de la investigación.

LA FILOSOFIA COMO CRITICA Y TEORIA.

En la experiencia se dan una multitud de discernimientos, ponderaciones y evaluaciones. De hecho, toda disciplina y cada técnica necesita realizar esas operaciones. Mientras la situación no sea problemática todo marcha. Pero en cuanto se suscita un conflicto, cada uno de los -- sistemas de evaluación necesitan ser evaluados, y cada principio de discernimiento requerirá a su vez ser discernido en vistas a la solución - (fin o valor) que se trata de alcanzar para superar la crisis. Las críticas establecidas en una relación remota a los bienes humanos, repentinamente requerirán ser criticados en vistas al bienestar de los hombres en la vida social. (35)

Por otra parte, la filosofía puede considerarse como la teoría general de la investigación.

Algunas palabras explicativas de los términos empleados es conveniente. Por investigación se designa el proceso, cualquiera que éste sea, por el cual una situación conflictiva se supera; por el que un desajuste, una rotura en la continuidad de la experiencia, ya sea ésta - francamente práctica o simplemente teórica, valorativa o no, es allanada.

Es más fácil aclarar el significado y la peculiaridad de la expresión de 'Teoría General'. Ya antes se aclaró el significado empírico de - 'general'. De la investigación se puede hacer una teoría general, porque pueden establecerse los rasgos genéricos, comunes a toda investigación. Lo que evidentemente no puede hacerse es una teoría de la investigación en general. Porque esto: investigación en general es algo que evidentemente no existe. Lo que se da son procesos de investigación, pero no - hay investigaciones en general. Esta confrontación entre Teoría general de la Investigación y Teoría de la Investigación en General - sugerida por Joseph Ratner - es ilustrativa dentro del propósito general de este texto.

En el estudio colectivo " The Philosophy of John Dewey " editado por P.A. Schilpp, J. Ratner afirma en su trabajo " Dewey's Conception of Philosophy ", que " es fundamental en la concepción de Dewey " el que la filosofía no se considere ni a un lado ni arriba de las restantes ocupaciones humanas, como un cultivo secreto y silencioso en un remoto cercado propio. La filosofía está y trabaja dentro de los dominios públicos y abiertos de todas las actividades humanas, siendo una de ellas, diferenciada sólo en sus alcances y en su función, pero no aparte de ellas.

" Las llaves del universo no están en una sola mano. Están por todas partes. En la historia de la filosofía una llave después de otra ha sido elegida como la llave del universo.... La concepción básica de J. Dewey acerca de la tarea filosófica... es la opuesta. Aquí están las llaves. Sin ellas no podemos hacer nada. Si perdiéramos alguna, sería una pérdida distintiva que podría empobrecer en mucho nuestra vida. Sin embargo, así como sería infantil y moralmente torpe desechar alguna, sería igualmente torpe moralmente y teóricamente ininteligible no hacer con ellas otra cosa distinta que coleccionarlas en una serie compuesta de tal modo que cada una de ellas fuera " una más ".

" La tarea filosófica... consiste en relacionarlas funcionalmente. ... Se trata de que cada una de ellas, en lugar de abrir un solo cofre, asista a las demás en una común tarea. Dado que la Naturaleza, no es una retahíla de cofres separados ni los seres humanos unos cerrajeros. En verdad podría decirse, en un sentido muy importante y fundamental, que las llaves son los cofres que son la misma Naturaleza, dado que ésta se reconstruye a sí misma a través de nuestras reconstrucciones ".(36)

Si la investigación es la llave, la tarea de la filosofía podría considerarse como la teoría general de la llave, pero ella no es ninguna, aunque sea quien las asocie en un trabajo cooperativo para descubrir a la experiencia al mismo tiempo que la forjan, y con ella a la naturaleza.

LA FILOSOFIA COMO ACTITUD.

La filosofía es una actitud, un modo de comportarse el hombre o -- quizá fuera más exacto decir, la sociedad, o simplemente la experien-- cia.

En el capítulo XXIV de " Democracy and Education " define a la filosofía a través de una ingeniosa reinterpretación de aquellas características que con mayor frecuencia de la esperada suele designársele, la de ser un conocimiento total, general y concerniente a los fines últimos.

John Dewey inicialmente reconoce que las proposiciones científicas son evidentemente más totales que las filosóficas, puesto que estable-- cen relaciones de antecedente consecuente aplicables sin limitación, - puesto que son hipótesis sin conexión inmediata con la realidad, aunque dentro del proceso de la investigación estén asociadas en la disposi-- ción del organismo a la acción.

Si la filosofía tiene aquellas características es en su funcionalidad y no, por supuesto, en su variable contenido. La más importante de las tres, es evidentemente para J. Dewey la de totalidad que interpreta de un modo longitudinal como la continuidad obtenida en el proceso temporal y, de un modo transversal, como la unificación de los variados intereses en conflicto en un solo proyecto de acción.

El sentido de la totalidad significa la consistencia del modo de respuesta con referencia a la pluralidad de los sucesos que ocurren. - La consistencia no significa la identidad literal: pues como la misma - cosa no ocurre dos veces, la repetición exacta de una acción supone algún desajuste. La totalidad significa continuidad, el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mante-- nerlo vivo y desarrollándose. En vez de significar un esquema de acción completo y ya dispuesto, significa mantener el equilibrio en una multitud de acciones diversas, de modo que cada una presta y recibe signifi-

cación de las demás. Toda persona que posee amplitud de espíritu y sensibilidad para las nuevas percepciones y que tiene la concentración y la responsabilidad para conectarlas, posee también una disposición filosófica.....

La totalidad, como característica de la filosofía, es el poder de extraer, o de aprender el significado hasta de las vicisitudes desagradables de la experiencia, y de encarnar lo que se ha aprendido en la capacidad para seguir aprendiendo. (37)

Por otra parte la totalidad, como una disposición de la experiencia, como una actitud, surge cuando hay necesidad de integrar en la acción los diversos intereses en conflicto.

Se da una situación en que diversas tendencias, intereses, hábitos chocan entre sí. La acción queda paralizada. Hay un conflicto que estimula la respuesta conciliadora. Si hay la búsqueda de un punto de vista más amplio, que debido a su amplitud de cabida a todos integrándolos, se da, entonces una disposición filosófica, gracias a la cual pudo recobrar se la continuidad de la vida.

La generalidad, como característica de la filosofía, está vinculada a la totalidad. En efecto, es su contrapartida. Es la renuencia a tomar algo aisladamente y el esfuerzo a integrarlo dentro de un contexto, en el cual cobra su significado.

La finalidad - en último fin -, es, por supuesto inmediatamente rechazado por J. Dewey en su significado tradicional. La razón para la repulsa es inmediata. En un mundo donde todo marcha no hay fines últimos, supondría que " la experiencia se acaba y se agota ". Su interpretación funcional, también, está asociado al de totalidad, ya que es " la disposición para penetrar en niveles más profundos de significación. Es decir, es la disposición para ir bajo la superficie y descubrir las conexiones de todo suceso u objeto para conservarlo ". (38)

LA FILOSOFIA Y EL FIN DE LA EDUCACION.

Siendo la filosofía una función de la experiencia para resolver -- los conflictos que se le presentan - y éstos se presentan en lo social- le corresponde a la filosofía el proyectar hipótesis totales, generales y relacionales para asistir a la acción que conducirá a la probable solución. Cuando los conflictos están extendidos por todo lo largo de una sociedad, la filosofía debe responder al desafío y mostrar una vía de superación. Esta superación significa un cambio de disposición en las personas; una seria modificación intelectual y moral a fin de mantener la continuidad de la experiencia y de la vida social, sin repeticiones pero sin resquebrajaduras. Esta modificación puede lograrse por los medios de acción pública que la sociología estudia, pero para que sean realmente eficaces, deben estar, como toda ciencia, orientados por las finalidades que la filosofía haya formulado. También es posible, a través de las escuelas, lograr estos cambios de disposición, y quizá en la escuela mejor que en ninguna otra parte. Pero esas disposiciones que han de ser adoptadas por los escolares tienen que haber sido críticamente evaluadas y formuladas.

" Si estamos dispuestos - dice J. Dewey - a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede incluso, definirse como la teoría general de la educación ". (39)

Si la filosofía es una crítica de la experiencia presente, la educación reclama esa crítica para sus propios fines y métodos, con el objeto de permanecer como algo vivo y no muerto.

Si la filosofía establece una relación entre las diversas funciones de la experiencia, la educación necesita ser relacionada con los diversos procesos de la experiencia. De la psicología con respecto a sus fines; de la sociología, de la estética, de la biología, etc., en rela-

ción tanto a los fines y a los métodos que debe perseguir.

Si la filosofía establece y asegura y proyecta valores y fines dignos de ser perseguidos, la educación se vuelve filosófica desde el momento que está asegurando, discriminando, seleccionando y procurando los valores de la experiencia.



NOTAS A :           Filosofía, Ciencia y Educación .

- 1.- En Busca de la Certeza , p. 3 y siguientes.
- 2.- Essays in Experimental Logic, pp. 10-11.
- 3.- Experience and Nature , p. 41 .
- 4.- Experience and Nature, capítulo II . Todo éste, abunda en aseveraciones sobre el carácter azaroso de la naturaleza y su indiferencia a los propósitos humanos y el riesgo de vivir .
- 5.- La Busca de la Certeza, p. 3 .
- 6.- La Busca de la Certeza, pp. 3-4 .
- 7.- Idem, pp. 12-15 .
- 8.- Idem, p. 15 .
- 9.- Idem, pp. 16-17 . Reconstrucción de la Filosofía p. 78 y pp. - 125-127 .
- 10.- Véase el capítulo VIII , "Aspectos de la Psicología de John Dewey" .
- 11.- La Reconstrucción de la Filosofía , p. 130 .
- 12.- Idem, pp. 135-138 .
- 13.- Idem, p. 189-190 .
- 14.- Idem , p. 191-194 .
- 15.- Experience and Nature, p. 5 .
- 16.- La Ciencia de la Educación, p. 82 .
- 17.- La Ciencia de la Educación, p. 83 .
- 18.- La Ciencia de la Educación, pp. 82-85 .
- 19.- La Ciencia de la Educación, pp. 82-85.
- 20.- Idem, p. 84 .
- 21.- Idem, pp. 84-85 .

- 22.- La Ciencia de la Educación ,p.85 .
- 23.- Essays in Experimental Logic, pp. 83-84 .
- 24.- Experience and Nature ,p. 36 .
- 25.- Logic, The Theory of Inquiry ,p. 106 .
- 26.- Democracy and Education , p. 379 .
- 27.- Essays in Experimental Logic , p.83 .
- 28.- Véase el estudio de J. Ratner, en The Philosophy of John Dewey , editada por P.A. Schilpp , pp. 56-57 .
- 29.- La Ciencia de la Educación , pp. 96-97 .
- 30.- Idem, p. 94 .
- 31.- Idem, p. 95.
- 32.- Idem, pp. 94 y 99 .
- 33.- Idem ,pp. 94-95 ; también en Experience and Nature,pp.19-20.
- 34.- La Ciencia de la Educación, p.99 . Democracy and Education, página 386 .
- 35.- Experience and Nature, pp. 403-404 .
- 36.- The Philosophy of John Dewey, pp. 72-73 . (editor P.A. Schilpp).
- 37.- Democracia y Educación, p.335 .
- 38.- Idem ,p. 335 .
- 39.- Idem ,p. 338 .

### **CAPITULO III**

## **LA EXPERIENCIA METODO Y OBJETO .**

## C A P I T U L O III

LA EXPERIENCIA.

Es posible confirmar la observación que hace W.T. Feldman sobre -- los tres diferentes significados que John Dewey otorga a la palabra experiencia. (1)

En sus primeros trabajos emplea la definición corriente en la tradición británica, considerando a la experiencia por una parte, como un fenómeno cognoscitivo, y por otra como una serie de estados de conciencia. Este significado se expresa en " The Psychological Standpoint ". - ( aparecido en Mind XI, 7. 1886 ).

Posteriormente se define la experiencia en términos biológicos. Es la mutua interacción del organismo y su ambiente. La conciencia ya no es una necesaria parte de la experiencia y cuando aparece, su papel es reducido. En íntima conexión aparece la interpretación del conocimiento como una función biológica en la lucha por la vida.

Este segundo significado se entremezcla, desapareciendo y emergiendo alternativamente con la tesis del empirismo inmediato - expresado -- por vez primera en 1905 en " The Postulate of Immediate Empiricism " - en la que afirma que toda experiencia implica algo dado, pero, no todo lo dado es conocimiento. La experiencia puede ser primaria o reflexiva. El conocimiento es una experiencia que implica reflexión y activa manipulación de los objetos externos. La experiencia primaria es la ocurrencia de lo cualitativamente inmediato.

Se expondrán sólo las dos últimas posiciones por ser peculiares y, especialmente importantes.

#### LA EXPERIENCIA COMO INTERACCION.

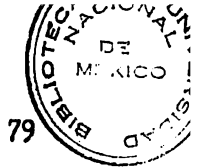
" La conciencia, afirma J. Dewey - es solamente una parte muy pequeña y cambiante porción de la experiencia. En la experiencia ... están todos los hechos físicos del ambiente, extendiéndose en el tiempo, así como los hábitos y los intereses del organismo .... La palabra experiencia... significa un mundo inmenso, un mundo operativo de elementos diversos que interactúan " ( Essays in Experimental Logic. pp. 6-7 ).

La influencia de W. James es manifiesta en el párrafo anterior. La visión biológica sustituyó a la berkeleyana de su primera época. Hay un notorio corrimiento de la experiencia como categoría del conocimiento a experiencia como una categoría biológica, y quizá, con todo derecho podría considerársele como una categoría cosmológica.

La reinterpretación, en términos naturalistas, de su pensamiento filosófico se hace patente en el ensayo publicado en la obra colectiva " Creative Intelligence " en 1917. Aquí el conocimiento se considera en términos de una actividad cerebral, y al hombre como un organismo dentro de un ambiente.

" La experiencia no es idéntica con la acción cerebral. Es todo el agente-paciente orgánico en todas sus interacciones con el ambiente natural y social... La experiencia es, precisamente, un modo peculiar de interacción, de correlación, de los objetos naturales, siendo el organismo uno de ellos. De aquí se sigue, forzosamente, que la experiencia expresa, primariamente, modos de actuar y de padecer, y no modos de conocimiento ". (2)

Es importante señalar el papel que asigna John Dewey a lo social,



FILOSOFÍA  
Y LETRAS

dentro del párrafo mencionado. La sociedad es una parte del ambiente. La vieja primacía del mundo físico, en el orden experimental, comparte con la sociedad su dignidad. Esta alteración es una consecuencia necesaria de la consideración de la experiencia como interacción. En el sentido pasivo de la palabra experiencia, era imposible que la sociedad pudiera entrar como un componente del proceso si no era al precio de transmutarse en un objeto físico. La importancia de la inclusión de la sociedad es relevante en las consecuencias pedagógicas que implica.

Si bien la sociedad ha quedado salvada al igual que la naturaleza, dentro de esta visión de la experiencia, que tiene la virtud de haber desterrado definitivamente al solipsismo, que siempre fué una amenaza posible a las posturas empiristas, el precio que J. Dewey pagará será muy alto: la desaparición del sujeto. (3)

Mientras se consideraba a la experiencia como algo que acaecía a un sujeto pasivo, por efecto de causas externas, y que debido a su íntima inherencia en el sujeto paciente era incommunicable, el sujeto ocupaba una posición insular. La lógica misma de esa posición conducía a resultados opuestos: la supresión del sujeto por efecto del objeto; o la supresión del objeto por efecto del sujeto. John Dewey evita ambas consecuencias modificando la posición del sujeto dentro del universo, con lo cual desemboca en la supresión del sujeto y el objeto, sin que por ello, sienta alguna inquietud, dado que éste era en realidad su propósito básico. El problema del conocimiento queda en su raíz misma suprimido.<sup>(4)</sup> El carácter privado de la experiencia se suprime y también se suprime su carácter ilusorio. La experiencia no es subjetiva en ninguno de sus dos sentidos, como algo privado o como algo apariencial. La experiencia es un acontecimiento natural como cualquiera otro. Fué hace tres siglos cuando se habló de ella, de un modo tan evidentemente artificial que sus consecuencias lógicamente fueron artificiales.

" En el siglo XVII se separó a los objetos de la experiencia y se llamó experiencia a esa abstracción del puro proceso de experimentación sin objetos experimentados. De aquí que la experiencia haya quedado reducida a algo privado y subjetivo; ajeno y contrapuesto a la naturaleza, a

la que por otra se consideraba exclusivamente física ". ( John Dewey. -- " Experience and Nature. p. 15 ).

Pero la interpretación naturalista que él inicia, pone a la experiencia al nivel de un acontecimiento natural. Asegura que tener una experiencia es como tener una casa: " tiene sus propios rasgos objetivos y definitivos, susceptibles de que se les describa sin referencia a un yo. ....independientemente de a quién pertenezca.... La experiencia - corriente sucesiva de ' cosas ', con sus propias y características cualidades y relaciones, ocurre, acontece y es lo que es " ( Exp. and Nat. p.192-3).

Al quedar públicamente establecida la experiencia, se vuelve impertinente preguntar de quién es la experiencia. J. Dewey reiteradamente afirma que de la experiencia debe hablarse impersonalmente. No es el sujeto quien experimenta, o piensa, o siente. Atribuirle la experiencia a alguien o algo, es para Dewey algo que va contra su rotunda negación de la existencia de substancias de las que fueran accidentes: el pensar, sentir, gozar,... Admitir una atribución de esa índole es atentar contra el principio de la continuidad en la naturaleza y claudicar en su cruzada - contra toda forma de dualismo. (5)

J. Dewey no abandona el punto. Es de capital importancia cerrar toda posibilidad a la reincorporación del sujeto como objeto de atribución de la experiencia. Cuando menos da dos argumentos:

En primer lugar no es necesario suponer que la experiencia sea de alguien, ya que siendo un suceso natural, puede existir sin necesidad de alguien. En segundo lugar, si se ha de atribuir al hombre la experiencia, con el mismo derecho debe atribuírsele al objeto experimentado; lo cual, para Dewey es absurdo.

" La experiencia es un curso serial de sucesos con sus características propias y sus relaciones, que ocurren, suceden y son lo que son. Entre estas ocurrencias - no fuera, ni por abajo de ellas - están aquellos sucesos que llamamos yos " . ( Op. cit. p. 232 ).

Los ataques a los que se expone John Dewey por adoptar esta posición son muy graves, pero prefiere enfrentarse a ellos que abandonarla. Su respuesta la deslizará en el desenvolvimiento de un método correspondiente a su visión de la experiencia.

Admitiendo la totalidad de la experiencia, considerándola sin ninguna discriminación, aceptando, en el primer momento, todo lo que ella contiene se dará, en un segundo momento, la actividad reflexiva como una expresión más de la experiencia, en vistas, en un tercer momento, a reconstituirla.

" El método empírico - dice - toma esta unidad íntegra como punto de partida del pensamiento filosófico .... Su tarea será notar cómo y por qué el todo es distinguido en sujeto y objeto, naturaleza y operaciones mentales. Habiéndola cumplido podrá percatarse en vistas a qué efectos se ha hecho la distinción; cómo es que los factores distinguidos funcionan en vistas al control posterior y al enriquecimiento de la experiencia total ". (Op. cit. p. 9 ).

En resumen: La totalidad de la naturaleza interactuando puede constituirse en experiencia desde el momento en que alguna cualquiera de sus parcelas interactúa con el ser humano en su existencia social. Esta interacción es pública. Carece de sujeto. El método experimental es una de esas formas de interacción, y supone parcial y subordinadamente la conciencia y la reflexión, cuya función no es otra que la de enriquecer el curso de la experiencia.

#### EL EMPIRISMO INMEDIATO.

Esta posición fué la que conservó definitivamente. Expresada inicialmente como ya se dijo en 1908, la expresa y sostiene en una de sus más importantes obras " Experience and Nature ". Podría intentarse probar que esta forma de empirismo es una consecuencia de su interpretación del arco reflejo, en virtud de la cual consideraba al estímulo alterado



por el sentido, de la misma suerte que el sentido era alterado por el estímulo, en una relación no de acción pasión, sino de ajuste. Esto considerado como una realidad nos haría ver que lo real no es ni el estímulo, ni la reacción sensorial, sino el ajuste. En " The Postulate of Immediate Empiricism ", afirma que su posición de empirista inmediato postula - que todo lo que es experimentado es tal como se experimenta. Si alguien está interesado en decir qué son las cosas, basta que diga cómo las experimenta. Este es el método " ir a la experiencia y ver cómo son las cosas que son experimentadas ". (6)

Esta afirmación es trepidante. Todo mundo conoce las diferentes percepciones que se tienen de un mismo objeto y a nadie se le podría ocurrir que las cosas son de esas tan diversas maneras como se han percibido. Sin embargo, a pesar del escándalo intelectual que supone, Dewey admite este objeto de escándalo.

Las llamadas cualidades secundarias y terciarias cobran por este -- método una objetividad absoluta. Dewey explica que si un ruido en un momento me horroriza, el ruido realmente es horrorizante; aunque si otro acústicamente idéntico, por ya haberlo previamente experimentado y conocido no me horroriza, sino me agrada, el ruido percibido es agradable.

No debe suponerse que esto implique un cambio de la verdad; no es - que el sonido inicialmente era agradable y al escucharlo en ciertas disposiciones personales pareció, sin serlo, desagradable. Para Dewey el sonido era realmente horroroso puesto que su interacción con el sujeto fué de horror; y sólo es real esa interacción. El sonido sin el auditor es - una abstracción; el auditor sin el sonido es otra, lo único real es la - transacción realizada entre los dos. (7)

Por este camino ya no hay distinción posible entre la apariencia y la realidad. Para Dewey todo lo percibido o experimentado es real. Pero, esta fórmula no debe entenderse en el sentido de Berkeley, porque, en -- Dewey, la experiencia supone a un sujeto tan activo o más que el objeto.

En " Experience and Nature " Dewey aclara las motivaciones que le -

llevaron a esta posición. Se trataba de rescatar toda la riqueza de la experiencia sometida a las distorsiones de un supuesto empirismo que de hecho sometía lo experimentado a los retorcimientos de un conjunto de abstracciones desvinculadas de la vida. Así es como para él las cosas son esperanzadas, bellas, ambiguas, desagradables, fútiles, traicioneras, atractivas, confortables, aburridas, etc. (8)

En esta formulación del empirismo, Dewey ya no reconoce que haya experiencia de cosas no experimentadas en el nivel de la conciencia. Sin embargo asume, ese aspecto del empirismo como interacción, mediante una distinción: no es lo mismo tener una experiencia que experimentar. Tener una experiencia es sentir a los objetos y considerar la experiencia calificada por la cualidad o las cualidades suscitadas. Así es como las cosas son como son experimentadas. Experimentar es otra cosa. Es la investigación o el pensamiento reflexivo. Es la búsqueda de las condiciones de la experiencia tenida, con el objeto de asegurarla o mejorarla. " Sin embargo la posición de John Dewey no está libre de equívocos, puesto que manifiesta una oscilación entre un fenómeno completo, que trata a los datos de la experiencia no reflexiva como exclusivamente reales, y un 'relativismo objetivo' que intenta correlacionarlo en un sólo 'orden objetivo natural' tanto a los objetos del conocimiento reflexivo, como a las 'cosas' manifiestas en la simple conciencia ". (W. Feldman).(9)

#### INSTRUMENTALISMO Y EMPIRISMO INMEDIATO.

John Dewey mantuvo en el largo final de su carrera filosófica dos empirismos divergentes que corresponden a los que con mayor longitud se han expuesto. Uno, el finalmente mencionado, de tipo subjetivista, en el cual la realidad se da en el sujeto, encerrado en sí mismo, y ya no público y abierto, que corresponde a lo que Bernstein ha llamado su etapa transaccionista. En ella reconoce que la experiencia tenida, la cualidad de la experiencia poseída, es el resultado de un sinnúmero de interacciones, pero que en la experiencia no aparecen como causas, por-

que de hecho son la emergencia de la cualidad en la interacción de la naturaleza. El otro tipo de empirismo sostenido es del tipo objetivista. En ella coloca al organismo dentro de la naturaleza, sometido a un proceso de acción y padecimiento, de alterante y alterado, en el que lo importante es que la experiencia " es de la naturaleza ", se da en la naturaleza y es para la naturaleza ", y en el que la conciencia no es un elemento indispensable de la experiencia.

A esas dos formas de empirismo van a corresponder dos formas de apreciar el método empírico: al primero corresponderá el experimentalismo, porque en ella supone Dewey se hace cabal justicia a las experiencias consumatorias de la vida, a los equilibrios reestablecidos entre el ambiente y el organismo y a su condición gozosa; e impide la incompreensión que a su parecer fomentaba el título " instrumentalismo ", que en realidad corresponde a su segundo tipo de empirismo, y que despertaba la idea de que la conciencia y el pensamiento no tenían otra función distinta que liberar a la experiencia de sus obstáculos, en un activismo sin fin, en el cual la conciencia jamás conocía ni de reposos, ni del sabor de la vida.

Esta divergencia, que se mantuvo a lo largo de su pensamiento, dificulta seriamente una comprensión de las tesis de Dewey sobre la educación. (10)

NOTAS A : La experiencia .

1.- Cap. II, pp. 14-24 . The Philosophy of John Dewey , por W. T. Feldman .

2.- On Experience , Nature and Freedom, .p. 45 .

3.- Ugo Spirito dice a propósito del tratamiento del sujeto en el pragmatismo ; "Pero , ¿ Qué es , entonces, el sujeto ? .En vano se buscará en toda la obra psicológica de James una verdadera respuesta a esta pregunta.....La noción de sujeto seguirá siendo siempre vaga para todos los pragmatistas, y esta indeterminación será --- fuente de perplejidades y de continuas contradicciones. La falta de un concepto claro acerca del sujeto debía, por otra parte, llevar a una indeterminación igualmente vaga del objeto; no individualizando un término era imposible individualizar al otro.

"Sujeto y objeto, por lo tanto, en todas las teorías pragmáticas se confunden en una noción general, indistinta, privada de significación y por ello absolutamente estéril" . El pragmatismo en la Filosofía Contemporánea , pp. 36-37 .

4.- Ferrater Mora compendia las diferencias entre el concepto -- clásico y el deweyano de experiencia en los siguientes términos; "Según Dewey...los contrastes más destacados entre la descripción ortodoxa de esta noción y la que corresponde a las condiciones actuales son las siguientes; 1.- en la concepción ortodoxa , la experiencia es considerada meramente como un asunto de conocimiento, en tanto que ahora aparece como una relación entre el ser vivo y su contorno físico y social; 2.- en la acepción tradicional la experiencia es , cuando menos de un modo primario , una cosa física, empapada de subjetividad , en tanto que la experiencia designa ahora un mundo auténticamente objetivo del que forman parte las acciones y los sufrimientos de los hombres y que experimentan modificaciones por virtud de su reacción ; 3.- en la acepción tradicional sólo el pasado cuenta, de modo que la esencia de la experiencia es , en última instancia , la referencia a lo precedente, y el empirismo es concebido como vinculación a lo que ha sido o es dado, en tanto que la experiencia en su forma vital experimental , representa un esfuerzo para cambiar lo dado, una proyección hacia lo desconocido , una marcha al futuro ; 4.- La tradición -- empírica está sometida al particularismo , en tanto que la actual acepción de la experiencia tiene en cuenta las conexiones y continuidades ; 5.- En la acepción tradicional existe una antítesis -- entre experiencia y pensamiento, al revés de lo que ocurre en la nueva noción de experiencia , donde no hay experiencia consciente sin inferencia y donde la reflexión es innata y constante " Diccionario de Filosofía, 2a. Edición, Editorial Atlante. México, 1941. Art. Experiencia , p. 244 .

5.- Experience and Nature, p. 253 . "En primer lugar y de primer intento , no es exacto ni relevante decir 'yo experimento' o 'yo pienso' . 'Se' experimenta o está experimentado; 'se' piensa o - está pensado, es una frase más justa" .

6.-The Influence of Darwin on Philosophy, p. 227 .

7.-Idem , p. 230 .

8.-" En el siglo XVII se separó a los objetos de la experiencia y se le llamó experiencia a esa abstracción del puro proceso de ex-perimentación sin objetos experimentados . De aquí en adelante la experiencia quedó reducida a algo privado y subjetivo, ajeno y con- trapuesto a la naturaleza ( a la que por otra parte se considera - ba exclusivamente física ) . La Experiencia y la Naturaleza , p. 15 .

9.- The Philosophy of John Dewey , por W. Feldman, p. 23 .

10.- La importancia del concepto de experiencia en la formulación de la teoría pedagógica de John Dewey puede quedar manifiesta en la siguiente transcripción de las páginas 84 y 85 de "Democracia y Educación": "...la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia ...en tanto la actividad es edu- cativa alcanza ese fin ; la transformación directa de la cualidad de la experiencia. La infancia ,la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo , en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituyen el valor de esa experiencia, y en el - sentido de que la función principal de la vida en cada punto es ha- cer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible .

"Alcanzamos así una definición técnica de la educación; Es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia , y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente ..." .

**CAPITULO IV**

**LA METAFISICA DEL PRAGMATISMO - I.**

Aut

C A P I T U L O   I V .

L A   M E T A F I S I C A .

En 1920 Ugo Spirito, en una obra célebre, recrimina al pragmatismo su excluyente atención en el devenir, y lo denuncia como desertor de la filosofía:

" Un devenir que sea puro devenir, y por lo tanto, sin razón propia, sólo puede ser completamente estéril, no puede en rigor ser concebido.... Heráclito había visto el mundo en su devenir, en un perpetuo cambio, como un río que no cesa de transcurrir, y sin embargo, a pesar de ésta su concepción del mundo, había intuito que el mismo devenir debía tener una ley, aunque fuese la misma ley del devenir. Sobre la inestabilidad completa del mundo, y como su razón de ser, puso el Logos.

El pragmatismo se detiene, o cree poder detenerse, en el simple devenir. Sólo que circunscribirse en el puro devenir, sin indagar su razón, significa en rigor, renunciar a resolver los problemas que pueden, en verdad, llamarse filosóficos, significa no hacer una filosofía. Y el pragmatismo, hasta cierto punto, es coherente; renuncia a la filosofía ". ( El Pragmatismo en la Filosofía contemporánea). (1)

EL PRAGMATISMO EN LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA. →

Peirce, James y Dewey habían insistido, en efecto, que el pragmatismo no era ninguna filosofía en el sentido clásico. Ninguna creencia en particular sobre el mundo sostenían como absolutamente válida. El pragmatismo era, en ellos, antes que nada un método para establecer hipótesis y probarlas, para aclarar las ideas y hacer más inteligente la conducta humana.

conducta humana.

Ø Dewey en un artículo aparecido en 1924, decía incluyéndose:

" .... hay un número creciente de personas que encuentran seguridad en los métodos de investigación, de observación, experimentación, de forjar y aplicar hipótesis. Tales personas no se sienten inseguras por el descalabro de ninguna especial creencia, porque ---- ellos mantienen la seguridad en el procedimiento. Ellos pueden decir, tomando las palabras de otro contexto: 'Aunque este método - mate mis más queridas creencias, con todo, sigo confiando en él'. .... Ellos no están especialmente exitados por esta o esa doctrina, sino que a su parecer, la guardería de la verdad se ha deslizado al método de obtener y probar creencias. En este fundamento\_ ellos apoyan su paz emocional e intelectual ". (2)

Esta consagración al método y aquel abandono de la sabiduría, no - fué en Dewey una consecuencia exclusiva de su visión del devenir. Sus - conclusiones sobre la naturaleza del conocimiento y del papel que el pensamiento desempeña en la vida humana, - poderosamente influidas por el - principio darwiniano, como un instrumento en la lucha por la vida le llevaron a inferir que:

" .... el instrumentalismo implica la doctrina de que el origen, la estructura y el propósito del conocimiento son tales que hacen - pensar como totalmente ineficaz cualquier investigación sobre la naturaleza del Ser ". (3)

Y en otra parte respondiendo a la censura decía:

" Se dice a menudo que el pragmatismo, a menos de que esté satisfecho de ser una mera contribución a la metodología, debe desenvolver una teoría de la Realidad. Pero el principal rasgo característico de la noción pragmatista de la realidad es precisamente el -



que una teoría de la Realidad en general, ni es posible, ni es -  
necesaria. Ella mantiene la posición de un empirismo emancipado\_  
o de un completo realismo ingenuo. Ella considera que ' realidad'  
es un término denotativo, una palabra usada para designar indife-  
rentemente todo lo que sucede ". (4)

La conclusión es obvia. El método no reclama una metafísica ni la\_  
noción pragmática de la realidad autoriza una teoría de la realidad en\_  
general. Pero al analizar lo obvio, como aseguraba el famoso juricons-  
ultor Holmes, se obtienen notables conclusiones, como estas tres, de sa  
bor metafísico que expresa J.L. Childs: (5)

a) Si la realidad en general no puede ser definida es porque →  
es una realidad sujeta al proceso y al cambio;

b) si no es necesario ese conocimiento general de la Reali-  
dad, es que es suficiente el conocimiento de una determinada situación\_  
para resolver los problemas, lo cual implica la existencia de una reali-  
dad pluralista;

c) Si se proclama que el método experimental es el único mé-  
todo, ello expresa que no hay ninguna realidad transempírica y que cual-  
quier suposición de una realidad sobrenatural o supra temporal es falsa. ⊕

Después de obtener las desafiantes inferencias, Childs alega:

" Obviamente el método y la prueba del experimentalismo no es tan\_  
inocente de consecuencias metafísicas como algunos de sus aboga-  
dos desde hace tiempo han supuesto. Creo en el valor fundamental  
de esta filosofía. Porque creo que es importante, no deseo verla  
despojada de su gran significado, por un oscurantismo que diga -  
que es meramente un método igualmente hospitalario para cualquier  
clase de visión del mundo ". ( Education and Experimentalism. -  
p. 46 ).

Un método, aunque explícitamente no diga nada acerca de la natura-  
leza del mundo y del hombre es evidente que implica, como lo vió C. I.\_

Lewis, " un caudal de consecuencias filosóficas <sup>(6)</sup> ". Y algunas de estas son francamente metafísicas.

Sidney Hook, siete años después de que Spirito desesperaba del - pragmatismo, dijo:

" ... ' el método ' está seguido por una retahila de consecuen---  
cias metafísicas, ya que el método ' puro ' que no se refiere a  
una teoría de la existencia, es algo tan carente de significado  
como una proposición que no implique otras proposiciones. 'Prag-  
matismo' ha llegado a ser una palabra adulterada en el intercam-  
bio lingüístico de la filosofía contemporánea. Uno de sus indig-  
putables significados es el de ser un método militante de apro-  
ximación y de planteamiento de problemas filosóficos - aunque -  
algunos dirían que para ignorarlos o para transformar asuntos -  
familiares en cuestiones -. Pero a menos que el pragmatismo ex-  
perimente el mismo destino del positivismo de Comte o el fenome-  
nismo de Mach - filosofías que por voto y con orgullo eran anti-  
metafísicas - debe analizar las implicaciones de lo que signifi-  
ca tener un método y examinar los rasgos genéricos de la exis-  
tencia que hacen a un tal método fructífero para revelarlos ".(7)

John Dewey prologó la obra de Sidney Hook " The Metaphysics of -  
Pragmatism, sin objetar ni el supuesto básico de la obra ni la tesis -  
en ella defendida. Al parecer se solidarizó tanto con la suposición -  
de que todo método, incluyendo al instrumentalismo, implica proposicio-  
nes metafísicas, como con la conclusión de que el pragmatismo posee -  
una propia metafísica.

Dos años después J. Dewey publicó " Experiencia y Naturaleza " a\_  
la que presenta como una " Metafísica naturalista " que intenta descri-  
bir los " rasgos genéricos de la existencia ".

Cómo puede explicarse este cambio de actitud?. Cómo es posible ha-  
blar de 'Rasgos genéricos de la existencia' cuando se sostiene al mis-  
mo tiempo el carácter puramente pragmático o instrumental de las ideas?.

Cómo es posible mantener unidos una pretensión metafísica y la convicción de que todo conocimiento es hipotético?.

La posibilidad de una metafísica en John Dewey está limitada por el método empírico que considera a éste no sólo como el único viable sino, también, y esto quizá sea lo más importante, como un método totalmente adecuado, suficiente a la realidad.

El conocimiento de la realidad es posible. Las diversas ciencias lo ejemplifican. Como la única realidad existente, posible y deseable es la naturaleza, las ciencias pueden conocerla en su totalidad. Como no hay ninguna realidad sobre-natural o transempírica, no se requiere ninguna otra forma de conocimiento que la exhibida por las ciencias naturales. Aunque Dewey reconoce la necesidad de distinguir la ciencia que establece relaciones de los objetos naturales entre sí, con independencia de cualquier implicación social y valorativa; de la ciencia que estudie las relaciones de la experiencia y de la naturaleza en las que los valores juegan un papel preponderante - ciencia a la que por otra parte hemos ya descrito como filosofía -, sin embargo las considera enlazadas en una continuidad sin interrupciones.

Si la ciencia puede, ( al menos programáticamente y en virtud de una fe, - en el sentido que da Dewey a esta palabra, como una operante convicción no establecida con toda seguridad en el marco de la experiencia - en las potencialidades del método empírico, manifiestas exitosamente en algunas parcelas de la naturaleza ) cubrir adecuadamente toda la naturaleza, ¿ Qué sentido tiene hablar de una metafísica ? - - ¿Cuál va a ser su campo de investigación ? ¿Cuál va a ser su método propio ?.

Asuntos relegados a la metafísica, como el origen del hombre y su fin, son, para Dewey, materia de las ciencias empíricas. El absoluto, la eternidad, la realidad en general, las primeras causas, Dios, - el espíritu humano, la inmortalidad, y cuestiones, como éstas, que escapan a los métodos empíricos estrictamente considerados, son por principio ficciones que merecerán un estudio dentro de los marcos de la psicología pero no de la realidad.

psicología, pero de ninguna manera una realidad.

J. Dewey nunca demostró directamente la inexistencia de esas entidades. Oblicuamente intentó probarlo de varias maneras, que se reducen a indicar que su admisión supondría la discontinuidad de la realidad, - haría imposible justificar la acción humana y las transformaciones naturales; nulificarían la conducta moral en el hombre y en la sociedad, y suprimirían el valor del método empírico, se volvería enigmático el tiempo y el futuro, como una posibilidad de emergencia de nuevas entidades, desaparecería.

Es evidente que el espectro hegeliano nunca le abandonó. Es manifiesta en este rechazo, la doble influencia de Hegel, en lo que de sagrado y diabólico tuvo para Dewey. Rechaza lo absoluto y toda explicación de la realidad por causas necesarias y suficientes, por miedo a las consecuencias lógicas y morales que el particular absoluto y el especial sistema de explicación dialéctica de Hegel involucran. Todo lo que sea opuesto a la postura hegeliana en este sentido, merece su inmediata aprobación. Pero esto es sólo en lo que se refiere al aspecto - diabólico de Hegel. La otra cara, la admitida sin reservas, es la afirmación de la totalidad, de la continuidad, de la visión orgánica del universo que no deja nada fuera, que todo lo contiene y que cada cosa está conectada y referida al todo. En virtud de este legado, nunca negado y siempre respetado, Dewey tiene que recusar cualquier afirmación que sugiera algo que no esté subsumido dentro del todo, sujeto y sujeto; actuado y actuante, en las mil trabadas historias que se desarrollan dentro de ese todo que para Dewey es la Naturaleza.

Se debe añadir, pues, que Dewey está limitado en su metafísica no sólo a los confines del método empírico, sino también al prejuicio de la continuidad, y al rechazo, sin discriminación, de toda realidad, bajo algún aspecto, absoluta.

J. Dewey, con reconocida probidad no quiso que se le llamara ontología a lo que se decía en " Experience and Nature ", sino más bien metafísica. El no pretende dar razones de nada, mucho menos de la natura-

leza. En ningún momento la naturaleza - como todo - es un problema para él. Los únicos problemas válidos son los que se dan dentro de la experiencia. Pero la experiencia no es un problema.

Su metafísica es una teoría general de la realidad. Sería chocante volver a traer a cuento la diferencia entre una teoría general de algo y la teoría de algo en general, por lo cual basta aludirla.

John Dewey señala que su cometido consiste en ofrecer un plan general donde se desenvuelve la investigación. Su descripción de la naturaleza y de sus eventos y objetos es interesante y ambigua.

#### EL MUNDO EN QUE VIVIMOS.

La visión de la naturaleza que tiene Dewey ha sido, según su propia estimación, la imposición de la ciencia moderna. Esta suposición - es particularmente imprecisa, porque han aparecido otras visiones distintas a las suyas que reclaman sin embargo el mismo crédito. Por ciencia moderna Dewey entiende básicamente la psicología de W. James, el darwinismo y las nuevas hipótesis físicas. Es indudable el impacto de la ciencia sobre la visión del universo ahora y antes:

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

vez con sus ojos, que luego retrataron en sus imaginaciones y repitieron en sus planes de conducta, era un mundo de un número limitado de clases, géneros y formas, distintas en calidad ya que los géneros y las formas son forzosamente distintas y dispuestas en un orden gradual de superioridad e inferioridad ". ( La Reconstrucción en la Filosofía, p. 118 ).

Mientras que la visión moderna es opuesta; como lo dice en la misma obra:

→ " En lugar de ese universo cerrado, la ciencia nos presenta ahora otro que es infinito en el espacio y en el tiempo, que no tiene límites aquí o allí, que no termina, como si dijéramos, por este lado o por el otro, y que constituye una estructura interna de complejidad tan infinita como es infinito en su extensión. Por esa razón es también un mundo abierto, un mundo infinitamente abigarrado, un mundo que apenas si puede llamarse universo en el viejo sentido de la palabra, porque es tan múltiple y de ámbito tan inmenso que es imposible resumirlo y aferrarlo en una sola fórmula, cualquiera que ésta sea. La medida de la 'realidad' o de la energía del ser es la mutación, y no la fijez; el cambio es omnipresente. Las leyes que interesan al hombre de ciencia moderno, son las de movimiento, de generación y de consecuencias. Allí donde los antiguos hablan de género y de esencia, el científico moderno habla de leyes, porque lo que él busca es una correlación de cambios, la posibilidad de descubrir y relacionar con otros el cambio que se está realizando. No trata de definir y delimitar una cosa que permanece en cambio constante, sino que trata de describir un orden constante del cambio. Aunque en ambas afirmaciones aparece el vocablo ' constante ', el significado del mismo es distinto en uno y en otro caso. En el primero nos referimos a algo que es constante en el existir, física o metafísicamente; en el segundo caso, hablamos de algo que es constante en la función y en la acción. En un caso la constancia es una forma del ser independiente; en el otro, es una fórmula de descripción y de cálculo de cambios que son interdependientes ". (8)

LOS RASGOS GENERICOS DE LA EXISTENCIA.

J. Dewey acepta la existencia de la realidad. En este sentido es un realista. No necesita probarse su existencia. Lo que es necesario - y en este punto parafrasea evidentemente a G.S. Morris, pero en un contexto - naturalista - es saber qué significa.

Lo que pueda contener el término existir, no es para Dewey un problema ni un misterio. Cada existencia está al alcance de la mano para - que se le relacione con otras, pero la existencia como tal no es, al menos explícitamente, algo que merezca un tratamiento especial.

Cuando Dewey alude a la necesidad de inquirir el significado de las existencias, está aludiendo a dos cosas sumamente importantes y divergentes. Por una parte está refiriéndose a esa cualidad inherente a cada cosa y acontecimiento en virtud de lo cual son agradables, aburridas, feas, etc., Por otra parte está expresando una de sus ideas más caras, la necesidad de relacionar cada acontecimiento o cosa dentro de su contexto especial y de su historia temporal.

El significado de una cosa es, según la manera de enfocar los asuntos en su empirismo inmediato, la cualidad inefable, pero objetiva; la singularidad de los acontecimientos. Según esto, las existencias son individuales. Ellas son el punto final, el remate de un proceso. Aunque - puedan estar conectadas en su aparición con el resto de la naturaleza, - ellas, en su propia cualidad son, sin referencia alguna a otras existencias.<sup>(9)</sup> Toda cualidad inmediata de la existencia - dice - tiene una cierta terminación y remate, una cierta inconmensurabilidad e incommutabilidad ". " Hay algo - añade en el mismo libro, Experience and Nature -, in predicable, espontáneo, in formulable e inefable en todo objeto terminal ". En otras partes Dewey recalca que todos los acontecimientos tienen un - aspecto no relacional. En la página 35, dice expresamente: " En cada - - acontecimiento hay algo duro, autosuficiente, inmediato del todo, que ni es una relación ni está relacionado a un contexto, sino que es terminal y exclusivo ".

Estas existencias que según Dewey " tienen relaciones, pero no son una relación "<sup>(10)</sup> llegan a ser en virtud de un proceso y de una confluencia de múltiples factores. Cada cosa, dice "<sup>(11)</sup> viene de algo y cuando arriba tiene sus propias cualidades, iniciales, impredecibles, inmediatas y sus propias cualidades terminales ". " Tales cualidades inmediatas, como el rojo y el azul, lo dulce y amargo, el tono, lo agradable y desagradable, depende de una extraordinaria variedad y complejidad de acontecimientos que las han condicionado; de aquí que sean evanescentes. Nunca son, por ello vueltas a configurar exactamente, porque la exacta combinación de los acontecimientos, de los cuales son el término no concurren con la misma precisión ". (12)

Estas existencias singulares, no pueden sin embargo, ser consideradas como objetos. Su individualidad está ceñida a las historias exteriores, a los acontecimientos que las unifican. No poseen intrínsecamente un principio constitutivo de su unidad. Esta ha devenido exteriormente. - - Poseen, eso sí, una cualidad intrínseca, en el sentido de que hay en - - ellos una cualidad envolvente.

La admisión de existencias singulares, que " no son relaciones ", va acompañada del reconocimiento de que, bajo otro aspecto, las existencias son relaciones. Dewey reconoce que si en algún sentido las existencias no fueran cualidades inmediatas y definitivas, no sería posible reconocer que desde otro punto de vista ellas son relaciones. Lo que hace posible, en efecto, la relación en que se manifiestan existencias que entren en relación, y que al menos, en ese momento de su historia no sean a su vez relaciones.

Los objetos de la naturaleza están probándose constantemente los unos a los otros. Aunque la palabra experiencia, tiene en Dewey el significado preciso de la interacción del organismo humano con el ambiente, - podríamos, alargando el significado de la palabra, decir que todas las existencias están en la naturaleza en una permanente experimentación, - originando propiedades, manifestando potencialidades, que de ninguna manera serían reales si no fuera por esa acción mutua.

Podría ejemplificarse este concepto recurriendo a un objeto físico



cualquiera, como una mesa. Ella es, bajo un aspecto, algo terminal, una cualidad inmediatamente presente. Es el final de una historia, que empezó... y remata en la presencia actual, sin mediación alguna, en el seno de una comunidad que la aprecia, como lo que es por su aprecio: una mesa. Ella, sin embargo es el punto final de la interacción de moléculas, No es, como pretendía el viejo materialismo, un brutal hacinamiento de moléculas. Ella es una mesa. Pero tiene historia. Su antecedente son las moléculas; pero éstas también tienen un antecedente, los átomos; y éstos son anteceditos en la secuencia, por las partículas elementales, las que son, tienen que ser, cualidades inmediatas con su historia, sus condiciones antecedentes de la que emergen.

Podría sugerir el ejemplo tomando, debido a su desarrollo, que se trata del viejo atomismo, en el que se va en búsqueda de partículas elementales. Esto sería una sugerencia traidora a los propósitos buscados, Es todo lo contrario a un atomismo. En primer lugar, Dewey no acepta nada que pueda ser llamado substancia; algo existiendo en sí mismo. Todo lo que es, es en relación; algo más, todo lo que es, es relación. En segundo lugar, las cualidades relevantes en un momento de la historia, son tan reales como sus condiciones antecedentes. Los efectos, por esto, son en el sentido débil de la palabra causa, tan reales como la causa, En tercer lugar, las conexiones de procedencia no responden ni a un principio mecanicista que someten al imperio del antecedente, del pasado, los acontecimientos futuros, conforme a ciertos requerimientos legales de comportamiento necesario que los físicos tienen por tarea descubrir y formular; ni tampoco están sometidos al imperio de una finalidad preexistente, en virtud de lo cual las existencias están sometidas a una definición<sup>+</sup> existencial a metas lejanas autónomas de los propósitos humanos que corresponde al científico manifestar y hacer público. Ambas posiciones destruyen un principio básico de la filosofía de Dewey: el de la emergencia creadora.

John Dewey está en oposición a la idea de la naturaleza y de los objetos naturales predominante en la tradición clásica, en virtud de la cual se le atribuía a los seres una unidad interna, un principio de unificación de las partes en el todo, que al mismo tiempo era el principio

de la actividad del ser. Dewey afirma que la filosofía griega y medieval se caracterizó, en este punto, por considerar a los seres como poseyendo una capacidad inherente para actuar por sus propios recursos, apreciándolos como auto-activos. " Así Platón decía que la auto-actividad era la esencia del alma y Aristóteles afirmaba que las cosas que existen por naturaleza tienen un impulso innato para automoverse <sup>(13)</sup>. Los seres no tienen, pues, lo que en la tradición aristotélica pudiera llamarse, una naturaleza, y esta es la razón más profunda y definitiva por la que Dewey no puede hablar ni de causas constitutivas, como son la materia y la forma, ni de causas extrínsecas, ni eficientes, ni finales. Es una tarea imposible e infantil buscar en Dewey el equivalente a una forma substancial en cualquier ser, y en particular en el hombre. También por ello resulta infructuosa la indagación, en sus escritos, de un fin último intrínseco, que al fin y al cabo se identifica con la propia causa formal.

La postura de John Dewey quedó precisada y refinada en sus últimas obras. En " Knowing and the Known " (1949) recurre a conceptos actuales de la física para ilustrar y corroborar - o al menos suministrar el testimonio de los hombres de ciencia, en favor de su visión de la naturaleza. La teoría del campo de Maxwell podría ser tomada como una apología y un modelo. En efecto, la característica de los fenómenos magnéticos, es la de estar constituidos primero y antes que nada por un campo. † Son las propiedades del campo. En relación a ellas quedan definidas las partículas. Para Dewey ésta es la característica genérica de la naturaleza. Las existencias están definidas por su transacción y no por ellas mismas. Ellas quedan definidas por lo que hacen y su obrar está signado por el ambiente, por el resto de las existencias con las que transaccionan. - Los términos han quedado invertidos. No es primero el ser y luego el operar. † Pero el operar sólo tiene sentido y realidad en dependencia de otras existencias. Dewey enfatiza este punto hasta la saciedad. No deja de poner ejemplos más o menos triviales que recuerdan el seco humor de su Burlington natal. Nadie es vendedor si no es en relación a la venta, y al cliente y a la mercancía. Nadie es vendedor, ni cliente, como nada es mercancía si no es en conexión con la venta. Por lo expuesto, se justifica que se diga que, para Dewey la existencia y el ser se definen por una categoría, anterior y literalmente original que es el hacer. (14)

En términos educativos ha sido un lema atribuido a Dewey, "Aprender haciendo". Este no es un pronunciamiento metódico -en el sentido llano - de la palabra- es en realidad un pronunciamiento metafísico que debe interpretarse aún más radicalmente, afirmando "ser haciendo".

Por otra parte, en íntima conexión con lo anterior, Dewey describe el rasgo temporal de la naturaleza de una manera más radical que Heráclito o Bergson. (15)

Establece en primer lugar la existencia del cambio. No define el devenir. Hay una lógica secuencia en su actitud. El devenir en general no puede definirse porque no existe. Sólo se definen las cosas en su realidad concreta, esto es, en su relación existencial y en vistas a problemas que se tengan en vista. El devenir, el cambio en general no está ubi cado dentro de una situación y como tal no es problemático, ni conflictivo. Sólo los cambios singulares pueden ser objetos de una descripción.

Lo que sí puede afirmar es que hay un error en afirmar que las cosas cambian, porque esto implicaría poner a las cosas antes que al cambio, a los acontecimientos antes que su historia, a las cosas antes que su nacimiento. Historias, génesis, nacimientos, cambios, movimiento; todas estas palabras designan el mismo rasgo temporal que es el verdadero constitutivo de las cosas. Las cosas son cambio. Esta, a pesar de alguna interpretación respetable, es la tesis sostenida por Dewey.

Más arriba se afirmaba que Dewey mantiene una postura más radical aún que Bergson y Heráclito sobre el rasgo temporal genérico de la existencia. Dewey mismo es quien ha hecho esta aseveración. Su temporalismo es más radical porque él no reconoce, ninguna ley general del cambio. -- Desde el momento que se considera inteligible la expresión "todo cambia" ya se está afirmando la inmovilidad de algo, la del mismo principio real del cambio. Dewey, más cauto, se aleja de una contradicción tan flagrante y advierte, que una proposición universal sobre el cambio es inadmisible, porque su propio método hipotético y empírico se lo prohíbe. Además señala que hay cosas que no cambian, en un momento dado, aunque posteriormente cambien.

Dewey que siempre fue un polemista feroz conoce las artimañas de la defensa con la misma destreza que domina las del ataque. Y, en estos puntos, comocedor de las argumentaciones adversas a su postura se refugia - en el testimonio de la experiencia cotidiana, y a ella remite cualquier-reclamación intelectual.

La experiencia nos expresa una mezcla de azar y finalidad, de seguridad y riesgo, de certezas y de dudas; de repeticiones y cambios, de in definiciones y de francas y notables delimitaciones. En la naturaleza -- hay procesos sin fin y estructuras sin cuento. (16)

Para terminar, con esta recapitulación sobre el sentido de la tempo ralidad, es necesario recalcar dos puntos. El sentido del pasado y la im portancia del futuro.

Para Dewey las existencias son algo nunca acabado, definido. El --- acontecimiento pasado no terminó totalmente. No quedó definido en una pa ralización temporal. Los procesos temporales tienen remates, fines, cul- minaciones, que por otra parte son principio e iniciación de otros nue-- vos procesos. Donde termina una historia empieza otra. Esta es una de -- las razones por las que es imposible hablar de un modo espectacular del- pasado. Nada puede afirmarse definitivamente de lo pasado, por la sencilla razón de que nunca ha pasado algo definitivo.

Es, para Dewey, muy importante enfatizar este punto. Cualquier auto rización en el sentido contrario, haría del pasado algo estático, cerrado, y bajo algún aspecto, absoluto. Y esto iría contra la continuidad de la naturaleza y contra su visión del futuro.

Feldman llama "futurista" a la postura de Dewey. Es que, para éste, el papel que juega el futuro en su pensamiento, es lo que lo distingue - del empirismo tradicional y lo salva de las contradicciones en que aquél cayó.

El futuro es la realización novedosa y creadora de la naturaleza en sus interacciones y la emergencia creadora de la inteligencia humana en el seno de la experiencia. Si el futuro está abierto y no hay más agente de acción que la propia naturaleza, entonces, necesariamente el pasado -

'debe estar abierto. Para Dewey es un hecho que el futuro tiene futuro, - que el futuro está abierto a toda clase de nuevos y originales acontecimientos. Su fé está apoyada en el evolucionismo, en la aparición tardía - del hombre en la historia del mundo, la misma tardía aparición del globo terráqueo en relación a otros sistemas astronómicos. (17)

Desde el momento en que Dewey consideró que no había sino naturaleza, Dewey tuvo que otorgarle una posibilidad infinita de transmutación, - y una capacidad infinita de surgir y hundir todo.

## NOTAS A ;                    La    Metafísica - I .

- 1.- El Pragmatismo de la Filosofía contemporánea, p. 18.
- 2.- J. Dewey en *New Republic* , febrero, 6 , 1924 .Citado por J.L. Childs, en *Education and the Philosophy of Experimentalism* ,p.44.
- 3.-John Dewey, citado sin más datos por Fleckenstein en "A Critique of John Dewey's Theory of Nature.... " p. 63 .
- 4.- *On Experience ,Nature and Freedom* , p. 59 .
- 5.-*Education and the Philosophy of Experimentalism*, por J.L. Childs , pp. 45-46 .
- 6.- C.I. Lewis ; *Pragmatism and Current Thought* . *Journal of Philosophy* , abril de 1950, Vol. 27 . Citado por Childs en *Education and the Philosophy of Experimentalism* .
- 7.- *The Metaphysics of Pragmatism* ,p. 6 . Sidney Hook .
- 8.- *La Reconstrucción en la Filosofía* ,pp. 124-125.
- 9.- *Experience and Nature*, p. 117 .
- 10.- *Idem*, p. 87 .
- 11.- *Idem*, p. 111.
- 12.- *Idem*, p. 115 .
- 13.-Véase la introducción de *On Experience, Nature, and Freedom* ,por R.J. Bernstein, p. xL .
- 14.- Véase para lo relacionado con la exposición de la unidad, índole y autonomía de los seres el capítulo IV de *Knowing and the Known* pp. 103-115 .
- 15.- *Experience and Nature*, pp. 50-51.
- 16.- *Idem*, pp. 41-42 .
- 17.- Véase el estudio de W.T. Feldman "The Philosophy of John Dewey" ,capítulo III, especialmente las páginas 34-37 .

CAPITULO V

**LA METAFISICA DEL PRGMATISMO- II**  
**ESTRUCTURAS ,FINES Y MEDIO S .**

## E S T R U C T U R A S - F I N E S - M E D I O S .

Sugirió Dewey, que se sustituyera el uso de los substantivos durante algunas generaciones y que en su lugar se empleara el adjetivo para, de esta manera, acabar con los espinosos problemas en que está ensartada la filosofía. Así ya no habría problemas como los de materia y espíritu, sentidos e inteligencia, permanencia y cambio, y muchos otros del mismo jaez. Si en lugar de decir de algo que es materia se dijera que expresa una conducta material, o en otros casos, espiritual, mental, inteligente, constante, cambiante, sensitivo, ya no habría, ciertamente más discusiones sobre la naturaleza de las cosas. (1)

Y evidentemente, la razón está de parte de Dewey. Sólo que, con --- gran probabilidad, los asiduos de la filosofía creerían, con alguna razón también, que se equivocaron de auditorio al entrar por las universidades. Habría alguna sospecha de que el remedio acabó con los problemas de la filosofía, porque, en singular, acabó con ella.

Lo menos que podía hacer Dewey era seguir su propio consejo. Y, en efecto, lo aplica a todo aquello y más, que se ha mencionado. Sin embargo, en estas páginas se verá la aplicación de la sustitución por el adjetivo en lo que se refiere al cambio y lo permanente, lo inanimado, lo vegetal, lo animal y, finalmente, lo humano.



ESTRUCTURA Y PROCESO.

En *Experience and Nature*, dedica su esfuerzo a esclarecer las oscuridades que hubiesen podido quedar rezagadas en relación al cambio. - - Dewey advierte que a pesar de que todo, lo que existe es un acontecimiento, Sin embargo, hay, a la vista humana, muchos seres que no presentan esa condición, porque se les experimenta constantes y permanentes en su ser. Que hay cambios, es obvio, como es claro que hay cosas que están - inmóviles. Con todo, "una cosa - dice - puede durar secula seculorum y sin embargo no ser eterna. Quedará, al rebasar cierta medida, pulverizada por el diente roedor del tiempo". (2)

Bien vista la naturaleza, nos descubre que hay cosas que parecen - inmóviles, porque en relación con otras, se mueven con un 'tempo' distinto, más lento, comparativamente a aquellas que tienen un ritmo más - vertiginoso y apresurado. Todo lo que existe cambia y es un acontecimiento, sólo que algunos a fuerza de veloces, presentan el carácter de procesos y otros, por contraste, exhiben la calidad de estructuras, aunque unos y otros son eventos, que en otro contexto, y en otra referencia cambiarían su papel. (3)

Dice Morris Cohn, que la palabra función, tan indispensable en el habla de Dewey, tiene un significado más cercano al de uso teatral, que a ningún otro. Porque función significa para él, cada uno de los papeles que en una particular historia y en un drama específico, desempeña la naturaleza. Y no por ser "un papel" es ilusorio, porque los papeles son reales, pero adjetivos. La única diferencia es que al lado del adjetivo no hay sustantivo, y tras el personaje no hay uno, que desnudamente sea persona. La naturaleza es adjetival. (4)

Deben tomarse precauciones para no pensar que Dewey es, al igual - que Vaihinger, un adepto del ficcionismo y que practique la treta men--

tal del 'como si'. No es eso lo que Dewey dice, sino algo bien distinto. Porque no es que las cosas jueguen a ser ésto, siendo en realidad aque-  
llo otro. Sino que las cosas son, en verdad, lo que ellas juegan, en la  
inteligencia de que si anduvieran por otros rumbos su juego sería otro.  
Así, lo que es una constante en una ecuación matemática, se vuelve, en  
otra, variable, según el ejemplo que el propio Dewey pone.

Siendo el acontecimiento estructura, como cualidad del acontecimien-  
to, y no como cosa propia y substantiva, ella no es principio ni arqué -  
de ninguna operación específica, sino más bien, por desempeñar las opera-  
ciones específicas es por lo que se le designa como estructura, Y lo mis-  
mo podría decirse del proceso.

El papel de algunos acontecimientos es el de limitar y dirigir los  
acontecimientos rápidos. Cuando ésto sucede, a los primeros se les llama  
estructuras y a los segundos procesos. Pero el uno le debe al otro ser -  
lo que es, porque ninguno tiene como "entidad" o "propiedad intrínseca"  
el ser lo que es. (5)

Como al fin y al cabo los acontecimientos tienen que ver con el hom-  
bre, introduciéndose en la experiencia, resulta que aquellos que son en  
relación a otros, estructuras, se constituyen en medios constantes, en co-  
sas que podrán usarse "con la mira puesta en las consecuencias". No es -  
que el hombre caprichosamente les otorgue su papel de medios, de estruc-  
turas, sino que realmente eso son, y eso le reditúan al hombre.<sup>(6)</sup> Algunos  
autores han dicho que el hombre, en vistas a sus propósitos divide a los  
acontecimientos en estructuras y procesos, como si Dewey fuese un parti-  
dario del subjetivismo mentalista. Lo que realmente sucede es que al in-  
teractuar con el hombre algunos acontecimientos adquieren, por virtud de  
la transacción con el particular ambiente en que están ubicados, la ca-  
racterística real y objetiva de estructuras. Que en esta transacción in-  
tervengan los propósitos humanos, es una tautología, porque si en ella -  
está el hombre obviamente y con idéntica realidad - para Dewey - están -  
no sólo sus propósitos, sino también sus sueños, sus ideas, sus necesida-  
des, y no como añadidos fútiles, sino, justamente como cualidades por -  
las que un acontecimiento merece el título de hombre.

### LA VIDA QUE EMERGE.

Se ha visto en el capítulo anterior que la naturaleza es transacción; una historia con principios y finales; algo lleno de incertidumbres, de cosas inacabadas, no definidas del todo y siempre en vías de cumplir algo que, de cualquier manera, nunca la fijarían y agotarían en su multiforme e infinita potencialidad de transfigurarse en la relación con otros eventos, manteniendo siempre el futuro abierto a la novedad.

Dewey habla de esto de un modo tan puntual que de ningún modo podría entenderse en términos de potencia y acto, puesto que la novedad no --- emerge de las escondidas capacidades de los eventos, sino de las posibles transacciones con otros. Que esto implica una cierta creación ex nihilo - es indiscutible en la medida que se enfatice "cierta". (?)

### LOS NIVELES DE LA REALIDAD.

Que la naturaleza presenta una variedad rica en formas y funciones - es para Dewey algo tan evidente como la convicción de la existencia de una continuidad entre ellas. Así, aunque son diferentes, son continuos - los acontecimientos materiales, vitales y espirituales: continuos tanto en la sucesión temporal de cada uno de ellos - puesto que es una evidencia científica la aparición anterior de la materia a la del espíritu en la evolución terrestre - como en la presencia de las características de cada uno de ellos en el ser humano. En efecto, éste manifiesta propiedades físicas, psíquicas y espirituales.

La variedad señalada no es ontológica, no expresa diferencias esenciales, ni tampoco accidentales. Las características distintivas son denotaciones empíricas que aparecen en el intercurso de los acontecimientos.

No constituyen naturalezas ni son principios de acción. No tienen propiedades intrínsecas cuya razón de ser radique en el acontecimiento considerado.

"Hablando empíricamente - y sólo puede Dewey hablar de este modo - la diferencia más obvia entre las cosas vivientes y las no-vivientes es la de que las actividades de las primeras se caracterizan por necesidades, por esfuerzos que son otras tantas peticiones activas de que se satisfagan las necesidades y por satisfacciones. Al hacer esta afirmación se emplean los términos de necesidad, esfuerzo y satisfacción fundamentalmente en un sentido biológico. Por necesidad se entiende un estado de distribución y tensión de las energías tal que el cuerpo se halla en un estado de incomodidad o equilibrio inestable. Por petición o esfuerzo se entiende el hecho de que tal estado se manifiesta en movimientos que modifican los cuerpos del contorno en formas que reaccionan sobre el cuerpo, de tal suerte que queda restablecida su norma característica de equilibrio activo. Por satisfacción se entiende esta recuperación de la norma de equilibrio que sigue a los cambios del contorno debidos a las interacciones con las peticiones del organismo". (Experience and Nature. p. 254).

En toda la naturaleza aparecen fenómenos físico-químicos. En los seres vivos éstos están subordinados a la conservación característica del viviente. En todos los acontecimientos naturales hay acontecimientos que los constituyen como parte de todos. En los seres vivos hay una presencia del todo en cada parte y una función conservadora del todo en cada parte. En todo evento natural hay tendencias de acción preferenciales, - en los seres vivos esas tendencias son discriminatorias, selectivas en vistas a mantener la norma de conducta que le caracteriza. El ser vivo es organismo, fluencia simultánea e histórica, acumulación de acontecimientos en beneficio del viviente. Pero, para evitar un salto metafísico a las "naturalezas", Dewey advierte: " La organización es un hecho, aun cuando no sea una fuerza original organizadora" (op.cit.p.255)

En los animales superiores y en el hombre "la tendencia se vuelve

interés y la satisfacción un bien o un valor y no un simple saciar necesidades" - limita Dewey la aseveración por ignorancia empírica de lo que acontece en los vivientes inferiores.- El hecho de poseer movimiento local y receptores a distancia les dota de una premonición de lo que va a ocurrir y una incorporación acumulativa de lo ocurrido, así como de sentimiento - "aunque sólo sea - advierte Dewey - como una vaga y total incomodidad o bienestar, vigor o agotamiento" -. La locomoción pone al viviente en contacto con lo próximo y lo remoto; los receptores a distancia funcionan inicialmente, en los seres menos complejos, como respuestas a lo distante en el espacio, mientras que en los organismos superiores funcionan, además, como respuestas al futuro. Así, las actividades se diferencian en preparatorias o anticipativas y realizadoras o consumidoras. El sentimiento aparece en virtud de la "peculiar tensión en que cada respuesta directamente preparatoria está teñida del matiz de la actividad sexual, de nutrición o de seguridad que contribuye a consumir". Los sentimientos varían más y más en cualidad e intensidad a medida que aumentan los órganos sensoriales y se enriquecen las capacidades motoras. Los animales superiores tienen sentimientos pero "no saben que los tienen"; "no se percatan de sus significaciones". No tienen "espíritu"; éste es "una propiedad adicional que toma una criatura dotada de sentimientos cuando alcanza esa interacción organizada con otras criaturas vivientes que es el lenguaje y la comunicación. Entonces las cualidades del sentimiento se vuelven significativas de diferencias objetivas en las cosas externas y de episodios pasados y por venir". (Op.cit.258).

El lenguaje como signo de los sentimientos permite diferenciarlos y unirlos. Y como éstos son, en virtud de la interacción del organismo con el ambiente, cualidades atribuibles tanto al uno como al otro, según los propósitos prácticos perseguidos, resulta obvio que al ser asumidos por el lenguaje adquieren una función noética; es posible una acumulación en la experiencia social, un discernimiento de sus condiciones y de sus consecuencias, una síntesis de sus conexiones.

La materia, la vida, el hombre son características de los acontecimientos naturales, modos de interacción. No substancias sino comportamientos. Emergentes y distinguidas actividades en, por y para la naturaleza. "La personalidad, el yo, la subjetividad, son funciones eventuales que emergen en las interacciones compléjamente establecidas de lo orgánico y lo social. La individualidad personal tiene sus bases y condiciones en simples acontecimientos" (op. cit. p. 271), "La mente encarnada simplemente designa lo que sucede cuando un cuerpo viviente está implicado en situaciones caracterizadas por el discurso, la comunicación y la participación. En la expresión, mente encarnada, 'encarnada' designa las operaciones continuadas, conservadas, registradas y acumuladas de factores confínos con el resto de la naturaleza, inanimados como animados; mientras que la palabra 'mente' designa los caracteres que son indicaciones diferenciales de rasgos que emergieron del 'cuerpo' cuando se incorporó a una situación más amplia, más compleja y más interdependiente". (Logic. Theory of Inquiry. p. 285).

Lo diferencial del hombre, la mente, es "el conjunto de hábitos organizados de respuesta inteligente... para usar las cosas en conexión al modo usado por otras personas". (Democracy and Education, p. 39). La mente es la actividad controlada, intensional, dotada de propósito, que se vale de la percepción de los hechos y de las relaciones que establece entre ellos" (Democracy and Education, p. 120). "La mente es la capacidad de referir a las condiciones presentes los futuros resultados, así como las futuras consecuencias a las condiciones presentes" (idem).

Aunque posteriormente se volverá a tratar sobre la condición humana, vale la pena insistir y adelantar que no hay naturaleza humana universal - como no la hay equina, ni lanar -. No hay un yo permanente e idéntico a través del cambio. No hay tendencias permanentes y universales en los hombres. No hay facultades comunes, ni necesidades idénticas. No hay un fin universal y necesario.

La descripción empírica de los seres vivos y del hombre sugieren la existencia de una causalidad intrínseca en los vivientes. J. Dewey no pudo menos que atenderla. Aunque los filósofos, con más frecuencias de lo esperado, han reconocido el principio de finalidad en éstos a pesar de haberlo negado en la naturaleza inanimada, Dewey, sin haberlo recusado explícitamente, lo hace implícitamente dentro de su concepción general de la

causalidad y en su particular interpretación de la finalidad tal como se verá a continuación.

### GAUSALIDAD Y FINES A LA VISTA.

En la naturaleza existe un cierto orden. Además de los cambios existen las estructuras. Este orden aparece a veces por azar, a veces por el esfuerzo humano, pero en ambos casos no se debe a un principio interior de orden ni a una violenta y arbitraria imposición, sino a una feliz interacción entre las energías de la naturaleza. El orden es un prodigio - en un mundo amenazado constantemente por el desorden. Los seres vivientes logran sobrevivir gracias a estas ocasionales ordenaciones, de las que se valen para controlar de alguna manera el azar que penetra todo el universo. (Véase *Art as Experience*). (9)

Como se ha visto la naturaleza no es un orden inmutable que se gobierne a sí misma con el timón de la ley que controla sus fuerzas. Por el contrario, es cambio y azar. No hay leyes que dirijan. La suposición contraria es - como dice Dewey en "*The Influence of Darwin on Philosophy*" - una supervivencia animista. "La idea de un reino universal de leyes que se basan en propiedades inmutables e inherentes a las cosas, capaces de ser formuladas de un modo exacto por las matemáticas; fué sin duda una sublime idea. Desplaza de una vez por todas la noción de un mundo en el que lo incierto y lo misterioso tiene la primera y última palabra.... Estableció el ideal de la regularidad y uniformidad en el lugar de lo casual y esporádico". (*The quest for Certainty*).

Admitir un orden universal en la naturaleza, la existencia de leyes inmutables que rigen por el principio de causalidad el cambio de los seres tanto en su generación como en su corrupción, es para Dewey una salida patológica a la necesidad de seguridad que hay en el hombre, inspirada, curiosamente, en las artes manuales. Mientras se mantuvo la idea de que existían causas eficientes y finales en la naturaleza el hombre vivió

apresado en las secuencias naturales sufriendo las más de las veces y -- disfrutando las menos. La creencia en los fines naturales desempeñó un papel desdichado en la historia humana, puesto que "...las formas fijas y los fines señalan límites fijos a todo cambio. Por lo cual convierten en fútiles todos los esfuerzos humanos para producir y regular los cambios, salvo dentro de unos límites estrechos y poco importantes. Paralizan la invención constructiva del hombre por causa de una teoría que la condena por anticipado al fracaso. Las actividades humanas tienen por fuerza que amoldarse a los fines ya señalados por la Naturaleza. Hasta que no fueron desterrados de la naturaleza los fines, no adquirieron importancia los designios deliberados en las mentes humanas, como factores capaces de remodelar la existencia. Un mundo natural que no existe únicamente para la realización de determinados fines, resulta relativamente maleable y plástico; puede ser empleado con este o el otro designio". (La Reconstrucción en la Filosofía, p. 134). "Cuando se libertó a la naturaleza del cebo de los fines fijos, quedaron emancipadas la imaginación y la observación, y recibió enorme estímulo el control experimental con finalidades científicas y prácticas. Todo cabía dentro de lo imaginable, desde el momento en que ya no estaban los procesos naturales limitados a un número fijo de fines y resultados inmutables". (idem. p. 132 - 33). El retraso humano provocado por la creencia en fines naturales, fue debido a la implicación de que "tan sólo es posible dar realidad a un número comparativamente limitado de cosas, y estas pocas cosas tienen por fuerza que ser similares de cambio. El ámbito de la investigación y del conocimiento hallábase limitado a un círculo estrecho de procesos que -- terminaban eventualmente en los fines que el mundo conocido ofrecía a la vista. En el mejor de los casos, el invento y la producción de nuevos resultados mediante el empleo de máquinas y herramientas, tenía que quedar restringido a los artículos de carácter pasajero y de uso corporal, no intelectual" (idem. p.132).

Tan desafortunadas consecuencias han tenido sobre el hombre esas nociones que se vuelve no sólo interesante sino urgente tenerlas lo más -- precisamente definidas. Dewey delimita de la siguiente manera los conceptos clásicos: "La llamada causa final es tan sólo un nombre con que se de



signa el hecho de que existe alguna forma fija, característica de la clase o género de cosas, por la que se rigen los cambios que en éstas tienen lugar, de manera que esas cosas tienden hacia esa causa final como hacia su fin y su meta, hacia la plenitud de su verdadera naturaleza... en general, la forma madura lo es del germen... La causa eficiente, la que incita y produce un movimiento, es únicamente algún cambio externo que accidentalmente da una especie de impulso a un ser imperfecto que no ha --llegado a la madurez y, al hacerlo, lo pone en movimiento hacia su forma perfecta o plena. La causa final es la forma perfecta considerada como - la explicación o razón de los cambios anteriores. Cuando no se la toma refiriéndola a los cambios ya completos y que terminan en ella, sino que en sí misma, se la llama la causa formal; es decir, la naturaleza intrínseca o el carácter que hace, o que constituye, a una cosa en lo que es, hasta donde realmente es ; hasta donde es mientras no sufre un cambio "(idem.- pp. 123-25).

Este no es lugar para indicar hasta qué punto Dewey hace violencia a las nociones que critica, atribuyendo un grado de absolutez a formas - que no la tienen, un punto de necesidad que por otra parte reconoce que - no le otorgan (por una parte afirma que los fines y formas son fijas e - inmutables y por otra que cambian). Quizá el propio Dewey al evaluar las ideas de causalidad de la filosofía clásica no se percató de estar repitiendo los mismos torcidos argumentos que se esgrimieron contra Aristóteles desfigurado por la petulancia perezosa de los que de tan mala manera emplearon los términos clásicos para medrar intelectualmente a sus cost--tas.

Pero, en todo caso que hubiera de parte de Dewey una cabal comprensión de los términos en disputa no por ello habría sido menos vigorosa - su oposición ya que sus ideas al respecto, por su propia posición empirista y pragmática, son divergentes a las clásicas. En efecto, "para -- Dewey la causa eficiente significa, no algo empleado en la emisión de - fuerza, sino una posición empírica en un curso de acciones que tienen un fin especificable. Pero desde el punto de vista del control y de la utilización, advierte que una causa no es meramente un antecedente, ya que - de esta suerte tendría que decirse que la noche es la causa del día, sino que, una causa es un antecedente que, si se manipula, regula las ocu-

rrencias del consecuente. No dice Dewey cómo se regulan estas ocurrencias, pero, obviamente, dado que no puede contribuir en nada positivo a el ser o devenir de los acontecimientos subsecuentes, debe regularlos meramente siendo el miembro inicial de la serie. Si no estuviera allí, la serie no tendría principio. Así pues, el cerillo no es la causa de que se quemara el papel porque aportó cierta energía que produjo la combustión, sino porque es el miembro inicial de una serie que incluye no sólo al cerillo, sino al proceso de frotación, el material combustible, etc.,..... Luego, presumiblemente, si uno pone en obra el orden secuencial, por el proceso del control, uno puede producir un efecto....

"La causa final no significa dirección hacia un objeto final por amor al cual el proceso existe, sino una mera terminación, finalización. 'Todo orden direccional - como Dewey apunta - reside en el orden secuencial. Este no existe más por amor a su fin que lo que una montaña existe por amor al pico en el que termina'. El proceso en sí mismo es lo primario y no está determinado por nada exterior a él.

"El hecho de que Dewey niegue una finalidad en la naturaleza no le quita la posibilidad de afirmar una finalidad directiva instituida para el inteligente control de los procesos naturales. Los fines en la filosofía empírica deben ser atendidos como proyecciones de posibles consecuencias; ellos son fines-a-la-vista. Los procesos naturales por sí mismos terminan en consecuencias especificables que dan definición y carácter a estos procesos. Hay alguna regularidad y consistencia en los acontecimientos naturales, aunque no estén determinados por leyes fijas. Por ello es que los procesos naturales pueden estar sujetos al control del hombre.... Estos fines-a-la-vista, sin embargo, no son considerados como en el pensamiento clásico.... sino como planes de acción dentro del proceso en el cual ellos existen, para el logro de ciertas consecuencias. El objeto así logrado es un fin-a-la-vista solamente cuando es el resultado de una reflexión previa, de una elección deliberada y de un esfuerzo dirigido. Sin esta intervención del control inteligente, un fin natural que ocurre es meramente un término, un límite de facto. Los fines, luego, cuando son considerados como tales por la filosofía empírica, son

siempre fines-a-la-vista. Ellos no son lo que eran en la teoría griega... sino que son objetos de un intento consciente" (N.J.Fleckenstein, pp.84-85).

Dada la concepción que del proceso causal tiene Dewey, se hace evidente la unificación que establece entre los medios y los fines, así como la necesaria y exclusiva conexión del asunto con la moral .

" Los medios son medios; son intermedios, términos medios. Poseer la percepción de este hecho es haber concluido con el ordinario dualismo de medios y fines. El 'fin' es, simplemente, una serie de actos contemplados en una remota etapa; y un medio es puramente la serie contemplada en otra más próxima. La distinción entre medio y fin surge al -- examinar el curso de una regla de conducta, una serie relacionada en tiempo. El 'fin' es el último acto pensado; los medios son los actos a ejecutar con anterioridad. Para alcanzar un fin, debemos apartar nuestra mente de él y atender al acto que está próximo a ser ejecutado. Debemos hacer de éste, el fin.

"La única excepción de esta manifestación, hállase en los casos en que la costumbre habitual determina el curso de la serie... Medios y fines son dos nombres de la misma realidad. Los términos denotan, no una división de la realidad, sino una distinción de juicio. Sin comprender este hecho, no podemos comprender la naturaleza de los hábitos, ni podemos ir más allá de la corriente separación entre lo moral y lo no-moral en la conducta. 'Fin' es el nombre de una serie de actos considerados colectivamente - como el término ejército. 'Medio' es el nombre de la misma serie, considerada distributivamente - como este soldado, - aquel oficial. Pensar en el fin. significa extender y ampliar nuestra visión del acto a ejecutar. Significa atender al próximo acto en perspectiva, sin permitir que ocupe enteramente el campo de visión. Tener presente el fin, significa que no debemos detenernos a pensar acerca de nuestro próximo acto hasta que formemos una idea razonablemente clara - del curso de la acción a que nos lleva. Alcanzar un fin remoto significa, por otra parte, tratar al fin como una serie de medios. Decir que -

un fin es remoto o distante es decir, en efecto, nada más que es un fin; equivale a decir que entre él y nosotros hay obstáculos intermedios. Si, sin embargo, continúa siendo un fin distante, se convierte en puro fin, o sea en un sueño. Tan pronto como lo hayamos proyectado, debemos comenzar a operar con el pensamiento en sentido inverso. Debemos modificar el qué hay que hacer, por un cómo o sea, el medio por el cual se hace. El fin, entonces, reaparece como una serie de 'y después' y el 'y después' de mayor importancia es el que se halla más próximo al estado actual del que opera. Sólo a medida que el fin va convirtiéndose en medios, se concibe definitivamente, o se define intelectualmente, por no hablar de su ejecutabilidad. Precisamente como fin, es vago, es confuso, impresionista. No sabemos realmente tras de qué vamos hasta que se forme mentalmente una línea de conducta. Aladino con su lámpara, pudo dejar de traducir en medios el fin, pero nadie más pudo hacerlo". (John Dewey. Human Nature and Conduct. Modern Librery. N.Y.- 1950. pags: 34,35,36,37.).

## NOTAS A :           Estructuras-Fines-Medios

1.-

2.- Experience and Nature, p. 71 .

3.- Idem ,pp. 71-74 .

4.- Ch. W. Morris , Six Theories of Mind ,pp. 275-77 .

5.- Experience and Nature p.72 y 73 .

6.- Idem , p.72 .

7.- Véase el capítulo VII , de Experience and Nature del que se han obtenido las ideas expuestas en este y el siguiente apartados .

8.- En el capítulo primero "La Criatura viviente" de "El Arte como experiencia, dice entre otras pertinentes aseveraciones: "Hay en la naturaleza , aun bajo el nivel de la vida ,algo más que mero flujo y cambio . Se llega a la forma siempre que se alcanza un equilibrio estable aunque móvil. Los cambios se entrelazan y se sostienen uno a otro . Dondequiera que hay esta coherencia hay - permanencia .El orden no es impuesto desde fuera ,sino que resulta de las relaciones de interacciones armoniosas entre las energías. El orden se desarrolla porque es activo ( no algo estático , ajeno a lo que sucede ) y llega a incluir , dentro de su movimiento balanceado, una mayor variedad de cambios" . P. 15 .

L

◀

**CAPITULO VI**

**TEORIA DEL CONOCIMIENTO**

i

TEORIA DEL CONOCIMIENTO.

Dewey siempre mantuvo una actitud hostil a las preocupaciones epistemológicas, a las que caracterizó como fútiles intentos de asociar al sujeto y al objeto, cuando en realidad, nunca han estado separados, aunque en algunos momentos de la búsqueda de la certeza, en vistas a un problema particular, pudieran haber sido considerados de un modo aislado. No podía tener simpatía por esa clase particular de argumentaciones que se apoyaban en la indebida perpetuación de lo que había sido apenas, casi un episodio de la vida humana. (1)

Si se considera al sujeto separado del objeto, y al conocimiento de éste por aquél, como una cosa privada e íntima, siempre, evidentemente, será un escollo insuperable descubrir cómo lo subjetivo se relaciona con la realidad pública del objeto.

Dewey asegura que éste es uno de los muchos problemas que una falsa psicología, la mentalista e introspectiva, ha propiciado. No hay, dentro de ésta, una solución adecuada, porque el marco de referencias está dislocado. Sólo sustituyéndola por una psicología objetiva, el problema alcanza su medida adecuada y su correcta solución. (2)

En "Knowing and the Known", expone las consecuencias derivadas de la sustitución en referencia al conocimiento. Por lo pronto, como se hace patente en el título, el sujeto cognoscente desaparece. No hay sino conocimiento y conocido. Pero, en verdad, uno y otro no son sino aspectos de un solo acontecimiento. (3)

El conocimiento es un evento, un hecho que sucede, que está objetivamente en el universo. Lo importante, señala enfáticamente Dewey, es -

que no hay sujeto ni objeto, sino conocimiento. Estos dos son aspectos\_ de lo mismo, aunque en un momento dado y en vistas a un propósito particular, sean separados y considerados cada uno por su lado. (4)

Aunque hay riesgo de ser interpretado al modo idealista, puede - - afirmarse que no hay sujeto que no lo sea de un objeto, ni objeto que no lo sea de un sujeto. Ni el objeto existe separado del sujeto, ni éste de aquél. Entre los dos hay; no una correlación, como lo enseñaría - algún discípulo de N. Hartmann, sino una transacción. Porque el objeto\_ y el sujeto alterándose mutuamente constituyen una realidad natural, situada en el espacio y en el tiempo, que es el conocimiento. (5)

La mejor manera de considerar este asunto, es examinándolo como un fenómeno natural cualquiera en el que quedan afectados y alterados los\_ que, en el seno de la interactuación, son aspectos históricos de ella.\_ El conocimiento siendo algo natural y activo, establece una modifica--- ción en los que son partes en él. Quizá el uso de un término abstracto\_ y sustantivo dificulte la comprensión del punto. No hay conocimiento - en general. Sólo existen particulares y concretos conocimientos..... Cada uno de ellos es un acontecimiento natural. Sus antecedentes, sus con\_ diciones en la secuencia temporal en que suceden, son un organismo y - una cosa - que a su vez son acontecimientos - que al interactuar dan es\_ te conocimiento.

#### LA TEORIA 'ESPECULAR' DEL CONOCIMIENTO.

Para el análisis de los problemas, Dewey, siguiendo su propia vi-- sión de la filosofía, ( en virtud de la cual, como ya se ha visto, los\_ sistemas reflejan los conflictos del momento, y cuando son insanos los\_ elevan a un nivel abstracto y eterno ), busca en el pasado cultural de\_ occidente el origen de los problemas epistemológicos, y le halla en la interpretación griega del conocimiento, en la que encuentra " .... todo un sistema de conclusiones filosóficas. La primera y más notable es la\_ de que [hay una completa correspondencia entre el conocimiento en su ver



dadero significado, y la realidad. Lo que es conocido, lo que es verdadero para la cognición, es lo que es real en el ser. Los objetos del conocimiento forman las normas de medición del grado de realidad de todos los demás objetos de la experiencia.... En segundo lugar, la misma doctrina determina la metafísica en la que se apoya la teoría del conocimiento; puesto que, es indispensable para la certeza del conocimiento - el que esté relacionado con lo que tenga una existencia antecedente.... La esencia común de todas estas doctrinas es, brevemente, que lo conocido anteceda al acto mental de observación e investigación, así como que, no sean afectados en lo más mínimo por estos actos, ya que de otro modo no serían inmutables y fijos...." (6)

En el mismo primer capítulo de " Quest for Certainty " señala Dewey como modelo inspirador de la interpretación clásica del conocimiento a la interpretación óptica de la visión: El ojo sufre la influencia del haz luminoso que despidе el objeto, llegando, por esta vía a conocer el objeto que permanece intacto en su ser.

La misma idea del conocimiento mantuvieron los que como Kant, afirmaron la alteración del objeto a causa de la intervención del sujeto, - ya que, sólo puede explicarse su reconocimiento de que la realidad en sí es incognoscible, por la tácita aceptación del concepto griego del conocimiento.

#### TENER UNA EXPERIENCIA Y EXPERIMENTAR.

Dewey admite la existencia de una presencia del objeto en el sujeto que de suyo no implica su modificación. Su empirismo inmediato le autoriza a reconocer que los objetos se hacen patentes en el sujeto tal como son. (7) Esta presencia no siempre es cognoscitiva, puede ser de otra índole. Todo lo gozado, sufrido, realizado, malogrado, etc., está en el sujeto. Lo percibido está en el sujeto. Lo que los sentidos captan, no han sido, por supuesto modificados. Todas estas existencias "en bruto" - según propia expresión - están en el sujeto tal como son.

Es un punto importante de su filosofía el reconocimiento de que se tienen experiencias que no son experimentaciones. En efecto, la experimentación es el proceso iniciado por el organismo para resolver una situación conflictiva - biológica, moral, teórica, religiosa, etc. - Sería imposible que ésta se diera si el conflicto no se pudiera hacer presente sin ser alterado, porque entonces sería imposible resolverlo. De la misma manera, no hay solución sin la presencia, no alterada, de la situación tal como es, ya resuelta.

Dewey dice que: a) el conflicto se siente; b) que se toman de la situación objetos que se consideran importantes en la solución - a estos objetos los llama también, 'sensa data', o 'hechos del caso' - y c) se procede a la experimentación que altera la situación dada para salvar el conflicto y reestructurarla.

Los "sensa data", "objetos", "existencias en bruto", "hechos del caso", - o de cualquier otro modo como se llamen, y que pueden ser una franja negra en el espectro, una silla, un lapsus, fiebre, etc. - se tienen tal como son. Pero ellos no pueden llamarse conocimientos, puesto que sólo son signos de una situación conflictiva. (§)

Por otra parte el conflicto, la duda, el terror, el asco, la certeza de una situación, se tienen de una manera primaria sin alteración, - se tienen tal como son.

Pero debe evitarse el suponer que este tener al objeto tal como es supone presencia aislada del sujeto. El objeto patente, "desnudo" es ya un efecto de la interacción con el sujeto. Expresiones "tal como el objeto es", deben tomarse al pie de la letra, para lo cual hay que recordar que el objeto es un aspecto de la conflictiva o satisfactoria interacción con el organismo.

Si movido por una sed de objetividad y una particular concepción - de lo que es subjetivo y lo que no lo es, alguien deseara conocer o saber, cómo es el objeto cuando no está interactuando con el sujeto, bastaría recordarle que, en ese supuesto caso, por otra parte real y frecuente, el objeto está en interacción con otros objetos en la naturale-

za, siendo lo que es conforme a tales interacciones. Si se considera como objetivo exclusivamente al objeto tomado en sí mismo, sin relación - con ningún otro, aislado de toda interacción con el resto de las secuencias y condiciones naturales, se tiene que reconocer que no hay, en tal caso, nada objetivo, puesto que todo lo que es, es interacción, secuencia, historia. Admitir la existencia de un objeto en sí mismo, desconectado de todo flujo y reflujo natural, es aceptar la discontinuidad de la naturaleza. Buscar un objeto en sí mismo es buscar una abstracción, quizá mejor, una ficción enfarfiza.

Si alguien considera que una experiencia es subjetiva porque el objeto está en interacción con un organismo en lugar de estarlo con otros acontecimientos naturales, discrimina, obviamente, sin ningún fundamento al organismo, y lo trata como algo maléfico y pervertidor. Al fin y al cabo la interacción en el nivel del organismo tiene la misma objetividad que la interacción con cualquier otro ser.

Dewey recoge la crítica hecha a su "empirismo inmediato". Las objeciones, fueron básicamente dos: la imposibilidad de explicar el error y la imposibilidad de calificar como ilusorias a las ilusiones. (9)

La respuesta a las objeciones es consecuente a la doctrina general. Las ilusiones - asegura Dewey - no son, evidentemente ilusorias sino reales, de la misma manera que es real la locura o el sueño. Como experiencias son indiscutibles. Existen. Tienen la misma realidad que cualquier otro acontecimiento. Si las ilusiones no son tratadas como una realidad, sino como ilusiones, es igual que si la locura recibe el trato no de una realidad, sino de una pura y simple invención mental, al modo que tiene - la psicología mentalista de tratar estos asuntos.

En cuanto al error, Dewey no lo trata en relación a la experiencia desnuda o en bruto, sino en relación a la experimentación o al conocimiento, que es donde se da la verdad y por lo tanto, el error.

Dewey sigue la tradición pragmática de Peirce más que la de James. Conocer un objeto es tener presente el conjunto de los efectos o conse--

·cuencias que se siguen o prevem seguir del objeto en cuestión. Como es sabido, Peirce dedicó gran parte de su actividad filosófica a formular una teoría para esclarecer el significado de los términos. En virtud de ésta, considera que un término expresa las consecuencias previsibles de un objeto. Dos términos que no impliquen secuencias distintas no son distintos. Un término que no implique secuencia de ningún tipo, no tiene ningún significado. Dewey aprovecha esta apreciación de Peirce, sólo que en lugar de aplicársela a los términos, se las aplica básicamente, a las existencias o aspectos tomados de la situación conflictiva. El problema para él, no consiste en admitir o no la existencia de tales hechos, sino precisamente en conocer sus significados o consecuencias.(11)

Así, frente a la objeción de las ilusiones, sueños, locuras, etc., el problema no consiste en negarles la realidad, puesto que existen, si no en averiguar sus significados, esto es, las consecuencias que se siguen de ella.

A diferencia de James que estimaba las creencias en vistas a las consecuencias que se seguirían de aceptarlas como verdaderas en la dirección de la vida, Dewey apoya su confianza en las creencias sobre la memoria de las conexiones que en el pasado han sido establecidas entre ciertas existencias y ciertas consecuencias que le siguieron. O, en su defecto, sobre la imaginación que prospectivamente, establece supuestas secuencias a partir de los datos tomados de la experiencia que, imaginativamente, primero, y luego, prácticamente pone a prueba. Si lo previsto como consecuencia se confirma en su realización natural, se tiene una aseveración o hipótesis garantizada. Si no, se tiene un error.

El pragmatismo de James y el de J. Dewey, se aproximan en un punto precisamente en el que se alejan del de Peirce. Ambos están preocupados por la experiencia humana más que por el significado de los términos. Dewey mide el valor de las hipótesis o significados por sus consecuencias en la solución de los problemas o conflictos del organismo en su interacción con el ambiente. (12)

A la luz de lo anterior, el conocimiento es para Dewey el proceso o acontecimiento por el que una experiencia conflictiva ha quedado sup

rada. Conocer es establecer una acción para saltar de la experiencia -- desnuda en la que el problema se estableció, a la experiencia consumativa de superación del conflicto por efecto de la acción dirigida por una hipótesis exitosa.

### EL CONOCER Y EL CONOCIMIENTO.

Dewey no se cansa de decir que conocer es algo que se hace y el conocimiento es algo hecho. Conocer es "provocar una diferencia en las cosas". El conocimiento es la diferencia establecida. (13)

Esta manera de considerar el conocimiento es tan opuesta a la usual que se siente el apetito de sustituir el término conocer por hacer y conocimiento por obra hecha. Dewey agradecería el cambio. En "The Quest - of Certainty", (p.74) añora los felices días en que arte y ciencia eran virtualmente idénticos. Su misión filosófica consiste en reinstalar al conocimiento en el corazón de la acción. La esclavitud en Grecia autorizó el divorcio. El conocimiento era la obra de los amos; el trabajo - - transformador era la acción de los esclavos. La actitud contemporánea - reestablece en el método experimental la unión deshecha. El pensamiento científico es, hoy día, una forma especializada de arte.

En efecto, si el arte denota un proceso de hacer y transformar y - su resultado constituye una obra ya hecha, entonces, no hay ninguna razón por la que no se considere el conocer como una artística actuación, y el conocimiento como el dichoso resultado de un afortunado trabajo.

Naturalmente que esta sustitución no puede realizarse impunemente. Lleva, obligadamente a una serie de readaptaciones de los términos afiliados y asociados al conocimiento como son, los sensibles, las ideas, los juicios, la verdad, la mente, la conciencia, etc.

Brevemente se tratará de expresar esta conmutación de significados.

Pero, es pertinente, antes, establecer que la similitud establecida entre arte y ciencia es, por una parte real y no metafórica, y por otra, arrastra en el pensamiento de J. Dewey, una transmutación radical del significado del arte, pero no en el sentido y dirección que pudiera suponerse. No es que intelectualice al arte. Todos los elementos de certeza, de ordenamiento racional, de reglas fundadas, necesaria y universalmente en el arte, son sacudidas y arrojadas del concepto manejado. El arte, al igual que la ciencia, y (como se verá posteriormente), de igual suerte que en la ética, quedan en la visión deweyana sujetas a un desamparo total en lo que a reglas y principios ciertos y necesarios se refieren.

La similitud de ciencia y arte no queda reducida a la inocua admisión de que las ideas y juicios, tienen una finalidad práctica. Es algo más grave y de raíz. Las ideas y los juicios ya son ellos, en sí mismos, práctica. No es que sean verdades capaces de dirigir la acción. Es que ellas son acción.

#### INTERPRETACION PRAGMATICA DE LOS SENSIBLES.

Los órganos sensoriales no son para Dewey los umbrales del conocimiento, por los que se captan lo que las cosas son. Los sensibles no son un reporte de los acontecimientos externos. Los sentidos son los órganos iniciales de la readaptación.<sup>(14)</sup> En el sentido especular de la palabra no hay conocimiento. Los sensibles son la acción inicial de alarma del problema, el principio de una reorganización de la vida.

No son en el sentido ingenuo de la palabra una información de la realidad exterior. En primer lugar porque, estrictamente hablando, no hay exterior, en segundo lugar porque no puede ser una operación que de suyo no modifique al sujeto y al objeto simultáneamente.

INTERPRETACION PRAGMATICA DE LAS IDEAS.

En la realidad no hay nada que pueda legítimamente llamarse esencia y por consiguiente sería una locura vana que las ideas fueran en el sujeto, de un modo intencional, lo que en la realidad es algo constitutivo de las cosas. Las ideas son planes de acción. Son los cambios producidos en las cosas por efecto de nuestras actividades. La idea es sugerencia de acción, y ella misma, es acción. Es latente disposición de actuar de cierta manera. (15)

INTERPRETACION PRAGMATICA DEL JUICIO.

Como las ideas funcionan dentro del juicio, en definitiva es la consideración pragmática de éste, el que define aquéllas.

Dewey establece las características de los juicios prácticos en cinco puntos:

- a) Versan sobre algo incompleto que por la acción se determinará;
- b) Implican elección para dirigir el curso de la actividad;
- c) Hay un compromiso del agente en lo aludido por el juicio;
- d) Los juicios de facto están involucrados en vistas a la actividad a desarrollar;
- e) La verdad del juicio está constituida en el resultado.

Dewey intentó repetidas veces incorporar a los juicios de facto dentro de los juicios prácticos. Hace ver que se originan por las necesidades prácticas de la vida. Como Dewey considera que el origen es la definición del objeto, los juicios entonces son constitucionalmente prácticos.

Además son la expresión de una condición problemática. No es que hagan referencia a un problema, son, debido a la identidad del juicio y la realidad, la expresión del conflicto. Estas dos razones corresponden a una sola: el juicio es, por un lado, (por el de su origen), el conflicto del organismo humano en la interacción con el ambiente. Por el otro, el juicio es finalidad y operación. En efecto, todo juicio expresa, según Dewey la finalidad del objeto (por ejemplo, la mesa es algo para escribir); y las operaciones conducentes a un resultado (por ejemplo, el agua es el resultado de la síntesis del hidrógeno y el oxígeno cuando, en estado gaseoso, se hace saltar una chispa en la mezcla), o, en forma mitigada, el proceso que siguiéndolo lleva a la experiencia de algo inefable, como serían los consejos para llegar a apreciar una obra de arte. (Véase "Logic of Judgments of Practice". en "Essays in Experimental Logic".)

Todo juicio es una decisión. No sólo implica un plan de acción, también supone una tendencia, una emoción, una valoración, una realización.

#### RAZONAMIENTO E INFERENCIA.

El razonamiento, como ya se ha visto, consiste en el desenvolvimiento de las potencialidades de una idea. Es una función asociativa de diversas acciones en la imaginación, no en la práctica, por la que las ideas se entrelazan, se identifican y se separan. El razonamiento implica un esclarecimiento de las ideas. Ello conduce a separaciones de significados, pero también a reuniones y asociaciones.

La inferencia es un proceso distinto del razonamiento. Implica observación y abstracción de datos experimentales. Se toman hechos de la experiencia y se les separa de su contexto general con el propósito de juzgar lo que significan. Un hecho experimentado significa el conjunto de sus posibles consecuencias. Por la inferencia se rememora y se pronostica. Se recuerdan asociaciones y conexiones que hechos similares a los experimentados han tenido, en momentos pasados, con determinadas consecuencias. Toda inferencia implica a partir de lo ya sabido un intento de



profetizar qué pasará, qué repercusiones y consecuencias tendrá un determinado hecho en el futuro.

En virtud de que la inferencia otorga a los hechos de la experiencia la potencialidad de actuar en algún sentido específico, se dice que la inferencia da esencia o significado a un hecho "bruto" de la experiencia constituyéndolo así, en el vocabulario de Dewey, en un "objeto".

#### MENTE Y CONCIENCIA.

La mente es el cúmulo de significados asociados.<sup>(16)</sup> Es un cúmulo de -- ideas. La mente no es una substancia ni una facultad. Es la red de ideas, de planes de acciones. Es el remanente del pasado en el presente. Es lo que las conexiones exitosas de las experiencias pasadas ha dejado en la experiencia colectiva de la sociedad. La mente no es individual, es social.<sup>(17)</sup> Es aquello que se expresa en el lenguaje, o para mejor decirlo, es el antecedente del lenguaje. (18)

Cuando se dice que la mente es social no se alude a ninguna entidad, a ninguna substancia. Se alude a una cualidad de la experiencia comunitaria, en virtud de la cual, los hechos y las cosas adquieren un significado, se les atribuye un haz de consecuencias, que en el pasado mostraron ser efectivas, aunque de ninguna manera sea absolutamente seguro que en el futuro lo sean.

"Mente" es el modo habitual de la comunidad de tratar a ciertos hechos. Es lo comunitariamente esperado y pronosticado de los acontecimientos.

Se dice que la mente es social porque no tiene su origen en un individuo, sino en la conducta social. Los niños adquieren la mente del uso social de las cosas.

Por otra parte la mente implica cuidado, atención esperanza y desesperación. La mente no es algo neutro. No son asociaciones "lógicas" de - "ideas", usando los términos entrecomillados en una connotación puramente idealista. Son asociaciones que implican de alguna manera un compromiso de los individuos, una valoración placentera o desagradable. (19)

La conciencia, por otra parte, es un momento crítico de la mente. (20) Cuando el sistema de ideas, en alguno de sus puntos no funciona conforme a los pronósticos que implica, aparece una desgarradura en la mente, se produce una falla - una caída, similar a las geológicas, en las que un conjunto de consecuencias esperadas no se cumplen - entonces aparece la conciencia. Es un principio de pensamiento, para reestructurar la mente y con ella la conducta. Sólo se tiene conciencia en los momentos en que lo esperado - de un modo habitual - no aparece. Entonces, en vistas al desajuste aparece la conciencia. La solución del conflicto, del problema, implica la desaparición de esa particular conciencia.

La conciencia es intermitente, mientras la mente es constante. La conciencia es focal, mientras que la mente es oculta. La conciencia aparece dentro de un contexto mental, como una grieta aparece en una pared. (Véase: "Experience and Nature". Cap. VIII).

#### LA VERDAD.

→ La verdad para Dewey no es algo eterno, necesario, ni universal. - Aunque para muchas filosofías no toda verdad tiene estas características mencionadas, frecuentemente manifiestan un común acuerdo en que, si bien no todas, sí algunas, poseen esas tres importantes notas. (21)

Para Dewey la verdad es un problema resuelto, una situación ordenada y controlada, un curso de acontecimientos expedito por la acción inteligente. Por ello la verdad no es algo intelectual, - a menos que la situación resuelta sea intelectual - la verdad es algo que pertenece a ---

cualquier clase de experiencia. (22) ~~0~~

Hay tantas verdades como situaciones conflictivas resueltas. Es pues, algo particular, pero no por ello algo privado o subjetivo. Es un acontecimiento natural caracterizado por haber sido conflictivo y estar resuelto. Es algo concreto, puesto que se da en una situación singular dentro de la experiencia cotidiana. Es algo contingente, puesto que es, al fin y al cabo, una característica de la experiencia, y como ésta es radicalmente contingente, la verdad también lo es. (23)

La verdad es la culminación de la acción. En un lenguaje más estricto debiera llamársele, más que verdad, verificación. Consiste en hacer la verdad. Retrospectivamente es el conflicto resuelto. Desde la mirada actual es la situación asegurada, allanada. La diferencia entre el curso de una experiencia expedita y la verdad es nula en el presente. Se diferencian sólo en vistas a sus antecedentes. La verdad es el fruto de la investigación. es la conclusión de un juicio práctico.

La resolución, que significa la verdad, le da al juicio práctico - que concluyó en ella, un valor en virtud del cual las hipótesis puestas en juego quedan en la memoria como aseveraciones garantizadas; esto es, como planes de acción que han demostrado su eficacia.

Hay un montón de cuestiones que hacer al respecto de esta definición de verdad. Una de ellas, es la de precisar lo que significa que una situación ha sido allanada o resuelta. Es, en efecto, evidente que muchas situaciones son susceptibles de múltiples resoluciones distintas. Esto hace suponer que o todas las soluciones son igualmente verdaderas a pesar de ser realmente distintas o que entre todas las soluciones hay algunas que son de un grado de verdad superior a las restantes. Como quiera que si se llevó al cabo una de las soluciones ya no es posible averiguar cuál hubiera sido el resultado de haber optado por otras, la respuesta a la pregunta de cuál hubiera sido la mejor de todas las soluciones no puede ser directa y experimental. Dewey recurre a las vías de una definición indirecta. Dado que toda verdad es un instrumento de la vida para perdurar y crecer, la solución más verdadera sería la que garantizara más exi-

tosamente esta perduración y este crecimiento. Pero, como no hay ningún criterio que garantice la óptima eficacia de ninguna solución, entonces resulta, evidentemente, que no hay, fuera de una remota referencia a las experiencias pasadas de cada individuo y a la experiencia participada de la comunidad, ningún marco de referencia.

Si se trata de conflictos habituales y rutinarios, la seguridad es evidentemente mayor que cuando se trate de situaciones novedosas y de hipótesis de un alcance temporal largo. En estos casos las referencias son evidentemente inútiles. Así, pues, el vivir inteligentemente, en vistas a una adecuada solución de los conflictos, es riesgoso e implica una decisión. La verdad no puede establecerse sino a sabiendas del riesgo que se vive, para lo que se impone, como una necesidad perentoria, el dominio de la fé en la vida. Una fé y una esperanza de que el paso dado es el más fructífero.

Esta mencionada cuestión no es la única ni la que desde el punto de vista de una posible polémica, pudiera hacer más daño a la posición de Dewey. Hay muchas otras, como las referentes al conocimiento de los hechos presentes y de los acontecimientos pasados, que ponen en difícil te-  
situra al pensamiento expuesto.

## NOTAS A ;                    Teoría del conocimiento .

- 1.-Los filósofos han equivocado el camino aislando y fragmentando la unidad del conocimiento. Véase *The Quest for Certainty*, p.188 .
- 2.-Sujeto y objeto deben ser apreciados en la unidad de interacción orgánica con el ambiente. Véase en *Experience and Nature*, pp. 29 y 9-10 . Por otra parte en *Knowing and the Known*, p. 276 ; " El hombre y el mundo , el interior y el exterior , el yo y el no yo , el sujeto y el objeto , lo individual y lo social, lo privado y lo público, etc. , son en realidad partes dentro de las transacciones biológicas" .
- 3.-*Knowing and the known* , p. 104 .
- 4.-Los objetos son destacados en vistas a propósitos, pero su realidad es idéntica a la de los objetos no destacados. Véase; *Experience and Nature*, p. 29 .
- 5.-*Knowing and the Known*, p. 138 .
- 6.-*The Quest for Certainty*, pp. 21-25.
- 7.-"El empirismo inmediato postula que las cosas - todas y cada una de ellas , en el sentido usual y no técnico del término cosa - son tales como ellas son experimentadas . Véase " *The Influence of Darwin on Philosophy* " , p. 227 .
- 8.- *Idem*, pp. 202-203 .
- 9.-Véase por ejemplo en *The Philosophy of John Dewey* , P.A. Schilpp, editor, las observaciones de Hans Reichenbach , pp.171-172 , como las de Donald A. Piatt, p. 114 .
- 10.-*Essays in Experimental Logic*, p. 396 y *The Influence of Darwin on Philosophy* , p. 100 .
- 11.-Véase en *Philosophy and Civilization* el capítulo "Development of American Pragmatism" del que se han extraído los juicios apuntados .
- 12.-*Reconstruction in Philosophy* , p.129 .
- 13.-*Logic, The Theory of Inquiry*, p. 7 .
- 14.-*Reconstruction in Philosophy*, p. 83 .
- 15.-*Idem* , p. 104 .

- 16.-Experience and Nature, p. 303 .
- 17.-Idem, pp. 217-222 .
- 18.-Idem, pp. 173-174 y 185-187 .
- 19.-Idem, p. 303 .
- 20.-Idem .
- 21.-Philosophy and Civilization, p. 24 .
- 22.-Idem, p.23 . Véase también Reconstruction in Philosophy pp . 128-129 .
- 23.-The Philosophy of John Dewey; P.A. Schilpp, editor, p. 573 .

**CAPITULO VII**

**LA INVESTIGACION**

.

## CAPITULO VI

LA INVESTIGACION.

La investigación es el objeto de estudio de la lógica. Esta disciplina examina los diversos métodos usados, el modo como se emplean y los objetivos que alcanzan. De esta manera llega, por una parte, a discriminar los buenos métodos de los malos, los que alcanzan lo que prometen de los que fallan en su propósito; mientras que por otra parte, llega a establecer los rasgos genéricos de toda investigación, expresando su génesis, su funcionalidad, su proceso y sus resultados.

En la página 104 de " Logic, The Theory of Inquiry ", define la investigación como "la dirigida y controlada transformación de una situación indeterminada en otra que está de tal suerte determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado".

GENESIS DE LA INVESTIGACION.

La investigación nace a partir de una situación conflictiva, de un problema en la interacción del organismo con el ambiente, de una bifurcación presente en el desenvolvimiento de la acción. (1)

Dado que el organismo vive inestablemente en transacción con el ambiente, hay momentos en que sus hábitos de respuesta no funcionan adecuadamente a los desafíos de las circunstancias. Entonces emerge la reflexión, la investigación para atender el desajuste. (2)

Pero no sólo se inicia en el ambiente el desafío. El organismo humano es también activo. No espera a que le salgan los problemas al cami



no, a veces, también sale en busca de ellos. Y, en este caso como en el anterior, la investigación nace en relación a un problema. (3)

La " situación indeterminada " es el principio obligado de toda investigación. El objetivo que trata de cumplir es la determinación de la situación.

La falsa impresión que usualmente produce John Dewey, como un filósofo utilitarista, materialista y prosaico, procede de la falsa suposición de que todas las situaciones de las que parten las investigaciones como todas aquellas a las que arriban, tienen que ser biológicas, económicas o materiales. Los ejemplos usados por J. Dewey autorizan frecuentemente tal clase de interpretaciones. Sin embargo Dewey no mantiene - tan estrechas miras. La situación indeterminada puede ser un capítulo de la física, o de la misma lógica; puede ser inadecuada relación con una obra de arte, o una confusa situación amorosa; puede referirse a la cualidad de la experiencia religiosa o a un problema de salud o de concordia social. No sólo es objeto de la investigación aquellas realidades a las que se refiere el conocimiento, sino también el mismo conocimiento. (4)

#### LOS MODOS DE LA INVESTIGACION.

La investigación es un asunto práctico. No hay, para Dewey, posibilidad de que se realice la investigación dejando a la realidad sobre la que trata tal como estaba antes de la investigación. Ella es transformativa, por consiguiente necesita ser práctica. Si la situación que inició la investigación fué una situación de perturbación en un orden de ideas, - supongamos una contradicción en el seno de una geometría - la investigación tendrá que modificar la geometría en cuestión con el objeto de solucionar el conflicto. Si la situación es biológica, la investigación implicará una acción biológica. En fin, la investigación siendo práctica implica una acción adecuada a la situación que trata de resolver.

ver. No hay ningún derecho a suponer prioridad en alguna clase particular de acción sobre las restantes. Todas son acción y esto es lo importante. (5)

La calificación de la acción, - es importante recordar algo ya dicho - es adjetival. Hay acciones que presentan un carácter físico, otras psíquico-físico, y otras inteligente. La acción de la investigación es - inteligente porque mantiene una finalidad en vista, de la que es consciente. Es, como dice en " The Influence of Darwin on Philosophy ", - - " tener un fin a la vista, y en vistas a él seleccionar y organizar el flujo natural, haciendo de las condiciones medios, eso es inteligencia".

Todas las acciones son naturales, aunque adjetivamente puedan tener un carácter corporal o mental, de la misma manera que todas las situaciones en conflictos son naturales; al igual que las situaciones reconstruidas, pero unas y otras tienen caracteres diversos: mentales, religiosos, estéticas, etc. (6)

Estos últimos párrafos tratan de enfatizar un punto: Que aunque - una situación conflictiva sea mental, y la acción que la resuelve también lo es, ello no significa que se esté fuera del organismo humano, en un orden digamos espiritual, separado del intercurso natural de los acontecimientos.

Las situaciones reconstruidas o son sistemas de hábitos, no inmediatamente referidas a la transacción con el ambiente, como pasa por ejemplo con los significados científicos, o son sistemas de hábitos directamente relacionados al flujo de los acontecimientos de las circunstancias. En el primer caso se trata de principios, comienzos, intentos de acción corporal en relación a objetos presentes como ausentes; mientras que en el segundo caso se trata de intentos de acción en relación a objetos presentes en cuanto presentes.

Así pues, la investigación siempre se relaciona de una manera u otra a la interacción del organismo con su ambiente; a veces de una manera vicaria, a veces de una manera directa. Ello nos conduce a algunas

conclusiones muy caras e importantes dentro del sistema, para Dewey.

En primer lugar, todas las situaciones problemáticas se solucionan en la investigación, que implica siempre acción de alguna calidad. No hay pues ningún abismo, ni separación radical, ni diferencia substancial entre los diversos modos de investigación. La investigación propia de las ciencias físicas mantiene los mismos rasgos genéricos de las investigaciones morales, políticas, económicas. No hay un método para las ciencias del espíritu y otro para las ciencias de la naturaleza, como algunas posturas dualistas lo han mantenido. (7)

En segundo lugar, y como una consecuencia de lo anterior, no hay una investigación puramente teórica, o mental - en el sentido de estar totalmente separada de la acción en relación a la experiencia cotidiana, y a la acción corporal u orgánica- y otra investigación experimental, física, en la que interviene el cuerpo. En ambas se da una continuidad de lo mental con lo corporal, de la teoría con la práctica. Incluso, aunque John Dewey a veces titubea al respecto, no hay una fase puramente mental y otra fase puramente corporal; puesto que el proceso de la investigación se caracteriza en que la teoría es práctica, en que lo mental es corporal. Las diferencias establecidas ocasionalmente en el proceso de la investigación sólo señalan diferencias<sup>+</sup> a la acción corporal abierta, pero de ninguna manera señala ni propósitos desgajados ni constitutivos diferentes.

En tercer lugar, el resultado de la investigación no puede darse, ni considerarse como separada del proceso de la investigación. Las condiciones, los medios, están inherentemente unidos al fin. El fin de la investigación es la investigación misma presente en la culminación. De otra manera habría una discontinuidad entre los medios y los fines, lo cual se opone al postulado inicial de la postura adoptada por Dewey. Es como si la investigación fuese una actividad inmanente, apareciendo dentro de la inmanencia de los actos del organismo y los eventos de las circunstancias; sin distinción de intrínseco y extrínseco, de instrumento y acto, de causa, ocasión, circunstancias, útiles -, ya que en efecto, como en corto o largo, toda investigación tiene como objetivo el -

restablecimiento de una continuidad interrumpida en el intercambio del organismo y el ambiente, todo lo que interviene en esta reconstrucción es parte constitutiva del intercambio restablecido. Un hombre salvado, como ilustra Dewey en " Essays in Experimental Logic ", no es alguien que estuviera a salvo hasta que alguien lo salvó, no añadiéndole nada nuevo; por el contrario, un hombre salvado compendia todo el proceso de la salvación. Sería largo de exponer como trata Dewey de mantener este principio de continuidad en todos los casos de investigación, algunos ciertamente, no son muy favorables a su postura y tienen un gesto demasiado gruñón a una interpretación de esta índole.

Finalmente, la investigación involucra una mediación entre la situación conflictiva y la situación superada. Con ello, Dewey pone de relieve que, la investigación no es un fin en sí, sino un instrumento, un medio, en el sentido de vehículo por el que se pasa de una situación a otra. (?)

#### LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACION.

Aunque Dewey publicó en 1938 " Logic. The Theory of Inquiry ", y debiera hacerse particular hincapié en esta obra más que en ninguna otra para exponer las etapas de la investigación, puesto que ésta es la que expresa la formulación definitiva de su pensamiento, sin embargo dado que el propio Dewey reconoce en el prefacio de la " Logic " que básicamente sus ideas son las mismas que expresó en forma compendiada para uso de los maestros en " How we Think " publicada en 1910, se recurrirá a ésta más que aquélla, por las ventajas de usar un epítome del propio autor.

En todo proceso de investigación o reflexión se dan cinco pasos lógicamente distintos:

" 1) una dificultad sentida;

- 2) su identificación y definición;
- 3) sugerencia de su posible solución;
- 4) desarrollo de las indicaciones de la sugerencia por medio del raciocinio;
- 5) observación y experimentación ulteriores que conducen a su - aceptación o rechazo, o sea a la conclusión de creencias o - incredulidades ". ( op. cit.p. 80 ).

" Los dos primeros pasos... pueden ocurrir, en casos dados simultáneamente ", aunque en otras ocasiones puede ser tan intensa la dificultad sentida que sea necesario diferir el segundo hasta adquirir las condiciones aptas para continuar. La dificultad puede ser muy diferente en cada caso, puede ser " falta de adaptación de las condiciones del problema a los fines que se buscan "; la incompatibilidad entre una creencia admitida y los hechos relativos a ella; la solución de continuidad de un fenómeno observado y las leyes generales que lo explican; etc.

La dificultad sentida necesita ser definida. Se toman aspectos de la experiencia o situación conflictiva como signos del conflicto, más que recibirlos; porque a diferencia del empirismo clásico, el hombre es activo, y más que acoger el "dato", - obsequio intempestivo de la interacción con los acontecimientos -, se toma de la experiencia lo que se considera importante o relevante en vistas a los propósitos buscados. - Hay pues, en esta fase una evidente relevancia del propósito o fin perseguido. Se quiere resolver el conflicto - cualquiera que éste sea - y para ello se buscan en la situación los hechos que puedan revelar la fn dole del problema y su posible solución. Aquí hay pues un cierto aspecto apriori, muy de acuerdo por otra parte, con la imagen que tiene Dewey de la conducta preferencial y selectiva de todo ser y muy particularmente del hombre. Posiblemente los hechos tomados como relevantes no lo sean y entonces se tornará a una nueva selección, para lo cual incluso se actuará sobre el problema a fin de exprimirle los hechos importantes. Para que se de plenamente este segundo paso es, indiscutiblemente necesario, que de alguna manera se haya dado el tercero, y en un sentido más fuerte, los restantes.

" El tercer factor o paso es la sugerencia. La situación en que ocurre el desconcierto, evoca algo que no está en contacto con nuestros sentidos... la inferencia va más allá de lo que está presente y de lo que es sensible, comprende un tránsito hacia lo desconocido, cuyo éxito no puede ser garantizado con anterioridad por ninguna precaución. Sin embargo, puede ser dominada. La capacidad de dominar es indirecta y envuelve, por una parte, la posesión de hábitos mentales tan activos como cautelosos y, por otra, comprende la selección y el ordenamiento de los hechos particulares de cuya percepción nace la sugerencia. La conclusión sugerida, mientras no se acepte <sup>mas</sup> que condicionalmente, constituye una idea.... suposición, conjetura, creencia, opinión, hipótesis ( y en casos de cierto desarrollo ), teoría. Y como... el aplazamiento de una conclusión final con el propósito de acumular evidencias, depende en parte de la presencia de conjeturas que están en conflicto respecto al mejor curso que debe seguirse... el cultivo de una gran variedad de sugerencias es un factor importante en la reflexión indagadora ". (op. cit. pp. 83-4).

El tercer paso consiste en el desarrollo del significado de una --- idea, a lo que Dewey llama razonar: y " así como de datos se infiere una idea, del mismo modo, de una idea surge el raciocinio ". Este paso se relaciona íntimamente con el anterior y con los subsiguientes. Una conjetura adquiere su validez en vistas a los hechos que el examen reveló y en vistas a sus implicaciones y consecuencias. Por otra parte, el desarrollo de una hipótesis permite encontrar hipótesis intermedias que unifican varias que aparentemente eran contradictorias... " El razonamiento demuestra que si se acepta la idea, ciertas consecuencias ocurrirán.... la conclusión es hipotética o condicional ". ( op. cit. pp. 85-6).

" El paso concluyente consiste en la corroboración experimental o verificación de la idea conjeturada ". La hipótesis se vuelve un plan de acción y modifica la situación problemática, se pasa de la incertidumbre a la creencia, de la indeterminación a la definición.

#### SENTIDO DE LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACION.

Con mucha frecuencia se leen consideraciones sobre las etapas de la investigación señaladas por Dewey, hechas a la luz de una concepción no naturalista ni pragmatista, deformando con ello el pensamiento del filósofo y convirtiendo, paradójicamente, el aplauso y la adhesión a sus ideas una forma refinada de ironía. Esto reclama algunas advertencias.

En primer lugar, la investigación no es ni básica ni exclusivamente intelectual. No es un procedimiento para aumentar el caudal de conocimientos o de ideas, en el sentido habitual de las palabras. Puede ser esto, pero es también algo más. La investigación es una mediación intelectual dentro de la experiencia total de la vida, pudiendo ser moral, religiosa, estética, económica, mecánica, biológica. Dewey enfáticamente rechaza el exclusivismo intelectualista y reclama la totalidad de la experiencia humana.

En segundo lugar, las conclusiones de la investigación nunca son absolutamente ciertas. No es que una hipótesis se transforme gracias a la experimentación en una tesis. La conclusión es falible. Lo único que demuestra la experimentación cuando ha sido exitosa, es que en ese caso fue exitosa. La hipótesis que ha conducido a ese estado satisfactorio de cosas ha quedado garantizada, pero no intrínsecamente demostrada como verdadera. Dewey no acepta la existencia de verdades fuera de un contexto. La conclusión es un hecho ya establecido aquí y ahora; es un enfermo restablecido; es un puente construido, es una contradicción resuelta; es una satisfacción garantizada y controlada; es el festejo con sumado; es la amistad renovada... etc. Son hechos, acontecimientos. Las conclusiones de la investigación no son necesariamente ni siempre, sistemas de ideas.

Las hipótesis en el verdadero sentido de la palabra son verificadas, esto es, hacen la verdad en una situación. El conocimiento y su cualidad de verdadero, es la situación problemática solucionada. No es pues algo separable o trascendente a la situación.

En tercer lugar, las hipótesis garantizadas se constituyen en hábi

tos, en modos de conducta y tienen la característica de ser una cualidad de la experiencia y por lo tanto de la naturaleza. No son distintas a la naturaleza, son la propia naturaleza. No son distintas al organismo, son una peculiar manera que tiene el organismo de comportarse. Estas hipótesis están sujetas a los cambios y modificaciones que el curso de la experiencia impone. Pueden ser útiles en subsiguientes problemas; sin embargo pueden ser útiles e incluso costosas y dañinas en sus posteriores actuaciones.

Pero, a pesar de ser algo peculiar del organismo, no se da aisladamente del ambiente y de éste, el más relevante de todos, que es el social. En efecto, las etapas de la investigación y las hipótesis que gana son disposiciones del individuo que implican su empleo en las situaciones concretas de cada uno, pero se fundan en la experiencia participada de la comunidad, puesto que de ella y gracias a ella el individuo canaliza sus energías por las vías de la investigación, como se verá más adelante en el capítulo referente a la psicología de Dewey. La investigación supone adiestramiento, y éste sólo puede darse en el seno de una comunidad, donde también se da el refinamiento de la investigación.

En cuarto lugar, las etapas de la investigación y los principios que la guían no son obtenidos por métodos ajenos a la experiencia. No hay pues unas reglas que se aplican a la realidad experimental, siendo ellas sin embargo, ajenas a la experiencia. Las etapas de la investigación son la propia experiencia, refinada y perfilada, que también ha sido fruto de una investigación. Al investigar sobre cualquier asunto, la investigación mejora, y no sólo el problema investigado. Las reglas de la investigación son las consecuencias que han probado en el curso de la experiencia ser eficaces. No tienen más permanencia ni valor, más alcance ni más ser o realidad que la propia experiencia. La investigación es una manera de comportarse la naturaleza.

Sin embargo no debe pensarse que se trata de un psicologismo infantil. Las reglas no dicen cómo piensa realmente el hombre en el sentido excluyente, que ha tenido esta expresión, de toda clase de normas. La investigación es normativa, no es casual ni caprichosa. Sólo que no es nor-



mativa en el sentido idealista de la palabra, en la que algo externo al individuo aparece para regular sus actuaciones en la investigación. Es normativa porque una característica de toda conducta humana es el seguir ciertos procedimientos para alcanzar ciertos fines, pero ambos, fines y procedimientos son algo que lo denotan, precisamente, como conducta humana.

Finalmente, y aunque ya ha sido sugerido, los pasos de la investigación se involucran mutuamente. No indican un orden cronológico, indican más bien la interdependencia de partes en relación a un todo, pero dentro de una secuencia temporal. Sin el fin no habría recolección de observaciones, y sin el problema sentido no habría un fin que alcanzar; sin hechos observados no habría sugerencia de hipótesis, pero sin estas no habría tampoco observación. El problema puede sobrevenir, pero también puede ser buscado. No sólo es activo el ambiente, también lo es el organismo.

## NOTAS A :                   La    Investigación .

1.- Democracia y Educación , p. 153 . "El punto de partida de todo proceso de pensamiento es algo que ocurre ,algo que tal como se halla es incompleto o sin realizar . Su punto, su sentido, está literalmente en lo que va a ser, en cómo va a resultar" .

2.- Logic ,The Theory of Inquiry, p. 106 .

3.- Reconstruction in Philosophy, p. 82 .

4.- Sidney Hook sintetiza el significado de la investigación en -- John Dewey de la siguiente manera ; Qué es la investigación? Es - la transformación controlada por medio de símbolos (proposiciones, términos y relaciones) de una situación problemática en otra, cuyos elementos relevantes estén de tal manera ordenados unos en relación a los otros que la dificultad inicial quede resuelta . Esta definición de la investigación , al igual que sus rasgos genéricos, está apoyada en el sentido común y en los procedimientos científicos . Ella se diferencia en virtud de las diversas clases de problemas - que generan distintos asuntos y objetivos y no por diferencias en los rasgos de la investigación o de los cánones de validez . Las - investigaciones del sentido común están dirigidas al establecimiento de 'objetos de uso y gozo' .La investigación científica se intresa en el establecimiento de relaciones abstractas, sistemática - mente relacionadas en relación unas con otras. Aunque éstas no se conecten directamente ,como instrumentos, en vistas a el logro de algún específico objeto de uso y disfrute , son ,sin embargo, potencialmente capaces de traer a la existencia numerosas clases de tales objetos" . John Dewey; An Intellectual Portrait, pp. 94-95 .

5.- Logic, The Theory of Inquiry , p. 106 .

6.- Philosophy and Civilization , p. 41 .

7.- Reconstruction in Philosophy, p. 150 .

8.- Véase el estudio de R.J. Bernstein, "Knowledge, Value ,and Freedom " en "John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy" .

**CAPITULO VIII**

**ASPECTOS DE LA PSICOLOGIA  
DE JOHN DEWEY**

A S P E C T O S   D E   L A   P S I C O L O G I A   D E   D E W E Y .

Dewey niega la existencia del alma en el hombre. Esto no es, obviamente, ni un escándalo ni una sorpresa. Lo que es interesante y en todo caso importante es el recuento de las razones que tiene para negarla y los intentos que hace para satisfacer las exigencias intelectuales que llevaron al pensamiento espiritualista a la afirmación de un espíritu en el ser humano. Sólo a partir de un esclarecimiento de esta naturaleza puede llegarse a concluir algo positivo en relación a una mayor inteligencia de sus convicciones educativas.

En *Human Nature and Conduct*, p. 85, afirma que "la psicología tradicional que considera originalmente a la mente, conciencia o alma como algo separado, es, en verdad, un reflejo de las condiciones que arrancan la naturaleza humana de sus naturales relaciones objetivas. Esto implica, en principio, la separación del hombre de la naturaleza y posteriormente, la separación del hombre del resto de sus congéneres. El aislamiento del hombre en el seno de la naturaleza, se expresa en la separación de la mente y cuerpo, ya que éste es obviamente la parte conectada con la naturaleza. En vistas a esta concepción resulta que el instrumento de la acción, el conjunto de medios empleados en la modificación de la acción, y el vehículo que transporta la acumulación de las viejas actividades a las nuevas situaciones, es considerado como un misterioso intruso o como un enigmático acompañante paralelo al espíritu".

La alusión al paralelismo psicofísico de Wundt es evidente, así co

mo la resonancia de la interpretación cartesiana del alma y de sus relaciones con el cuerpo. No le faltaría razón a Dewey si esta fuese la única posible concepción del alma, además, si fuera verdad, lo que, ciertamente no es, que la única forma de comunicación del alma con la naturaleza y con el prójimo fuese, en la concepción cartesiana, a través del cuerpo. Dewey protesta contra la afirmación de la existencia del alma humana porque está básicamente interesado en afirmar la relación del hombre con la sociedad y con la naturaleza, y ésto no sólo en el orden del ser sino también en el orden de la interacción y de la cooperación. Supone que el alma implica autonomía y autosuficiencia, y, como su convicción es la opuesta, lo niega.

Por otra parte considera imposible conciliar la existencia del alma como un principio de unidad y organización en el ser humano, con las variaciones del carácter en las personas. En la página 138 de la obra mencionada dice: " Las inconsistencias y variaciones en el carácter son los datos más frecuentes de la experiencia. Sólo la adhesión al concepto tradicional del alma y del yo como algo simple y singular nos impide percibir lo que significan aquellas inconsistencias y variaciones: la relativa fluidez y diversidad de los constitutivos del yo ". Dewey asocia la afirmación de la existencia del alma con la del yo, sin matizar ni explicitar las relaciones que las filosofías tradicionalmente espiritualistas han formulado. Sin dejarse absorber por las nevaduras de las explicaciones históricas, afirma que el alma implica no variación, ni alteración. Si esta concepción fuera válida, sería superfluo hablar de desenvolvimiento, de formación y de la actividad educativa. Lo interesante es que Dewey no percibe una alternativa distinta. Si hay alma no hay variación. Si hay variación no hay alma.

En nombre pues, de la comunicación con la naturaleza, con el prójimo, de la modificabilidad y realización humanas, se postula la negación del alma espiritual en el hombre.

En otra parte Dewey, apunta su crítica contra el concepto de mente como facultad capaz de actuar sobre la naturaleza, sin ser, por su parte, actuada por ella. (Human Nature and Conduct 176-7 y Experience and Nature. p. 286).

En esta crítica Dewey expresa más plenamente su posición. Lo insostenible a su parecer es que exista un sujeto que conoce, separado de la cosa conocida. Esta objeción no debe entenderse fuera del marco naturalista, puesto que no alude, por supuesto, a la referencia intencional de toda inteligencia a su objeto, sino muy concretamente a la no interacción casi biológica del organismo humano con su ambiente.

Las consecuencias lógicas, éticas y sociales de la admisión del alma humana son inadmisibles, razón por la cual se vuelve imposible reconocerle alguna vigencia a lo que hace posible las intolerables consecuencias, y que son: a) lógicamente tiene que admitirse la existencia de un método distinto al empírico, tanto en el conocimiento de las verdades psicológicas como éticas. Se daría, a su parecer, beligerancia al método introspectivo y a otros distintos al único reconocido por él como válido; b) en el campo de la ética habría que admitir que el valor de los actos tendría su fuente en la intención y no en lo que se haga o deje de hacer; además de que se debería admitir la existencia de valores allende lo puramente temporal y el cingulo de las urgencias naturales; c) en el orden social tendría que admitirse que el nivel importante en los cambios sociales estaría en el espíritu y - así lo piensa - en vez de reformar las instituciones habría que fomentar la santidad.

Es, como podía esperarse, la admisión de la existencia del alma espiritual un desafío a su apasionada entrega a la continuidad de la naturaleza y al método empírico. Esto no extraña. Lo que sí denuncia parasitarias ideas en torno a las exigencias del espíritu en el orden moral y social es la suposición gratuita-al menos para algunas maneras espiritualistas de pensar- de que se nulifica el valor de las obras y de las instituciones en el orden temporal.

#### EL EQUIPO HUMANO.

Si el hombre no nace con alma, entonces, con qué nace?. Dewey en -

varios lugares señala que la materia prima, que las dotes nativas del hombre, los recursos con los que cuenta y el peculio que pone en juego al vivir es el hato de "incoados y dispersos impulsos", un haz de "poderes nativos", de "instintos", de "actividades nativas", "instintivas, informes, originales, innatas".

El haber humano es una fuerza primitiva, inicial, sin dirección y - como enfáticamente lo puntualiza en la pag. 105 de Human Nature and Conduct - algo no organizado ni dirigido a un fin. Ni está organizada - su riqueza impulsiva, ni hay nada en el hombre que pueda organizarla.

En el niño todo es impulso, y ni puede por sí, ni a partir de sí, expresar sus actividades de modo que tengan un sentido (Op. cit. p.80). Que en el adulto haya ya organización y dirección es otro decir, puesto que esta ventaja en relación a la infancia no la tiene por haber desenvuelto potencialidades congénitas, que jamás las tuvo, sino por haber, en el intercurso social, coordinado y especificado sus tendencias originalmente amorfas.

En efecto, el principio de organización procede del exterior. La sociedad gratifica a sus hijos dando forma y figura, dirección y sentido, cauce y camino a lo que de suyo no tenía nada: "Los impulsos incoados y dispersos del niño no se coordinan en poderes útiles excepto a través de una dependencia social y del compañerismo". (idem.p. 94).

Que muchos no están de acuerdo con tan radical consideración de los impulsos o instintos es algo de lo que Dewey estaba tan suficientemente informado, y era esta tesis tan importante para sus consideraciones pedagógicas y su estimación del fin de la vida y de la educación humana, así como tan íntimamente comprometida con el resto de su filosofía, que no dejó de batallar contra los que afirmaban alguna fijación en el curso o los fines de los impulsos no sólo del hombre, sino incluso en los animales.

Dewey reconoce la existencia en los adultos de una organización, de un orden en sus actividades y una finalidad en su conducta. Reconocimiento similar hace de lo que es la vida instintiva de los animales. -

Pero, la discusión no la lleva en este nivel, sino en otro más inicial. El está interesado en aceptar que hay organización, preferencias, finalidades, propósitos, en los seres vivos. Lo que le importa demostrar es que estas características no son algo nativo, ni siquiera en forma incipiente, sino que son la consecuencia de la interacción que caracteriza, junto con la acumulación temporal, toda la naturaleza.

Advierte, en la obra citada (p. 150) que "lo que más favorece la idea de que hay instintos específicos es la ignorancia de que de hecho ninguna actividad humana está ceñida al canal en el cual se expresa más obviamente". Arguye, en favor de lo suyo, que incluso "el actual contenido y sentimiento de hambre y sexo son indefinidamente variados de acuerdo a su contexto social". (idem. p. 107). Remitiéndose luego a la psicología animal arremete contra los que han favorecido una concepción fijista de los instintos ponderando con exceso su permanencia e infalibilidad, ya que son "menos infalibles y definitivos de lo que se supone". Que los animales hereden tendencias es evidente, pero, no lo es que sean éstas en un número fijo y dotadas de una dirección específica.

Dewey demuestra muchas cosas con todo esto, pero es difícil pensar que con ello destruya - aunque logre mitigar - las suposiciones psicológicas que ataca. Que un instinto se refleje no sólo en una actividad es todo menos una demostración<sup>+</sup> que no<sup>+</sup> tenga dirección. Que no sean infalibles los instintos animales, no niega que siendo falibles existan, puesto que parece que la única posibilidad de errar es teniendo camino que seguir. Que aún el sexo y el hambre revelen en el juego social variaciones, más parece una apología de ellos, puesto que merecen la misma denominación a pesar de las variaciones.

Pero, buenos o malos sus argumentos, lo importante para este trabajo es señalar que Dewey se niega a considerar que el número de instintos es fijo y que cada uno de ellos o todos en su totalidad, desde el nacimiento, tengan dirección y fin específico, ya sea próximo o remoto. Su aceptación, casi su confesión de fe psicológica, es que los impulsos son de nacimiento amorfos. Con esta íntima y profunda convicción podrá pasar a señalar el milagroso cambio que opera sobre este caos impulsivo la sociedad.



DE LO SOCIAL A LO INDIVIDUAL.

Si los impulsos no fueran amorfos y las costumbres sociales no les dieran su peculiar configuración, cómo, se pregunta Dewey, podría haber tal variedad de culturas y de opuestas y distintas civilizaciones?.

Si los instintos fueran fijos y sólidos cauces de exclusivas actividades, cómo podría ser variada a la conducta humana?.

Dewey asegura que la única explicación satisfactoria está en el reconocimiento de que las diversas costumbres se deben a la rica variedad de hábitos que en el intercurso social florecen como la organización de los impulsos. En efecto, las condiciones sociales - asegura en la p. 91.- han educado las actividades originales en disposiciones definitivas y significantes. El ambiente da significado al tropel de actividad humana. Las actividades nativas no tienen un significado nativo sino adquirido por la sociedad. Esa es la consecuencia del contacto con un medio social maduro.

Si no fuera por la sociedad las actividades humanas carecerían de significado y de seguridad, de forma y de fin. Es en referencia a las personas y en relación al uso de las cosas como la actividad humana se torna productiva, tiene consecuencias, siendo a la vez, consecuencia del modelamiento social.

En algunas otras partes Dewey enfatiza lo contrario. Hay páginas - en las que insiste que el hombre es autoconciencia y autodeterminación, que tiene naturaleza. Pero es más acorde con su pensamiento, interpretar tales expresiones, en el sentido de que gracias al modelado social el hombre adquiere esas propiedades. De otra manera ¿qué podría hacerse con frases como ésta, que, sería pasmosamente determinista, si no fuera por un "casi" redentor?: "Cualquier impulso puede llegar a organizarse en casi cualquier disposición conforme al modo como ha interactuado con el ambiente" (op.cit.p.95)

EL HABITO.

En "The Unit of Behavior" señala Dewey el significado del hábito dentro de la conducta humana. A propósito del llamado arco reflejo. Dewey hace ver que hay una laguna evidente en la explicación de la actividad humana en términos de respuestas que no reconocen otra causa distinta que el estímulo. El arco reflejo no explica el hecho frecuente de que un mismo estímulo provoca respuestas diversas, como cuando suena la sirena en una fábrica - según ejemplo del mismo autor - : Para algunos significa suspensión de labores mientras que para otros significa su comienzo.

Esto hace evidente, para Dewey, que la respuesta es el conato de precisar el significado del estímulo. Esto hace ver que la respuesta no sólo es obra del estímulo, así como que, el estímulo, es bajo cierto aspecto, obra de la respuesta. De aquí que la conducta humana, aunque esté señalada por el estímulo, tiene como propósito el determinarlo, el interpretarlo.

El hábito es la función del estímulo, no en cuanto estímulo, sino en cuanto significado, en la conducta humana. El estímulo en cuanto significado es algo constituido por la transacción del estímulo y de la respuesta. Así pues, el hábito implica la unidad de los dos factores; uno interno, que procede del hombre y otro externo que procede del mundo exterior. Por ello, en realidad, "lo que tenemos - dice Dewey - es un circuito, no un arco o segmento de un círculo. El circuito es más exactamente llamado orgánico que reflejo, porque la respuesta motora de termina al estímulo, tanto como es verdad decir que el estímulo sensorio determina el movimiento. Es cierto que el movimiento existe solamente en vistas a la determinación del estímulo, con el objeto de fijarlo dentro de una clase de estímulos, con el propósito de interpretarlo".

El hábito es el círculo orgánico que explica la conducta humana, -

como se ha visto, en relación al estímulo. Este concepto de hábito impi- de caer tanto en una posición determinista del ambiente como en una po- sición de absoluta independencia del hombre en relación a sus circuns- tancias. Ambas posiciones extremas violentan la experiencia cotidiana y hacen ininteligible la conducta del hombre.

#### UNA DIGRESION PERTINENTE.

La interpretación del hábito hecha por Dewey es, por cierto, bas- tante distinta a la que suele encontrarse en el común de las obras de - psicología. La explicación de esta peculiar distinción se puede encon- trar en cuatro puntos señalados por Gordon W. Allport en su estudio --- "Dewey's Individual and Social Psychology" : a) El concepto de hábito - tiene que satisfacer la concepción general del carácter indeterminado - del mundo y la capacidad humana de modelarlo, de tal suerte, que no es\_ admisible ninguna definición del hábito que implique una rigidez y una\_ concatenación de los actos que supriman el carácter abierto del univer- so y de la conducta, como pasa con la doctrina de James al respecto. - b) El concepto de hábito .tiene que satisfacer la visión moral de la con- ducta humana que sostiene Dewey. c) Las características atribuidas por\_ Dewey al hábito, no tienen un fundamento experimental inmediato, ni han sido examinadas a la luz de ideas similares, aunque diferentes, de otros psicólogos, padeciendo, así, lo que G.W. Allport señala como "el aislá- miento que ~~aflige a~~ la psicología de Dewey". d) El concepto de hábito no ha sido explícitamente definido por Dewey ni lo ha empleado coherente- mente, de tal suerte que, es más confuso que preciso, más una carga que un alivio en el tratamiento de los problemas psicológicos.

Dewey admitió - cuando menos desde la publicación en 1921 de Human Nature and Conduct - muchos años antes de las observaciones de G.W. --- Allport que el empleo de la palabra hábito dentro de sus obras no esta- ba de acuerdo con el uso común en la literatura psicológica, aunque te- nía muchas concordancias con el significado popular. Por ésta y no por\_

otra razón, la siguió manejando, ya que ningún otro término denotaba tan aproximadamente lo que él quería expresar.

Protestaba contra "la tendencia en las obras de psicología a limitar el significado de la palabra hábito a repetición", ya que, por ninguna razón puede considerarse que tal sea su esencia (ver *Human Nature and Conduct*, pp. 41-42). " ...Necesitamos - dice en la obra citada, p.40 - una palabra para expresar esa clase de actividad humana que es influenciada por actividades anteriores - siendo, en este sentido, adquiridas -; que contenga en sí una cierta ordenación o sistematización de elementos menores de acción, que sea proyectiva, dinámica en cualidad, lista para una manifestación activa; que sea operativa en una forma subordinada aun que no sea obviamente la actividad dominante".

#### NATURALEZA DEL HABITO.

El hábito no es una cualidad del sujeto. Es algo que incumbe por igual al sujeto y al ambiente. Es, como ya quedó expuesto, algo relativo, tanto al estímulo (ambiente) como a la actividad (sujeto). Por el hábito el ambiente se introduce al sujeto y el sujeto se introduce al ambiente.

El hábito es un cierto modo de comportamiento en relación a los estímulos sociales, físicos, geográficos, meteorológicos. Es una predisposición a responder de cierta manera y una particular sensibilidad a ciertos estímulos. Cuando se dice que los hábitos son funciones del individuo y su ambiente, se quiere decir que son modos de usar y recibir, de incorporar y de emplear, en las propias actividades, al mundo circundante.

El hábito tiene un aspecto mecánico, pero está en la esencia del hábito el que sea algo más que la rutina, es también un empleo de lo mecánico en vistas a algo superior, en vistas a fines y propósitos.

El hábito está dirigido a la transformación del yo y del ambiente. Y como la realidad es cambiante y azarosa, los hábitos no pueden ser --- obviamente considerados como algo rutinario sin declarar con ello su inutilidad y su perversidad dentro de la vida.

El hábito es, por naturaleza y origen, participación. Por una parte participación del individuo y el objeto; participación del yo y la sociedad; del organismo humano y la naturaleza; por otra parte es participación con otros hábitos, con los cuales constituye el carácter.

El hábito es algo adquirible. En efecto, el bebé nace sin ellos, es sólo un impulso de acción ciego e intempestivo, plástico, dócil, moldeable. La acción social modela esos impulsos y los diversifica en vistas a variados propósitos. La respuesta del niño al estímulo de su ambiente social - que es el ambiente propio de la infancia - organiza sus hábitos. El impulso busca una expresión, una salida. El impulso es, como Dewey lo acepta de muchos psicólogos, una cantidad de energía liberada que busca acceso a la acción. Tiene necesidad de actuación por cualquier camino - que se le abra. No tiene preferencia específica, basta con que, cualquiera que sea su puerta de tránsito, pueda expandirse y satisfacerse. El bebé se lleva todo a la boca. No tiene preferencia su actividad; es fortuita. Esta condición de los impulsos son "los puntos de partida de la asimilación" de los hechos del medio social (Human Nature and Conduct. p. 94) Ponen al infante en contacto con su ambiente, con las costumbres de la sociedad adulta.

El mundo adulto reprime y premia, amenaza, promete, alaba y censura, castiga, golpea, reprende, elogia, halaga, felicita, gratifica. Así, el niño va eligiendo los caminos de expresión impulsiva preferidos por la sociedad. La ley del placer-pena, así como la del efecto, propician la aparición en el niño de una cierta "predisposición a caminos o modos de respuesta y una especial sensibilidad y accesibilidad a cierta clase de estímulos, a ciertas predilecciones y aversiones". (Op. cit. p. 42).

Todo hábito es adquirido, pero no todos se obtienen de la misma ma-

nera que los primeros, propios de la infancia y no de la edad adulta. - Posteriormente, por mediación del pensamiento se adquieren otros, tal como se verá más adelante.

Los hábitos no son punto final del proceso vital. Si bien terminan una historia, empiezan en el mismo remate una nueva. El hábito está como todo lo natural en interacciones. Si cambia el ambiente, ellos tienen que cambiar. Si operan, cambian ellos y el ambiente, y un nuevo ajuste se tendrá que dar. Un hábito provoca una alteración en el ambiente: envidia, odio, desprecio, amistad, antipatía, etc. Al interactuar con los restantes hábitos se altera de la misma manera como los modifica. Hay reacciones afectadas por las actividades a priori propias de los hábitos en las nuevas situaciones.

Esto pone de relieve la condición progresista o conservadora de los hábitos. Se da esta última cuando las respuestas - que los constituyen - son anacrónicas debido a que su bondad, radicada en el ajuste, ha desaparecido a la par que la situación a la que respondía. Es progresista cuando atiende, no a la repetición de actos, sino a los nuevos estímulos, a las nuevas excitaciones y circunstancias.

Esto quiere decir que un buen hábito está en un proceso constante de cambio. Esta conmutación sucede cuando el impulso ha quedado liberado, sin posibilidad de expresión, porque los hábitos por los que se canalizaba han quedado bloqueados, se han vuelto insuficientes, o han entrado en conflicto con otros hábitos. Entonces el impulso rompe el círculo de respuesta orgánica, e intenta su expresión inmediata a cualquier precio. Es precisamente en este punto cuando aparece la investigación o el pensamiento como mediación del impulso y su objeto propio. El pensamiento remueve los obstáculos, busca nuevos caminos de expresión, descubre los diversos objetos perseguidos por cada impulso - en la dirección del hábito que está en crisis, ya que de suyo el impulso no tiene sentido -, esclarece la situación y procura unificar en una acción variada, jerarquizada, coherente la expresión del impulso. así es como varían y cambian los hábitos; así desaparecen.

La reflexión es mediadora entre los hábitos, pero ella también es  $\neq$  un hábito. "Los hábitos concretos - dice en el op. cit. p. 177, hacen toda la imaginación reconocible, toda la percepción, la invocación, el --- juicio, la concepción y el razonamiento". Todo lo que puede considerarse vida intelectual es hábito, de la misma manera que todo lo que puede llamarse vida volitiva. En definitiva, el yo es sus hábitos.

### LA LIBERTAD.

"Una predisposición formada por un número específico de actos - dice en el op. cit. p. 25 - es inmensamente más íntima y fundamental parte de nosotros que lo que es la vaga y general elección consciente. Todos los hábitos son demandas para cierta clase de actividad y constituyen al yo. En cualquier sentido inteligible de la palabra voluntad, ellos son - voluntad. Forman nuestros deseos efectivos y nos dotan de capacidades de trabajo. Regulan nuestros pensamientos, determinan el que debe aparecer, el que debe ser más fuerte, el que pasará de la oscuridad a la luz".

Las actividades humanas no dependen de la voluntad en el sentido - tradicional. Las predisposiciones particulares o hábitos que las experiencias pasadas hayan producido, son las que fijarán las reacciones al estímulo que se presente. Esto, por supuesto no quiere decir que no haya elección, ni selección, ni deliberación en la vida humana. Sería una suposición ridícula. Existen, pero Dewey da una particular interpretación a cada una de ellas.

Como se apuntaba más arriba, hay ocasiones en que los impulsos, por variadas causas no pueden expresarse. Por la mediación de la investigación, el problema que significa el estancamiento de los impulsos, se --- translada a la imaginación donde se pondera la secuencia de acontecimientos que seguirá a determinado hábito o impulso, en caso de llevarse a la acción. Esta translación a la pantalla imaginativa no supone suspensión de acción. Es acción incipiente y tentativa. Hay, por lo tanto ~~su~~versión,

agrado, emoción, angustia. En esto consiste la deliberación.

La deliberación no nace por apatía, sino por exceso de preferencias. La deliberación es la investigación que precisa las líneas de acción -- realmente deseables, la asociación de los varios factores en acción, la superación de los obstáculos, y, remata, en "una preferencia unificada\_ a partir de preferencias competitivas", "Una dirección decisiva de ---- acción que constituyen la elección". (Ver, Human Nature and Conduct. pp. 190-93).

Todos los requerimientos de una buena investigación - véase el capítulo correspondiente - son los de una buena elección, los de una ópti ma deliberación y de una sana libertad. Las fallas de la investigación\_ son los fracasos de la libertad.

Un buen hábito es un hábito progresista, mientras un mal hábito es\_ uno conservador. El buen hábito implica la revisión constante por la in teligencia, de los ajustes con el ambiente. Implica inteligencia. Por - ello, Dewey, aplicando muy a su manera lo atribuido a Sócrates, decía - dentro del tren de sus pensamientos, que "una vida sin examen, no es - una vida digna de vivirse".

Habría un círculo vicioso en la postura de J. Dewey, si no fuera - una básica concepción suya la contingencia o carácter azaroso de la na- turaleza. De otra suerte habría un determinismo de los hábitos. Si el - conflicto de los hábitos - adquiridos de la pasada experiencia - se re- suelve por la inteligencia - también fruto del pasado -, entonces sería difícil defender la auténtica elección, deliberación, selección. Pero - como los impulsos son algo activo, los hábitos son operantes y la reali dad sobre la que operan es modificante y modificable, entonces hay posi bilidad de libertad. El azar de la naturaleza es el fundamento de la - elección humana, en el campo individual y social.



EL CARACTER.

El carácter es la secuencia y coherencia de los hábitos obtenida a través de una gradual selección de cada uno de ellos. El carácter implica interacción de un hábito con los demás. Supone interrelación en un momento, entre los hábitos presentes, y continuidad en relación a los pasados.

En virtud de esta definición del carácter, Dewey pretende explicar la alteración del carácter y la innecesaria existencia del espíritu humano.

En efecto, el carácter cambia por la aparición de nuevos impulsos que destrazan los hábitos que los canalizaban. La inteligencia al mediar entre los impulsos y los objetos, reorganiza en torno a los primeros el sistema de hábitos, dando así una nueva tesitura al carácter. Naturalmente que a veces la inteligencia fracasa. Entonces el impulso estalla y con él el hombre, cayendo en la insania. Cuando la inteligencia actúa exitosamente lo puede hacer abriendo los adecuados y directos canales a los impulsos presentes, dando así origen a un tipo de carácter distinto al que produce cuando establece un conducto a los impulsos, de tal suerte ascendente, que los sublimiza.

Además estando los hábitos interrelacionados y siendo fundamentalmente activos, entonces no se necesita recurrir al espíritu humano como principio de unidad y de acción.

LA EMOCION, EL INTERES, EL ESFUERZO Y EL DESEO.

Como se ha podido apreciar, Dewey considera todos los fenómenos -- psíquicos exclusivamente dentro del marco de la conducta. En relación a ésta interpreta cada uno de aquéllos.

Si la vida es un proceso que avanza debe de tener, entonces, un estado actual proyectado a los objetivos o ideales de cada momento. En esta tensión al futuro del presente realizan una función característica la emoción, el interés, el esfuerzo y el deseo además del hábito y el pensamiento, que ya han sido considerados, así como el motivo, que se expondrá más adelante, debido a su peculiar importancia.

La emoción, como es sabido, ha cobrado una posición relevante dentro de la psicología. Cuando Dewey trató esta materia, la teoría de James-Lange y sus contrapartidas tenían una beligerancia no liberada de virulencias polémicas. En dos artículos publicados en 1894 y 1895, en la *Psychological Review*, con el título genérico de "The Theory of Emotion", Dewey estableció los lineamientos generales de su interpretación, que fue conservada en sus obras posteriores.

La emoción y la idea, son para Dewey simultáneas en la conducta, -- siendo aspectos de la tensión del estímulo y de la respuesta, dentro de la coordinación que implica la conducta. Por esta razón rechaza la teoría tradicional y la de James-Lange, que dividen en etapas y fases lo que Dewey ve indiviso. La idea, la emoción y el acto se dan simultáneamente.

El interés es, como la etimología lo señala, lo que está entre -- dos, ligando, siendo parte de ambos. Así es parte del organismo, es dinámico, y expresa la reconocida identidad del acto con el yo. El interés es reconocimiento y posesión anticipada de lo no presente -- el --

acto - por parte del organismo, que lo reclama en vistas a su propia conservación y crecimiento. Por otra parte el interés está unido al acto u objeto interesante, que es sentido por el organismo como algo valioso. - El interés es, pues, el sentimiento que aparece en la coordinación com--pletada del organismo a su acto.

El interés puede tomar un carácter inmediato, o mediato. Si la energía orgánica encuentra su expresión total en el objeto interesante que - aparece inmediato y no remoto, hay gozo, consumación, ausencia de esfuerzo y deseo. Se trata de un interés inmediato. Si, por el contrario, el - acto u objeto interesante es remoto y se requiere un proceso más o menos largo hasta llegar a su total posesión, se tiene un interés mediato, que reclama esfuerzo, y está cualificado por el deseo. El esfuerzo, resulta, entonces, dentro de este panorama, como la tendencia del fin - del acto\_ u objeto reclamado por el organismo en un momento dado dentro de un contexto determinado - en el proceso de la mediación vital; venciendo los - obstáculos que ofrecen resistencias a su logro. El deseo aparece como - la tendencia de los poderes presentes a continuar luchando por una com--pleta expresión de los impulsos en un fin cronológicamente remoto.

La importancia del concepto de interés dentro de la psicología de - la educación de John Dewey es mayúsculo. En efecto, el interés expresa - las necesidades del ser humano. No es ni el impulso ni la necesidad, ya\_ que ambos son como tales ciegos, caóticos y destructivos. El interés es\_ la necesidad y el impulso dotados de significado, o lo que es igual, encaminados ya hacia un cierto acto o un cierto objeto. En cierto sentido, podría asegurarse que el interés es el sustituto pragmático de la finalidad.

#### EL MOTIVO.

Dewey no tiene una teoría de la motivación que pueda satisfacer los

esquemas habituales. Si motivo es lo que lleva al movimiento y a la acción, entonces se tiene que hay una evidente ambigüedad en Dewey con respecto a este punto. El impulso, como hemos visto, en los momentos críticos conduce a una reorganización total del yo, y bajo este aspecto podría considerársele como motivo. Los hábitos por otra parte, aparecen dinámicos, intencionales, directores de la conducta. Bajo este sentido serían motivos, pero no serían motivos cuando se les analizara como algo mecánico, o como algo subordinado a los requerimientos del organismo descifrados en la indagación como la hipótesis decidida. En este caso el pensamiento sería el motivo. Estas ambigüedades delatadas por McDougall (conforme a la mención de G.W. Allport, en el estudio mencionado) no podrían considerarse como una crítica a la psicología de John Dewey, dentro de los límites de su propia concepción de la naturaleza, del organismo, de la experiencia y del ser humano. En efecto, cualquier intento de ubicar la motivación en un solo aspecto de la conducta humana implicaría establecer alguna clase de pluralismo, de subordinaciones permanentes y por consiguiente de rigideces estructurales ajenas al pensamiento de Dewey.

El motivo no puede ser para Dewey otra cosa distinta a la identificación de los medios con los fines, en un momento dado perseguidos, siempre y cuando consideremos al término medio como algo inmanente a los procesos vitales. Si el fin es lo requerido por el organismo para su crecimiento y el medio es el proceso por el que se cumplirán los requisitos, habrá tantos móviles como diversas situaciones, personas, problemas y momentos existen.

Dewey es un enemigo jurado de la reducción de la motivación a un solo y soberano factor. Ni el placer, ni la voluntad de poder, ni el sexo, ni el egoísmo, ni el deber, podría ser aceptado como pivote de la conducta humana. Como puntualiza G.W. Allport, Dewey vio mejor que nadie que "hay una infinita variedad de modos en los que el hombre puede cumplir su tarea fundamental de adaptarse y crecer dentro y con las circunstancias".

APUNTES SOBRE LA PSICOLOGIA EDUCATIVA, SOCIAL Y POLITICA,

El criterio básico para rechazar y aceptar opiniones psicológicas es moral. Su adhesión a la democracia como la expresión más avanzada de la convivencia humana le autoriza a rechazar toda interpretación que de alguna manera atente contra ella. En este punto Dewey piensa que todos los sistemas de psicología expresan una dirección social. La validez que tiene la democracia nulifica el valor de cualquier concepción del hombre y de sus procesos que se le opongan parcial o totalmente. Tan convencido de ella está que identifica una verdadera psicología con la concepción democrática de la vida. Cree en la eficacia de la educación, de la comunicación, de la participación y de la acción como los modos de cambiar y mejorar la conducta humana. Por ello se niega a reconocer cualquier psicología que suponga absolutos - herencia, instintos, alma colectiva, carácter nacional, etc.- Cree que una psicología auténtica debe proceder indagando lo que el organismo hará y buscando lo mejor en sus desenvolvimientos consecutivos. Rechaza con tanta vehemencia todo lo que signifique una limitación para el hombre. como puede serlo el coeficiente intelectual - remanente de una concepción aristocrática de la vida -, como reclama con todo entusiasmo todo aquello que signifique una participación de la inteligencia humana en la dirección de su conducta y en la fundación de su destino.

Para Dewey la psicología de la educación no es autónoma. Aunque su vigencia es amplia porque proporciona el conocimiento de lo que es posible y del modo de alcanzarlo, con todo, sus derechos están limitados por la filosofía y la moral que en todo caso, señalará los bienes que deben y pueden alcanzar los hombres en el proceso de la educación.

Las psicologías que hablan de la importancia de los instintos, de la mente colectiva, del carácter nacional, son psicologías que defienden

una política demagógica. La admisión de los instintos como impulsos fijos dotados de dirección, sostienen una posición social estática, en la que no se considera necesario ni conveniente alterar las instituciones sociales para mejorar la conducta humana, ya que ésta, de cualquier modo seguirá siendo idéntica. Las psicologías, como la de Durkheim, que hablan de una mente colectiva y las que ponderan la validez de los instintos de imitación; o las que aceptan la existencia de rangos de capacidad intelectual y fortaleza volitiva, defienden la aristocracia política o el despotismo; ya que bajo diversos puntos de vista atacan la confianza del hombre en su inteligencia para resolver los problemas.

Las psicologías que defienden la introspección y admiten la existencia de un espíritu en el organismo humano, fomentan la división social postulando que algunos hombres, los más aptos, pensarán mientras que los restantes trabajarán.

La psicología social de John Dewey niega la existencia de una mente colectiva. Existen individuos que participan en empresas comunes y adquieren así un conjunto de hábitos similares porque sus problemas son los mismos, sus conductas son similares, sus recursos son parecidos. Cuando en el intercambio social sus conductas repercuten en otros alejados de ellos se puede pensar en la existencia, no de una masa, sino de un público. Hay tantos públicos como intereses comunes existan. Y uno de los problemas psicológicos más agudos de la psicología de Dewey, porque es uno de los problemas más graves de nuestra época, es establecer un modo de vida en la que cada individuo persiga sus propios fines, sea coherente con su propia experiencia y sin embargo, y precisamente gracias a esa personal lealtad, llegue a ser coherente con la experiencia colectiva y con las finalidades de toda la comunidad. La finalidad de la escuela es resolver esa contradicción.

### LA NATURALEZA HUMANA.

La crítica se ha preguntado si Dewey, en definitiva, acepta o rechaza la alterabilidad de la naturaleza humana. Su postura se perfila en la crítica que hace a cuatro tendencias fundamentales que ve en el debate de este asunto. Aunque no es del todo explícito, es cuando menos sugerente. Si no define, cuando menos cerca el asunto, sin que pueda inferirse con toda certeza en qué sentido y hasta qué punto considera modificable al ser humano.

1.- Aunque Dewey admite y afirma que la naturaleza humana es alterable, se niega a seguir los pasos de Locke y Helvetius. Estos, a los que Dewey llama "perfeccionistas", creen en la posibilidad humana de adquirir hábitos y en la total eficacia de la educación, Dewey les reprocha el que se apoyen en el supuesto de la pasividad de la naturaleza, desconociendo la existencia de los impulsos en el organismo humano, por consiguiente, falseando el auténtico sentido del hábito, concibiéndolo como rutina y no como dinamismo. Considerar al hombre como un papel en blanco es dar el primer paso en el sentido de una falsa modificación de la naturaleza humana, que lleva a la rotura de la continuidad de la experiencia e introduciendo el desorden que significa el uso de una violencia.

2.- Los románticos que vieron en la naturaleza humana una armonía profunda sólo perturbada por las interferencias sociales. Dewey niega tal suposición. El hombre tiene impulsos y hábitos opuestos y contradictorios. Los impulsos naturales no son buenos ni malos. Tienen que aceptarse puesto que existen, pero no hay ninguna razón en considerarlos óptimos por el hecho de ser naturales o primitivos. Ellos deben canalizarse, ordenarse en referencia al ambiente social, que es lo único que impide el caos. Que hay ambientes sociales perturbadores es tan evidente -

como que los hay edificantes. Pero, por sí solo el ímpetu libre y espontáneo de la naturaleza humana es anarquía y destrucción. Rousseau, es la víctima de este cerrado ataque de John Dewey.

Aunque los perfeccionistas y los sentimentalistas reconocen la posibilidad de mejorar al hombre, unos lo consideran como una caja para llenar de toda clase de buenas costumbres, porque de suyo es pura receptibilidad, con lo que prácticamente niegan la alterabilidad humana porque no hay qué alterar, aunque todo está para construirse. Los otros creen que el hombre puede mejorarse impidiendo que lo perjudiquen las leyes y las costumbres sociales. De donde puede inferirse que de hecho aceptan que el hombre es alterable para su desgracia e inalterable para su provecho. A continuación aparecerán otras dos tendencias que de una manera más explícita afirman la permanencia de la naturaleza humana y su consiguiente inalterabilidad.

3.- El tercer grupo sostiene que "el viejo Adán de la naturaleza humana" permanece siendo el mismo. Los que sostienen esta postura son los que admiten la existencia de un número reducido de instintos perfectamente demarcados. Hobbes con su reacción al miedo y Comte con su exaltación del altruismo, no hacen sino sancionar una fórmula rígida de su conducta o de la conducta social de su época como idéntica a la naturaleza humana.

4.- Finalmente los que sostienen la total depravación de la naturaleza humana. Estos consideran los conflictos de la existencia humana como definitivos e irremediables, de tal manera que inmovilizan al hombre en su mal.

Dewey cree en la alterabilidad humana, cree en su mejoramiento. Más adelante se expondrán, ya sobre su teoría de la educación, los límites y alcances, las condiciones y las pretensiones, que a su parecer, son viables.



**CAPITULO IX**

**ASPECTOS DE TEORIA MORAL**

## A S P E C T O S D E L A T E O R I A M O R A L .

"Cualquier cuestión moral - dice Dewey en la pag. 81 de 'Human Nature and Conduct' - consiste en elegir éste o aquél modo de vivir. La única pregunta que tiene sentido es ¿ cómo vivir ?. La razón no puede preguntarse nada anterior a esto porque la razón y la moralidad emergen de la vida y existen para la vida".

La teoría moral de John Dewey es coherente a su visión del mundo y de la vida. De antemano rechaza cualquier indagación a propósito de fundamentos de la conducta humana que vayan más allá de los problemas cotidianos en su aspecto puramente temporal. Ni metafísica de las costumbres, ni bases sobrenaturales o simplemente espirituales del existir humano: - la vida mundana es el objeto, la fuente y la sanción de toda cuestión ética.

### BIENES, DEBERES Y VIRTUDES.

Como Dewey piensa que la ética no puede ser un conjunto de conclusiones establecidas de una vez para siempre, sino, una función de la vida, estima que lo único que puede legítimamente llevar el nombre de teoría moral ha de ser una simple extensión de la conducta reflexiva que caracteriza la experiencia humana. No hay ninguna razón por la cual suponer la previa aparición de la ética como una condición a priori de la existencia moral. Tampoco hay ningún fundamento para sospechar que las -

normas se dieron antes que una actividad normada; así como no hay sanción que no sea una consecuencia natural de los propios procesos. Si hay fundamentos morales, normas de conducta, sanciones, deberes y derechos, virtudes y vicios, no es porque desde afuera de la experiencia humana hayan sido introducidos. De aquí que para Dewey carezcan de validez todos aquellos propósitos de fundamentar las categorías morales, así como todos éstos de negarles vigencia. El papel de la ética es más modesto y constructivo. Ni quita ni pone rey. Pero reclama afinar, precisar, enriquecer, habilitar óptimamente lo que ya existe en la vida humana, esto es, el gobierno por la razón de la abigarrada corriente de la vida.

En ella existen bienes, deberes y virtudes que son correlatos de fines, leyes y aprobaciones individuales y sociales. La función de la teoría consiste en analizarlas y establecer las conexiones pertinentes entre estas realidades con el objeto de hacer más viva a la vida.

#### EL OBJETIVO MORAL.

Ya se sabe que para Dewey la primera necesidad del organismo humano es - como para cualquier otro - adaptarse y crecer. Como en este caso la conjunción no sólo liga sino funde, debiera decirse, crecer adaptándose o adaptándose creciendo. La pertinencia de la aclaración es evidente a la luz de que no hay vida aislada del ambiente, puesto que la existencia es interacción.

"El proceso de crecimiento, de mejora y progreso..... es la cosa - significativa. El fin de la vida no es llegar a un término o límite. Es - el activo proceso de transformar la situación existente. No la perfección sino el permanente proceso de perfeccionarse, madurarse y refinarse, éste es el fin de la vida... El crecimiento es el único fin moral". - - (Reconstruction in Philosophy, p. 141.)

Qué es lo que significa crecimiento y qué alcance da J. Dewey a -- este término es asunto que se tratará en el análisis del fin de la educación. Lo que aquí importa es el reconocimiento de que en la vida hay bienes aunque no sean finales, lo cual equivale a decir que hay bienes que no son el Bien.

En qué consisten estos bienes?. Cómo se puede hablar de ellos?. -- Cuál es la relación de la inteligencia y de la conducta humana en vistas a ellos?. En qué contexto se dan?. Son todos igualmente buenos o hay una jerarquía de bienes?.

#### EL BIEN.

Dewey precisó su posición en la crítica a teorías distintas a la suya.

Impugna a los positivistas lógicos por considerar al bien como algo puramente emotivo y a los juicios de valor puramente interjectivos, en virtud de lo cual suprimen la validez objetiva del bien y anulan los derechos de la ética a existir como una disciplina distinta a un subcapítulo de la psicología.

En "Theory of Valuation" advierte que, suponiendo, sin conceder, -- que fuera verdadero lo que ellos atribuyen al bien, esto no releva a los filósofos de su tarea de estudiarlo conforme a las condiciones y a los efectos que implica su aparición ( véase en la obra citada, p. 51).

Pero, por otra parte arguye Dewey (op. cit. p. 17), el desprecio -- que significa el calificar de expresión emotiva al bien, no hace sino poner en relieve la verdad de que la psicología moderna no ha sido aún ---- aprendida por la mayor parte de los filósofos, los que estando obligados a penetrar en su significado, continúan pensando conforme a las categorías de una ciencia periclitada. (Experience, Knowledge and Value, pp.554

-55), y formulando objeciones en términos de una psicología mentalista que considera a los estados emotivos aislados de la realidad, de la conducta humana, y sin ninguna función importante en la experiencia. (Theory of -- Valuation, p. 17). Los bienes y los valores son objetivos. Son los puntos finales de las diversas historias que integran la vida humana.

Los que estiman a los valores como esencias inefables intuídas por una forma particular de inspección o por algún a priori, reciben una sorprendente acogida por parte de Dewey. En efecto, los valores son inefables, ya que es una cualidad inmediata de la experiencia. No es posible hablar del gozo, de la aversión, de la belleza. Pero lo que interesa no es hablar de ellos, sino conocerlos, esto es, valuarlos, colocándolos dentro del proceso de la experiencia, descubriendo las condiciones por las que devienen los valores y los efectos que su presencia tiene sobre toda la conducta humana.

Frente a los utilitaristas y hedonistas, la actitud de J. Dewey es sorprendentemente agresiva. Aunque admite que sin deseo y sin interés es imposible que haya valores, no acepta que este hecho sea la explicación definitiva de ellos. Al contrario es el principio de la valoración, pero no su constitutivo. En efecto, los que asocian el valor al interés y al deseo suelen naufragar por asir sus afirmaciones a un marco de referencias individualista y mentalista, en virtud del cual pierden el contacto con lo social y lo físico y olvidan el papel creador de la inteligencia en la valoración.

Al santificar todo deseo e interés se precipitan en la inmoralidad puesto que otorgan el mismo valor a todo satisfactor y terminan en el caos porque consideran a los deseos e intereses aisladamente, dando igual beligerancia a cada uno de ellos, con lo que pronto se enredan en una maraña de apetencias contradictorias. Pagan así con la inmoralidad y la anarquía su desprecio a la inteligencia y a la sociedad.

El bien no consiste en la satisfacción de los deseos inmediatos, -- sino en la satisfacción de todas las exigencias dadas en una situación, -- tanto transversal como longitudinalmente. No se trata de satisfacer un par

ticular deseo, sino la totalidad del vivir (Véase Ethics, p. 200).

Así pues, aunque la valuación incluye deseos, emociones, intereses, simpatías, también incluye reflexión. Su tarea consiste en reorganizar la experiencia en vistas a los bienes que se desean alcanzar, para lo cual - no sólo basta saber qué es lo gozado, apreciado, estimado sino básicamente qué es lo estimable, gozable, apreciable. Porque el bien no es algo que esté allí, para siempre, inmutable, y lo único que hace falta es alcanzarlo. Todo lo contrario. El bien no está en ninguna parte, es el fruto, el resultado de la acción humana, por lo que el problema más urgente es en la vida individual y social la construcción del bien y no su reconocimiento, puesto que no hay nada que pueda ser llamado bien, fuera de un particular contexto y una especial conflictiva.

Como apuntaba G. W. Allport, "las consecuencias del círculo orgánico son importantes en ética. Una buena conducta, según se infiere, nunca puede dos veces ser la misma. Sólo si el impulso y el hábito fueran rígidos hasta la inmovilidad podrían recurrir. Como los impulsos y los hábitos están siempre cambiando concluimos que los fines son de hecho sin fin, llegando a la existencia como nuevas actividades que ocasionan nuevas consecuencias. El bien es algo que rectifica el problema presente por la cooperación del hábito, impulso y pensamiento. Los problemas son problemas nuevos y las soluciones son siempre nuevas soluciones". (The Philosophy of J. Dewey. Ed. por P.A. Schilpp, p. 274).

#### LA CONSTRUCCION DEL BIEN

El bien no es algo ya conocido, ni algo existente. El bien es la experiencia reconstruida, el conflicto solucionado. No hay nada que de ante mano me diga qué soluciona el problema. El objeto de la investigación, de la valuación es precisamente el de crear - no descubrir - la solución.

Cada persona está comprometida en la realización de su propio bien, tal como piensa, proyecta y ejecuta, - dentro de su personal situación -,

el bien que espera satisfaga sus demandas. Si cada persona vive su propia vida, el bien de cada uno será diferente al de los restantes.

Podrá otorgarse un nombre común a todos esos factores que solucionan los conflictos y obsequiar con el título de felicidad al estado satisfactorio de las situaciones individuales. Pero el carácter general de los nombres donados - bien, felicidad - no es índice de ningún aspecto general. Cada felicidad es tan individual como son individuos quienes la disfrutan y cada bien es tan peculiar como singular el problema que lo exigió. (Influence of Darwin on Philosophy, p. 70.) No hay normas generales para conflictos particulares. No hay soluciones preestablecidas para problemas inéditos. La inteligencia tiene que estar alerta para crear los nuevos fines de cada actividad y sus correspondientes bienes para cada situación. (véase Ethics, p. 198).

### FINES Y MEDIOS

La demanda de cada situación conflictiva es la ideación de una finalidad que haga fructificar la actividad en una solución adecuada. Este proceso se cumple en la valuación e implica una distinción y una unión de los juicios de valor y los de hecho, a los que corresponde la distinción y la integración de los fines y los medios.

En otra parte se ha hecho ver el intento de John Dewey por reducir todos los juicios a juicios prácticos. Aquí se mostrará un aspecto inverso: cómo todos los juicios de valuación se constituyen en juicios de hecho. Estos dos intentos no se contradicen ni se oponen. Son el mismo proceso, visto ahora por un lado y luego por el otro; de la misma suerte que un cristal cóncavo es, desde otro punto de vista convexo. Juicios de hecho son tan prácticos como juicios de valuación o valoración. Ambos implican acción y modificación.

Un juicio de hecho indica lo que algo es. Un juicio de valor indica

lo que algo debe ser. Se considera que la ciencia está constituida por juicios de la primera clase mientras que la ética y la estética se expresan en juicios de valor.

La originalidad que se reconoce en Dewey con relación a esta distinción de los juicios, es la de haberla aceptado parcialmente, sin reconocer que la diferencia fuera radical. Advirtió que para el progreso humano era ventajosa la separación, pero que no era otra cosa distinta que un truco metodológico, un expediente conveniente.

En el terreno de los valores éticos y estéticos, tenemos juicios de hecho como son el reconocimiento de que algo gusta, satisface, alegra, etc. Estas proposiciones no son de valor porque no indican que deben ser gustadas, aprobadas, gozadas. No indican su deseabilidad aunque expresan el hecho de ser deseadas. Un juicio de valor es el que al indicar que algo es deseable manifiesta con ello la necesidad de mantenerlo en la existencia y de asegurarlo. Porque lo cierto es que no todo lo que es gozado es gozable. Hay cosas que no deben ser aceptadas a pesar de ser universalmente acogidas. Los antecedentes y las consecuencias de ciertos objetos los hacen apetecibles o rechazables. Las concatenaciones, las implicaciones y complicaciones de algunos objetos los hacen dignos de aprecio, aunque en otros contextos, serían abominables. De aquí la importancia fáctica de todas estas conexiones, implicaciones, relaciones, consecuencias, para la valoración. En la medida que el conocimiento de esa red de relaciones es objeto de un conocimiento fáctico se tendrá que reconocer la necesidad que tiene la valoración de esta clase de juicios. Sólo estableciendo los hechos, avanzando el conocimiento de fácticas conexiones es posible avanzar y progresar en el campo de la valoración. En efecto, lo deseable, lo apetecible, no descende de un imperativo Monte Sinaí, ni de un apriori solitario, sino que proviene del examen de las consecuencias que se siguen a ciertos impulsos; de la investigación de las operaciones pertinentes para obtener algunos satisfactores sin padecer consecuencias habitualmente ligadas a ellos. (Véase Theory of Valuation, p. 32).

Los únicos gozos satisfactorios son los que provienen de la investigación porque son los únicos que garantizan sus resultados y tienen ancla-



das sus condiciones. Así es como los juicios de facto suministran su eficacia a los juicios de valor. El conocimiento científico se pone al servicio de los destinos humanos. Otorga sus datos e informaciones así como también su espíritu y sus métodos.

La experimentación no es privilegio de las ciencias fácticas. Hay también experimentación en los valores. El fracaso valorativo se constituye así, gracias a los métodos de experimentación, en guías y orientaciones, de tal suerte, que el provecho adquirible por un fracaso puede ser mayor que lo que se esperaba del éxito del experimento.

Esta manera de ver los problemas morales no garantiza el paraíso, ni asegura el éxito siempre. La ética no podrá automáticamente solucionar nuestros problemas por el simple hecho de estar apoyada en la psicología y en la sociología. Sin embargo nos capacitará en vistas a una correcta formulación de los problemas, a un progreso en el conocimiento de nuestros conflictos, a un enriquecimiento de nuestra conducta a pesar de que fracasemos. No hay lugar a dudas que el más profundo conocimiento de la índole de los problemas que encara el hombre en su conducta moral, le hará vivir de una manera más seria, más realista, más idealista, porque podrá introducir sus ideales dentro de la existencia en la medida que mejor conozca los requerimientos de ésta.

#### LA UTILIDAD DE LOS FINES.

En contra de lo sospechado los fines son los medios más prominentes. La actividad humana requiere de ellos para poderse desenvolver. Siempre -- que se bloquean los impulsos, lo que urge es un nuevo fin en virtud del cual éstos puedan canalizarse y liberar su energía. El fin-a-la-vista libera las energías humanas. Sin él no sabrían qué hacer los hombres. Su papel radica en regular la continuación de la actividad. "El fin - dice Dewey - en Democracy and Education, p. 124 - es un medio para la acción, tan definitivamente como cualquiera otra porción de la actividad". "En un sentido

estricto - añade en Human Nature and Conduct, p. 226 - un fin -a-la-vista es un medio en la acción presente. La acción presente no es un medio para un fin remoto. Los hombres no disparan porque hay blancos, sino que ponen blancos con objeto de que sea más efectivo y significativo el disparar".

Pero, así como habíamos dicho que los juicios de facto someten a los juicios de valor, así también los juicios de valor someten a los de facto; lo cual equivale en el tema tratado a que el fin se somete a los medios, pero también los medios se someten a los fines. En efecto, habiéndose decidido por un fin, debe actuarse no sobre el fin-a-la-vista sino sobre los medios próximos considerándolos como fines de la actividad inmediata, con el objeto de que sean realmente medios eficaces. "Medios y fines son - dice Dewey - dos modos de considerar la misma actualidad". (Human Nature and Conduct, p. 233).

#### FIN ALLENDE EL FIN.

Como los fines no son fijos resulta que al lograrse uno, éste deja de serlo y se constituye en trampolín de otro nuevo fin. Todo fin-a-la-vista es el final de una historia y el comienzo de otra. La razón de esta secuencia radica en la misma fecundidad de los fines-a-la-vista. No todos - por supuesto reúnen esta condición de magnificencia, pero los óptimos, son aquellos que al darle sentido a las energías humanas las reorganizan de modo tan excelente que en virtud de su misma excelencia emergen otros fines aún más altos.

"Un marinero no navega hacia las estrellas, pero observándolas dirige su navío. Un puerto es un objetivo, pero en el sentido de llegar a él y no en el de embodgárselo. El puerto está en su pensamiento como un punto significativo en el que su actividad tendrá necesidad de reorganizarse en vistas a otro puerto. La actividad no cesa cuando el punto es alcanzado. Se suspendió la presente dirección de la actividad. El puerto es el fin de una boga como el principio de otra ". (Human Nature and Conduct, p. 226).

Es evidente la continuidad de los medios y los fines. Se puede deliberadamente marcar un punto de la actividad y llamarle fin, pero en la medida que no sea un fin muerto, será un medio. Desde una perspectiva amplia es medio lo que desde una estrecha es remate. Pero no hay razón por la -- que se minimice a uno o se engrandezca a el otro. Ambos son el mismo episodio de la misma historia de incesante actividad. No son mil y una las -- noches que espera Scherezada para morir decapitada, sino para seguir vi-- viendo enlazando el feliz final de una historia con el desdichado comienzo de la otra, siempre, justo cuando la luz de un nuevo día comienza.

#### LA NECESIDAD MADRE DEL BIEN.

Dewey podría haber escrito los más sapienciales versos sobre el trabajo y sus frutos. No es la dicha, - sugiere - la que suscita la valua--- ción. Es el fracaso, la frustración, la necesidad. Allí, cuando la vida - está encenegada, aparece la razón, el juicio valorativo que proyecta imagi nativamente los diversos caminos de salvación a la dificultad. La investi gación, la experimentación, el análisis, la deducción y la inferencia se asocian en un sólo empeño. Se analizan los fines-a-la-vista. No sea que - lo desatado por ellos fuese nefasto en el curso, o quizá los medios sugeridos fueran ineficaces, o, además de las consecuencias previstas hubiese otras indeseadas. La inteligencia ha de procurar replantearse en todo el contexto los fines más convenientes y realizar la síntesis suprema que - permita en un solo fin-a-la-vista tener todos los deseados fines.

Pero ningún fin-a-la-vista alcanzado puede ser fijo y definitivo, - porque en la medida que se haya realizado alterará el equilibrio en la in teracción con su ambiente y será el origen de una nueva conflictiva, de - un nuevo desequilibrio y de un nuevo proceso de valoración; búsqueda, in dagación, experimentación, fin-a-la-vista, acción, logro y, en síntesis se repite el mismo proceso con distintos materiales. No hay riqueza que no - sea causa de su propia pobreza; ni pobreza que no sea el origen de una ri queza nueva.

### LAS CONDICIONES DE LA VALORACION

Ya se ha dicho que para Dewey las ciencias físicas, psicológicas y sociales son, entre otras, las condiciones teóricas indispensables para una profunda valoración ya que éstas ofrecen la base segura de la formulación de fines-a-la-vista.

En efecto, las proposiciones científicas, garantizadas por la constante comparación entre los pronósticos que realizan y los resultados que obtienen, son el mejor instrumento del hombre para poder apreciar el contexto en que se desenvuelven sus actividades. Como la valoración eficaz no puede tener lugar en el vacío, el examen de las circunstancias es indispensable para constituir a una valoración como valoración y no simplemente como un gusto, un sueño o un utópico condicional "me gustaría".

En el contexto en que la valoración se ejerce están, antes que nada, - los impulsos, los hábitos, las ideas, los útiles y las personas miembros de la sociedad. (Véase *Human Nature and Conduct*, p. 89). Esto quiere decir que la valoración hace referencia a procesos dinámicos. "El valor en el sentido del bien está inherentemente conectado con lo que promueve, adelanta y asiste al curso de la actividad" (*Theory of Valuation*, p. 57). Así, pues, sólo donde hay tensión y posibilidad de un alivio en virtud de la solución adecuada, hay valoración.

Tan estrecha relación con la situación hace que la valoración no posea normas anticipadas, ni valores absolutos y sea como la situación algo en marcha, en devenir, cambio y proceso.

### LA SOCIEDAD: MATRIZ DE LA VALORACION

Aunque en ningún momento ha dejado de insistirse en el lugar que ocupa la sociedad en la valoración, es conveniente recalcar que ella es la matriz de la que procede todo enjuiciamiento valorativo.

En efecto, los procesos selectivos involucrados en la valoración -- siempre están condicionados por su fundamento social. Los usos y las costumbres sociales impiden que los impulsos aparezcan con su primitiva fuerza en la existencia. No debe ésto entenderse en el sentido freudiano de la introyección de los valores sociales en forma de censura en el individuo, (véase Morton Levitt, Freud and Dewey, on The Nature of Man); sino que debe interpretarse en un sentido más cándido y quizá menos venenoso. Los impulsos no avanzan sin la modelación social, no porque la sociedad les tema como a una gavilla de asesinos, sino porque el impulso no puede expresarse, incluso en sus formas criminales y rebeldes, si no es por la mediación de los hábitos que la sociedad facilita como canaletas de desagüe a la vitalidad inculta del ser humano.

Si no hay valoración sino en la sociedad, resalta hasta la evidencia la torpeza de las consideraciones hedonistas que colocan el principio del placer o del interés en aislamiento de la sociedad. En vistas de que cada interés, cada necesidad expresada y manifestada, es una demanda hecha en vistas a la total situación que condiciona las exigencias de la vida en el sentido de pedir lo que hasta ese momento no se ha obtenido, se comprende la inminente oportunidad que aparece y se consume - aunque nadie en particular la aproveche, aunque ningún maestro la utilice y ningún director social la emplee - de modelar el carácter individual a través del ambiente social. (Human Nature and Conduct, p. 318 y Ethics, 228).

Lo anterior ha hecho referencia a los medios más que a los fines. - pero incluso en este terreno - y no debe extrañar en vistas a la intercomunicación de medios y fines - la sociedad es la que suministra los fines adecuados de la experiencia humana. No es posible sin arrastrar a la vida al enclaustramiento, a la segregación y por ello a su muerte, la elección de fines que excluyan lo social y se centren en una exclusiva autosatisfacción. No es que ésto no pueda suceder. Sucede. Acontece, pero a costas de la liquidación del hombre. En la medida que se vive se quiere seguir - viviendo, y este impulso no logra su expresión continuada y renovada si no es dentro de una empresa social, en el que los fines sean comunes y compartidos. Al fin y al cabo, dónde, si no es en el seno de la sociedad y de sus resultados va a verificarse la validez de los fines elegidos y -

de los valores consagrados?. No teniendo Dewey ninguna estancia superior\_ en la cual fundamentar las individuales elecciones, la sociedad se vuelve la matriz de la valoración, que a medida que se la examina con mayor cuidado, va mostrando gestos que rememoran viejas noticias sobre Leviatán. - Pero Dewey no deja que la matriz de la valoración se coma a sus hijos.

### EL DERECHO, EL DEBER Y LA LEY.

La exigencia de que el bien sea producido es la base del derecho - (Theory of Valuation, p. 57), aunque el deber "en muchos casos sea independiente del concepto de satisfacción o de bien" (Ethics, 234). No hay - nota más distintiva del derecho que su carácter obligatorio. Si se dice - que el bien es lo que atrae y el derecho es la obligatoriedad de inclinar\_ nos a un bien ya sea que nos atraiga o no, tenemos una curiosa hendidura\_ en la experiencia humana, que pone de relieve la condición social de la - existencia del individuo y el error básico de todo individualismo y de - toda expresión de hedonismo.

En efecto, "el derecho, la ley, el deber, surgen de las relaciones\_ que íntimamente mantienen los seres humanos. Es la fuerza autoritaria que nace de la misma naturaleza de la experiencia que mantiene unida a la gente" ( Ethics, p. 277-78). Expresan "el modo en que el bien de un número - de personas, unidas por intrínsecas conexiones, llega a ser eficaz en la - regulación de los miembros de la comunidad" (idem, p.249).

El sentido definitivo de estas expresiones radica en la precisión - de la "naturaleza de la experiencia que mantiene unida a la gente". Para- un enemigo de cualquier Ego trascendental o de cualquier Conciencia Nacio- nal o Voluntad General, el significado de frases como las mencionadas de- berá encontrarse en el punto más extremo de cualquier interpretación que- violente la individualidad del individuo. En efecto, Dewey señala dos cri- terios, que en realidad son uno solo, pero visto bajo dos aspectos opues- tos, para apuntalar los derechos y los deberes y que podrían pedístremen-

te reducirse a no quieras para otro el mal que aborreces para tí; y desea para los demás los bienes que para tí apeteces. Pero las fórmulas filosóficas son aveces más exactas: "Si lo exigido a una persona, es aquella clase de cosas que a él le satisfacen; si sirve a bienes que él estima buenos para sí, él debe, en la medida que tenga una mente recta, reconocer lo exigido como un bien común, y mantenerlo como tal en su pensamiento y en su acción" (Ethics, 251). Inversamente, el mal es la negación práctica y teórica de las exigencias recíprocas: "el mal consiste en la infidelidad a aquéllo que el perverso hace valer cuando juzga y busca lo que es bueno para sí" (Ethics, pp. 251-52).

Aunque el derecho exige de los ciudadanos lo que no puede estrictamente ser reducido a términos de bien, no es sin embargo independiente de él; ya que, por el contrario, mantiene una estrecha relación con él. La motivación del cumplimiento del derecho es siempre algún bien, aunque no sea el bien más óptimo. El simple sentido del deber no es motivación humana. Es fundamental su relación con el bien. Cuando tal relación se esfuma o simplemente se oculta, la tarea moral más perentoria es restablecer la continuidad y la conexión. " Un sentido del deber -sentencia Dewey, en la p. 254 de Ethics- es algo débil cuando no es el resultado de un hábito o de un total reconocimiento del valor de los lazos involucrados en cada caso". Por ello "el problema consiste en desenvolver nuevas relaciones estables en la sociedad a partir de las cuales crezcan naturalmente los deberes y las lealtades" (Ethics, 256).

#### LA ACEPTACION: UNA CATEGORIA ETICO-SOCIAL.

Es un hecho de la experiencia que la conducta de los individuos sufre del rechazo público o disfruta de la aceptación colectiva. Este acontecimiento merece ser ponderado, examinado, o lo que es lo mismo, es digno de ser estudiado en relación a las condiciones antecedentes por las que se da y en vistas a las consecuencias que produce.

Hacerlo es criticar o valorar la experiencia. Cuando la reflexión aparece, intenta averiguar los antecedentes y consecuentes, en virtud de los cuales, lo apreciado públicamente lo es. En este análisis llega a formular las tentativas normas o hipótesis de aceptabilidad. Así descubre -- que hay conductas aceptadas sin que sean aceptables y logra, además, formular la norma que no es otra sino la contribución a un bien participado (Véase Ethics p.272). Una conducta llega a disfrutar de la condición de aprobada y aprobable cuando se relaciona con un bien común. En esa conducta coinciden, entonces, la justicia y la benevolencia. "La norma nos indica que debemos desear y encontrar satisfacción en los objetos que son buenos también para aquellos con los que estamos asociados en la amistad, la camaradería, la ciudadanía, el cultivo de las ciencias, las artes, y otras actividades" (idem). La felicidad del individuo se incrementa y profundiza. "Logra una felicidad que acepta. La cualidad de ser autoaprobada la hace invaluable, fuera de toda comparación. Es la cima de la felicidad" (idem). La integración del individuo en la sociedad se establece sin detrimento de la singularidad. La justicia se establece por la participación y la benevolencia se difunde por la satisfacción.

Así como el derecho y el deber no se confundían con el bien, aunque estaban intrínsecamente ligados a él; de la misma manera, la aceptabilidad no se confunde pero está íntimamente ligada con el bien. Gracias a la aceptabilidad el bien emerge en el seno de la sociedad como bien común y el derecho como un acuerdo tácito.

#### LA APROXIMACION A LO MORAL.

El bien como lo que satisface la totalidad de la situación conflictiva, el derecho como la mutua participación en la acción recíproca de los bienes y la aceptabilidad como la comunidad de bienes, son en realidad guías conductoras al análisis de los problemas relacionados con los valores en la experiencia humana. Son instrumentos para examinar las situaciones concretas. Funcionan como principios morales porque suministran



un punto de apoyo y un método para que cada individuo haga por sí mismo el análisis del singular contexto en que se encuentra. (Ethics, p. 309).

No podría pretenderse otra cosa distinta, aunque fuera muy intensa la inclinación a suponer como definitivas y permanentes las aseveraciones establecidas. Los ideales son formulados en situaciones cambiantes que hacen cambiar los ideales. Los bienes son ajustes a situaciones que están en - - constante tránsito de desajuste. No hay dos cosas que sean igualmente buenas en dos momentos distintos o en dos personas diferentes. Sin embargo, - enfatiza Dewey con resabios de mal oculta cólera, "es estúpido suponer que esto significa que todos los principios morales son tan relativos a un particular estado de la sociedad que ellos no poseen ninguna fuerza que permanezca al cambiar a otra condición social". (Ethics, p. 313); puesto que - "la forma de un fin logrado o la consecuencia es siempre la misma: una - - adecuada coordinación" (Theory of Valuation, p. 49), tiene que reconocerse que bajo algún aspecto el marco de referencia permanece siendo el mismo, - mientras la naturaleza humana no sufra un colapso o un ascenso. Lo que es bueno puede cambiar, pero no la forma de lo que es bueno: "Fenómenos especiales de moralidad cambian de tiempo en tiempo con los cambios sociales y culturales. Los deseos, propósitos, demandas sociales, leyes, aprobaciones y censuras, ellos, son constantes..... Los aspectos particulares de las - costumbres, que son pasajeros, son a menudo, en su actual manifestación, - defectivas y perversas; pero el marco de referencia de las concepciones morales es permanente como la misma vida humana". (Ethics, p. 344).

Pero nosotros sabemos que la vida humana ha emergido de una cósmica - evolución dejando a su zaga el testimonio de que todo lo que es vástago jo ven de la naturaleza puede sucumbir y quedar fósil testimonio de un fracaso en la lucha por sobrevivir.

**CAPITULO X**

**SOCIEDAD Y DEMOCRACIA**

## S O C I E D A D   Y   D E M O C R A C I A .

Una sociedad es, de acuerdo con Dewey, un sistema de instituciones cuyas partes subordinadas armonizan entre sí. Cada sociedad, como un todo, puede acomodarse a otras sociedades, constituyendo en su totalidad - la comunidad humana. (1)

La raíz de la sociedad es psicológica. Una institución es un conjunto de hábitos. Es una cierta manera semejante de reaccionar frente a similares estímulos<sup>+</sup> un número más o menos grande de personas. Es un sistema de respuestas frente a situaciones compartidas en vistas a un grupo - de valores igualmente compartidos.

La idea anteriormente expresada puede conducir a una falsa impresión de la filosofía social de John Dewey. La participación no tiene por qué interpretarse necesaria ni permanentemente como una identidad y una rutina de comportamiento, sino que, debe entenderse como una cierta y peculiar manera de dar salida a los impulsos vitales de cada miembro de la sociedad, de tal suerte que cada uno de ellos, teniendo alguna conciencia del fin perseguido, prevea las consecuencias que sus actos tendrán sobre los demás, al mismo tiempo que anticipe las alteraciones que la conducta ajena efectuará en él, a fin de que ajuste su comportamiento en relación a esas recíprocas influencias en conexión a los propósitos - perseguidos y los valores estimables. (2)

En una sociedad debe darse la elección de medios que garanticen sólo aquellos resultados previstos como deseables dentro del avance de la totalidad de los miembros. El conjunto de consecuencias y de posibles actividades determinadas del modo señalado arriba constituye un objetivo - socialmente participado. Los impulsos de los miembros de la sociedad di-

rigidos de acuerdo a este objetivo es lo que podría llamarse el interés común. (3)

Como las instituciones son partes subordinadas de la sociedad - siendo cada una de ellas una sociedad a su vez - debe suponerse una correcta armonización entre ellas en vistas a la totalidad de la que forman parte. Este acuerdo común deberá hacerse de la misma suerte en que los miembros individuales de las instituciones se relacionaron. En la previsión de los efectos de la conducta de un grupo sobre los restantes y en el esfuerzo de todas las instituciones para trabajar en favor del conjunto de valores que consideran estimables y dignos de ser participables por todos ellos, es donde se constituye la sociedad. Si no hay tales esfuerzos y previsiones, si no existen esos valores comunitariamente estimables, no hay sociedad sino un grupo de diversas sociedades o una relación anárquica entre las instituciones. (4)

Las sociedades, a su vez, pueden participar en una tarea común en vistas a un grupo de bienes estimables por todos y participables por cada uno, de tal manera que el beneficio y el progreso, el crecimiento y el avance sea total. La sanción inmanente al incumplimiento de estas posibilidades es la guerra. Cuando una nación trabaja cuidando que las consecuencias de su conducta suplen los objetivos buscados por otras, la sanción de la vida es la concordia y el crecimiento de toda la humanidad. (5)

#### LOS CRITERIOS DE UNA BUENA SOCIEDAD.

Dewey considera que los criterios políticos apropiados a la reforma, fortalecimiento y mejoramiento de la sociedad emergen de la misma vida comunitaria. De ella y no de alguna otra parte exterior a la sociedad - han de proceder las normas que permitan juzgar los factores en juego, de tal manera, que sea posible afianzar los benéficos y extirpar los dañinos.

Toda sociedad, desde la más primitiva a la más evolucionada, desde la más vituperable hasta la más encomiable, manifiesta, según Dewey, que dos rasgos característicos: a.- Un conjunto de intereses comunes que asocian a las personas en una común prosecución, y b.- una interrelación, - un comercio - en el sentido literal de la palabra - entre los diferentes grupos. (6)

Estas características pueden emplearse como normas provechosas en la crítica social. Ellas nos revelan las fallas inherentes a ciertas sociedades y las potencialidades actualizadas de otras. En efecto, una pandilla criminal, el régimen comunista y el sistema capitalista, manifiestan a la luz de estos criterios la pobreza social que los tipifica. Los bienes participables son mínimos. Los fines perseguidos por el déspota no pueden ser comunicados a los vasallos. Estos no tienen fines propios, nacidos de su propia experiencia. No hay comunicación de medios y fines entre los miembros de la sociedad. El trabajo se vuelve rutinario. Las apetencias de los directores son irreales, caprichosas, sin conexión con su propia experiencia ni con la experiencia social. El conocimiento se vuelve superfluo y superespecializado. La riqueza se vuelve lujuriosa y las costumbres suntuosas. (7)

"Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a unos para señores educarán a otros para esclavos". (Democracia y Educación. p. 91).

"La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales... Cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados ... más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada". (idem)

La división científica del trabajo posee esta criticada ausencia de valores compartidos. Dewey no se opone a la división del trabajo, pero -

reclama la conciencia de las conexiones que tiene un trabajo con la totalidad de las actividades propias de la empresa. El problema social no - consiste exclusivamente en una indebida repartición de las riquezas. También radica en la rutina, la inconsciencia, la falta de intereses sociales y de estímulos vigorosos que vacían al espíritu de las clases y distorsiona, por consiguiente, su vida emocional. (Véase Democracia y Educación, p. 92).

Por otra parte "el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. No es accidental que las tribus salvajes consideren como sinónimos a extranjeros y enemigos. Esto procede del hecho de que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres del pasado... Toda era expansiva en la historia de la humanidad ha coincidido con la actuación de factores que han facilitado el acercamiento entre los pueblos y las clases que anteriormente estaban aisladas.... Los viajes, las tendencias económicas y comerciales han llegado en la actualidad a romper barreras exteriores; a poner a los pueblos y las clases en una conexión más íntima y perceptible entre ellos. Queda por conquistar en su mayor parte la significación intelectual y emocional de este aniquilamiento físico del espacio". (op. cit. pp. 92-93).

#### EL IDEAL DEMOCRÁTICO.

La democracia entre todas las formas de vida comunitaria es la que satisface de una manera más completa los requerimientos señalados por los dos criterios. "El primero significa no sólo puntos más numerosos y variados de interés participado en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales..... sino también un cambio en los hábitos sociales: su reajuste continuo - - afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad -

democráticamente constituida". (op. cit. p. 93).

La estrecha relación de la democracia con la educación es una opinión incontrovertible, aunque menos clara y profunda de lo que se supone. Generalmente se supone que esta forma política, desde el momento que no se apoya en la fuerza coercitiva de un grupo disciplinario sino en el sufragio universal, requiere necesariamente de un pueblo educado que sepa gobernarse. Pero según Dewey hay una razón más profunda. "La democracia - dice - es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que ha de responder un individuo: asignan por consiguiente un premio a la variación de sus acciones. Aseguran una liberación de sus capacidades que permanecen reprimidas en tanto que las incitaciones a la acción sean parciales, que tienen que serlo en un grupo que en su exclusivismo suprime muchos intereses". (op. cit. p. 94).

La democracia es el remate de una historia que empezó en la formulación de los nuevos métodos e ideales científicos y que se prolongó hasta la introducción de nuevas técnicas y procedimientos en la producción de los bienes de uso y consumo, estableciéndose la industrialización. Junto a ésta se desarrolló en íntima conexión un amplio y variado comercio entre los grupos nacionales y las naciones entre sí; se desencadenaron corrientes de migración interior y exterior que pusieron en contacto diversas modalidades en comportamiento y valoración.

Aunque la democracia, según Dewey, no puede reconocer otro origen fuera del señalado, no puede, sin embargo, mantenerse sin un esfuerzo consciente y deliberado. Porque es evidente que "una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma ---

equitativa y fácil. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte, tiene - que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personal". (op. cit. p. 94).

Como es algo tan indeseable la existencia de barreras internas, entre los miembros de una misma sociedad, como la presencia de obstáculos entre las naciones, que impiden el libre intercambio y comunicación de la experiencia, debe reconocerse que lo más deseable, aceptable y justo es una sociedad democrática en la que: a) se facilite la participación de los bienes por todos sus miembros en condiciones de igualdad; b) en la que se asegure el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada; c) en la que se eduque a los individuos tanto, por una parte, en el sentido de aumentar su interés personal en las relaciones y en el control social, como, por otro lado, en la adquisición de hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Para Dewey sólo el modo democrático de vida garantiza el orden y la libertad; la validez de las instituciones sociales y la dignidad de cada persona individual.



NOTAS A :                    Sociedad y Democracia.

- 1.- Reconstruction in Philosophy ,pp. 201-202 .
- 2.- Human Nature and Conduct ,pp. 314-316 .
- 3.- The Public and its Problems ,pp. 34-35.
- 4.- The Public and its Problems ,pp. 151-153.
- 5.- Idem, 157-158 .
- 6.- Democracy and Education, p. 96.
- 7.- Democracy and Education, p. 98 .

**CAPITULO XI**

**SOBRE CUESTIONES ESTETICAS .**

### SOBRE CUESTIONES ESTETICAS

Aunque Dewey consagró un libro sobre el arte y numerosos artículos sobre sus relaciones con la educación, sólo se --- apuntarán algunas de sus ideas estéticas, debido a la condición complementaria que tiene este tema sobre su filosofía - pedagógica.

Complementario no es sinónimo de accidental ni de superficial. La educación en la medida que implica un enriquecimiento de la experiencia y de sus cualidades, debe ocuparse del arte como de uno de los objetos que enriquecen la experiencia y de lo estético como de una de las cualidades importantes de la vida. Pero las atribuciones que la filosofía de John Dewey otorga al arte y a la estética, considerándolos - tanto como una función de la vida, como una particular función de la educación, han quedado ya involucradas en otros - capítulos La valoración, la experiencia, la investigación, - el devenir de las existencias en la naturaleza, todo ésto in dica algo sobre el arte y la experiencia estética.

En efecto, el arte es continuo con la naturaleza y no es --- posible tratarlo aisladamente como una realidad privilegiada. El arte es una de las cualidades de la experiencia. Se dá en la experiencia, pero él de suyo no es una experimentación.--

Es uno de sus remates, de sus puntos terminales. Es una de las cualidades inmediatamente poseídas por el individuo. (1)

La cualidad estética, cuando aparece, unifica a toda la experiencia, o, quizá, para mejor decirlo, es la expresión de la unificación de la experiencia en un nivel menos profundo y permanente, y en una extensión menos amplia y prometedor que la religión. Pero la unificación que expresa es real y tiene sus propiedades características y distintivas.

En la experiencia estética aparecen todos los factores que se dan en cualquier experiencia, pero son específicos -- sus resultados . La imaginación es función de la unificación señalada, pero se trata de una imaginación que sobreviene a la experiencia sin llegar a constituirla. Unifica un momento de la actividad del organismo humano y algunas de sus líneas de acción, pero no todas ni de una manera perdurable. (2)

La cualidad estética puede aparecer en cualquier clase de experiencia. Dewey se opone radicalmente a los que consideran que el arte está total y radicalmente distinguido y separado del resto de las actividades y de los objetos de la experiencia y de la naturaleza. Hay arte dondequiera que hay alguna experiencia humana. Tanto en la actividad científica como en la industrial, en los nacimientos como en los funerales, en las empresas de comercio como en las penitenciarías se da una experiencia que puede tener la cualidad artística. (3) Así pues, no hay intento más nefasto que considerar, por una parte, separados al arte de la ciencia, al trabajo del arte, a lo utilitario de lo estético; así como separar, por otro -

lado, una específica capacidad artística de cualesquiera otra capacidad. No hay funciones específicamente estéticas, pero sí hay funciones que pudiendo estar dotadas de la cualidad artística no la tienen, como también es verdadero que hay -- trabajos, y actividades utilitarias o científicas que carecen de esta cualidad estética. La existencia de esas funciones y de estas actividades estéticas, diría Dewey no son objeciones contra su teoría del arte, sino contra la clase de vida que tiene la gente y manifestaciones de la necesidad de reconstruir en el siglo XX la experiencia humana, a fin de -- que dondequiera que haya acción, haya complaciente y alegre remate, gozo y fiesta de la actividad consumada que en ésto -- y no en otra cosa -- consiste el arte. (4)

El arte -- o la cualidad de la experiencia así llamada -- aparece en los momentos de la actividad humana en que una si tuación conflictiva y tensa ha sido relajada y solucionada. -- Dado que la experiencia del hombre es alternante paso de con flictos a soluciones, de choques a concordias, de tentacio-- nes a consolaciones , puede pensarse entonces que la cualidad de todos los momentos consumativos y equilibrados es artísti ca o estética. (5)

En un mundo en que todo estuviera determinado y no hubie -- ra conflictos, así como en algún otro, en el que sólo hubiera conflictos y todo estuviera indeterminado no sería posible -- la existencia del arte. Este necesita de la tensión y el con flicto que, como fases preparatorias de la solución y el re -- lajamiento, den al hombre la cualidad satisfactoria de su vi vir y experimentar. (6)

El carácter limitado de la cualidad estética se manifies

ta en el hecho de implicar el relajamiento de una particular tensión. En ese sentido, está muy lejos de constituir - esa clase peculiar de reajuste total y profundo que significa la religión. Sin embargo, la liberación de energías que otorga, la satisfacción focal que manifiesta, restablece -- una sensación de unidad y plenitud similar a la religiosa, - pero que sin embargo no tiene ni su profundidad ni su permanencia. (7)

De aquí es posible comprender la debilidad de todas las actitudes estéticas que pretenden mantener la vida sobre el filo de una experiencia gozosa y complaciente. Esta postura, al igual que todas las caracterizadas por la insensibilidad, traicionan la experiencia y pretenden fijarla en alguno de - sus momentos. La severidad puritana que sólo atiende los aspectos tensos de la existencia es análoga a la hedonista del esteticista que sólo gusta de los momentos felices de la experiencia. La fidelidad que se le debe a la experiencia reclama entregarse a la embriagante fruición del arte y a la - absorbente ocupación de los conflictos de la existencia. El esteticista divide su experiencia y rompe su continuidad. Su consagración a la belleza implica una especie de fuga y una violenta rotura de la funcionalidad propia de las actividades psíquicas en virtud de la cual, descarrila a la imaginación de su propia función y hace de ella un vehículo de escape psicológico. (8)

La respuesta adecuada al amor por la belleza es la obra de arte. Ella es objetiva, real. Es un acontecimiento de la naturaleza en la que hay una unidad - no interiormente gestada, pero sí internamente establecida - de todas las energías -

componentes.<sup>(9)</sup> La obra de arte puede ser participada y fomentar en los contempladores las adecuadas condiciones de plenitud y satisfacción que desean y buscan. Esta participación es -- una experiencia auténtica en la que se da la interacción con el ambiente y la participación del individuo con los bienes en la vida asociada. A diferencia de la fuga estética mencionada, caracterizada por el aislamiento social, la contemplación artística implica la comunicación de los individuos. Esta experiencia participada se logra en algo distinto al lenguaje, que como se ha visto, es para Dewey la forma por excelencia de la comunicación. La pintura, la escultura, la música, la arquitectura, la danza, el ritmo, son formas de comunicación en las que la emotividad y la intuición de los hombres se asocian y se participan. (10)

La experiencia estética reclama una percepción fina y -- siempre fresca para captar la experiencia como algo totalmente nuevo.<sup>(11)</sup> Esta es la capacidad que en común tienen artistas y contempladores. La diferencia entre ambos radica en que el primero tiene además la capacidad añadida de poder dar expresión a la chispa de intuición perceptiva de la frescura de la experiencia cotidiana. La unidad del artista y el contemplador se da en la común base de poseer una capacidad de captar las conexiones significativas de la experiencia de las que -- fluye esa satisfacción que caracteriza a la belleza. Esta percepción es el fundamento de la capacidad de expresión. Ella es la que une al artista con el contemplador, mientras que la capacidad expresiva es la que establece la diferencia en -- virtud de la cual el contemplador comprende que si él hubiera poseído las capacidades de acción sobre algún material -- para configurarlo y expresar en un objeto que hiciera perdurable ese momento de su vida, lo hubiera hecho del mismo modo como el artista lo ha realizado.

Para terminar precisemos un punto controvertible. Para Dewey el arte sólo aparece en relación a los acontecimientos bellos. Belleza es lo complaciente y gozoso.(12). La convertibilidad de ambos aspectos es total.

Afirmaciones como las anteriores no pueden menos de exigir una explicación. En efecto, el arte suele tratar objetos que de suyo son feos, angustiosos, desesperantes, torturantes y desagradables. Dewey no niega este punto. Lo que niega es que éstos sean tratados como feos, desesperantes y desagradables. Al contrario, afirma que desde el momento que estas -- experiencias se toman en un trecho mayúsculo de la experiencia dentro del cual lo torturante ocupa un lugar que conduce a -- lo satisfactorio, y lo feo un sitio en virtud del cual el conjunto es hermoso, es obvio que aunque lo feo en sí sigue siendo feo, en el todo ya no lo es, sino que es bello, con lo -- cual, la objeción es la más elocuente apología de la tesis -- que se pretendía destruir. En efecto, no es la angustiosa -- huída de los feroces tigres lo que hace bella la narración -- del cazador, sino el feliz desenlace en el que los tigres no mueren de hambre. Es la ausencia del conflicto, la agudeza -- cortada de la punzante experiencia, la que hace de lo imaginativamente arriesgado, el solaz de lo realmente asegurado.(13)



NOTAS A :                    Sobre cuestiones estéticas.

- 1.- "Toda actividad productora de objetos cuya percepción sea un bien inmediato y cuya operación sea continuo manantial de percepción de otros acontecimientos, susceptible de ser gozada, ofrece belleza artística". John Dewey. Experience and Nature, p. 261 .
- 2.- "...la obra de arte... no sólo es el resultado de la imaginación ,sino que opera imaginativamente ,en vez de hacerlo en el reino de las existencias físicas. Lo que hace es concentrar y ampliar la experiencia inmediata" El Arte Como Experiencia , p. 242 .  
 "...todos los elementos de nuestro ser que se manifiestan con énfasis especial en realizaciones parciales en otras experiencias , están sumergidas en la experiencia estética". Arte Como Experiencia ,p. 243 .
- 3.- Experience and Nature , pp. 77-80 .
- 4.- Idem ,p. 362 .
- 5.- Idem , pp. 77-80 y 359 .
- 6.- Idem , p. 359 . " El'reposo en la estimulación', caracteriza al arte" .
- 7.- A Common Faith ,pp. 17-18 .
- 8.- Experience and Nature ,pp. 361-362 .
- 9.- El Arte como Experiencia , pp. 258-259 .
- 10.-"...las obras de arte son el único medio de comunicación -- completa y sin estorbos ,entre hombre y hombre, que hay en el mundo lleno de abismos y muros que limitan la comunidad de la experiencia " . El Arte Como Experiencia , p. 94 .
- 11.- Experience and Nature , pp. 377-378 .
- 12.- Experience and Nature , p. 378 .
- 13.- "La palabra 'feo' se aplica al objeto en sus asociaciones habituales , aquéllas que han llegado a aparecer como parte inherente de algún objeto .Pero no se aplica a lo que está presente - en la pintura o en el drama. Aquí se produce la transformación de

un objeto que tiene su propia expresividad , a causa de una nueva situación : exactamente como en el caso de los desnudos de - Renoir. Algo feo en otras condiciones , que son las usuales, se extrae de las condiciones en que era repulsivo y se transfigura en cualidad al hacerse parte de un todo expresivo . En su nueva situación el contraste mismo con la primera fealdad añade sabor, animación, y en asuntos serios , aumenta la profundidad del significado de manera increíble" . El Arte como Experiencia ,p.86.

**CAPITULO XII**

**RELIGION-DIOS Y HOMBRE**

R E L I G I O N   D I O S   Y   H O M B R E .

El naturalismo que John Dewey profesa no le permite suprimir la experiencia religiosa de la humanidad disolviéndola en otras distintas experiencias. Su franca decisión de respetar toda manifestación de la vida humana y su oposición a toda forma de reduccionismo, le lleva a rechazar, en nombre del método empírico, todos los intentos de explicar el fenómeno religioso y la idea de Dios a partir de otras realidades o de otros sucesos supuestamente más elementales. (1)

Que existen experiencias religiosas es, para él, algo indiscutible. La función de la filosofía es aclararlas. Como se trata, al fin y al cabo, de un acontecimiento de la existencia humana, está sujeta a los beneficios del método experimental. Se han de precisar las condiciones en las que se dan y las consecuencias que se derivan de ellas. (2)

El hecho de que se presenten conflictos y problemas en la conducta humana en lo que concierne a lo religioso, la misión del filósofo no puede ser otra que la de poner de relieve los factores en conflicto y presentar las posibles vías de solución.

Por otra parte la negación de la religión al igual que la negación de Dios supone, para Dewey, adoptar la misma actitud, aunque en sentido opuesto, a la que toman las diversas religiones institucionales y las distintas escuelas filosóficas no naturalistas. Una franca negación de lo religioso es una religión, así como todo ateísmo es una modalidad --

de absolutismo intelectual, esto es, la modalidad negativa del teísmo.

El teísmo y su expresa creencia en un Dios personal, constituye, - para John Dewey, una doble amenaza y una doble traición a la naturaleza y al método experimental. (3)

La naturaleza es un todo en interacción: un campo de acontecimientos en que todo altera y está alterado, en que nada está fuera del juego de transacciones mutuas, en que todo es principio y fin en un proceso interminable.

Para Dewey la idea de Dios supone la existencia de algo fuera de - este proceso natural y por consiguiente la admisión de un hiato insalvable en el plano de la realidad , así como la admisión de un dualismo absoluto tan injustificable como insatisfactorio. En efecto, si se va a - entender por Dios un ser que existe independientemente del mundo, que - no está sujeto a las incesantes modificaciones de la naturaleza, sino - algo que, por el contrario, se levanta enhiesto como una realidad absoluta, inmutable e independiente, tendrá que admitirse una fragmentación de la realidad que necesariamente conducirá al desprecio de la naturaleza.

La irritación intelectual que puede efectuar la admisión de aquella desintegración de la realidad y esa devaluación del mundo podría explicarse por muy diversas razones filosóficas diferentes a las que arguye Dewey. Su enfado proviene de la oposición que significa a su concepción básica de que la realidad es continua. Aunque admite diversos niveles funcionales y diversas estructuras en el seno de la naturaleza, de tal suerte que la continuidad no implica necesariamente homogeneidad - sin embargo considera que ellos están intrínsecamente relacionados en una multiforme dependencia. La admisión de un Ser trascendente sería la dimisión de una de sus más caras intuiciones.

Por otra parte considera Dewey que existe una necesaria secuencia entre la afirmación de Dios y la negación del mundo. Supuesta la existencia de un ser absoluto tiene, a su parecer, que suponerse inmediata-

mente la inexistencia de la naturaleza, con lo que ésta tiene de contingencia, relatividad y finitud. Aunque la negación fuera de alguna manera detenida, ella no sería, en definitiva, sino una mediatización en virtud de la cual, la realidad natural quedaría sujeta a un segundo rango, como una sombra, un espectro, un simulacro de la única y auténtica realidad absoluta.

Nadie podría juzgar vanos e infundados los temores de J. Dewey. Aunque él no lo dijera, la historia misma de la filosofía lo gritaría. No fué Parménides el último ni Hegel el primero de los pensadores que anunciaron la desaparición de lo contingente y finito en el insaciable apetito del absoluto. Pero entre uno y otro y al lado y después de ellos, se han dado otras visiones filosóficas que, aunque Dewey parezca desconocer, han afirmado a la par la existencia de un Ser absoluto y de un mundo contingente sin que el primero amenace, ya que más bien garantiza y asegura, la realidad del segundo. Dewey fué víctima inconsciente, en este punto, de la falacia histórica en virtud de la cual supuso que todo teísmo posible y todo probable reconocimiento de lo absoluto estaba expresado en la indentificación del Dios teísta con el absoluto hegeliano.

Por otra parte Dewey, en conformidad con su propia visión de la naturaleza, suponía que el método empírico era el único viable. A la luz de esta creencia los procedimientos y las vías lógicas para llegar a la certeza de la existencia de Dios y de cualquier principio absoluto tenían que parecerle una grotesca ilusión.

Los supuestos epistemológicos, que según Dewey, implican la admisión de la existencia de Dios son, por una parte, la presencia en el hombre de un especial poder cognoscitivo que permite la intuición directa e inmediata de la divinidad; por otra parte, la aceptación de un método especulativo válido.

El vigor de esta argumentación y su profundo efecto en el asentimiento de Dewey puede apreciarse, ya en contraste a la decisiva y exclusiva estimación que confesaba por el método experimental en la modalidad

que él lo concibió, ya en relación a su aparente ignorancia tanto de las filosofías que por negar la visión natural de Dios han propuesto vías de mostrativas de su existencia, así como, de la experiencia de Dios en los místicos. (4)

En los primeros años del siglo -1908- publicó John Dewey un importante artículo en The Hibbert Journal: "Religion and our Schools". La relevancia de esas páginas se manifiesta en la conciencia del problema religioso como, en primer término, de aquello que Burke llamaba "la no comprada gracia de la vida", por el materialismo sórdido y grosero de una sociedad que ha perdido sus viejos ideales; en segundo lugar, imposibilidad de recuperar la espiritualidad perdida al mismo tiempo que se padece la urgencia de reasumir una actitud de la misma estirpe; y finalmente, - la trayectoria que es posible seguir para restablecer un espíritu religioso congruente con aquellos factores que habían derruido las pasadas formas religiosas.

"En verdad, podemos preguntar si es cierto que, en un sentido relativo, es ésta una época singularmente irreligiosa. Positivamente hablando, así es, sin duda alguna.... Hay una indudable pérdida de alegría, - de consuelo, de ciertos tipos de vigor y de ciertas fuentes de inspiración.... Existe un manifiesto aumento de incertidumbre; hay una cierta parálisis de energía, y una excesiva aplicación de energía en el sentido materialista". (Art. cit.)

La razón por la que tal acontecimiento ha sido posible es, según - el diagnóstico de John Dewey, la aparición del método experimental. Gracias a la ciencia los hombres se han percatado simultáneamente de la necesidad de la religión y de su propia imposibilidad de vivirla.

"Una generación sabia e instruída, ha descubierto, acertadamente, que la religión es una tendencia universal de la naturaleza humana. Merced a su estudio, la antropología, la psicología y la religión comparada, fueron requeridas para dar este testimonio. Pero por causa de ese conocimiento de sí misma, la generación se muestra inquieta. Al examinarse se siente temerosa ante la idea de - única entre las edades - no ser religiosa. Ese mismo estudio que les dió a conocer que otras épocas

tuvieron su vida penetrada de una fe religiosa, es parte de las condiciones que han hecho imposible las religiones de aquellos tiempos. El dilema es sorprendente y dubitativo. ¿Las mismas circunstancias que nos convencen de que la religión es necesaria, van a hacerla también imposible? ¿La prueba de que es una tendencia universal, va a hacer una notoria excepción a su universalidad, con aquellos que conocen esa tendencia? Hemos aprendido tanto acerca de los instintos religiosos ¿debemos por tanto desperdiciarlos? ". (Art. cit.)

El método experimental, ineludiblemente, al parecer de Dewey, entra en conflicto con la religión entendida como una interpretación sobrenatural del hombre y del mundo.

Pues ¿ qué imagen se ha forjado Dewey de la religión, y qué representación tiene del método experimental, para que así, de una manera tan brutal las considere excluyentes ?'

El espíritu experimental considera que "todo tema, toda materia, todo hecho, toda verdad profesada, debe someterse a cierta publicidad e imparcialidad... todo debe pasar por la misma sala de pruebas y someterse a comprobaciones comunes". (Art. cit.)

Dewey no parpadea. El método experimental es el único método. Todo lo abarca, y lo que no estropea entre sus mallas no puede ser rescatado del naufragio en el que el resto se anega. Y perderse es el destino de la religión. Dewey la caracteriza en trazos violentos "...intelectualmente, es secreta, no pública; singularmente revelada y no generalmente conocida; autoritariamente declarada, no comunicada y comprobada por medios ordinarios". (art. cit.)

La antinomia es creciente - señala Dewey - entre la pauta para llegar a conocer en las ciencias y para llegar a conocer en la religión. Es imposible mantener ambas pautas. No sólo porque son diversos y para él, métodos excluyentes, sino porque, también, forjan diversas, y para él, incongruentes visiones de la realidad.



"Los que se aproximan a la religión.... del lado de la libre re--- flexión, y no de la tradición, conocen, por necesidad, la tremenda trans- formación sufrida por la actitud intelectual y efectuada por la sistemá- tica negación de lo sobrenatural; saben los cambios que introduce, no - sólo en el dogma especial y en los ritos, sino en la interpretación del mundo y en la proyección de la vida social, y, por consiguiente, en la - moral".(art. cit.)

Las religiones tradicionales están, por un destino manifiesto, con- denadas a desaparecer. Pero ésta no es precisamente una razón de júbilo. Dewey, impresionado desde su juventud por Comte, reconoce en esta conde- nación una pérdida que aunque necesaria debe, sin embargo, asumirse en- vistas a una ~~recuperación~~ recuperación posterior. La religión es para él una fuerza - colectiva importante en el crecimiento humano, que, a pesar de ello, no puede conservarse si no es en detrimento del mismo desarrollo que nos - interesa:

"Una de las mayores ironías de nuestro tiempo es la de que, habien- do descubierto el papel que desempeñan las fuerzas colectivas, orgáni- cas e inconscientes, en el proceso del desarrollo humano, estamos po--- seídos de una gran ansiedad, de una gran inquietud, por fomentar, consi- cientemente, y guiar esas fuerzas. Necesitamos, sin embargo, aceptar las responsabilidades que implica el vivir en una era caracterizada por la - mayor readaptación que registra la historia".(art. cit.)

John Dewey en este artículo ejemplifica notablemente cuatro de los cinco pasos que señala como etapas, en el proceso de la investigación - científica. Ha expresado el conflicto en la experiencia de su genera--- ción; ha especificado y esclarecido mediante el análisis el problema a - resolver. Finalmente plantea las diversas hipótesis que pretenden resol- ver el conflicto y las imagina operando en la realidad y cosechando sus probables consecuencias, a fin de eliminar así las más inadecuadas y - elegir la más apropiada.

Las dos primeras etapas están ya expuestas. Falta exponer las res- tantes. ¿ Qué hipótesis podrían solucionar el problema ? Dewey analiza -

dos: La primera mantener la religión con su método secreto, autoritario, inexperimental y sobrenatural a la par que se insiste en el método experimental. Los recursos de la educación y la propaganda harían esto posible. Se rescataría la alegría de vivir y se terminaría con la sordidez del materialismo. Ello sería factible, dice Dewey, si hubiera una sola religión institucional, pero hay muchas. Por otra parte es una falsa solución porque el espíritu científico terminaría por derrocar los baluartes de tal imposición. Finalmente, las fórmulas religiosas que así trataran de hacerse operables no vivificarían a la sociedad:

"...nada se consigue con el deliberado esfuerzo de retroceder a las ideas que se han hecho increíbles, y a los símbolos que han quedado vacíos de su contenido de significación evidente. Nada puede lograrse con movimientos que aumentarían la confusión y la oscuridad, que tienden a una hipocresía emocional, y a un tráfico de frases formulistas que parecen decir una cosa, cuando, realmente, significan lo contrario".

La otra hipótesis consiste en permitir la total invasión del espíritu experimental en todos los dominios de la vida y en expulsar las religiones institucionales de nuestra existencia. Ello fomentaría el desenvolvimiento de los ideales implícitos en la concepción científica de la vida y de la democracia ligada intrínsecamente al espíritu científico. El rechazo de la religión institucional y la formación más profunda de una mentalidad científica liberará las potencialidades religiosas de la gente, fomentará esa piedad natural que consiste en "el sentido de la compenetración permanente e inevitable de la naturaleza y del hombre en un curso y destino comunes", así como un sentido "más amplio y católico de intercambio y asociación humanos" por el cual todos consideren un patrimonio común "el discernimiento y la aspiración espiritual". Esta hipótesis implica soportar "de la mejor manera que podamos, las desventajas e inconvenientes de nuestra época", así como "laborar persistente y pacientemente por el esclarecimiento y desarrollo del positivo credo de vida, implícito en la democracia y en la ciencia, y trabajar en pro de la transformación de todos los medios prácticos de educación hasta que estén en armonía con éstas ideas".

Aunque Dewey reconoce la condición raquífica de tales ideales, advierte, sin embargo, que es preferible esta sobriedad tan estrechamente ligada a la honradez, el valor y la fé en la ciencia y en la democracia, que la pereza y la hipocresía que la otra hipótesis supone.

El paso último y definitivo del proceso de investigación que Dewey propone en su lógica para alcanzar la certeza, consiste en la realización práctica de la hipótesis elegida. Este último paso expresa el fracaso o el éxito, la inutilidad o la eficacia del proyecto forjado y - - aceptado. Este proyecto acogido por Dewey fué formulado en 1908. ¿Será tiempo ya de obtener una asertabilidad garantizada de su validez o de su ineficacia?. ¿Se ha desarrollado esa piedad natural? En caso de haberse desarrollado. ¿ha supuesto el abandono de las religiones institucionales? En caso de haber fracasado ¿ es, este fracaso imputable a la hipótesis o a otros factores ajenos e intrusos?. ¿Quién puede, en medio de la inextricable maraña de acontecimientos y factores descubrir a qué proyecto correspondió cada uno de los dolores y goces que depara el mundo contemporáneo?.

¿Podría Dewey mismo decir, por las consecuencias de su hipótesis, cuál fue su validez?. La acerada malla del método experimental se vuelve gelatina cuando al aplicarla a los fenómenos morales, se intenta obtener alguna conclusión.

En *Human Nature and Conduct*, publicada en 1929, ofrece Dewey algunas consideraciones a propósito de la experiencia humana que facilitan el acceso, tanto a una interpretación de la existencia humana, como de la religiosidad.

Los actos humanos, señala Dewey, se enredan en la paradójica condición de ser finitos en sus resultados, pero infinitos por su íntima conexión con el resto del universo, por lo que "... en un sentido auténtico, todo acto está ya poseído de un valor infinito. La pequeña parte - del sistema de cosas que es modificable merced a nuestros esfuerzos, está en continuidad con el resto del mundo .... Aquel pequeño esfuerzo - que podamos realizar, está, a su vez, relacionado con una infinidad de -

acontecimientos que lo sostienen y lo auxilian". (Op.cit. p.262-263).

La finitud de los actos es objeto de la aprehensión inmediata, pero la infinitud del universo en el que resuenan, no es de ningún modo aprehendido. El acto realizado es el punto final del conocimiento - en el sentido instrumentalista de la palabra -, mientras el universo total, en su inmensidad sin límites, no es el remate de ninguna acción planeada como para que podamos llamarle conocimiento. Dewey intentó una explicación instrumental de este hecho mediante una nueva categoría: la de ideal.

"La conciencia de esta circundante infinidad de conexiones es ideal. Cuando captamos la sensación del alcance infinito de un acto que, físicamente, ocurre en un pequeño punto del espacio, y que ocupa un insignificante instante del tiempo, se ve que el significado de un acto presente es vasto, inconmensurable, inconcebible. Este ideal no es una meta que alcanzar. Es una significación que sentir, que apreciar. Aun cuando la conciencia de ese ideal no pueda llegar a ser intelectualizado (a identificarse con objetos de carácter distinto), sin embargo, la estimación emocional del mismo sólo pueden lograrla los que están dispuestos a pensar". (Op. cit. p. 263).

Ideal, por supuesto, no es un sinónimo de irreal. Es un significado, esto es, la suma total de operaciones que promete algo. Pero a diferencia de los significados que son ideas, el ideal no es un plan de acción en vistas a la ejecución de determinadas operaciones. Es para sentirse y apreciarse.

El ideal sería mórbido si no tuviera, o mejor dicho, si no fuera una función dentro de la existencia humana. Sería una aberración filosófica también, si se le considerara como algo ajeno y distinto a la experiencia. De hecho es una cualidad de la experiencia. Especialmente aunque no exclusivamente, es la cualidad religiosa de la experiencia humana, que como tal, es real y funcional:

"La experiencia religiosa es una realidad que en medio de los esfuerzos por anticipar y regular los futuros acontecimientos, nos sostiene

ne y expande en la debilidad y el fracaso por el sentido de un todo envolvente. La contribución del ideal a la conducta es dar paz en medio y no después de la acción". (Op. cit. p. 264).

Veintiocho años después del artículo "Religion in our Schools", y cinco después de "Human Nature and Conduct", en 1934, Dewey expuso, por primera vez, de un modo sistemático sus puntos de vista sobre la religión, a solicitud de la Universidad de Yale. Se trató de una serie de conferencias dentro del propósito de la Terry Foundation Lectures on Religion in the Light of Science and Philosophy. El libro que recogió las disertaciones llevó el significativo título de "A Common Faith".

Dewey insiste pertinazmente en separar la religión de la religiosidad, el dogma, de la fe. La religión - o las religiones - como instituciones son externas a la experiencia, - según su parecer que machaconamente expone sin limitar ni comprender el aspecto de exterioridad que - ellas indiscutiblemente tienen, con lo que de interioridad, inegablemente poseen - mientras que la religiosidad es una cualidad de la experiencia: "... el adjetivo "religioso" no denota ninguna entidad especificable, ya sea institucional, ya sea como un sistema de creencias. No denota nada que pueda específicamente señalarse, como se señala tal religión histórica o tal iglesia existente". (A Common Faith, New Haven - Yale - University Press, U.S.A. 1957, pp. 9-10).

También es importante recalcar que para Dewey no hay algo que pueda ser llamado religioso o religiosidad. Esta idea puede quedar mejor esclarecida con la analogía que oportunamente menciona Edward C. Moore, (American Pragmatism, Columbia University Press, N.Y. 1961, pp.253-254) "No se tiene una experiencia de belleza; se experimenta algo que entre otras propiedades tiene la de ser bella. Pero la experiencia no es de la belleza, sino de algún objeto. La belleza es un efecto de la experiencia ". La religiosidad es algo que no existe por sí mismo, sino que es una propiedad o efecto de cualquier conducta humana, ni tiene un objeto específico, como Dios o los santos, sino que es una actitud " que puede adoptarse hacia cualquier objeto y hacia cualquier fin propuesto o hacia cualquier ideal ". (J. Dewey. Common Faith. p.10 ). En las experiencias estéticas, políticas, científicas, morales, amistosas, la cua-

lidad religiosa puede aparecer; pero ella "es la oposición polar a cualquier tipo de experiencia que pueda existir por sí misma". (op.cit.p.10).

Los fenómenos específicamente religiosos que cualquier apología podría exhibir no concluyen nada en favor de su realidad, ya que para Dewey " en realidad, lo único que podría decirse que 'prueban' es la existencia de algún complejo de condiciones que han operado el efecto de un - - ajuste en la vida, una orientación, que ha traído consigo un sentido de seguridad y de paz ". (op. cit. p. 13).

Pero como quiera que esa clase de fenómenos exhibidos se dan empíricamente, Dewey trata de introducirlo dentro de su visión naturalista de la conducta humana.

Dewey tiene un interés particular en transformar la visión sobrenatural de la religión, apartándola de su orientación a la divinidad y dirigiéndola a una eficacia social y a una directa vitalización del hombre.

Antes que nada, cuidándose de no rasgar demasiado los sentimientos y las convicciones en torno de lo divino, procura hallar los valores naturales que se concentran en la religión, en la fe, en Dios. Se consagra a descubrir lo que naturalmente connotan tales expresiones para dedicarse posteriormente a limpiarlas de todo residuo sobrenaturalista y encausarlas dentro del proceso de la vida, en la secuencia de acontecimientos, de fines y medios. En esta búsqueda y en esta consagración Dewey descubre en lo religioso el sustrato básico de la existencia humana: las formas supremas de adaptación, la expresión más unificada de los objetivos de la vida y el cauce más comprensivo de todas las energías humanas.

Una piedad por la naturaleza sin Dios y sin allendidad lleva, en la interpretación atea de la religión en Dewey a una plenitud humana que explica de la siguiente forma:

"A pesar de que las palabras 'acomodación', 'adaptación' y 'ajuste' son usadas frecuentemente como sinónimos, son actitudes tan diferentes - que por amor a la claridad del pensamiento deben ser distinguidas. Hay -

condiciones que afrontamos sin poder cambiar. Si son particulares y limitadas, modificamos nuestras propias actitudes de acuerdo a ellas. Así nos acomodamos a los cambios del clima o de nuestros ingresos, cuando no tenemos otro recurso. Cuando las condiciones externas son permanentes, llegamos a acostumbrarnos, o habituarnos, y para llamarlo con el nombre que hoy se usa frecuentemente para llamar dicho proceso, llegamos a condicionarnos. Los dos rasgos principales de esta actitud que llamo acomodación son, que afectan modos particulares de conducta y no al yo en su totalidad; y que el proceso es principalmente pasivo. Sin embargo puede llegar a ser general, por lo que entonces se convierte en una resignación fatalista, o en una sumisión. Hay otra actitud hacia el ambiente que aunque también es particular, es más activa. Re-actuamos contra las condiciones y nos empeñamos en cambiarlas para satisfacer nuestras exigencias y deseos. Los dramas escritos en lengua extranjera son "adaptados" para satisfacer las necesidades de un público americano ... En vez de acomodarnos a las condiciones, las modificamos para que ellas se acomoden a nuestros deseos y propósitos. Este proceso puede llamarse adaptación.

"Ambos procesos son ahora designados por el término más general de ajuste. Pero hay también en nosotros cambios, en relación al mundo en el que vivimos, que se actualizan de un modo más inclusivo y profundo. No relacionan este y ese deseo a aquel o aquella condición de nuestra circunstancia, sino que conciernen a la totalidad de nuestro ser. Debido a su alcance, es permanente esta modificación de nuestro yo. Perdura al través de cualquier cúmulo de vicisitudes ya sean de las circunstancias internas o externas. Hay una organización y composición de los variados elementos de nuestro ser, de tal modo establecidos, que a pesar de los cambios que sucedan en las condiciones especiales que nos rodean, éstas condiciones se establecen, se acomodan también en relación a nosotros mismos. Esta actitud incluye una nota de sumisión. Pero es voluntaria. No externamente impuesta. Y por ser voluntaria es algo más que una mera resolución estoica de permanecer imperturbables a través de los golpes de la fortuna. Es una actitud más independiente, ágil y alegre que esta última, y más activa que aquella primera. Y al decir que es más voluntaria, no quiero decir que dependa de alguna resolución o decisión particular. Es un cambio de voluntad, concebida como la plenitud orgánica de -

nuestro ser, más que algún cambio especial en la voluntad.... Siempre -- que esta clase de cambios sucedan hay una actitud definitivamente religiosa .... a partir de cualquier causa y por cualquier medio que ésto su ceda, se da una función y una visión religiosa".(J.D. op. pp. 15-17).

La función vital que organiza al yo y al mundo en la descrita integración, es, según Dewey, la imaginación. El papel tan notable señalado a esta actividad reclama una aclaración. En otro lugar se ha hecho mención a la interacción de la imaginación en el proceso de la investigación. En esa ocasión su trabajo estaba limitado a la resolución de las consecuencias viables de una hipótesis sin arriesgar la acción abierta. También era función suya - involucrada a la anterior - el realizar la fusión de varias hipótesis en una sola.

En el seno de la investigación la imaginación era una acción tentativa, incipiente; distinta a la acción abierta y francamente operante en los acontecimientos naturales. Pero no por ser incipiente no implicaba una alteración en el organismo humano. Aquí, en el tratamiento del fenómeno religioso, Dewey no interpreta de modo distinto a la imaginación, - aunque le otorga un papel más amplio, y por sus consecuencias, más básico, definitivo y fundamental que a ninguna otra de las funciones vitales. "En un sentido definido - dice en la p. 43 de la obra citada - el único significado que puede asignársele al término "imaginación" es que las cosas no realizadas de hecho llegan a arraigar en nosotros con el poder de congobernarnos. La unidad efectuada por la imaginación no es fantasiosa, ya que es el reflejo de la unificación de actitudes prácticas y emocionales. La unidad de lealtad y esfuerzo evocado por el hecho que muchos fines - son uno en el poder de su ideal, o imaginativa cualidad de incitarnos y sostenernos".

En otra parte sostiene que:

"La conexión entre la imaginación y la armonización del yo es mayor de lo que se acostumbra pensar. La idea de un todo, ya sea del todo que es la persona, ya el todo que es el mundo, es una idea imaginativa y no lo que literalmente se puede entender por una idea. El mundo limitado de



nuestra observación y reflexión llega a ser el Universo sólo por una ex tensión imaginativa.... Ni la observación, el pensamiento, ni la activi dad práctica pueden lograr la completa unificación del yo que es llama- da un todo. El yo total es un ideal, una proyección imaginaria. De aquí que la idea de una completa y profunda armonización del yo con el Uni- verso - como un nombre para la totalidad de condiciones con las que el yo está conestado - se opera solamente a través de la imaginación y ésta es una de las razones por las que la integración del yo no es volun- taria en el sentido de un acto de especial volición o resolución....Es pertinente notar que la unificación del yo a través del flujo incesante de lo que hace, sufre y realiza, no puede lograrse por sus propios re- cursos. El yo está siempre dirigido hacia algo que está más allá de sí mismo y su propia unificación depende de la integración de las cambian- tes escenas del mundo dentro de la totalidad imaginada que llamamos Uni verso". (J.D. Op. cit. pp. 18-19).

La fe es el asentimiento a ese ideal unificado y unificador que la imaginación ha establecido como la modalidad o cualidad básica de la ex periencia humana. La fe es el asentimiento al ideal, pero el ideal no - tendría esa referencia a la integración del yo y el Universo. No es una antes que la otra, y ambas superan cualquier análisis racional. Pues la fe es "la convicción de que algún fin debe poseer la supremacía sobre - la conducta....la convicción en el sentido moral significa ser vencido, conquistado por un fin ideal en nuestra naturaleza activa. Significa el reconocimiento de sus derechos sobre nuestros deseos y propósitos. Tal reconocimiento es práctico y no primariamente intelectual. Va más allá de cualquier evidencia que pueda presentarse a cualquier posible obser- vador". (op. cit. p.22).

Así es como Dios llega a significar para Dewey, un término que de- nota la unidad de todos los fines ideales que aceptamos como valores ope rantes y fuerzas que motivan nuestras acciones. Como los ideales huma- nos cambian en la medida que la vida progresa, volviéndose más ricos y significantes, la idea de Dios también cambiará y se enriquecerá.

Dios, dentro de esta visión naturalista, tiene la ventaja - al pa-

recer de J. Dewey - de no hacer referencia a ningún reino de valores ya establecidos, de ideales ya logrados y cumplidos, sino que, por el contrario, aluden a las posibilidades ideales que pueden volverse realidades a través de la aplicación de la inteligencia y de los esfuerzos humanos. Los ideales que denota "Dios" no están separados de la experiencia humana, de sus tendencias al crecimiento, de los problemas y obstáculos de la vida. De ellos brota "Dios", por ello, es operante en la existencia humana.

Dewey contrasta su visión de la religión con la tradicional. "La posición extrema por un lado es que aparte de las relaciones con lo sobrenatural, el hombre está moralmente, al nivel de los brutos. La otra posición es que todos los fines significativos y todas las seguridades para la estabilidad y la paz han nacido de las relaciones humanas y que los valores a los que se les da un lugar sobrenatural son de hecho productos de una imaginación idealizante que depende de los bienes naturales.....

Por una parte se sostiene que la relación con lo sobrenatural es la única fuente de motivación, que directa o indirectamente ha animado todos los esfuerzos serios para guiar y rectificar la vida del hombre en la tierra. La otra posibilidad es que los bienes actualmente experimentados en las relaciones concretas de la familia, vecindad, ciudadanía, arte y ciencia, son los que sirven al hombre para mantenerse y orientarse y que sus referencias a un lugar sobrenatural y ultramundano ha oscurecido su naturaleza real y ha debilitado su fuerza". (op. cit. pp.70-71).

NOTAS A:RELIGION, DIOS Y HOMBRE.

1.- "El naturalismo americano enfatiza que sus dos notas características son el antirreduccionismo y el antidualismo. El primero de éstos - significa su oposición a los crudos esfuerzos de Holbach y el materialismo de la ilustración por llevar todas las cosas a las causas mecánicas y a las condiciones que son responsables de ellas.... Aprovechándose de - las previas investigaciones del idealismo acerca de la distintiva configuración de la vida orgánica y de la cultura humana, el nuevo naturalismo americano rehusa hacer esta simple reducción al nivel de las causas y condiciones materiales, que aunque son un requerimiento común no son sin embargo principios específicos suficientes de los varios niveles y valores de la existencia. En esta medida, ellos defienden un materialismo no reductivo que mantiene la primacía causal de la materia y, con todo, permite las formas superiores de organización". (God in Modern Philosophy. James Collins. H. Renery Co. Chicago, 1959.-p. 271). Advirtamos el diverso significado - no substancialista - del término materia, en el naturalismo, en contraste con el significado otorgado por el materialismo clásico.

2.- "El empirismo auténtico comenzará con todas las agrupaciones - adjetivas de la experiencia macroscópica, partiendo de ellas y considerándolas en un mismo nivel de valor; una investigación subsiguiente revisará cuando se juzgue necesario, el punto de partida". (Experience and Nature - Dover, N.Y. 1958. 1-38). " Cuando se experimenta un mal, amor o religión, y aun el mismo conocimiento, se comprenden fuerzas y consecuencias potenciales que ni están exactamente presentes ni se denotan lógicamente. Están en la experiencia tan realmente como las penas y los contentos. Considerando el papel que han desempeñado en la vida de los hombres la espera y el recuerdo de la muerte, desde la religión a las compañías de seguros, ¿qué puede decirse de una teoría que en tal forma

define la experiencia que lógicamente, se infiere que la muerte es jamás sujeto de experiencia?". (idem).

3.- "Reconstruction in Philosophy", 16-24; 103-112 (Mentor Book. - N.Y. 1954) "Experience and Nature" 32-34; 48-63 (Dover. N.Y. 1958); - - Véase además el análisis de la obra citada de J. Collins, 272-277).

4.- Véase "A Common Faith". (Yale University Press. p.p. 34-40).

Dewey admite la existencia de la experiencia religiosa y de la experiencia mística, pero niega su validez por diversas razones. La considera privada y no pública - esto alude a las características reconocidas por él como valiosas del método experimental -; las considera no probatorias debido a la variedad de su contenido - lo cual expresa su intrínseca conexión con las formas culturales de las que emergen - y a la diversidad de sus pretensiones - ya que unas intentan una evidencia de la divinidad, pero otras la adquisición de poderes extraordinarios -; y finalmente porque las estima como pruebas encerradas en un círculo vicioso ya que interpretan la experiencia religiosa a partir de principios religiosos - que son los que precisamente están en discusión - y no a partir de los recursos científicos.

Dewey mantiene no sólo la primacía, sino la supremacía del método científico en toda su argumentación; cuando en todo caso, la alusión a la experiencia religiosa establecería los límites de tal método. Confunde los caracteres adjetivos culturales de la experiencia mística de su propio contenido estrictamente religioso.

**CAPITULO XIII**

**LA EDUCACION PROGRESISTA**

## LA EDUCACION PROGRESISTA

"La cuestión de la Educación Nueva - decía Roman Rolland - es la más grande del tiempo presente. No es y no debe ser --- sino una Reforma de la vida profunda, análoga a la del siglo-XVI. Es un poderoso dogma que renueva las fuerzas vitales de la humanidad". (1)

Su importancia ha sido suficientemente subrayada en numerosas revistas y publicaciones pedagógicas. Si después de la segunda Guerra Mundial ha perdido su público reclamo y parte de su prestigio entre los educadores, se debe en buena medida a que la UNESCO absorbió sus objetivos internacionales de paz y colaboración mundial, al mismo tiempo, que acaparó la atención que antes se dirigía a la "Liga Internacional de la Educación Nueva". Por otra parte, el mensaje que caracterizó inicialmente a este movimiento fué asimilado en diversos grados y como afirma Gerard Viatte "... las ideas en las que este (movimiento) se inspiró desde el principio, han seguido cada día más y más su propio camino, incluso fuera de los medios escolares. Ellas penetran en el seno mismo de las familias y cambian las relaciones entre los padres y los hijos. La misma clientela de las escuelas más rutinarias es completamente diferente de la que había hace cincuenta años" (2). Pero además el movimiento ha sido frecuentemente señalado en Europa y en América como - excesivo y culpable de propiciar y proteger la pereza de los

alumnos y de haberlos transformado en peligrosos anarquistas- (3). El caos en la enseñanza colectiva y la desorientación de los maestros (4), mientras que en los Estados Unidos el Dr. - Arthur Bestor, -haciéndose eco de una fuerte corriente anti-progresista, piensa que a la luz del Sputnik, esta educación que pretende crear un ajuste a la vida" tiende a un peligroso acercamiento a un ajuste a la muerte para la nación norteamericana y sus niños" (5). Sin pretender hacer un balance de sus resultados es evidente que en los últimos sesenta años no ha habido un movimiento pedagógico que alterara con alcances mundiales, de un modo tan profundo, las ideas pedagógicas, los programas y la práctica educativa como la de la Escuela Nueva.

#### Un Poco de Historia

El movimiento de las Escuelas Nuevas se inició a finales del siglo XIX. El Dr. Reddie funda en 1889, - la escuela de Abbotsholme, a su vez el Dr. Badley organiza la de Bedales en 1893, en Inglaterra, luego aparecen "Los Hogares de Educación en el Campo", del Dr. Lietz, en Alemania, en - 1898, y la "Ecole des Roches" de E. Demolin, en 1899 en Francia. Asimismo se crea en los Estados Unidos en 1896, la primera escuela experimental, la Escuela Primaria Universitaria", - de Chicago, por el profesor J. Dewey" (6) Por estos años el Dr. A. Férrier funda el "Bureau International des écoles nouvelles" que se consagra a reunir y difundir los resultados y las técnicas de las nuevas escuelas. Es más tarde - de 1900 a 1917 - cuando se desenvuelven (según L. Luzuriaga) los principios básicos y los tratados teóricos de las Escuelas Nuevas, diversificados en dos tendencias la del pragmatista J. Dewey y la de la Escuela del Trabajo de Kershensteiner - la que paulatinamente fué sometiéndose a la influencia del primero. Las técnicas de la nueva Educación aparecen más tarde haciendo célebres a muchos de sus autores como lo fueron Decroly, La Dra. - Montessori, Kilpatrick, con su método de Proyectos, la señora - Parkhurst con su Plan Dalton, etc. A partir de 1918 se empiezan a difundir y llevar a la escuela pública las ideas de la Nueva Educación. En 1919 y en 1922 se fundan respectivamente

te la "Asociación de la educación Progresiva" en los Estados-  
Unidos y la "Liga Internacional de la Educación Nueva" en Ca-  
lais. Rusia transformó su educación en el sentido de la educa-  
ción nueva en 1918, Alemania y Austria en 1919, Italia en ---  
1923 , México en 1924, España en 1931, Bélgica en 1936 y Fran-  
cia en 1937, aunque por supuesto no se ha progresado sin re-  
trocesos notables desde entonces .

### LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION NUEVA

Nuestro intento es definir las ideas que impulsaron el mo-  
vimiento de la educación nueva. La naturaleza misma de este in-  
tento nos debe hacer comprender la necesaria inexactitud e --  
inadecuación del resultado. En efecto, en esta clase de asun-  
tos sólo es posible llegar a indicar un manojo de ideas madres  
que inspiraban al movimiento, ideas que no significaban lo --  
mismo para todos los partícipes. Indiscutiblemente había una-  
intuición común, una idea análoga en todos, pero sus alcances  
sobre puntos decisivos, no eran sin embargo igualmente aproba-  
dos. Además de esta mencionada oscuridad y confusión en las -  
ideas básicas, hay otra dificultad originada por los diferen-  
tes contextos ideológicos en que cada uno de los miembros de-  
la escuela nueva entendía y ubicaba las diversas ideas comu-  
nes. Estas dos dificultades disminuyen considerablemente la -  
certeza de cualquier afirmación que pudiera hacerse sobre la-  
escuela nueva en general y limita cualquier afán de asignar un  
número preciso de convicciones a cada uno de los pedagogos --  
que participaron en este movimiento.

En primer lugar conviene precisar que la Nueva Educación -  
es algo más que un conjunto de nuevos métodos pedagógicos. Aun-  
que no es raro encontrar a expositores y adherentes que de---  
finen a la nueva educación por sus métodos, (por ejemplo: An-  
gela Médici (7)), es sin embargo más exacta la postura de los-  
que, como M.A. Bloch rechazan dicha caracterización, ya que lo  
esencial de la educación nueva " está, no en esos métodos, por  
lo demás muy divergentes, sino en el espíritu común, que to-  
dos defienden igualmente" (8). La crítica que los adheridos a



cada uno de los métodos ha hecho de los restantes dista de - sugerir alguna seria sospecha de identificación.

¿En qué consiste ese espíritu común? La respuesta es doble en el únánime repudio de la educación vieja, y en una serie - de convicciones participadas que más adelante expondremos. Sólo debemos advertir que ni son idénticas las razones por las - que todos ellos rechazan a la educación tradicional, ni es -- muy identificable esa educación tradicional a la que con tanta saña critican.

Cuando en 1921 se reunieron en Calais más de cien educadores de catorce países invitados por la señora Beatriz Ensor, - directora de la revista "Nueva Era" , con el objeto de inda--gar si existía un espíritu común que permitiera la organiza--ción de una sociedad internacional de educación, se llegó a - la certeza de su existencia y a reconocer la conveniencia de constituir la "Liga Internacional de la Educación Nueva". La-Sra. Ensor y el Dr. Adolph Ferriere formularon una constitu--ción que explicitó los principios pedagógicos de un movimien-to de cooperación entre los educadores. Esta constitución fué aceptada después de algunas modificaciones por los congresis-tas y su conocimiento permite perfilar el espíritu de la nueva educación:

1.- El fin esencial de toda educación es preparar al niño- a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu;- la educación debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista- del educador - tender a conservar y a aumentar la energía es- piritual del niño.

2.- La educación debe respetar la individualidad del niño- Esta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que con- duzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.

3.- Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje- de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y en--cuentran su expresión en las diversas actividades de orden ma- nual, intelectual, estético, social y de cualquier otro géne- ro .

4.- Cada edad tiene su carácter propio; por lo tanto, la - disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por-

los mismos niños con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.

5.- La competencia egóista debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6.- La coeducación que desea la Liga - coeducación que equivale a instrucción y educación en común - no significa el trato idéntico impuesto a los dos sexos, sino una colaboración que permita a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro una saludable influencia.

7.- La educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano. (9)

Como afirma William Boyde "Estos principios sólo fueron considerados como una general indicación del modo de pensar de la Liga; y no ciertamente como una confesión de fé educacional a la cual se exigiese una adhesión literal. De hecho, uno o dos de los artículos han sido causa de constantes dificultades en ciertos sectores de la opinión. El primer artículo, referido a la supremacía del espíritu, provocó múltiples discusiones desde su primera aparición y nadie estuvo del todo seguro acerca de sus implicaciones más allá de una idea general de que la educación debía tener una base religiosa de alguna clase", Esto ciertamente es difícil de hacer coherente con la filosofía de Dewey, que es crítico de toda profunda antítesis tal como ésta de espíritu y materia" (10).

Este es seguramente uno de los puntos de mayor discrepancia dentro de la Nueva Educación, y por supuesto uno de los que tienen mayor trascendencia en la formulación filosófica de la nueva educación. Posteriormente esta diferencia sufrió un eclipse debido a la creciente preocupación de la Liga para atender urgentes asuntos sociales que iban acentuándose. Lo más definitivamente común fué el reconocimiento de los valores humanos que se quiso resaltar en la nueva educación "Cualquier-

→ fa otra cosa que además buscarse la Nueva Educación, ella tenía que ser una educación que tomará en cuenta a los niños y a los jóvenes como personas con derechos propios. Los adultos tenían la obligación de prepararlos para que hicieran su parte en las comunidades en las cuales tendrían que realizar muchas importantes elecciones por ellos mismos. Al prepararlos debían dejarlos tan libres como fuese posible pensar y actuar por ellos mismos; sin adoctrinarlos conforme a los propios puntos de vista, ni compulsionarlos a aprender lo que los adultos considerarán importante tanto si tiene ello algún significado para los niños como si no lo tiene, sino dirigir sus intereses individuales a fin de que ellos aprendan voluntariamente tanto lo que ellos necesitan como lo que ellos quieren aprender. En esta concepción de la educación, lo esencial no es ni la materia de enseñanza ni el método, sino la recta relación entre los padres y el niño; entre el maestro y el alumno... donde el maestro respeta la inmadura personalidad del niño allí estaba la Nueva Educación. El maestro era un Yo; el niño un Tu, al igual que en las situaciones sociales de personas adultas. El niño no es una cosa" (11).

Podemos considerar que las definiciones posteriormente dadas por la Liga en un sentido de reconstrucción social y de organización de la educación en vistas a una comunidad democrática de vida fueron muy importantes. Los principios de Calais fueron sustituidos por los de Nice formulados en 1932, once años después.

Las ideas dominantes en la constitución de la nueva sociedad fueron antes que nada, algo referente a la naturaleza del niño, a la relación de los adultos con ellos, a la naturaleza de la educación en sus aspectos sociales.

→ En primer lugar el niño y el joven no aparecen como adultos en pequeño. Se subraya la originalidad de cada edad. En segundo lugar se les considera con derechos y atributos análogos a los de los adultos. En tercer lugar se les ve como una individualidad, cuyas diferencias son absolutamente importantes. En cuarto lugar y quizá esto sea lo más importante, puesto que supone lo anterior se les considera, no tanto como una inte-

ligencia contemplativa, sino como un centro de tendencias --- innatas, de necesidades y de intereses. En quinto lugar se les señala como miembros de una comunidad y no simplemente como - individuos. e

En vista a los puntos anteriores el adulto es sólo un cola- borador que guía, pero en realidad no es un maestro en el sen- tido clásico como agente que realiza algún tipo de causalidad en la formación del niño.

Finalmente se atribuye a la educación una dimensión social. →  
Ella es un factor importante en la organización de la socie- dad y en la reconstrucción de la vida comunitaria, tanto en el orden nacional como en el internacional. En cierto sentido, - e  
es una verdad lo afirmado por Sir. Michael Sadler en el Con- greso de Elsinor (En 1929) de que la Liga había llegado a ser "el cuerpo más áltamente vitalizado que existe en el mundo pa- ra la investigación de los nuevos métodos de enseñanza y en - la acumulación de experiencias obtenidas en todas las tierras en la fascinante y urgente tarea de adaptar la educación a -- los nuevos ideales sociales" (12)

Según Lorenzo Luzuriaga las ideas capitales de la Nueva -- Educación pueden reducirse a cinco que abarcan las restantes- y son fuente de muchas otras:

1º- Actividad, 2º Vitalidad, 3º- Libertad; 4º- Individua- lidad y 5º- Colectividad.

Es útil tener presente este grupo de ideas para fijar la - atención, pero al parecer de Filho y de Bloch, la intuición - fundamental de la Escuela Nueva es la del interés o la de la necesidad. De ella se derivan las restantes de un modo más ó- menos directo.

La nueva educación tiene dos puntos de partida: el punto- de vista del pragmatismo educativo que inicia su reforma so- bre la consideración de la naturaleza del conocimiento y del cómo se conoce; el punto de vista del naturalismo romántico- de inspiración roussouniana que se apoya en una consideración sobre la naturaleza del niño y que dió origen a esa corriente dentro de la Nueva Educación conocida con el nombre de Educa- ción Centrada en el Niño. Ambas, sin embargo coinciden en que

"El niño no es una cera blanda que podamos moldear a nuestro-gusto ; el niño tiene dotes, necesidades, apetitos intelectuales, curiosidades, 'una energía creadora y asimiladora'... está energía puede 'manifestarse de dentro hacia afuera' y para eso 'es necesario que el adulto evite multiplicar las intervenciones-intempestivas que se ejercen desde afuera hacia dentro" ---- (Bloch, p. 17)

La Escuela Nueva parece insistir fundamentalmente en el -- primer aspecto. La actividad se inicia en el niño. Por ello - exigen fundamentalmente un programa escolar y una organiza--- ción escolar girando en torno al niño.

Los intereses, las necesidades, las tendencias del niño son la expresión de su naturaleza. Ellas nos revelan sus capacidades y aptitudes. Y como la Nueva Educación tiene una idea óp-tima de la naturaleza infantil, y participan del dogma rousso-niano de la bondad natural del hombre, estiman que ninguna de las tendencias es en sí mala. Toda tendencia es 'buena y debe-recibir un libre curso. No hay malicia intrínseca en ninguna-de las tendencias humanas, y es indiferente el orden y la inten-sidad de su aparición. Pero esto no quiere decir que la Nueva Educación va a caer en el mismo pozo en que cayó León Tolstoi y Ellen Key - siguiendo a Rousseau - de preccnizar un anar--- quismo y un liberalismo absolutos, que apoyados en la bondad-de las tendencias humanas les dan el paso a su absoluto desen-volvimiento. La Escuela Nueva no olvida como lo hicieron és-- tos el hecho de que se vive en sociedad, y aunque son refor-- mistas, no pretenden suprimir la sociedad sino mejorarla. Las tendencias del niño deben aprender a canalizarse y a ordenar-se, no conforme a un orden interno, sino conforme al orden ex-terno que las exigencias y las necesidades sociales lo espe-- cifican y requieren. El problema que se trata de resolver con-forme a los principios de la Nueva Educación es la de hacer - que el niño satisfaga sus tendencias del modo más plenario y-satisfactorio, pero dentro de las posibilidades que la reali-dad exterior le permite. Naturalmente que esa plenitud de sa-tisfacción sólo puede lograrse dento de un sistema democrático

que es por definición el que pretende satisfacer las necesidades humanas dando una máxima libertad.

Del reconocimiento de la originalidad, necesidad y tendencia, se concluirá por reconocer el derecho a la libertad. Cada niño tiene sus propias tendencias... y lo importante es dar campo abierto a las tendencias de cada ser... de aquí brota la importancia definitiva de la individualidad. Pero estas tendencias sólo pueden solucionarse en el marco social y en consideración de las posibilidades sociales, de aquí nace el concepto de colectividad.

Pero la colectividad tiene otro significado más profundo de comunión y diálogo, no sólo de agencia de adiestramiento y servicios. Y éste sentido es el que reclamaría una tendencia comunitaria en la educación.

Antes de estudiar lo referente a la actividad, que es un concepto tan caro para la Nueva Educación, digamos algo acerca de la Vitalidad. El Dr. Badley sostenía, parodiando a Lincoln, que la educación es "de la vida, por la vida, para la vida". En este sentido tributaban un homenaje a las corrientes vitalistas de James y Bergsón, tan presentes en el nacimiento de la nueva educación. Lo que ellos quieren decir es que la educación no puede cobrar su sentido y significado en el futuro. No se trata de preparar para la vida, para un futuro más o menos remoto. Se trata de que se viva el momento. La educación no es preparación para la vida, es vida. Aquí se manifiesta una expresión torturantemente equívoca, porque ningún pedagogo negaría que el niño vive, al educarse, para el futuro. Pero el problema no puede radicar aquí. Se trata francamente de negar los fines a la educación. Educar es dar salida a las tendencias humanas, satisfacerlas del modo más completo posible, del modo más fecundo, esto es, del modo que garantice una mayor génesis de tendencias positivas. Positivo sólo significa aquí, tendencias que inviten a la vida y no tendencias suicidas. El futuro no puede ni tiene derecho a regular el presente. La Nueva Educación aquí se inclina en favor de un actualismo absoluto, de un temporalismo definitivo. No es que el nuevo educador desprecie el futuro, sino que él participa de la con

vicción de que el futuro se hace y realiza en el presente, y que al vivir el hoy estoy ya construyendo el futuro.

La nueva educación ha captado aquí un problema muy grave, pero nadie está más incapacitado que ella para resolverlo.-- Ella ha percibido la alienación que sufre el hombre al ser - preparado para un futuro incierto, ya que implica educarse - para algo extrínseco al hombre, lo cual es la expresión su- prema de la despersonalización y de la enajenación. Pero su pobreza ideológica y la pérdida del sentido del ser, no le ha cen comprender la poca utilidad que tiene una educación que vive sólo el presente. Para evitar esa enajenación, no es ni en el futuro ni en el presente... no es en el tiempo, sino en esa forma de eternidad que son las exigencias esenciales del ser y los requerimientos del Bien donde el Hombre se ha de - apoyar para no perderse y sin embargo poder dominar el futuro. En este sentido la Nueva Educación ha sido culpable de - haber empeñado el futuro de los niños y de los pueblos en un esfuerzo inútil por salvarles su presente.

Finalmente veamos el concepto de la actividad. Para la Es cuela Nueva toda educación es actividad. "La actividad debe- ser considerada como el primer agente del desarrollo"-Princ. de la Esc. Actv. Concl. del XXI Cong. de la Soc. Ped. de la Suisse Romande 1924 - Este principio expresado por la cele- bre fórmula de Dewey "learning by doing" ha sido falseado por críticos y adherentes. Como claramente expresaba Kershens- teiner, una escuela puede tener multitud de actividades y -- sin embargo no ser activa. En lo que insiste el principio ac- tivista no es en la explosión de cosas que hacer, sino en la actividad que nace de los propósitos del niño. Sólo hay au- téntica actividad si ella responde a las necesidades del ni- ño. Toda necesidad del niño debe tener las puertas francas a su expresión y a su satisfacción, para lo cual se requiere - que el niño tenga una libertad física e intelectual. Satisfa- cer estas necesidades requiere una actividad, ya se trate de actividades físicas o intelectuales. Es importante advertir- que si bien Kershensteiner y Dewey, dan una gran importancia

a las actividades manuales, ello no quiere decir que profesen un manualismo. Sólo hay en ésto el reconocimiento de que es la forma de actividad más propicia para los años escolares, y con ello no hacen sino recoger la herencia de Froebel. La vida intelectual puede y debe tener un lugar importante en la educación. La inteligencia y su educación nacen al contacto de las dificultades que deban superar los alumnos al realizar sus tendencias, que normalmente serán materiales en un principio. Posteriormente sus tendencias serán intelectuales y entonces la inteligencia se aplicará a la resolución de los problemas que encuentren en la satisfacción de ellas. Vale la pena indicar que la escuela nueva no parece apreciar mucho la importancia del conocimiento especulativo y en la práctica la niega, pues sólo atiende a los conocimientos más o menos útiles.

#### JOHN DEWEY Y LA ESCUELA PROGRESISTA.

La educación nueva o progresista ha sido duramente criticada en su práctica y en sus postulados teóricos. Algunos de sus opositores han cometido todos o alguno de los siguientes errores en sus evaluaciones : a.- han tomado las aberraciones por la normalidad; b.- han supuesto como único exponente a alguna particular interpretación de las escuelas nuevas; c.-han asociado una particular filosofía a la nueva educación a título de derecho y no simplemente de hecho .

Estos vicios , más corrientes de lo imaginado, reclaman una advertencia, aunque sea sucinta, a propósito de las relaciones de John Dewey y la escuela progresista .

Las nuevas tendencias pedagógicas nacieron, como se ha visto en el apartado anterior , en diversos lugares, fueron asumidas por educadores de muy diferentes y variadas confe -



siones intelectuales y religiosas . Es verdad que respondían a lo que podría llamarse - siempre que se reconozca la vaguedad de la expresión - al espíritu común de la época.

J. Dewey no inició la escuela progresista. La encontró inesperadamente en su camino , como algo que ya existía y se desenvolvía . En los Estados Unidos él pretendió , y ciertamente -- con notable éxito, tal como lo asegura John Brubacher , participar en su desarrollo. Cuando fundó en Chicago la Escuela de Laboratorios en 1896 , su ideario filosófico era más hegeliano que pragmatista. The School and Society , fue escrito todavía bajo la sombra de G.S. Morris .

Por otra parte, la mayor parte de los participantes en este movimiento eran de estirpe idealista, rusoniana, o , psicólogos preocupados en la aplicación de sus descubrimientos en la práctica escolar, o místicos de la política que buscaban a -- través de las escuelas una recuperación del mundo . No hay en ellos nada que podría relacionarlos necesariamente con alguna clase de supremo principio teórico de carácter pragmatista.

La misma vaguedad de sus ideales y la diferencia de sus -- métodos expresan elocuentemente la ausencia de una actitud -- filosófica definida y la carencia de una explicación teórica necesariamente unívoca de los propósitos y aspiraciones, de -- los deseos y anhelos propios del movimiento de la Educación -- Nueva .

John Dewey fue estimado en los Estados Unidos y en muchos otros países como el pensador que organizó la filosofía y le -- levantó la base teórica del juvenil impulso educativo . "La Democracia y la Educación" fue la expresión , la síntesis y el -- compendio de esa trama de razones que necesitaban muchos miembros del movimiento .

Esta obra es una formulación , una justificación y una re -- solución pragmatista a la nueva educación . Fue la más relevante, la más completa y la más divulgada.

Posteriormente Dewey se alejó del movimiento progresista. Las tendencias rusonianas prevalecieron sobre las suyas; el espíritu de la anarquía y la glorificación de la espontaneidad desbordó los cauces, más bien severos, de respeto y exigente fidelidad a la experiencia que Dewey había formulado. En -- 1938 John Dewey escribe "Experiencia y Educación", que es un manifiesto contra lo que el supone una desviación y una negligencia en la práctica educativa de la Escuela Nueva.

En conclusión : la Educación Nueva, es susceptible de una interpretación diferente a la pragmatista. Aunque de suyo rechaza cualquier moral necesariamente autoritaria en su enseñanza, cualquier dualismo radical, cualquier desprecio absoluto a lo corporal y toda valoración exclusivamente intelectualista - de la vida, deja abiertas las puertas a reformulaciones filosóficas distintas a las del pragmatismo.

Todo lo anterior es liberado en un doble sentido. Libera a John Dewey de ser el culpable de los excesos y de las extravagancias de algunas escuelas progresistas, mientras que por otra parte, libera a las intuiciones pedagógicas y humanas - de la Nueva Educación de ese socio no siempre amado que es el pragmatismo. (13)

Notas a :

LA EDUCACION PROGRESISTA

1.- Citado por R.T. y Samper en el prólogo a la edición española de "Problemas de la Educación Nueva", por A. Ferriere, p. 16 .

2.- G. Vitte , en "Progres et Incertitudes de L'education - Nouvelle" ,p. 17 .

3.- Idem ,p. 15 .

4.- Santiago Hernández Ruiz , en "Psicopedagogía del Interés" pp. v-vii .

5.- "Second -Rate Brain" , p. 55 .

6.- L. Luzuriaga ,en "La Educación Nueva" ,p. 20.

7.- "L'éducation Nouvelle" , p. 26 .

8.- E. Bloch en ,"Fundamentos y Finalidades de la Nueva - Educación" , p. 19 .

9.- R. T. y Samper ,en la obra citada en (1) ,p. 6 .

10.- Estudio "New Educational Fellowship" ,del "Yearbook of Education" -1957 - , p. 197 .

11.- Idem , pp. 198-199 .

12.- Idem , p. 198 .

13.- Véase "The Challenge to Philosophize about Education", pp. 4-16, por J. Brubacher en "The Fifty-fourth Yearbook of the - National Society for the Study of Education" para apreciar la importancia de J. Dewey en el movimiento de la educación progresista. Para examinar las exigencias éticas de la nueva educación y sus relaciones con las diversas filosofías, véase el - capítulo III y el apartado final ,"Conclusiones", respectivamente, de "Fundamentos y Finalidades de la Nueva Educación" por M.A. Bloch .

**CAPITULO XIV**

**EL FIN DE LA EDUCACION**

E L F I N D E L A E D U C A C I O N .

A P A R T A D O P R I M E R O

Dewey define la educación desde dos puntos de vista, que aunque aparentemente diversos, en sus últimas consecuencias manifiestan una indestructible unidad. En un caso hace el examen desde una perspectiva social, en el otro desde un ángulo individual.

Ahora provocaría una perplejidad sin límites la suposición de que la educación es un asunto exclusivamente privado y personal. Sin embargo, durante el siglo XIX era el supuesto corrientemente aceptado y practicado. La originalidad y la novedad que significó a finales de los ochocientos - la filosofía pedagógica de John Dewey consistió, precisamente en el cambio de enfoque de los problemas educativos de la esfera exclusivamente individual a la social. No puede, bajo ningún aspecto, afirmarse que él fuese la única figura, ni la más importante en este cambio de actitud. En realidad, en el campo social desde mediados de siglo había brotado un haz de nutridas inspiraciones socialistas, y al finalizar el siglo, las nuevas ideas habían alcanzado a tocar el campo estrictamente educativo. La sensibilidad de Dewey al espíritu de su época le facilitó la empresa de realizar en los Estados Unidos la reforma en las ideas educativas en la dirección de los nuevos movimientos sociopolíticos. Delata esta proyección y aquella sensibilidad el hecho de que la obra más estimada y popular hasta nuestros días, sea la que publicó en 1899 - hace sesenta y cuatro años - con el título programático de "The School and Society".

Hablando desde el punto de vista social, dice John Dewey que "la educación significa la suma total de los procesos por los cuales una comunidad, o un grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y objetivos adquiridos, con el objeto de asegurar su propia existencia y su conti

nuo crecimiento" (Cyclopedia of Education. Vol. II, p. 398. Art. Education). En "Democracia y Educación" (p. 17) Dewey es más breve e intuitivo: "Lo que la nutrición y la reproducción - afirma - son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social".

La necesidad de la educación como una función social se apoya por una parte en el hecho de que en toda comunidad hay un constante fluir de las - generaciones en razón de la muerte y el nacimiento; y por otra, en la dife - rencia de edades entre adultos y niños, y lo que esto significa entre los - hombres, en rotundo contraste con lo que pasa en el reino animal.

La supervivencia de la sociedad depende de la educación de los miem - bros jóvenes. Puesto que los adultos mueren, no hay nadie, fuera de los jó - venes, quien pueda conservar y preservar los valores de la sociedad. Por - supuesto que no debe ser necesariamente consciente este proceso de conser - vación. De hecho, las sociedades humanas durante milenios conservaron su - patrimonio cultural sin tomarse el cuidado deliberado de hacerlo. Esta pre - servación y conservación por mediación de la educación de los jóvenes es - una función de la vida social que existe independientemente del propósito - y la deliberación, del conocimiento y la intención, puesto que se trata, - en realidad, de una actividad espontánea de la asociación humana. El pensa - miento reflexivo puede colaborar a una más rica y fecunda transmisión, pe - ro el hecho mismo no depende del pensamiento.

Por otra parte la diferencia que existe entre un niño y un adulto es - considerable. Mientras entre los animales basta la herencia física para la conservación general de los rasgos de los progenitores, entre los seres - humanos esta herencia es insignificante para los propósitos señalados. Es - necesario que los adultos continúen su obra de gestación por medio de la - educación, a través de un proceso intencional que conserve la herencia es - piritual de la raza: hábitos, ideas, fines, destrezas, conocimientos, - usos, costumbres, devociones, creencias, y todo ese inefable abigarramien - to de aspectos y secretos que constituyen a la sociedad. Si la transmisión se malogra, se pierde no sólo la herencia cultural sino los herederos. La - pérdida arrastra consigo a los que no pudieron rescatar el patrimonio de - sus padres. El grupo pierde sus rasgos y los miembros jóvenes sus costum -

bres. (Democracia y Educación, p.20). Si las instituciones y los fines - importantes de una sociedad no se conservan por la dirección deliberadamente imprimida a las capacidades naturales de los vástagos, se perderán indefectiblemente. Las fuerzas sociales no pueden sobrevivir por la función biológica de la herencia. Sólo pueden perdurar por la función social de la educación.

El proceso educativo toma diversas modalidades y no está ligado necesariamente a alguna determinada que haya podido darse en la historia de la humanidad. Sin embargo, cualesquiera que sean los caminos que siga la educación, estamos autorizados a pensar que se manifestará de dos maneras: la educación no formal y la educación formal. Mientras que la primera se da siempre cualquiera que sea el grado de civilización o de retraso de los pueblos, la segunda sólo se da en particulares condiciones y en vistas a suplir - aunque a veces pervierta su fin y en lugar de suplir intente sustituir - a la educación no formal. La escuela, los centros educativos constituidos con el deliberado propósito de transmitir conocimientos y hábitos, es lo que podría llamarse legítimamente una educación formal. Mientras que la propia sociedad en su intercurso habitual sin propósito deliberado de enseñar o formar, sino en la prosecución de los diversos bienes que le interesan para su integración forma indirectamente a los miembros jóvenes de la sociedad.

#### LA NATURALEZA INTRINSECA DE LA EDUCACION.

A partir de la comprensión de la educación como una función de la vida social es posible penetrar en lo que ella es inherentemente. Es, en seña Dewey, una tautología afirmar que la educación es la respuesta a una necesidad de la sociedad. Es totalmente imposible hablar de la educación si no es en relación a las peticiones que formula el ambiente, y una de las más importantes demandas de la circunstancia social es la comunicación de los bienes y valores y la participación en objetivos comunes. La respuesta del niño a las exigencias del ambiente es la educación.

En otras palabras: si se admite que el principio fundamental de la educación es la comunicación y se reconoce que la sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que la misma sociedad sólo puede ser propiamente concebida como existiendo en la transmisión y en la comunicación; entonces, por la unión de ambas creencias tiene que afirmarse la naturaleza social de la educación.

Una conclusión como la obtenida anteriormente expresa elocuentemente el error de estimación existente en los que afirman que la educación se da en la sociedad, como medio adecuado de transmitir los conocimientos y formar los hábitos indispensables, pero que su resultado y su esencia es individual, puesto que los hábitos y conocimientos adquiridos son algo que privadamente incumben sólo al educando y no a la sociedad. Una afirmación como la anterior despoja a la educación de su propio contenido desde el momento que destruye el significado más profundo e íntimo del conocimiento y del hábito. En efecto, si éstos sólo tienen sentido en relación a su función social, al desconocer ésta, desconocen también la índole de aquéllos.

"Los hombres - afirma en Democracia y Educación, p. 12 - viven en una comunidad en razón de las cosas que tienen en común y la comunicación es el medio por el cual ellos entran en posesión de cosas en común". Sólo hay comunidad cuando hay algo en común. Esto que todos poseen en el seno de una sociedad es el conjunto de fines, creencias, aspiraciones, - en una palabra, todo aquello que se designa con la expedita y no metafísica expresión: conciencia social.

Tales cosas no se comunican ni transmiten físicamente, de mano en mano como los panes y los dineros, sino de otro modo. La comunicación en virtud de la cual hay una participación en la conciencia social, es la que determina en los miembros de una comunidad las mismas disposiciones emocionales e intelectuales, la formación de disposiciones semejantes. - Cualquier sentido inteligible que pueda tener la palabra educación, ha de hacer necesaria mención de esa participación en la comunidad, y, por consiguiente, el significado más promisorio del fin del proceso educativo, no puede ser otro distinto al de ser una persona educada, esto es, - la adquirida suma de disposiciones emocionales e intelectuales caracte--



rfísticas de la propia comunidad.

"Al final de cuentas, no solamente la vida social exige la instrucción para asegurar su propia existencia de un modo perdurable, sino que el mismo vivir en común educa". (idem, p. 14).

Comunidad y educación convergen a su mutua confusión e identificación. Ser un buen miembro de la sociedad es ser un hombre educado, así como, tener una cabal educación es haber adquirido la estatura de un buen ciudadano. La escuela es una forma de vida comunitaria y la comunidad es una suerte de escuela. El influjo de ambas en la formación del hombre es similar aunque sus conductos sean diversos. Y en Dewey es hasta tal punto próxima la educación y la vida comunitaria, que con el mismo ojo con el que juzga excelente a una escuela por la capacitación que otorga a sus alumnos para la vida social, juzga también, la calidad de una comunidad por la buena educación que forja en sus miembros.

En una mala sociedad, en una de esas aglutinadas formas de coexistencia en la que sin embargo no se convive, en esos amasijos humanos en los que no hay un fin común ni una común conciencia de valores participados, ni una norma de conducta en relación a un común objetivo, en una agrupación de tan informe índole no puede hablarse de una comunidad, ni, tampoco, de educación. Cualquier actividad que reciba el calificativo de educativa, será expresión de la perpetuación de una facción, de una ilusión, de un capricho o de una simple rutina.

En una verdadera comunidad, en la que todos los miembros participan en actividades dirigidas a fines comunes que todos conocen, hay una mentalidad y una sensibilidad que responden similarmente a influjos sensiblemente análogos. Hay algo común en su conducta exterior y algo semejante en su carácter y conciencia. Por esto Dewey enseña que toda actividad verdaderamente social es formativa y que "el valor final de todas las instituciones es su influencia educativa" (Véase Ethics, p. 447).

### LA EMERGENCIA DE LA ESCUELA.

De acuerdo con Dewey el valor de una institución social radica, como ya se ha visto, en la capacidad que tiene para modificar la emotividad y la actitud intelectual de sus miembros. Pero, como es obvio, las instituciones sociales en su mayoría no existen para cumplir ese destino educativo, sino para realizar otros designios sociales. Fueron establecidas y funcionan como agencias que atienden a necesidades diferentes: compran, venden, producen, divierten, curan, investigan, distribuyen mercancías, vigilan, y realizan otras muchas diversas actividades que satisfacen a otras tantas y variadas apetencias sociales. Aunque eduquen - e incluso suelen hacerlo a veces con más éxito que las agencias específicas - lo cierto es que su influjo en este campo es indirecto y accidental.

Las escuelas se diferencian de las restantes instituciones sociales en que ellas tienen por función primordial lo que las demás tienen por accidental. Ellas existen y han sido organizadas en vistas a cumplir el deliberado propósito de educar.

Aunque sean elementos familiares y acostumbrados de nuestro paisaje humano, las escuelas son, sin embargo, relativamente recientes productos de la evolución humana. Los salvajes no tienen instituciones específicamente educativas. Los ritos, las ceremonias, las prácticas religiosas, - los festivales y los funerales introducen al niño a la vida social de la misma manera que lo hacen las costumbres compartidas de la colectividad en el trabajo, en el descanso, en la comida y, sobremanera, en el uso del lenguaje de la tribu. Los niños adquieren las actitudes emocionales e intelectuales de los adultos en la múltiple participación de sus actividades, ya sea como colaboradores en las tareas simples, ya sea como asistentes del espectáculo alegre o triste, aburrido, interesante o indiferente de la vida cotidiana.

En el mundo contemporaneo la civilización ha hecho imposible esa fácil comunicación del mundo adulto con el mundo infantil. Una separación tan profunda como son múltiples los productos de la civilización han colocado al niño en una situación de aislamiento en relación a las actividades adultas que se realizan lejos de él tanto en distancia física, como en desniveles morales, psicológicos y culturales.

Los adultos participan de un complejo sistema de destrezas, de ideas, de hábitos. Los jóvenes alejados del trabajo familiar, desconectados de los propósitos laborales de sus padres y de la sociedad, separados de los acontecimientos públicos y sociales, sufren las consecuencias de su insularidad: no pueden aprender sino lo más elemental de la vida adulta, y esto, en aspectos fragmentarios carentes de cualquier forma de conexión; al mismo tiempo que padecen la incapacidad creciente de reproducir las costumbres de sus mayores.

La invención del alfabeto ha complicado la situación y ha provocado una mayor desventaja en los niños. El aprendizaje del lenguaje era una tarea simple y espontánea en el intercambio social, pero la asimilación del alfabeto y de todas las riquezas significativas que implica la escritura reclaman un medio más idóneo y expedito que el simple trato con los adultos.

La escuela fue el órgano nacido de esta inédita necesidad de salvar el abismo entre los jóvenes y los adultos. Aunque desde muchas centurias atrás empezaron a brotar en formas más o menos primitivas e incipientes, en nuestra época (que ha sufrido una doble revolución industrial a consecuencia de una gigantesca reconstitución del conocimiento, tanto en su contenido como en su método, en su naturaleza como en su función), la necesidad es más perentoria y su organización tiene que ser más compleja. Tiene que salvar el abismo entre las formas industriales de producción y distribución y la ineptitud del niño que ya no puede aprender esas formas en el taller doméstico. También tiene que colocar un puente entre la ignorancia del niño y los complicados sistemas de pensamiento y los abundantes materiales informativos que en todos los órdenes de la conducta reclama nuestra civilización. Además, como se verá más abajo, la escuela tiene que promover la purificación y el avance de la vida social.

→

La escuela es una institución social al igual que cualquiera otra. Comunica y tiene valores que comunicar en la participación de todos sus miembros en la empresa común que la caracteriza. Sin embargo, hay diferencias entre ella y las restantes organizaciones sociales. En primer lugar la escuela selecciona y simplifica los elementos de la vida social. los organiza y coloca en un orden ascendente y progresivo con el objeto de facilitar la asimilación. En segundo lugar, la escuela elimina los elementos sin valor del medio social y conserva los hábitos socialmente ventajosos. Como se puede apreciar, la escuela se constituye no sólo en un instrumento de transmisión sino también en un órgano de purificación y mejoramiento social. Prepara a través de esta selección la silueta de una sociedad futura menos dañosa y más fecunda. Finalmente, la escuela tiene la finalidad de equilibrar los diversos elementos del medio social y dar a cada individuo la oportunidad de vivir una existencia más amplia y rica que la que viviría en el grupo familiar en que nació. En efecto, la escuela permite la superación de las múltiples limitaciones familiares y sociales que cargan sobre las personas en la época moderna. Las sociedades contemporáneas están formadas por muchos grupos más o menos unidos y más o menos separados. Cada uno de ellos recalca sus características en los miembros que la constituyen, produciendo, de este modo un creciente abismo entre los diversos grupos. Al aumentar las disposiciones características de cada núcleo social, aumenta simultáneamente la distancia que le separa de los restantes, fomentando de esta suerte, una dañosa/atomización social que, en la medida que tiene menos lazos de unión, pronostica una catastrófica lucha de grupos.

→

Sobre este punto vale la pena hacer una pequeña digresión. Dewey fue consciente de las múltiples desgarraduras que sufría la comunidad humana y de sus nefastas consecuencias. Sin embargo nunca admitió la interpretación marxista del fenómeno, entre otras cosas, porque no podía reconocer como exacta la descripción de la situación en conflicto. Que había lucha de clases era algo que por descontado acepta Dewey. Que el capitalismo era un sistema inadecuado y dañino, era algo no sólo admitido sino, incluso preconizado por el propio John Dewey. Pero, lo que no veía como verdadero era que toda la lucha de clases se redujera a algo tan simple

y elemental como la lucha de explotados explotadores. Dewey veía muchos otros grupos en discordia. Dentro de los mismos explotadores veía grupos económicos en conflictos y lucha oculta. Entre los explotados veía una irreducible cantidad de grupos pugnando unos y otros. Por otra parte, no era posible considerar a los problemas sociales reducidos en último término, aunque no en puntos más superficiales e intermedios, a un asunto puramente económico. Sin que Dewey fuese de antemano un absoluto enemigo de cualquier interpretación económica de la sociedad y de la historia, sí era un enemigo demasiado firme contra cualquier postura que considerara a un solo elemento de la realidad como el único, fijo, permanente y absoluto factor que determinara la historia humana y la vida social. *D*

En un célebre ensayo "La superstición de lo Necesario" alude a la posición característica del materialismo dialéctico que admite la existencia de una ley necesaria. Para Dewey es menos importante la vacuidad del concepto substancialista de materia que caracteriza a la filosofía marxista, que la supersticiosa adhesión a un supuesto indemostrable, a su saber: la existencia de una ley a la que necesariamente han de sujetarse todos los acontecimientos; la existencia de una necesidad cósmica e histórica, amplia como toda la naturaleza y fatal como los antiguos físicos consideraban, antes del nacimiento de la ciencia contemporánea, a las leyes propias de los acontecimientos inanimados.

Su rechazo a la necesidad histórica, su oposición a considerar a un solo factor como la materia de todos los acontecimientos, su repugnancia a simplificar los conflictos colectivos a la lucha de dos clases, así como su negativa a considerar a la "revolución como la partera de la historia", le hicieron criticar cualquier uso de las escuelas para reformar o mejorar la sociedad mediante la enseñanza de la lucha de clases.

La finalidad de la escuela y de la educación no podía, por ningún concepto, identificarse con el acentuamiento de las posiciones antagónicas esperando que la realidad por sí sola, sin mediación de la inteligencia humana, resolviera en la lucha de los opuestos los conflictos existentes. Dewey no podía reconocerle a la sucesión de los fenómenos naturales una racionalidad que implícitamente estaba negada en su afirmación -

del carácter azaroso de la existencia humana y de la realidad natural. Ello lo había llevado a la aceptación del carácter peculiar de la inteligencia humana con un instrumento de mediación en los conflictos humanos. Si Dewey ve a la realidad como se ha descrito y a la inteligencia con la función que se anunció, entonces resultaría una torpeza sin límite, el admitir, en la ciega lucha de clases, el nacimiento de valores humanos - que sólo pueden adquirirse y conservarse por medio de la acción inteligente y cooperativa de los hombres. La escuela, una entre todas, pero la más excelente en esta misión, está destinada a salvaguardar los bienes humanos, a comunicarlos, difundirlos, participarlos, y así, en esta labor de poner en comunión a los niños, preparar una sociedad futura con mayor conciencia social y una mejor y más compartida existencia en la búsqueda común de objetivos que conciernan a todos.

Resumiendo puede decirse que el fin de la escuela es transmitir los bienes y valores de la comunidad a los miembros jóvenes haciéndoles vivir su propia vida o su propia compartida experiencia en un medio social purificado, universalizado y simplificado.

Las ventajas de la educación formal no disminuyen sus desventajas. A diferencia de la educación indirecta que se obtenía a través del contacto directo con las actividades de los adultos, la educación formal difícilmente puede darle al niño esa sinceridad, vitalidad, profundidad de interés y de asimilación, así como esa vigorosa constitución del carácter que caracteriza los resultados óptimos de la educación indirecta. La educación formal, en contrapartida, puede fácilmente llegar a ser extraña a la vida. Puede volverse artificial y libresca. Como sucede que el común de las materias de estudio en las escuelas tienen poco que ver con la vida real, de tal manera que, paradójicamente un buen alumno de una escuela puede volverse, debido a la total asimilación de sus enseñanzas, un individuo desconectado con la vida, dotado de un número pasmoso de conocimientos que no tienen ninguna posible relación con los problemas reales, y que en lugar de ayudarlo a vivir participadamente con el resto de la sociedad, le alejan de ella haciendo que sus temas de conversación y estudio, de discusión y de veneración sean asuntos peyorativamente escolares.

Además, como si fuera poco lo que Dewey atribuye a una mala educación formal, es muy probable que la enseñanza recibida no haya formado en su organismo hábitos profundos de acción, estimación y pensamiento, de tal suerte que haya dejado sin tocar sus disposiciones infantiles. Por ello Dewey advierte en *Democracia y Educación*. (p. 16) "Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los intereses sociales".

De la descrita necesidad de la instrucción formal para salvar el hiato que separa la vida de los niños y de los adultos, con el objeto de que los miembros jóvenes de la sociedad puedan recibir purificados y universalizados los valores, intereses y objetivos de la sociedad de la que forman parte, a fin de que la comunidad perdure, ha pasado Dewey a ponderar los vicios que se adquieren usualmente en dichas instituciones y los valores que en ella se esfuman. Con estos elementos Dewey puede iniciar la reconsideración de cuáles son los métodos adecuados para una educación formal que cumpla su destino en plenitud.

#### LA EDUCACION DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL INDIVIDUO.

Los procedimientos educativos pueden examinarse en relación al individuo. "Desde este punto de vista la educación puede ser definida como una reconstrucción continua de la experiencia con el objeto de ensanchar y profundizar su contenido social al tiempo de que se asimilan los métodos apropiados". (Cyclopedia of Education. Vol. II, p. 398. Art. Education).

En *Democracia y Educación* J. Dewey explicita de una manera más amplia esta idea. Advierte que en contraste con otras ideas pedagógicas él mantiene "la concepción de que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia.... Tiene siempre un fin inmediato, y en tanto que la actividad es educativa, alcanza ese fin: la transformación directa de la cualidad de la experiencia".

La educación es "aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.. 1) El aumento de sentido corresponde a la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados....2) El otro aspecto de una experiencia educativa es un poder adicional de dirección y control subsiguiente. Decir que se conoce lo que ocurre o que se pueden dirigir ciertas consecuencias es decir, naturalmente, que se puede anticipar mejor lo que va a ocurrir; que se puede, por tanto, estar dispuesto o prepararse de antemano para lograr consecuencias beneficiosas". (Op. cit. - pp. 84-85).

La educación significa para el joven que la está viviendo, dos cosas igualmente importantes: por una parte la multiplicación de elementos de experiencia, y por la otra, un incremento en su capacidad de dirigir los cursos de experiencias subsiguientes.

Como la actividad en un niño empieza de una forma impulsiva, no sabe cuáles son las conexiones que existen entre las cosas, ni las interacciones que establece cada acto suyo con el resto de los seres que le rodean. Una actividad educativa es aquella en la que estas interconexiones se hacen conscientes y presentes en la conducta del niño. Gracias a la educación lo que era imperceptible en la experiencia del educando se vuelve perceptible, originando con esta adquisición, una reorganización total o parcial del sentido de sus actos y de su vida.

La percepción de una conexión modifica la conducta desde el momento mismo que permite "saber qué es lo que ocurre", qué consecuencias se derivarán de lo que hace, y qué cosas se pueden y qué cosas no se deben esperar de la propia acción. En otras palabras, la adquisición de un conocimiento es equivalente a la posesión de un factor de dirección en la conducta posterior.

Esta adquisición de conocimientos y de poderes de dirección es algo social. Las conexiones descubiertas son las que se relacionan con el uso social de los objetos y con las relaciones existentes entre las personas;



puesto que como ya se ha visto, los acontecimientos naturales se perfilan objetivamente conforme al uso social que se les da en la interacción comunitaria; de la misma manera que los hábitos y las conductas específicas de las personas son las que en el intercurso social han adquirido. - Así pues, adquirir el sentido de nuevas conexiones es penetrar en la --- elástica red de relaciones interhumanas.

Por otra parte, la adquisición del poder de dirección es social, por que los impulsos infantiles son canalizados en el contacto social hacia objetivos participados en común. La dirección que el niño imprime a su conducta y a los objetos que se relacionan con ella está compenetrada de la dirección social de la vida.

Las actividades de un joven son educativas cuando implican una dirección y un control sobre las actividades subsiguientes, tal como se ha dicho. Ello expresa los rasgos distintivos de una auténtica actividad educativa en relación a las actividades que, como las rutinarias y caprichosas, no lo son. En efecto, una actividad que consista en repetir lo ya experimentado, en la adquisición de una habilidad para hacer automáticamente bien una cosa en particular, es, aparentemente educativa, sin embargo, no lo es. Bajo un aspecto aumenta la capacidad de control, pero bajo otro aspecto impide la captación de nuevas conexiones y la habilidad de control sobre situaciones nuevas. La educación que se identifica con la rutina sólo podría tener éxito en un mundo de uniformidades en que todo permaneciera tal como siempre ha sido, pero dado que el mundo en que vive el hombre tiene los rasgos contrarios, esta educación rutinaria fija al hombre dentro de un canal de acción y lo prepara a sucumbir junto con la realidad en la que ha construido su rutina.

La pretendida identificación de la educación progresista con la explosión espontánea de tendencias y de actividades en el niño, hace más que pertinente, expresar las opiniones de John Dewey al respecto.

Al insistir en que toda actividad auténticamente educativa posee como uno de sus rasgos específicos el control de las experiencias actuales en vistas a la dirección de las subsiguientes, Dewey advierte implícita-

mente, lo que después aclara de un modo explícito, a saber, que la educación no es ni puede ser algo en lo que dominen los elementos de azar\_ característicos de toda conducta caprichosa. En efecto, una actividad - es caprichosa cuando no se cuida de las consecuencias que puedan sobrevenir a la opción por determinadas formas de acción en lugar de otras.\_ Se deja ir la acción y se evita relacionar las consecuencias de los actos con los actos mismos.

Lo que tiene Dewey que decir al respecto es ilustrativo de su actitud con relación a este punto en particular, y a su visión general de - los asuntos educativos: "Es habitual mirar con desagrado esa actividad\_ casual sin objetivo, tratándola como acciones mal intencionadas o, como descuidos e irregularidades. Pero hay la tendencia a buscar la causa de tales actividades sin objeto en la propia disposición de la juventud, - aislada de otra cosa. En realidad, tal actividad es explosiva, debido a un desajuste con el ambiente. Los individuos obran caprichosamente siem\_ pre que actúan bajo un dictado externo, sin tener un propósito suyo o - sin percibir las consecuencias de lo que hacen sobre otros actos. Se - puede aprender haciendo algo que no se comprende, aún en la acción más\_ inteligente, hacemos mucho que no pretendemos, porque no se perciben o\_ no se anticipan la mayor parte de las conexiones que intentamos conscien\_ temente. Pero aprendemos solamente porque después que se ha realizado - el acto observamos resultados que no habíamos notado antes. Pero gran - parte de la labor de las escuelas consiste en establecer reglas por las cuales los alumnos han de actuar de tal modo que aún después de haber - actuado no son llevados a ver la conexión entre el resultado - es decir la respuesta - y el método empleado. En lo que a ellos concierne, toda\_ la cosa es un truco o una especie de milagro. Tal acción es esencialmen\_ te caprichosa y conduce a hábitos caprichosos" (Op. cit. p. 85).

La importancia del párrafo transcrito radica en señalar la causa de la actividad caprichosa en la falta de ajuste del niño con el ambiente, y en la insistencia de las escuelas en marcar aun más dicho desajuste - imponiendo al niño actividades cuyas consecuencias no puedan ellos percibir o calificar.

Definir a la educación como la continua reconstrucción de la experiencia supone, pues, la renovación constante y la permanente adquisición de significaciones; exige que la acción ulterior complete la anterior de tal modo que revele las conexiones implicadas que antes estaban ocultas; demanda, finalmente, que las actividades realizadas promuevan el anticipado control de los actos que le van a seguir.

#### NI SOCIAL NI INDIVIDUAL: HUMANA.

La educación conduce, al examinarse desde un punto de vista individual o social, al hombre en su integridad como un ser al que Dewey no se cansa de definir como un organismo interactuando con su ambiente. - Mirar la educación desde el punto de vista social es equivalente a hacer el examen del ambiente -(en el caso del hombre éste es básicamente la sociedad)- interactuando con el organismo. Examinar la educación del individuo equivale a hacer el análisis del organismo en su interacción con la sociedad. Decir en un caso o en otro que la educación implica una reconstrucción de la experiencia es indicar simplemente que se han de reconstruir, de reorganizar tanto el ambiente como el individuo. Esta es la razón por la que una educación necesariamente es social e individual. No es posible optar ni por un extremo ni por el otro.

Prácticamente las opciones tienen consecuencias tangibles. En la concepción de la educación que sólo admite la vigencia de la sociedad y considera que el niño ha de adquirir los hábitos, disposiciones y propósitos de la sociedad en que nació, tenemos un malsano intento conservador - aunque sea la revolución la que se trate de conservar -. En este caso el joven reconstruye su experiencia pero no reconstruye la experiencia social. Reproduce las costumbres de su ambiente sin mejorarlas.

Una auténtica educación implica en una sola reconstrucción la reorganización de la experiencia del niño y de la sociedad; el mejoramiento del alumno que necesariamente repercute en un mejoramiento de la sociedad de la que son miembros.

## A P A R T A D O   S E G U N D O .

Una filosofía de la educación tan amplia y compleja como la de John Dewey está sujeta a infinidad de críticas y a innumerables incomprensiones. Las primeras tienen el laudable derecho de existir, y la perentoria obligación de formularse, desde el momento en que se trata de una filosofía, o lo que es lo mismo, de un conjunto de proposiciones con pretensiones de obtener un reconocimiento intelectual debido al vigor de las razones que lo sostienen y al alcance de las intuiciones que expresa. - En cuanto a las confusiones, no puede elogiarse su incidencia ni cuando el origen de ellas se encuentra, o en el propio incomprendido autor, o en las incapacidades - que manifiestan variadísimas formas - del lector.

Dewey es un filósofo que padece más de un punto débil en su pensamiento, y más de una desdichada e inexacta versión de su filosofía.

Su estilo literario, su cambiante uso del significado de algunas palabras claves, sus excesos en la polémica, su constante volver sobre lo ya expresado, en vistas a una fidelidad, que se antoja imposible, a la complejidad de la realidad, han hecho que su filosofía haya sido incomprendida o mal interpretada muchas veces.

No es necesario expresar largamente otro origen de las injustas e indebidamente atribuciones que se hacen a su pensamiento. Las versiones interesadas en preparar de antemano una crítica exitosa, las exposiciones formuladas a partir de supuestos filosóficos totalmente ajenos a los suyos, propenden inconscientemente a torcer el significado de sus afirmaciones. Un estudio ligero de algunas de sus obras, y la intempestiva generalización de las conclusiones de ellas obtenidas, han sido también - y con demasiada frecuencia causa de lamentables deformaciones.

Con relación a tales incomprensiones dos, de diez escogidas por John S.Brubacher, entre las más relevantes en lo referente a la filosofía pedagógica, aluden al fin de la educación. La primera es que su filosofía de la educación niega la existencia de fines en la educación. La segunda es que el fin que Dewey atribuye a la educación carece de significado o es demasiado confuso.

#### LA EDUCACION CARECE DE FIN.

A continuación se expondrá lo que en "Ten Misunderstandings of Dewey's Educational Philosophy" dice J.S.Brubacher, que como es sabido, goza -- del más alto prestigio entre los historiadores de la filosofía de la educación en los Estados Unidos.

Reconoce que Dewey en más de una ocasión ha afirmado que la educación no tiene fin. Pero advierte a continuación que tal aseveración no ha sido comprendida adecuadamente desde el momento en que se la ha extraído del contexto en que aparece, y se la ha interpretado, posteriormente, al gusto del crítico. Uno de los textos más desgarrados por la crítica dice, en su totalidad lo siguiente:

"Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y los maestros, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación. Y consiguientemente, sus propósitos son indefinidamente variados, difiriendo con niños diversos, cambiando con el crecimiento de los niños y con el desarrollo de la experiencia de quien enseña. Aun los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugerencias para los educadores respecto a cómo observar, cómo mirar adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran". (Democracia y Educación, p. 114).

Dewey afirma aquí varias cosas importantes: 1ª.) la educación como un término abstracto no tiene fin.- 2ª.) Sólo los seres inteligentes - tienen fines, y en el caso de la educación esas personas son los padres, maestros, los niños, etc.- 3ª.) que los fines adecuados en un momento - dado de la educación depende del niño, de su situación, de su nivel, - etc.,- 4ª) que los fines asumidos por los educadores no tienen la función de imprimir un carácter determinado y fijo al alumno, sino el de - imprimir un modo de observación, de examen, de selección y de acción en los maestros en vistas a liberar de una manera eficaz y provechosa las - capacidades del educando en un momento dado, dentro de una situación - concreta.

Como señala J.S. Brubacher, Dewey en ese párrafo está suponiendo - que el alumno debe escoger sus propios propósitos y que los fines de la educación no deben ser impuestos externamente, sino que deben ser el re resultado de la interna formulación que de ellos hace el interesado. No - es, pues, una negación de la existencia de fines en la educación, es, - simplemente, la asignación del papel que tienen los fines dentro del - proceso educativo. Es la negación de la validez de los fines externos y autoritativos, pero es también la afirmación y la petición de fines in- ternos y autónomos.

#### EL CRECIMIENTO: FIN DE LA EDUCACION.

La otra incompreensión a la que dedica su atención J.S. Brubacher se\_ refiere a la afirmación básica de John Dewey a propósito de este asunto. Para él la educación, como la vida humana, no tiene otro fin distinto - al crecimiento.

Creer es uno de esos verbos que se entienden inmediatamente siem-- pre y cuando se tenga alguna idea de la dirección hacia la cual se está creciendo. Nadie podría pretender entender ese término sin referencia a un punto de llegada, a una meta, a un objetivo, a una escala de valora-

ción en relación a la cual se determine el significado del verbo crecer.

La manera que tiene Dewey de expresar el significado del crecimiento es para sus lectores, verdaderamente exasperante.

"Dado que en la realidad no hay nada a lo cual el crecimiento sea relativo, salvo más crecimiento, deberá decirse que la educación no está subordinada a otra cosa sino a más educación". (Democracia y Educación, p. 59).

Las aclaraciones pertinentes a esta particular manera de definir la educación y su fin, tienen la indiscutible ventaja de expresar la raíz del azoro y la perplejidad de los críticos:

"¿No debe, acaso, la concepción del crecimiento implicar algo final y remoto hacia lo cual se dirigiera el crecimiento? ¿No debemos concebir al crecimiento como aproximación a un fin lejano? ... Estas preguntas despiertan algunas de las cuestiones filosóficas más profundas. ¿Es dinámico o estático el universo? ¿Es superior la quietud al movimiento tanto como signo que como verdadera realidad? ¿Es el cambio un simple alejarse de o un aproximarse a algo fijo e inmutable? La evolución ¿Es una cosa positiva, un poder incrementado, o es algo negativo, debido a un defecto y al correspondiente esfuerzo de superarlo?" (Ideals, Aims, and Methods in Education, p. 8-9).

La concepción de la educación en términos de crecimiento, y la exclusiva subordinación del crecimiento a un mayor caudal de crecimiento no sólo implica, sino que también exige, el rechazo definitivo de cualquier intento de fijar una meta definitiva e inmutable al proceso. La afirmación de la existencia de un objetivo inmutable, final, determinado en la actividad educativa implica una concepción de la realidad que Dewey estima errónea y perjudicial:

"La concepción del crecimiento como un simple medio para alcanzar algo que es superior al mismo y que está más allá de él, es la supervi-

vencia de teorías que consideraban esencialmente estático al universo. El progreso de la ciencia ha expelido estas teorías de nuestra concepción de la naturaleza. El movimiento, el cambio, el proceso, son hoy día fundamentales. En la última mitad del siglo estas ideas han sido aplicadas exitosamente a la vida y a la estructura de los seres vivientes, a las plantas y a los animales. Las ciencias morales, a las cuales pertenece la educación, han llegado a ser el postrer refugio de las ideas que han perdido su reputación intelectual en todas las demás disciplinas. El presupuesto de las ciencias está trabajando en contra de ellas". (Idem.)

#### EL CONCEPTO DE CRECIMIENTO

El crecimiento, dice Dewey "tiene como objetivo en cada una de sus etapas adquirir una mayor capacidad de crecer" (Democracy and Education, p. 63).

Si tratara de sustituirse la palabra crecimiento por alguna otra con el objeto de esclarecer su significado usando un método de sinonimia, podríamos legitimamente sustituirla por vivir, actividad, felicidad. Esta sustitución está legitimada por las mismas equivalencias establecidas por Dewey en Democracia y Educación (Cap. VII); Human Nature and Conduct (entre otras, pero particularmente, la sección primera de la parte cuarta, "The good of activity"); Ethics (especialmente Cap. XI); Reconstruction in Philosophy (Cap. VII); The Quest for Certainty (Cap. X).

Otro camino de acercamiento al significado de este concepto es el propuesto por Edward C. Moore (American Pragmatism, p. 229) consistente en tomar como modelo del crecimiento la etapa humana que podría considerarse como un ejemplar óptimo de él, a saber, la infancia.

De antemano estamos advertidos que del crecimiento no puede haber -



una definición en el sentido clásico que delimite el significado del término incluyendo sólo y todo lo que el crecimiento es. Empíricamente hablando sólo puede denotarse al crecimiento, no puede definírsele; - pueden, pragmáticamente hablando, expresarse sus antecedentes, sus condiciones y sus consecuencias y efectos; es posible señalar las normas que han demostrado su eficacia en fomentar un crecimiento que conduzca a más crecimiento, o advertir contra las conductas que llevan al crecimiento hasta el punto de su estrangulamiento y desaparición.

Particularizando, en el campo educativo, se podría, en el intento de esclarecer el significado de crecimiento, indicar qué métodos conducen a la rutina o a la dispersión suprimiendo las posibilidades del crecimiento, o, por el contrario, hacer la relación de los métodos que han mostrado en anteriores experiencias ser caminos exitosos a un aumento incesante de un más rico y promisorio crecimiento.

Es inútil buscar en Dewey algo más que lo que podría encontrarse siguiendo los caminos indicados más arriba. Si se pretende una definición se encontrarán miles, que tienen la peculiaridad de que ninguna de ellas es exclusiva ni exceptiva de lo definido.

#### CRECIMIENTO COMO ACTIVIDAD, VIDA, FELICIDAD.

En *Human Nature And Conduct*, Dewey asegura, en la p. 211, que el bien del hombre consiste en una satisfacción de las fuerzas de la naturaleza humana. Según se ha podido apreciar en su psicología y en su ética, Dewey considera que lo propio del ser humano como de todo ser vivo es un impulso a la actividad; que este impulso procura su despliegue por cualquier medio; que en los seres inteligentes el pensamiento reflexivo actúa como una función de mediación y canaliza las energías nativas por los hábitos de una manera ordenada y plena; que en esta consumación consiste el bien y en ella y por ella y con ella se alcanza la felicidad.

También se recalcó la peculiaridad de todo acto auténticamente vital y éticamente bueno, el no ser exclusivamente consumativo, sino además, preparatorio. Como se definió en el capítulo relativo a los fines, todo auténtico fin es a su vez un medio en vistas un fin posterior, así como todo medio era un fin en relación, retrospectivamente hablando, a un acto previo.

En vistas a los antecedentes establecidos resulta obvio que para Dewey el sentido de todo acto es uno más rico que prepara otro posterior que lleva consigo las ganancias de los actos anteriores; y así sucesivamente. Que cada actividad se despliega en vistas a otra actividad, que a su vez, prepara otra nueva y así continuamente. Que vivir es el despliegue de los impulsos que en su liberación energética prepara una nueva y más amplia, profunda, variada y rica liberación de energías que a su vez, en una incesante fluencia, preparará siempre una nueva más óptima y excelente. Que la felicidad - despojada de cualquier interpretación exclusivamente hedonista o de cualquier implicación metafísica - es la compañera viajante de estos procesos, (de tal suerte compañera que se identifica con ellos y aparece como la cualidad estética en las realizaciones momentáneas y la cualidad perdurable de la realización 'religiosa'; y como la experiencia ética en su triple aspecto de bien, deber y aceptabilidad).

La felicidad para Dewey es la vida plena. Si la característica de un ser viviente es vivir, y lo peculiar de esta acción es el crecer, resulta manifiesto para Dewey que la vida no tiene otra finalidad que seguir viviendo, que la educación no tiene más finalidad que la vida y que el crecimiento tiene al crecimiento por su fin.

#### BUENOS Y MALOS CRECIMIENTOS.

Un crecimiento deseable es igual a una constante reconstrucción de la experiencia. La experiencia - como ya se ha visto - es el intercurso

del organismo humano con el ambiente - especialmente el social - precedido y asistido por el pensamiento reflexivo. La cualidad intrínseca de toda experiencia es el crecimiento. Una experiencia es una interacción en la que se establece una situación que al quedar resuelta por mediación de la inteligencia altera a continuación el ambiente estableciendo una nueva situación en desequilibrio que deberá nuevamente someterse a una reconstrucción, que.... y así, sin término alguno, hasta que el organismo pierda su condición y su norma específica.

Esto quiere decir que la experiencia consiste en liberar energías - para una futura expansión - energías del organismo humano y de su ambiente. Esta liberación se obtiene por la investigación - véase el capítulo correspondiente -. Ella descubre los caminos por los que el impulso se expresa, determinando simultáneamente al impulso y al estímulo. (Human Nature and Conduct, p. 173). Esta actividad que expresa los impulsos y que abre la posibilidad a futuras actividades es el crecimiento.

Si Dewey no regatea ejemplos que ilustren sus doctrinas tampoco se regatearán en estas páginas. Se expondrá un caso en el que no hay crecimiento y otro en que sí se cumple la norma del crecer en vistas al crecimiento.

Un albañil actúa rutinariamente colocando los ladrillos del mismo modo como siempre lo ha hecho. Sus actos están fijados. Su percepción de las conexiones entre el ladrillo, la mezcla, la plomada y su salario - las tiene presentes de una manera tan definitiva que no alcanza a percibir ninguna otra nueva conexión distinta. La rutina de sus actos físicos corresponde a los expeditos pero estrechos límites de sus actos perceptivos. En la medida que su actuación sea más frecuente menos posibilidades tendrá de enriquecer su experiencia, de adquirir nuevos hábitos de acción, de percepción o de emotividad. Es un hombre cuya actividad - no le conduce a una actividad más amplia o más profunda, cuyo crecimiento está detenido y no le lleva a un mayor crecimiento. Vive, según la feliz expresión de Jean Cocteau, entre la vida y la muerte, conforme a una deformación profesional (Texto de 'Orfeo').

Un artista, por otra parte, puede ilustrarnos a propósito de lo que significa un crecimiento que lleva a un mayor crecimiento. La novela que hoy escribí le lleva a la sugerente situación de otras novelas que la perspectiva abierta por la primera le ofrece. Las conexiones perceptivas aprendidas en la primera obra le dotan de la posibilidad de adquirir nuevas conexiones en su percepción afinada a la captación de ellas. Cada obra que escribe es el principio de otras mil que se levantan en su imaginación. Cada destreza adquirida le proporciona la oportunidad de adquirir nuevas destrezas, y la riqueza imaginativa hoy lograda es el comienzo de una más abundante cosecha de imaginación.

"Si los hombres entienden lo que hacen - dice Dewey -; si perciben el proceso total del cual su trabajo especial es una parte necesaria, y si se interesan y toman cuidado por el todo, los efectos mecanizados desaparecen" (Human Nature and Conduct, p. 144).

Si el albañil, en el mencionado ejemplo, percibe el todo de sus actos, si se percata de que los ladrillos alineados son colocados en vistas a construir una habitación o una barda; si relaciona su sueldo con su trabajo y éste con el proceso industrial en el que está sumergido dentro de la sociedad, su rutina se vuelve crecimiento, su destreza se tornará energía productora de una destreza distinta, más refinada o más eficaz, su trabajo cobrará sentido y en esa medida su conducta será más inteligente y su riqueza emotiva crecerá junto a sus recursos perceptivos. Así es como la actividad abra nuevos prospectos a la actividad y la vida y la personalidad se vuelven más ricas y variadas.

El crecimiento y el bien mantienen una estrecha conexión. Si como ya se ha visto, la naturaleza esencial de la bondad, para John Dewey, consiste en la actividad que vence dificultades y abre nuevos prospectos de actividad, se pone en evidencia que el crecimiento en procura de nuevos crecimientos es equivalente a una actividad moral.

"La rectificación de los problemas presentes, la armonización de las presentes incompatibilidades proyectando un curso de acción que reúna en

sí misma los significados de todas las incompatibilidades.... El bien consiste en el significado que se experimenta perteneciente a una actividad en virtud de la cual los conflictos y los embrollos de varios impulsos y hábitos incompatibles terminan en una ordenada y unificada liberación de la acción". (Human Nature and Conduct, p. 210).

Así pues todo crecimiento es moral, o quizá, por amor a una exactitud más decorosa, todo crecimiento tiene que ver con el bien. Todo crecer, en efecto implica una resolución inclusiva de las diversas tendencias en disputa, en virtud de la cual, la acción libera las energías en conflicto y permite un avance en significado y actividad. Pero toda resolución en el nivel conflictivo de la existencia es un bien.

#### EL CRECIMIENTO ES UN FIN.

La actividad es el fin de todo crecimiento de la misma manera que el medio de todo crecimiento es la actividad.

Cuando una situación problemática se resuelve, se libera una actividad bloqueada. Recordemos que la esencia de todo conflicto es el dique colocado a la expresión del impulso. Zanjada la dificultad la actividad se desenvuelve. Toda actividad es un impulso liberado, salvado de la anegación de las pasadas frustraciones.

Con el mismo derecho puede decirse que toda actividad es un impulso informado. En efecto, la característica de un impulso que no es un torrente destructivo, (como pasaría en una particular insania o en las primeras manifestaciones de la vitalidad infantil), podría quedar señalado por las conexiones que tiene con actividades futuras, con otros seres humanos y con sectores de la naturaleza.

Así pues, en vistas a este carácter informado de las actividades, resulta, paradójicamente, que en lugar de que el presente sea un medio para

el futuro, sucede que el futuro se constituye en un medio para el bien presente. (Human Nature and Conduct, p. 266).

En la medida que la vida de un hombre avanza acumulando los resultados de sus experiencias, sumando las liberadas e informadas actividades a las nuevas actividades liberadas e informadas, la experiencia de ese hombre va enriqueciéndose de significado y va adquiriendo significado.

El crecimiento en la medida que procura un mayor crecimiento va ampliando y profundizando, estableciendo y reconociendo multitud de conexiones. El ambiente y el organismo humano se entrelazan en infinidad de conexiones. El crecimiento culmina en la ideal unificación por la imaginación de todas las conexiones posibles del yo con el universo adquiriendo de esta suerte una cualidad religiosa, una fe en el ideal y el sentido de dios. "Entonces el crecimiento continúa en un nivel superior y nunca antes tenido. No es que se haya alcanzado la meta o el fin del crecimiento, sino que, el crecimiento ha llegado a un grado de plenitud en que su crecer se vuelve totalmente significativo y totalmente creciente.

Aunque Dewey no hace una explícita referencia a esta cualidad religiosa de la experiencia y del crecimiento, de la misma manera que no aludió especialmente a la riqueza cualitativa de la experiencia en el sentido estético, en Democracia y Educación, es necesario completarlo. La distancia entre su obra máxima de filosofía pedagógica y sus posteriores obras fundamentales de filosofía exigen una proyección retrospectiva de los hallazgos postreros sobre las primeras formulaciones. Esta proyección es posible en la medida que no hay una incoherencia lógica entre una y otra postura sino, por el contrario, la indirecta referencia del propio Dewey a realizar tal complementación, como es manifiesto en el Art as Experience y en A Common Faith, y como se ha intentado expresar en los capítulos correspondientes.

## A P A R T A D O T E R C E R O.

En *Democracia y Educación*, analiza Dewey las condiciones, la expresión y las consecuencias del crecimiento en conexión íntima con la educación. El crecimiento como fin de la actividad es un primer acercamiento al fin de la educación, pero no puede ser el acercamiento definitivo. Desde que el crecimiento es la característica de la vida puede y debe aplicarse a la educación, pero por ello mismo no expresa los puntos peculiares y distintivos del fenómeno educativo.

CONDICIONES DEL CRECIMIENTO.

"La condición primaria del crecimiento es la inmadurez y, vinculada íntimamente a ésta, le siguen la dependencia y la plasticidad, como rasgos específicos."

La inmadurez significa para Dewey algo positivo y expresa una fuerza presente: la capacidad de desarrollarse. (Todo este tercer apartado no intenta sino sintetizar y explicar el capítulo IV de *Democracia y Educación*).

Al niño puede legítimamente considerársele en vistas a ciertos propósitos con referencia a la edad adulta (que se toma provisionalmente como un patrón de referencia fijo, sin que se le considere en términos absolutos de esta manera). pero también se le puede mirar intrínsecamente - con más legitimidad - en vistas a otros esclarecimientos.

Intrínsecamente la inmadurez designa una habilidad positiva o una -- fuerza, esto es, el poder de crecimiento. El niño, desde el momento que\_ tiene vida, tiene "ya actividades ávidas y apasionadas". El crecimiento\_ es algo que esas actividades hacen (op. cit. p. 51).

La inmadurez implica dependencia y plasticidad. La dependencia es al\_ go positivo. Es un poder. Bajo un cierto aspecto es, evidentemente una - debilidad inherente a las criaturas de los hombres, en virtud de la cual no pueden vivir con sus propios recursos desde el momento de su nacimien\_ to, en violento contraste con la independencia vigorosa de la mayor parte de los críos animales.

Pero ese desamparo peculiar de los niños implica un poder compensa-- dor que tiene importantes y prolongadas consecuencias. Sugiere una capa\_ cidad social de la que carecen, por cierto, los animales. "Los niños - dice Dewey en el op. cit, - están maravillosamente dotados con el poder\_ de provocar la atención cooperativa de los demás ...están dotados con - un equipo de primer orden para el intercambio social. Pocas personas - - adultas conservan toda la capacidad sensitiva y flexible de los niños pa\_ ra vibrar simpáticamente con las actitudes de los que los rodean. La de\_ satención de las cosas físicas y su incapacidad de controlarlas está a\_ compañada por una correspondiente intensificación de interés y de aten\_ ción respecto a los actos de la gente. El mecanismo nativo del niño y to\_ dos sus impulsos tienden a facilitar la respuesta social".

En efecto, el niño, en virtud de su dependencia, tiene la doble capa\_ cidad de atraer hacia sí la atención de los adultos al mismo tiempo que\_ tiene la imponderable capacidad de vibrar simpáticamente a sus mociones\_ facilitando así, enormemente, quizá como jamás podrá hacerlo después, la interacción con el ambiente social. Por ello es que Dewey no tiene obje\_ ciones en afirmar que "la dependencia denota un poder más que una debili\_ dad: supone una interdependencia". El supuesto egoísmo de los niños pone de manifiesto esta capacidad: polariza hacia sí las riquezas sociales. - Provoca y captura para su beneficio los efectos de la acción social.



"La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad" (op. cit. p. 53). "Es la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder de desarrollar disposiciones. Sin él es imposible la adquisición de hábitos". (op. cit. p. 53).

A diferencia de los animales que nacen con mecanismos más o menos rígidos, el niño nace con una evidente carencia de conexiones motoras, perceptivas y mentales. Eso le obliga a aprender a usar sus reacciones. Esta capacidad nacida de esa insuficiencia es su plasticidad. Es tan radical esta carencia que tiene que experimentar para poder usar sus ojos, oídos, manos. Experimenta haciendo variadas combinaciones con el propósito de dar salida a sus impulsos. Esta posibilidad de multiplicar el uso y la combinación de todos los elementos que lo constituyen, le dan al niño la ventaja inherente a su plasticidad, le permiten alcanzar un control flexible y variado de sus miembros.

"El niño pequeño tiene la ventaja de la multitud de las reacciones - instintivas intentadas y de las experiencias que le acompañan, aunque - constituyen al principio una desventaja temporal, porque se interfieren unas con otras. Al aprender un acto, en vez de tenerlo ya listo, se aprenden por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aún más importante es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprende a aprender" (idem. p. 54). La plasticidad es pues control variable.

Dewey recoge y hace suyas las observaciones atribuidas a John Fiske, a propósito de la significación de la "infancia prolongada" característica de los seres humanos. Ello implica enriquecimiento de control variable y mayor interacción social para el niño, así como enriquecimiento de actitudes y hábitos en los adultos, como son la constitución de la fami-

lia, los hábitos de previsión, etc... La infancia y la sociedad al interactuar se enriquecen, reconstruyen su experiencia y crecen.

La plasticidad del niño es lo que permite la formación de hábitos en su conducta. Aunque ya se ha dicho mucho en relación a esta materia en algún capítulo anterior no resulta inútil recalcar algunos puntos importantes para el asunto que estamos desarrollando aquí, ya en íntima vinculación con la educación. Ya hemos dicho que un hábito es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Es una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para alcanzar los objetivos que la persona se propone. El hábito es no tanto el control de uno mismo cuanto el control de las condiciones del ambiente por medio del dominio de los órganos de acción.

La educación, es un lugar común no equivocado, tiene que ver con la adquisición de hábitos. Ellos son los que posibilitan la adaptación del organismo humano con el ambiente, y son también los que posibilitan la acción humana sobre el ambiente.

En este punto Dewey establece una significativa distinción entre los hábitos. Hay unos que son básicamente una adaptación al ambiente social y físico. Usando las cosas llegamos a elegir ciertos tipos específicos de respuesta económica y eficaz a ciertos elegidos estímulos, en virtud de lo cual aprendemos a comportarnos en relación a ellos de un modo persistente. Así adaptamos al ambiente a nuestras necesidades, como, también, adaptamos nuestras necesidades al ambiente. Hay una mutua adaptación del ambiente y la actividad. La peculiaridad de la adaptación es su perdurabilidad y su función en relación a la conducta más activa y creadora del hombre consiste en suministrarle la base, el terreno sobre el cual apoyarse para modificar, (conforme a fines deliberada y libremente escogidos por él, en vistas a sus propósitos generales), aspectos parciales del mismo terreno y base de sustentación.

Los hábitos activos se prolongan en disposiciones intelectuales y emotivas. Ellos significan por una parte un aumento en facilidad, economía y eficacia de acción. Pero también significan, y esto es muy importante -

en la teoría y en la pedagogía del hábito de John Dewey, un modo definitivo de padecer y de comprender la situación. Implican, por una parte inclinación, predisposición, preferencia, elección, actividad, búsqueda de las condiciones sobre las que recae la acción del hábito. Pero también significan intenso anhelo cuando se bloquea su acción; modos definidos de observar, reflexionar, analizar.

El aspecto activo y dispositivo en relación al inmediato control del ambiente está penetrado del aspecto intelectual, reflexivo y perceptivo. Cuando este segundo aspecto es separado, el otro se vuelve rutinario, necio, terco, y manifiesta con los años la rigidez que la esclerosis característica de la base biológica de la conducta adopta al llegar a cierta edad. En virtud de la presencia del aspecto emotivo e intelectual el hábito conserva su frescura, su plasticidad, su elasticidad, su capacidad de atender a las peculiares exigencias de cada situación. Pero como también se endurece la base orgánica de los hábitos intelectuales, la educación y la sociedad en la medida que es educativa deben impedir una prematura rigidez en los hábitos y deben fomentar la plasticidad de ellos con el objeto de prolongar en todo lo posible su óptima condición y su relevante expresión de vida.

.....

Las conclusiones obtenidas por John Dewey a partir de sus consideraciones sobre el crecimiento y la educación son, en primer lugar que "el proceso educativo no tiene un fin mas allá de sí mismo, que él mismo es su propio fin; y en segundo lugar, que el proceso educativo es un proceso de reorganización, de reconstrucción y transformación continuas".

A la luz de esta conclusión es posible percatarse de que las diferencias entre un niño y un adulto no radican en que uno crece y el otro ha dejado de crecer, sino en que, aunque ambos crecen, cada uno lo hace de un modo apropiado a sus diversas condiciones.

También queda iluminado otro importante aspecto de la educación como un resultado indirecto de las conclusiones anteriores. Se trata de las relaciones establecidas entre los fines fijos del proceso educativo, por un lado; la interpretación de la inmadurez como pura deficiencia, la adaptación al ambiente y los hábitos como cualidades rígidas de la experiencia, por el otro y, finalmente, la incapacidad para formar poderes de resolución eficaces.

Hay una conexión triangular en virtud de la cual, la presencia de - uno de los acontecimientos en uno de los vértices asegura la existencia - de los otros en los dos puntos restantes.

"La naturaleza meramente privativa de la inmadurez, el ajuste estático a un ambiente fijo y la rigidez del hábito están todos relacionados - con una idea falsa del crecimiento o desarrollo, a saber, que éste es un movimiento hacia una meta fija. El crecimiento es considerado como teniendo un fin, en vez de considerarlo como siendo un fin. Las consecuencias - pedagógicas de estas tres ideas falaces son, primero, en no tener en cuenta los poderes instintivos o congénitos de la juventud; segundo, el fracso para desarrollar la iniciativa al encontrar situaciones nuevas; y tercero, una acentuación indebida del adiestramiento y otros expedientes que aseguren la habilidad automática a expensas de la percepción personal". - (op. cit. p. 59).

## A P A R T A D O   C U A R T O .

La teoría de la educación de John Dewey es subsidiaria de toda su filosofía. Ocasionalmente se destacan más intensa y relevantemente ciertas relaciones mientras las restantes permanecen en la penumbra a modo de presencias sordas e inmóviles. En este apartado toman cuerpo y movilidad las ideas ya expresadas en otro lugar a propósito del papel y significado de los fines en la experiencia. A pesar de incurrir en repeticiones, que no pueden dejarse de lamentar, se volverá sobre el tema en obsequio de una dilación mayor, que sigue la trama del capítulo octavo de Democracia y Educación.

Dewey considera que sólo es posible hablar adecuadamente de fines en la educación a propósito de personas que son miembros de una sociedad en la que cada una de ellas puede perseguir los propósitos inherentes a su propia vida en el intercambio mutuo con los demás hombres, gozando de la capacidad de reconstruir los hábitos e instituciones sociales conforme a los intereses que surgen en esa respetada y comunitaria vida que podría legítimamente llamarse convivencia.

Si tal posibilidad no se da, ya porque en vez de ser libres están sujetos al punto de no tener más fines que los ajenos; ya porque en vez de convivir, aislados pierden el sentido de la vida; ya porque la tiesura de las instituciones frustra toda nueva demanda de la vida; entonces no hay fines en la educación porque no los hay en la vida.

### CARACTERISTICAS DE LOS FINES.

El fin es resultado de un despliegue de energías, pero no todo resultado es un fin. Este requiere el cumplimiento de dos condiciones: a.- que sea realización o terminación de lo que ha precedido y b.- que haya sido un factor directivo de las actividades debido a su previa elección.

Hay fin cuando hay secuencia. Esta disposición puede haber sido dictada por el maestro, y, por ello, aunque externamente parezca una ordenación, no lo es. Es necesario que la sucesión sea interna, que un acto conduzca al siguiente: Hay una "significación del lugar y orden temporal de cada elemento; el modo en que cada suceso anterior lleva al siguiente, en tanto que éste recoge lo que se le proporciona y lo utiliza para alguna otra etapa, hasta que llegamos al final, que resume y termina el proceso" (op. cit. p. 108). Debe haber, pues, un desarrollo acumulativo del cual es terminación el fin.

Además de la secuencia, "el fin supone previsión anticipada de la terminación posible" (idem) En virtud de este carácter, dirige la actividad influyendo en las medidas tomadas para alcanzar el fin. Como el fin no es algo para descubrir sino para alcanzar, dependiendo no sólo de la observación de las condiciones, ni únicamente de las posibilidades que éstas sugieran, sino también de la elección de alguna de las posibles alternativas, o de la síntesis lograda de esas diversas y separadas finalidades, resulta que el fin previsto y anticipado dirige las actividades conducentes, pero éstas determinan y señalan al fin, no sólo en su consumación, sino en su elección.

Ninguno de los tres momentos tiene un rango superior a los restantes. Observamos porque prevenimos, pero no tendríamos previsiones si no hubiéramos observado. Las sugerencias son tanto más variadas cuanto más esmeradas y amplias hayan sido las observaciones, y mientras más amplias y flexibles

sean las previsiones hechas más variadas y complejas serán las sugerencias establecidas.

Si las condiciones sociales no permiten la previsión de resultados - por ser demasiado inestables y caprichosas, o demasiado arbitrariamente - impuestas por autoridades externas las finalidades de la conducta - no - puede hablarse de un fin de la educación. Si las condiciones no estimulan a una visión hacia adelante para ver cuáles han de ser los resultados de una cierta actividad, tampoco es factible la existencia de un fin en la educación. Por ello Dewey considera tan enemigos de una organización adecuada de los fines de la educación, la rigidez y el libertinaje, la consagración de la omnímoda presencia de la autoridad exterior en todo, así - como la absorbente ingerencia de la espontaneidad y el capricho del alumno en la práctica educativa.

Si el fin de la educación, para ser un fin genuino excluye la imposición exterior, también, por otra parte, exige su determinación por la seria y amplia observación, por el profuso y variado brotar de sugerencias y por la seria recapitulación de éstas en una elección que suponga satisfacción de todas las necesidades y apoyo de las condiciones y recursos reales de la situación.

Dado el significado que otorga a la palabra espíritu J. Dewey - la actividad que reúne las condiciones de una acción teleológica -, su afirmación definitiva es que la actividad escolar debe ser espiritual. Esto es, que posea un fin, que refiera las condiciones presentes a las consecuencias futuras y los resultados futuros a las posibilidades presentes, a los obstáculos y a las facilidades del itinerario.

No puede sostenerse, sin ir contra las afirmaciones expresas de J. Dewey, que la educación no tiene fin. Educar sin tener uno a la vista es actuar, según su expresión no exenta de rudeza de un modo estúpido, esto es, sin saber lo que ocurre ni precisar las consecuencias de los actos. - La educación debe ser consciente, para lo cual se requiere de objetivos en el actuar: "tener un fin es actuar con sentido... es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel in-

tento". (idem. p. 110-11).

### LOS BUENOS FINES.

"El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones --- existentes" (op.cit. 111) No deben ser externos a ellas. Deben ser fraguados - ya que no del todo descubiertos - por la inteligencia aplicada a las condiciones, obstáculos y sucesos vividos.

"El fin ...es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se prueba en la acción" (op. cit. 112). Debe aplicarse y en vistas a las consecuencias que se vayan obteniendo, deberá modificarse, precisarse, cambiarse, según lo que vaya poniendo a luz y lo que vaya, - por su acción propia, estableciendo en la realidad. "Un buen fin contempla el estado actual de los alumnos y formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando - las condiciones lo exigen" (idem).

"El fin debe representar siempre una liberación de actividades" (idem). El fin es una actividad, no algo conseguido por medio de una actividad. "Un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio" (op. cit. p. 113) "Todo fin - llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se - ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a la que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente" (idem). "Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad" (idem).

En las actividades educativas deben tenerse presentes las tres características mencionadas. Dewey las considera como criterios óptimos en la elección de los fines, cualesquiera que éstos sean, incluyendo por supuesto a los educativos.



Como hay tantas condiciones distintas cuantos alumnos hay, y en éstos mismos, varían tanto sus posibilidades reales de un año a otro, y de una materia a otra de estudio, resulta obvio que, para cumplir con el primero de los criterios, debe prescindirse de considerar un fin último, único y universal de educación.

En lugar de esa abusiva pretensión, según Dewey, deberá el fin educativo "fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse" (op. cit. p. 114). La experiencia del adulto deberá servir para comprender e interpretar las tendencias manifiestas en el educando, pero no para elevarlas y consagrarlas como fines paradigmáticos.

Además, "un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades. Si no se presta a la construcción de procedimientos específicos y si éstos no examinan, corrigen y amplían los fines, no tendrán valor alguno" (op. cit. p. 115).

Finalmente, los fines de la educación deben ser generales. Esta expresión implica tres aspectos comunicados en un solo significado: Debe implicar el valor intrínseco de cualquier fin, por su realidad presente y no sólo preparatoria; abarcará el máximo de conexiones con las realidades que simultáneamente se dan en la vida del alumno, en virtud de lo cual queda éste liberado de la servidumbre al aquí; además, se prolongará en el más amplio despliegue de conexiones con el futuro, expresando así la independencia del educando en relación al ahora.

En virtud de esta tercera característica de un buen fin de la educación, es posible, según Dewey, tomar todos los fines propuestos tanto en la actualidad como en el transcurrir histórico de la humanidad como hipótesis útiles para esclarecer aspectos de este campo general de conexiones que conciernen a una buena educación. Aunque de antemano se sabe que la -

pretensión de absoluta y exclusividad que cada uno de ellos se atribuye\_ es una ilusa ambición, no deja de ser importante percatarse de que alguna provechosa relación, con su destello, pueden poner al descubierto, porque "lo que una pluralidad de hipótesis significa para un científico, puede - significar para el instructor una pluralidad de fines formulados". (op. - cit. p. 117).

## A P A R T A D O    Q U I N T O .

"Hemos indicado que, como los fines generales no son sino puntos de vista previos desde los cuales contemplar las condiciones existentes y estimar sus posibilidades, podríamos tener cualquier número de ellos, todos consecuentes entre sí" (Democracia y Educación, p.118). Un fin general de la educación - insistiendo que se trata de un y no de el fin del proceso pedagógico - es una hipótesis de trabajo, que como cualquiera otra impulsa la observación, favorece la experimentación y modifica las condiciones en las que nació dando así lugar a la formulación de otra nueva hipótesis más adecuada a las tareas que la nueva situación demanda del pedagogo. La matriz de todo fin general de la educación es la carencia social sentida. "Pues la formulación de un fin es un asunto de acentuación en un momento dado. Y nosotros no acentuamos cosas que no requieren acento, esto es, - aquellas cosas que se cuidan muy bien por sí mismas. Tendemos más bien a estructurar nuestra formulación sobre la base de los defectos y necesidades de la situación contemporánea: damos por sentado, sin una formulación que no sería de utilidad, todo lo que es justo o que lo es aproximadamente. Afirmamos nuestros fines explícitos en forma de alguna alteración que debe introducirse" (idem).

Un fin general no involucra la totalidad de las aspiraciones humanas y el universo de los objetos, cualidades y capacidades que le son necesarios a un hombre y a una sociedad para vivir plenamente. De todo fin gene

ral de la educación, Dewey, puede, como Hamlet admonitor, advertir que -- hay más cosas en el cielo y en la tierra que las que encierra su pedagoga.

Pero los fines generales propuestos a la educación hasta nuestros días, no son conscientes de su carácter hipotético y pretenden una validez absoluta que no es posible desde el punto de vista pragmatista otorgarles, y carecen, por otra parte, de esos imprescindibles desenvolvimientos metódicos nacidos de las condiciones reales, en virtud de los cuales dejan esos fines de ser sueños dorados y anhelos sentimentales y se constituyen en metas eficaces.

El beneficio instrumentalista, que pueden estos fines generales obtener, consiste en: 1) esclarecer las condiciones de las que emergen, las necesidades que pretenden cumplir y los obstáculos que ciegamente intentan superar; 2) establecer las conexiones metódicas que conducen de las condiciones vividas como problemáticas, a las metas que implican la solución de los problemas; 3) finalmente, establecer las conexiones de los fines acariciados con los fines de la vida con los que antes chocaban.

Dewey ofrece esta clase de análisis en relación a tres fines generales de la educación beligerantes en su tiempo: a.- el desarrollo natural; b.- la eficacia social y c.- la adquisición de la cultura.

#### EL DESARROLLO NATURAL.

Este fin general fué formulado - según la expresa opinión de J. Dewey - de la manera más óptima por J.J. Rousseau. Es la reacción a los artificios de una sociedad que desprecia las capacidades y necesidades naturales de los educandos. Según Juan Jacobo los tres factores del desarrollo son, - conforme a la síntesis hecha por el propio Dewey: " a.- la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b.- el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influen

cia de otras personas; c.- su interacción directa con el ambiente" (Op. - cit. p. 120). Rousseau proponía como fin de la educación el desarrollo - del primero de los tres factores, siendo los otros dos subsidiarios medios para su logro.

Rousseau - según Dewey, a quien tratamos de exponer, ya que no a -- otro pedagogo, tanto en ésta como en las páginas siguientes - intenta librarse de: a.- el artificio social; b.- la pretensión de que todos los - hombres son por sus capacidades idénticos y merecedores por ello de un - mismo trato y del mismo cúmulo de exigencias; c.- del orden social esta- blecido. (Véase op. cit. pp. 122-25).

La afirmación de la bondad natural de las tendencias innatas va con- tra la concepción de la total depravación del hombre y la necesidad de - la total sujeción social de los impulsos naturales. Esta afirmación ga- rantiza la necesidad de la salud y vigor de los órganos corporales, el - respeto a la movilidad y actividad física del niño, el trato adecuado - a las diferencias individuales, originadas ~~no~~ según la idea en boga enton- ces en diferencias de educación sino en diferencias - sagradas por otra\_ parte - de la constitución natural; y finalmente, la deferencia y el - oportuno cultivo de los intereses del educando cuando estos van aparecien- do según una regla de total irregularidad y conforme a una línea en toda su extensión quebrada. "Por otra parte, la doctrina de seguir a la natu- raleza constituyó un dogma político. Significa una rebelión contra el - orden social, las costumbres y los ideales existentes". (op. cit. p.124).

El análisis de las consideraciones pedagógicas de Rousseau, llevada al cabo por Dewey, pone al descubierto la legitimidad de los anhelos re- velados, la adecuación de los medios decretados, a pesar de ser incomple- tos, debido a su fracaso en considerar a los órganos e inclinaciones na- turales íntima y totalmente unidos a las instituciones sociales y a las\_ actividades específicas que una buena y no una mala y depravada sociedad exige, así como, para terminar, la confusión de lo que es una condición\_ de la educación - las naturales (disposiciones - con lo que es un elemen- to insustituible de la educación: la adecuada actividad en función social.

### LA EFICIENCIA SOCIAL

Como una reacción a un ambiente individualista y como un esfuerzo para superar las limitaciones prácticas que éste imponía a una sociedad en la que, por otra parte, había hecho su aparición el fenómeno industrial - con sus efectos y necesidades concomitantes, se suscitó el fin general de la eficiencia social que en un sentido estrecho significa la subordinación de los poderes naturales a las reglas sociales, frustrando y pervirtiendo la debida relación de las capacidades del individuo y sus actividades con los objetivos sociales por medio de una subordinación que hace del individuo un medio y no un fin.

En un sentido laudatorio y amplio la eficacia social supone la socialización de la mente: la comunicación más amplia de la experiencia, rompiendo barreras y fomentando simpatías. Ella está constituida por una buena voluntad que precede los actos, por una imaginación viva que tiene presente lo que se tiene en común y prepara una oposición a todo lo que separa a los hombres. En contra de una socialización asfixiante que permite el dictamen de los fines individuales por una autoridad superior que intenta hacerlos idénticos para todos, una auténtica mente social tiene el propósito de colaborar al logro de cada uno de los fines individuales de cada persona en particular.

La eficiencia social significa tanto una capacidad industrial como una capacidad ciudadana.

La primera es la habilidad de ganar el sustento familiar y aplicarlo adecuadamente, así también como el desenvolvimiento de los poderes indispensables para un buen cumplimiento de las compartidas responsabilidades laborales. La utilización apropiada de la riqueza es un punto de capital importancia en una sociedad democrática. La incompetencia en este punto merma y daña las capacidades colectivas y deprava las correctas relaciones

entre las personas. La negligencia en la formación de hábitos conectados a estos propósitos es un signo de que perduran aún costumbres propias de las sociedades oligárquicas, razón por la cual, la educación democrática debe insistir en este punto.

En cuanto a las capacidades y destrezas ocupacionales la educación debe evitar caer en el vicio de una concepción estrecha de la eficacia social que especializa a los miembros de la sociedad al extremo de aislarlos del resto de los hombres, provocando con ello un daño humano irreparable. Por otra parte, la educación deberá capacitar a todos los miembros de la sociedad a participar de las oportunidades económicas que ésta ofrece, impidiendo que por un exceso de especialización se ahonden las diferencias económicas y se agrave el aislamiento que se trataba de combatir.

La buena ciudadanía o eficiencia cívica es algo tan amplio que incluye todos los aspectos de la vida social, denotando al mismo tiempo, tanto la habilidad para juzgar a los hombres y apreciarlos sabiamente, como participar en la formulación y obediencia de las leyes.

La eficacia social como fin de la educación fomenta poderes que conectan por una parte a los hombres con operaciones específicas, evitando de esta manera el vicio de una preparación estéril; y, por otra parte, relaciona las actividades de los individuos con las necesidades de los demás superando así el egoísmo.

La eficacia social incluye descubrimientos científicos, creación y gozo artístico, capacidad recreativa, uso adecuado del ocio, además de otros valores que complementan los que convencionalmente se consideran ligados a ella. Dewey insiste incluso, consciente de las desagradables imputaciones hechas al pragmatismo, que esas mencionadas actividades no directamente productivas son las más importantes y las que en definitiva justifican las otras más corporales. Sin embargo, en virtud del conocido aprecio que la filosofía de John Dewey tiene por las cualidades terminales de la experiencia, es justificable su insistencia y deshonesto la calificación que se le otorgue de treta oportunista.

LA CULTURA COMO FIN.

Si la cultura implica cultivo se opone a lo rudamente natural o selvático. Si la eficacia social se entiende como mezquina limitación de los actos a la satisfacción de exclusivos y crudos intereses corporales o biológicos, la cultura también se opone a ella.

Pero si se entiende por cultura o desarrollo completo de la personalidad a un sentido de la actividad en virtud del cual el individuo se vuelve incommensurable, dueño de una cualidad distintiva, opuesto a lo mediocre, entonces, se identifica con la eficacia social que reclama esa cualidad en vistas a un mayor servicio social. "Pues ¿cómo puede haber una sociedad realmente digna de ser servida si no está constituida por individuos de cualidades personales significativas?". (op. cit. p. 128).

Es indiscutible que la eficacia social y la cultura están frecuentemente divorciadas en la sociedad actual. Se debe a la separación de la actividad de las masas y de sus productos. "Pero si la democracia tiene un sentido moral e ideal es el de que debe exigirse de todos un servicio social y ofrecerse a todos aquella oportunidad para el desarrollo de las capacidades distintivas. La separación de los dos fines en la educación es fatal para la democracia; la adopción del sentido limitado de la eficacia la priva de su justificación esencial". (idem. p. 129).

Dewey señala dos vicios posibles en esta relación de eficacia social y cultura que reflejan la totalidad de su filosofía y la insistencia de la continuidad de la experiencia. Si la eficacia social, advierte por un lado, reduce el valor de las actividades a sus resultados, se vuelve materialista y pervierte el sentido de la experiencia, para la que lo más importante y primario es la actividad, mientras que los resultados siendo inevitables y deseables, no son sin embargo lo primariamente querido ni lo soberanamente valioso. Si la cultura, por otra parte, se reduce a lo -



puramente interior, desconectado con las urgencias y problemas de la vida, aislado de la convivencia social, rompe también con la continuidad de la experiencia e implica una especie de corrupción y no una clase de plenitud. "Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás, en un intercambio libremente dado y tomado. Esto trasciende lo mismo a la eficacia, - que consiste en proporcionar productos a los demás, como a la cultura, que es un refinamiento y pulimento exclusivo" (op. cit. p. 129).

La cultura y la eficacia social se oponen en virtud de un dualismo artificial y la tarea de la educación debe consistir en reunir a la actividad útil, la cualidad inefable de la experiencia estética y religiosa. La lucha no es de la cultura contra la eficacia, como tampoco lo es de la naturaleza contra la cultura, sino la de las tres contra la separación y escisión que caracteriza a nuestra cultura y que no ha sabido hacer de cada impulso natural un hábito y una actividad socialmente provechosa e individualmente dotada de la cualidad intrínseca religiosa y estética.

2

**CAPITULO XV**

**CRITICA A OTRAS IDEAS PEDAGOGICAS**

F R E N T E   A   O T R A S   C O N C E P C I O N E S   D E   L A  
E D U C A C I O N

Dewey no fue, por cierto, el único filósofo norteamericano dedicado - al estudio de los fenómenos educativos, ni el primero de los hombres que - haya formulado una teoría al respecto. Su meditación tuvo que atender a - las posturas diferentes a la suya - incluso en el seno del movimiento pro- gresista y de las múltiples sociedades pedagógicas prevaletientes entonces en los Estados Unidos y de las cuales fué miembro asociado y consejero eje- cutivo -. Analizó, criticó, censuró, elogió, atacó y fué a su vez atacado\_ por las abundantes y opuestas pedagogías que acaparaban la atención públi- ca.

En este capítulo se expondrán brevemente las objeciones capitales que\_ Dewey formuló a diversas tendencias pedagógicas y el análisis y crítica - que, más en concreto y en caliente, hizo a los movimientos educativos que\_ ocupaban la escena norteamericana en la última década del siglo XIX y en - los primeros años del XX.

Las tendencias criticadas son expuestas fundamentalmente en Democra- cia y Educación, en los capítulos quinto y sexto. Los movimientos aludidos, fueron analizados en artículos publicados en diversas revistas, a las que\_ mencionaremos oportunamente. Empezaremos, debido a su generalidad y persig- tencia, por las primeras, que Dewey reúne en cinco principales, aunque ca- da una de ellas tolere variaciones secundarias dentro de su línea específi- ca de pensamiento: 1.- La educación como preparación para la vida; 2.- La\_ educación como desenvolvimiento; 3.- La educación como cultura formal de - las facultades; 4.- La educación como formación; y 5.- La educación como - recapitulación.

LA EDUCACION COMO PREPARACION A LA VIDA.

Esta tendencia supone que la educación constituye un proceso de preparación o de llegar a estar dispuesto para los privilegios y responsabilidades de la edad adulta. Esta concepción admite la variante de considerar a la totalidad de la existencia humana como una preparación para la vida - eterna. (Véase Democracia y Educación, p. 62).

La crítica toma varios atajos: a).- Se despoja el valor del presente y por consiguiente se desprecia el poder motor de los motivos actuales y se buscan motivaciones - en un inútil y abstracto afán - en el futuro, que es por su misma naturaleza incierto, azaroso, incorpóreo y sobre todo indiferente. b).- Se fomenta la vacilación y la demora al proponer metas lejanas, que desde el momento en que no son ni acuciantes ni urgentes permiten la oscilación de la atención entre la variada e incitante realidad presente y la obligada, aunque vaporosa, presunta meta futura. Esta vacilación reparte las energías vitales entre lo aquende y lo allende provocando simultáneamente una división temporal y una fragmentación energética. c).- Como lo único real es el presente y el único juicio válido es la sanción de la vida, al proponer al futuro como meta se carece de criterio para juzgar el valor de lo que se realiza cotidianamente. Esta carencia se colma artificialmente con normas convencionales que no garantizan la conexión de las tareas de hoy con los objetivos futuros, de donde resulta que paradójicamente, a fuerza de insistir en la importancia del futuro se termina por no poderlo asegurar. d).- Finalmente, se sustituyen los estímulos reales nacidos de la situación que se confronta, por estímulos caprichosos, arbitrarios y falsos apoyados en el principio del castigo y el placer. Se premia y se castiga según se cumpla o no la norma convencionalmente establecida. Se promete una vida agradable en el futuro al que cumpla con los preceptos, y se amenaza con una mar de penalidades al que los transgrede. Poner la meta de la educación en el futuro obliga a los educadores a levantar un gigantesco sistema de embaucamiento en el que alguna variedad de la golosina o de la zurra sustituye las genuinas sanciones internas de la vida.

Esta oposición a la educación como preparación para la vida futura no debe interpretarse ni en el sentido de un elogio excluyente del actualismo, ni en la glorificación del momento fugaz que vuela. La posición de John Dewey está adecuadamente sintetizada por él mismo en el siguiente párrafo: "No constituye, naturalmente una cuestión el que la educación deba prepararse para el futuro. Si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores. El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro. Si el ambiente, en la escuela o fuera de ella, proporciona condiciones que utilicen adecuadamente las capacidades presentes del ser inmaduro, se atenderá seguramente al futuro que se desarrolla a partir y desde el presente. El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ellas la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa como sea posible. Como el presente se funde insensiblemente con el futuro, al atenderlo se atiende también a éste". (Democracia y Educación, p. 64).

#### LA EDUCACION COMO DESENVOLVIMIENTO.

El desenvolvimiento se concibe como "el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definitivo. El objetivo se concibe ... como perfección. La vida en cualquier etapa alejada de la consecución de esta finalidad es meramente un desenvolvimiento hacia ella" (Democracia y Educación, p. 64).

En el educando ya existe el fin de su educación. Lo único que hace falta es hacer patente lo que está latente. La perfección a la que se aspira es precisamente esa revelación de lo hoy velado. La educación es el gradual desenvolvimiento de los poderes ya presentes. La vida consistente en este despliegue, y su valor radica en su condición de instrumento o medio para el fin anhelado e involucrado.

Como se puede apreciar - y Dewey lo apunta agudamente - esta concepción es una variante de la anteriormente expuesta. El futuro es lo único importante y el valor de la vida no es intrínseco sino extrínseco e instrumental. La diferencia más relevante es que esta concepción coloca el objetivo en algo no utilitario y, ~~como~~ inmanente al ser, trascendente a su presente; mientras que la anteriormente examinada idea de la educación coloca la meta en algo utilitario y doblemente ajeno al individuo, extraño a su ser y a su presente.

Debido a ese exclusivo aprecio de la meta futura, esta posición mantiene otra analogía con la anteriormente expuesta. Ambas tienen necesidad de recurrir a recursos ajenos a las metas propuestas para mover al educando hacia ellas.

Fueron Hegel y Froebel los más caracterizados expositores de esta tesis, según Dewey. Ambos consideran como un valor absoluto las potencialidades que deben explicitarse. Los métodos para lograr el objetivo son diferentes en los dos autores: "según Hegel, éste se alcanza mediante una serie de instituciones históricas que encarnan los diferentes factores de lo absoluto. Según Froebel, la fuerza actuante es la presentación de símbolos, en gran parte matemáticos, correspondientes a los rasgos esenciales de lo Absoluto. Cuando éstos se presentan al niño se despierta el Todo o perfección, que duerme en él" (Democracia y Educación, pp.65-66).

El desacuerdo de Dewey con estas concepciones es radical. El absoluto preconizado por estos autores absorbe y destruye el significado y el valor del presente y hace del desenvolvimiento un drama simulado en el que el final ya estaba de antemano hecho.

Con respecto a Froebel, Dewey critica el uso y el valor que otorga - al símbolo como instrumento de educación. En primer lugar, si se acierta en la interpretación del símbolo es que se conoce la realidad simbolizada de donde resulta superflua su existencia; si no se conoce lo simbolizado es peligroso y dañoso porque arroja a la arbitrariedad, al más caprichoso romanticismo y al más peligroso apriorismo a los alumnos, desde el momento que se admite la ausencia de un criterio que garantice la correcta interpre

tación de los símbolos usados.

Dewey reconoció a Hegel varios méritos en relación a la educación. - Apreció como un beneficio el haber allanado dos obstáculos: a.- la falsa apreciación individualista de la vida, y b.- la psicología de las facultades. Consideró que la insistencia de Hegel en la importancia formativa de las instituciones sociales, fueron el más poderoso instrumento contra los dos mencionados errores.

Sin embargo, criticó acerbamente la desmedida atención e importancia que Hegel otorgó al absoluto. En el terreno educativo esta demasía se manifiesta en la interpretación de las instituciones sociales (el lenguaje, el gobierno, el arte, la religión, etc.), como reflejos más o menos lejanos del absoluto; en virtud de lo cual, falsificó el proceso educativo en el sentido de caracterizarlo como un desenvolvimiento del individuo por medio de la adaptación gradual y ascendente a cada una de las instituciones existentes en vistas al fin absoluto. La educación según Hegel, es, - como se lo reprocha amargamente Dewey, un proceso de adaptación y no de transformación, en virtud de lo cual, los individuos concretos se diluyen en la exaltación abstracta de la individualidad en abstracto, y la cooperación democrática de los hombres en un quehacer social común se paraliza en una organización estratificada de la sociedad en la que cada hombre se vuelve un instrumento para el servicio y la gloria de un absoluto abstracto y ajeno, que en la exaltación de la humanidad destruye a cada hombre - en particular. (op. cit. pp. 67-68).

#### LA EDUCACION COMO ADIESTRAMIENTO DE FACULTADES.

La persistencia de esta concepción pedagógica a pesar de la aparente desaparición de la psicología que la originó reclama, según Dewey, su examen y crítica. Se manifiesta en la dignidad otorgada dentro de las escuelas a materias como las matemáticas y las lenguas muertas en vistas a la presunta formación intelectual que originan. Su principio básico es que -

la educación debe capacitar, desenvolver y fortalecer cada una de las diversas facultades humanas, las que, así como existen independientemente de las condiciones circundantes, también pueden y deben fortalecerse en sí mismas, sin necesidad de una relación íntima con el entorno. Las materias de estudio son los huesos en que los dientes de las facultades se ejercitan y fortalecen. Así, gracias a esta atlética formación de las facultades se está capacitado para atender cualquier asunto exitosamente.

Dewey advierte que: a.- No hay facultades. b.- Como lo importante es, tanto seleccionar entre la variedad de las respuestas las más adecuadas a los estímulos, como reunir las y coordinarlas del modo más adecuado, resulta que, dado que no hay dos situaciones iguales, el supuesto adiestramiento sería superfluo. c.- El resultado neto del adiestramiento de las facultades es, debido a que éste se hace por medio de la repetición, una condenable mecanización del hombre. d.- El adiestramiento de cada función humana por sí y separada de las demás introduce la desintegración del individuo. e.- Finalmente, al separar la función adiestrada de la materia, separa al individuo del ambiente, provocando la desintegración del hombre en relación a sus circunstancias.

#### LA EDUCACION COMO FORMACION.

Esta manera de concebir la educación, atribuida a Herbart por J. Dewey, consiste en verla desde el exterior como un intento de formar el carácter y la totalidad de la personalidad por medio de la conexión de representaciones mentales que se logran por la adecuada, oportuna y gradual presentación de materias de conocimiento.

Como puede apreciarse en las tres páginas que dedica específicamente a Herbart, John Dewey en su *Democracia y Educación* (pp. 77-79) lo cataloga entre los conservadores de la educación. Aplauda su abandono de la psicología de las facultades, su adhesión a la importancia formativa de las materias de estudio y su confianza en la posibilidad de establecer un mé-



todo racional de educación. Pero, sus aplausos no apagan sus objeciones. - Le censura hacer de la educación un proceso pasivo de asimilación por parte del alumno del material enseñado. Esto se opone a la básica concepción deweyana de que el alumno es un ser activo en el aprendizaje que va en busca de la información en vez de esperar inanimadamente la presentación de los objetos. Aunque reconoce el acierto de Herbart en darle cabal relevancia al medio - los materiales - le critica el hacerlo a costas de ignorar la existencia de fuerzas activas y específicas en el ser vivo en vistas a la reorganización del ambiente o de los materiales.

#### LA EDUCACION COMO RECAPITULACION Y RETROSPECCION.

Intimamente asociada a la anterior, seguida por un limitado número de discípulos de Herbart que trataron de asociar a ciertas ideas evolucionistas los conceptos pedagógicos de su maestro, considerada por Dewey como una variante de la educación conservadora. La analiza y critica en Democracia y Educación (pp. 80-84), con particular énfasis por su pretendida asociación con la biología y las ciencias humanas.

El principio básico de esta postura es que el individuo se desenvuelve repitiendo las etapas de la evolución humana pasando de la vida animal a la humana. En virtud de esta trayectoria de su desarrollo, el niño debe ser educado mediante la presentación de los productos culturales característicos de cada etapa histórica. En virtud de lo anterior la educación es un proceso de recapitulación histórica lograda mediante la visión retrospectiva de la pasada experiencia humana.

Dewey declara falso el supuesto fundamento biológico de esta pedagogía. Los rasgos de formas inferiores de vida que conserva el niño no son - asegura - repeticiones exactas de las pasadas etapas de la evolución humana. Pero, la torpeza de esta doctrina radica, para Dewey, en el desconocimiento de las ventajas soberanas que significa la inmadurez del niño. Esta lo libera de la necesidad de recapitular la historia de la raza. Su mis

ma no formación, lo pone en camino de formarse sin tributos ni ataduras a un pasado biológico o cultural.

En relación a Herbart reconoce Dewey un progreso en esta postura: la aceptación de tendencias activas en el niño como elementos importantes en la educación. Pero, esta momentánea ventaja,<sup>†</sup> en virtud de la cual, el pasado heredero predetermina los rasgos principales del individuo y hacen superflua la acción del medio en la formación del hombre.

La valoración, por otra parte, que esta tendencia hace de los productos culturales es nefasta para la vida de las culturas y de los educandos. Debido a la confusión que mantienen entre los procesos vitales y los productos derivados de ellos, al enaltecer la pasada experiencia de la humanidad parecen elogiar el espíritu por el cual se lograron superar los obstáculos que los hombres de otras edades tuvieron, pero en realidad, consagran y divinizan los productos mágicos de la cultura. La sanción de J. Dewey es definitiva: "dejad que los muertos entierren a sus muertos".

#### LA EDUCACION EN LA FRONTERA DE LOS SIGLOS.

- la reacción de John Dewey frente a los movimientos prevaletentes -.

Entre el final y el principio de los siglos J. Dewey tuvo activa participación en los movimientos educativos más influyentes de los Estados Unidos. La reacción que le provocaron esclarece la naturaleza de su propia posición. Aunque el tema merece un tratamiento específico, largo y concienzudo, algunos apuntamientos serán provechosos. En este punto fué particularmente sugerente e instructivo el libro de Melvin C. Baker, Foundations of John Dewey's Educational Theory. (1)

Esclaremos algunos de los aspectos más importantes de la evaluación realizada por Dewey de cada uno de los cuatro principales movimientos de la época, que se mencionarán a medida que se expongan:

## I.

La Society for Child-Study, nacida en Illinois en 1895 se caracterizó según C.C. Van Liew (mencionado por M.C. Baker op. cit. p. 95) por "la reunión de varias tendencias: la petición de Comenius en favor de una instrucción objetiva y del adiestramiento de los sentidos; del principio extremista de Rousseau en pro de un retorno a la naturaleza y la precedencia de la educación física; del incansable esfuerzo de Pestalozzi en favor de los derechos de la senso-percepción; en el énfasis de Froebel sobre la actividad motora y el impulso al juego en el crecimiento del niño y finalmente - en el sistema de educación de Herbart basado en la interpretación psicológica y ética de la naturaleza del hombre". (2)

Este movimiento buscaba mediante la acumulación de datos, las leyes del desenvolvimiento del niño; las leyes sustituirían las consideraciones éticas en la pedagogía y ésta podría así, llegar a ser realmente una ciencia en el sentido físico de la palabra.

Dewey criticó el movimiento - según M.C. Baker - en los siguientes puntos básicos - al menos para los objetivos de este trabajo: a.- sobre el método de investigación del niño; b.- sobre la finalidad del estudio del niño.

No es posible concluir nada por el simple amontonamiento de datos. Es necesaria la presencia de hipótesis operativas dentro de la investigación. No es posible obtener leyes inmutables y necesarias sino hipotéticas y condicionales. Debe estudiarse al niño en función a las etapas posteriores y en vistas al ambiente, no aisladamente, sin contexto cronológico y social.

El interés en el estudio del niño se fincó en la antigüedad clásica - en la esperanza de reorganizar a la sociedad por la adecuada formación de los miembros inmaduros; en la época romántica el niño representó el ideal de renovación individual: inocencia y pureza, símbolo de los anhelos humanos. En la época científica el estudio del niño responde a los intereses de una visión completa del hombre en términos de su desenvolvimiento.

Según Dewey, la investigación actual deberá estudiar adecuadamente - al niño en vistas a la satisfacción de los intereses políticos de la antigüedad y los anhelos de perfección individual del renacimiento, usando - los apropiados métodos científicos que garantizan, debido a su eficacia, - la realización de los mencionados intereses y anhelos que en su tiempo se malograron por la carencia de una ciencia hipotética como la contemporánea, ni una técnica avanzada como la que todavía, en la actualidad, se puede - incrementar. (2)

## II.

El movimiento del adiestramiento manual - floreciente de 1880 hasta - los primeros años del novecientos - provocó una seria división de la opinión pública en contra y en favor.

Las consideraciones de J. Dewey sobre esta educación - tan íntimamente ligada a lo que en la nomenclatura norteamericana se llama educación - vocacional, que corresponde a la utilitaria en contraste con la liberal - o humanista - son profundamente reveladoras de su visión de los asuntos - educativos, de su filosofía general y de las hondas diferencias que existen entre su postura y las escuelas del trabajo que en Europa y Rusia florecieron con un sentido muy distinto y evidentemente, - en el sentido más peyorativo de la palabra - más servil.

Dewey rehusa ver la educación vocacional en términos utilitarios, - pero no teme su inclusión en los programas escolares. Su criterio al respecto es impedir que alguna materia de estudio esté aislada del mundo ético, pero, bajo el aspecto positivo, le interesó promover la elevación de - los estudios vocacionales, de un nivel puramente preparatorio para el taller y la fábrica, a un nivel ético en el que el trabajo adquiriera el sentido de un ministerio social y un instrumento de expansión y relación de - las experiencias crecientes de los individuos.

Dewey se pronunció en favor de la inclusión de las materias vocacionales dentro de los programas por la razón de que ellas representan los intereses más serios y permanentes de la humanidad y son la razón básica y el campo de aplicación de los estudios superiores. Si se excluyen se disgrega lo que se trata de unir, esto es, lo material y lo espiritual, y, por las relaciones que tiene lo profesional con la edad adulta y los ideales con la infancia -, el mundo de los adultos del mundo de los niños.

Según Dewey, en los primeros años de la escuela debe darse al niño la oportunidad de comprender el contexto en el que las invenciones y descubrimientos, las teorías intelectuales y los ideales de la vida se sustentan. Este contexto es el trabajo. En él se relacionarán los niños con los valores sociales y verán a las actividades laborales como algo superior a lo puramente material. (3).

### III.

El movimiento herbartiano ha sido expuesto en este mismo capítulo en uno de sus aspectos. Ahora se le analizará en función a la oportunidad que le brindó a J. Dewey de formular su tesis de la ocupación como núcleo o centro de estudio.

El movimiento herbartiano desarrolló la idea de que era necesaria la existencia de un centro o núcleo de estudio en el que se interrelacionaran todas las materias y fomentaran así la aparición de una coherente personalidad en el alumno.

Frente a las múltiples sugerencias sobre de cuál podía ser ese núcleo Dewey indicó que no podía haber, ni era deseable que hubiera, otro centro de convergencia que el esfuerzo por realizar las ideas desenvueltas a partir de los impulsos presentes del niño en relación a su ambiente. El núcleo - según Dewey - es el conjunto de problemas que se viven en el mundo de cada niño. Este esfuerzo es la ocupación, y es el factor determinante

de los modos fundamentales de respuesta, de las diversas actitudes, de la formación y aplicación de los diversos hábitos. "Las ocupaciones determinan el principal modo de satisfacción, las normas de éxito y fracaso, indican los criterios para clasificar y definir valores, controlan los procesos de deseo, deciden el conjunto de objetos y relaciones importantes y por ello dan el contenido de la atención y las cualidades que son interesantemente significativas. La dirección dada a la vida mental se extiende a las características emocionales e intelectuales. Tan fundamental y penetrante es el grupo de las actividades ocupacionales que dan el esquema de la organización estructural de los rasgos mentales. Las ocupaciones integran los elementos especiales en un todo funcional". (4).

Para Dewey el carácter moral se desenvuelve en el proceso de la realización de las propias ideas e intereses del niño. Puesto que el niño está interesado en las actividades sociales circundantes, integradas por las ocupaciones, el método y el contenido de la educación deben ser dichas ocupaciones, que por supuesto incluyen además de las directamente productivas, las estéticas, científicas, éticas, etc..

Dewey en esos años formula dos ideas extraordinariamente importantes en su pedagogía: 1ª.- El ajuste de los hábitos a los fines se hace por la situación problemática; 2ª.- Entre el impulso activo que se enfrenta a esos problemas y la consumación, está el proceso social de la mediación. Esta es la que divide el trabajo, los instrumentos, los contenidos objetivos, los apoyos emocionales, los medios intelectuales, los ideales espirituales del hombre.

Así es como Dewey, en relación al tema herbartiano de los núcleos, formula los lineamientos de su futura teoría educativa. Para lograr el carácter integrado buscado por los discípulos de Herbart, Dewey, advierte, que ninguna de las soluciones herbartianas es adecuada. No hay otro camino fecundo y prometedor que éste que Dewey pide para los niños: incorporarlos a los procesos sociales en los cuales las agencias de mediación entre los impulsos, los problemas y su satisfacción, se desenvuelven en torno al único de las actividades dominantes del género humano: las ocupaciones. (5).

## IV.

En la reacción desplegada a propósito de la tesis de W.T. Harris, ex puesta en su libro *Psychologic Foundations of Education*, Dewey enfatiza - algunos de sus más perdurables principios.

Critica a Harris la separación de lo espiritual y lo físico; de las\_ instituciones morales y las instituciones laborales; entre las necesidades ideales y las urgencias corporales.

Dewey reconoce que tal división existe en el seno de la sociedad. Pero no encuentra ninguna razón por la que deba perpetuarse tal separación. La función de la educación, advierte, es precisamente la de salvar ese -- hiato.

Por otra parte Dewey enfatiza la liberación que el método científico ha significado para el hombre. Este le ha permitido crear instituciones - sociales y le ha capacitado para modificarlas según los efectos benéficos o perniciosos que tengan sobre su conducta. Ello hace que aunque las instituciones sociales son factores indispensables e importantes en la vida humana, no son, sin embargo, en relación a la capacitación científica y - técnica del hombre moderno, factores dominantes y enajenantes, sino instrumentos sometidos a los requerimientos y exigencias del ser humano.

Finalmente, reuniendo los dos puntos consignados de la crítica a - - Harris, Dewey considera que la educación debe (en este proceso de capacitación metódica que ella implica, y en la superación del dualismo de lo - físico y lo moral, que tiene por misión lograr) establecer en la sociedad el más elevado principio ético: la participación de cada persona en la - creación y el control de las instituciones de tal modo que todo trabajo - físico sea moral y la unificación del hombre se logre en sí, en el seno\_ de la sociedad, en el transcurrir de la naturaleza. (6).

Notas a :

FRENTE A OTRAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACION

1.- Melvin C. Baker ,en " John Dewey's Educational Theory" Cap. VI , " Dewey's Reactions to other Educational Movements of the Time " , pp. 86-108 .

2.- La nota mencionada de C.C. Van Liew , pertenece al artículo "Child Study as Related to Instruction" ,Transactions of the Illinois Society for Child-Study, I,No. 1 (1894), p. 9 .

Los artículos significativos de J. Dewey sobre este movimiento son "Criticism ,Wise and Otherwise, on Modern Child Study" , en National Education Asociation , Adresses and Proceedings , - 1897 ; y "The Interpretation Side of Child-Study " , Transactions of the Illinois Society for Child-Study, II, No.2 (1897).

3.-Los artículos de J. Dewey en que se exponen las ideas mencionadas son ; " Review of Katherine Elizabeth Dopp, The Place of Industries in Elementary Education " ,en Elementary School Teacher, III (junio,1902) ; y "Current Problems in Secondary Education" en School Review (enero,1902) .

4.- John Dewey , "Interpretation of Savage Mind" ,Psychological Review, IX (mayo, 1902),p. 217 .

5.- Tomado básicamente del arriba mencionado artículo,"Interpretation of Savage Mind" .

6.- La fuente es el artículo de J. Dewey " Review of Harris, Psychologic Foundations of Education " , en Educational Review, XVI (junio 1898) .



/

## **B I B L I O G R A F I A**

## OBRAS PEDAGÓGICAS de John Dewey .

- "La Escuela y el Niño" Ediciones de la Lectura.No indica traductor. Madrid .1926 .  
 Contiene ;  
 a.-El niño y el programa escolar"  
 b.-Ensayos sobre el curso de la escuela elemental"
- "Ensayos de Educación" Ediciones de la Lectura.No indica traductor.Madrid .1926 .  
 Contiene;  
 a.-Los principios morales que cimentan la educación"  
 b.-El interés en relación con el entrenamiento de la voluntad"  
 c.-Mi credo pedagógico"  
 d.-La psicología y la práctica social"
- "The Child and the Curriculum. The School and Society" Phoenix Books. The University of Chicago Press. Chicago. Sin año de publicación.  
 Contiene ;  
 a.-The Child and the curriculum"  
 b.-The school and the society"
- "La Ciencia de la Educación" Editorial Lozada. Traducción de L.Luzuriaga. 4a.edición. Buenos Aires. 1951 .  
 Contiene;  
 a.-La Ciencia de la educación"  
 b.-La filosofía de la educación"
- "El Niño y el Programa Escolar.-Mi Credo Pedagógico" Editorial Lozada. Traducción de L. Luzuriaga. 4a. edición .Buenos Aires . 1959 .  
 Contiene ;  
 a.-El niño y el programa escolar"  
 b.-Mi credo pedagógico"  
 c.-Principios generales de la organización pedagógica"  
 d.-Algunos aspectos de la educación moderna"  
 e.-La educación y los problemas sociales actuales"  
 f.-Democracia y educación"
- "La Educación de Hoy" Editorial Lozada. Traducción de L. Luzuriaga. 1a. edición. Buenos Aires .1951 .  
 Contiene;  
 a.-El fetiche de la educación primaria"  
 b.-El pueblo y las escuelas"  
 c.-El lugar de la actividad manual en el programa elemental"  
 d.-La democracia en la educación"  
 e.-La religión y muestras escuelas"  
 f.-La experimentación en la educación"  
 g.-Aprender a ganar dinero".

- h.-La educación como religión"  
i.-La educación como política"  
j.-Mediocridad e individualidad"  
k.-Individualidad, igualdad y superioridad"  
l.-Cultura y profesionalismo en la educación"  
m.-La libertad en las escuelas nuevas"  
n.-Deberes y responsabilidades de la profesión docente"  
o.-Monasterio, mesa de saldos o laboratorio ?"  
p.-La educación y nuestros problemas sociales"  
q.-Por qué tenemos escuelas progresistas"  
r.-El maestro y su mundo"  
s.-El maestro y el público"  
t.-Libertad y control social"  
u.-Lucha de clases y la forma democrática"  
v.-La educación y el cambio social"  
w.-La democracia y la educación en el mundo de hoy"
- "Las Escuelas del Mañana", por J. y E. Dewey. Editorial Her-  
nando. 2a. edición . Traducida por L.Luzuriaga .  
Madrid . 1927 .
- "The Relation of Theory to Practice in Education" , publicada--  
en The Third Yearbook of the National Society for  
the Scientific Study of Education. The University  
of Chicago Press .Chicago . 1955 .
- "Moral Principles in Education" Philosophical Library .N. Y. .  
1959 .
- "The Sources of a Science of Education" Liveright Publishing  
Corp. N.York . 1944 .
- "Experiencia y Educación" Editorial Lozada. 3a.edición.  
Traducida por L. Luzuriaga .Buenos Aires. 1945.
- "Democracy and Education" The Macmillan Company. N.York .  
Reimpresión de la edición original de 1916 hecha  
en 1947 .
- "Democracia y Educación" Ediorial Lozada .2a.edición .  
Traducción de L. Luzuriaga. Buenos Aires. 1953.
- "Pedagogía y Filosofía" Selección y compilación por J.-  
Ratner. Editor Francisco Beltrán .Traducción de -  
J. Méndez Herrera . España .1930 .
- "The Democratic Philosophy of Education.Companion to Dewey's -  
Democracy and Education" Compendio y crítica de las te-  
sis de J. Dewey desde el punto de vista idealista  
de su autor H.H. Horne. Macmillan Co. N.Y. .1956.

## OBRAS FILOSOFICAS

"Essays in Experimental Logic"           Dover Publications, Inc.  
N. York .Sin año de edición.  
Contiene :

- a.-Introduction"
- b.-The relationship of thought and its subject-matter"
- c.-The antecedents and stimuli of thinking"
- d.-Data and meanings"
- e.-The object of thought"
- f.-Some stages of logical thought"
- g.-The logical character of ideas"
- h.-The control of ideas by facts"
- i.-Naive realism vs. presentative realism".
- j.-Epistemological realism:The alleged ubiquity of the know-  
ledge relation"
- k.-The existence of the world as a logical problem"
- l.-What pragmatism means by practical"
- m.-An added note as to the 'practical' "
- n.-The logic of judgments of practice "

"The Influence of Darwin on Philosophy - and other essays in con-  
temporary thought"           Peter Smith . New York.1951.  
Contiene :

- a.-The influence of Darwinism on philosophy"
- b.-Nature and its good; a conversation"
- c.-Intelligence and morals "
- d.-The experimental theory of knowledge"
- e.-The intellectualist criterion for truth "
- f.-A short catechism concerning truth "
- g.-Beliefs and Existences "
- h.-Experience and objective idealism"
- i.-The postulate of immediate empiricism"
- j.-'Consciousness' and experience"
- k.-The significance of the problem of knowledge"

"Philosophy and Civilization"           Minton,Balch & Company .  
New York. 1931 .  
Contiene :

- a.-Philosophy and civilization"
- b.-The development of american pragmatism"
- c.-The practical character of reality"
- d.-Appearing and appearance"
- e.-The inclusive philosophic idea"
- f.-Qualitative thought"
- g.-Affective thought"
- h.-Logical method and law "

- i.-Corporate personality"
- j.-Nature and reason in law"
- k.-Interpretation of the savage mind"
- l.-A naturalistic theory of sense perception"
- m.-Perception and organic action"
- n.-The unity of behavior"
- o.-Conduct and experiences in psychology"
- p.-Philosophies of freedom"
- q.-Body and mind"
- r.-Science and Society"

"On Experience, Nature, and Freedom"      The Library of Liberal Arts. New York .1960 .  
 Contiene ;

- a.-From absolutism to experimentalism"
- b.-The need for a recovery of philosophy"
- c.-An empirical survey of empiricisms"
- d.-Context and thought"
- e.-The pattern of inquiry"
- f.-In defense of the theory of inquiry"
- g.-Having an experience "
- h.-Qualitative thought "
- i.-Peirce's theory of quality"
- j.-The subject matter of metaphysical inquiry"
- k.-Time and individuality"
- l.-Nature in experience"
- m.-Philosophies of freedom"

"El Hombre y sus Problemas"      Editorial Paidós. Traducción de Eduardo Prieto . Buenos Aires. 1952 .  
 Contiene ;

- Primera Parte ; Democracia y Educación.
- a.-Fe democrática y educación"
  - b.-Democracia y educación"
  - c.-El llamado de la democracia a la educación"
  - d.-Democracia y administración educacional"
  - e.-El maestro y su mundo"
  - f.-El problema de la escuela de artes liberales"
  - g.-Necesidad de orientación"
  - h.-Autoridad y resistencia a los cambios sociales"
  - i.-Libertad y control social"
  - j.-El porvenir del liberalismo"
- Segunda Parte; Naturaleza Humana y Saber
- a.-El pensamiento liberal puesto a prueba"
  - b.-La rebelión contra la ciencia"
  - c.-La relación entre la ciencia y la filosofía como base de la educación "
  - d.-Religión, ciencia ,filosofía"

- e.- Qué es la ciencia social? "
  - f.- Cambia la naturaleza humana? "
  - g.- La naturaleza en la experiencia "
  - Tercera Parte ; Valor y Pensamiento .
  - a.-Condiciones lógicas de un tratamiento científico de la moralidad "
  - b.-Juicios de valor y cualidad inmediata "
  - c.-Algo más sobre la valoración como juicio "
  - d.-Algunos problemas acerca del valor "
  - e.-La ambigüedad del bien intrínseco "
  - f.-Naturaleza y artificio "
  - g.- Cómo puede conocerse la mente? "
  - h.-El objetivismo-subjetivismo de la filosofía moderna "
  - i.-Investigación e indeterminación de situaciones "
  - j.-Proposiciones , asertabilidad garantizada y verdad "
  - Cuarta Parte ; Pensadores .
  - a.- James Marsh y la filosofía norteamericana "
  - b.- La filosofía de William James "
  - c.- Cómo se esfuma el sujeto en la psicología de James"
  - d.-La filosofía de Whitehead " .
- La introducción escrita especialmente para esta obra es de reconocida importancia ; " Los problemas del hombre - y el estado de la filosofía " .

- "Outlines of a Critical Theory of Ethics " Hillary House. - New York . 1957 .
- "Ethics" por J. Dewey y J.H. Tufts. Henry Holt and Company . New York . 1956 .
- "Psicología del Pensamiento" D.C. Heath y Compañía, Editores . Traducción de A. A. Jascavich . Sin lugar ni fecha de publicación .
- "Lógica . Teoría de la Investigación" Fondo de Cultura Económica . Traducción de Eugenio Imaz . México. 1950 .
- "La Experiencia y la Naturaleza" Fondo de Cultura Económica . Traducción de José Gaos .México. - 1948 .
- "Experience and Nature" Dover Publications Inc. New York. 1958 .
- "La Busca de la Certeza" Fondo de Cultura Económica .Traducción de Eugenio Imaz . México 1952.

"The Quest for Certainty : a study of the relation of knowledge and action" Minton ,Balch and Company. N. York. 1929 .

"Reconstruction in Philosophy" The New American Library. A Mentor Book . New York . 1954 .

"La Reconstrucción de la Filosofía" Editorial Aguilar. Traducción de Amando Lazaro Ros . Buencs Aires.1955.

"Human Nature and Conduct" The Modern Library. N.Y.. Sin fecha de publicación .

"The Public and its Problems" Alan Swallow. Denver. Sin año de publicación .

"German Philosophy and Politics" Henry Holt and Company . New York. Sin fecha de publicación .

"Libertad y Cultura" Editorial Rosario S.A. . Traducción de Angela Romera Vera. Rosario, Argentina . 1946.

"Theory of Valuation" International Encyclopedia of Unified Science. Vol. II, No.4 . The University of Chicago Press. Chicago. 1955 .

"A Common Faith" Yale University Press. - New Haven . 1957 .

"El Arte como Experiencia" Fondo de Cultura Económica . Traducción de Samuel Ramos. México .1949 .

"Knowing and the Known" por J. Dewey y A.F. Bentley Beacon Press . Boston .1960 .

"Intelligence in the Modern World - John Dewey's Philosophy " Editada por J. Ratner. The Modern Library .N.Y.. Sin fecha de impresión .

"Experience, Knowledge and Value ; A Rejoinder" En The Philosophy of John Dewey ,editado por Paul A. Schilpp . Tudor Publishing Company . N.York. 1951 .

Artículos publicados en los cinco tomos de "A Cyclopedia of Education", editado por la Macmillan bajo la dirección de Paul - Monroe, en N.Y. de 1911 a 1913.

Artículos publicados en el "Dictionary of Philosophy and Psychology" publicado por Peter Smith en Gloucester Mass, en 1901, bajo la dirección de James M. Baldwin . La edición consultada fué impresa en 1960 .

Artículos publicados en la "The Cyclopedia of Modern Education" bajo la dirección de Harry N. Rivlin y Herbert Schueler . La edición consultada, en dos volúmenes, fué la impresa por Editorial Lozada, Buenos Aires, en 1956, conforme a la versión de -- Carlos y Lorenzo Luzuriaga .

El uso indiscriminado de los múltiples artículos publicados en las mencionadas obras no me permiten una referencia exacta de cada uno de ellos.

#### OBRAS SOBRE JOHN DEWEY

"The Philosophy of John Dewey" Tudor Publishing Company. N.York. 1951. Editada bajo la dirección de Paul A. Schilpp y con la colaboración de Jane M. Dewey (biografía); J.Ratner (sobre la concepción de la filosofía de J. Dewey); J.H.Randall (sobre la interpretación de la historia de la filosofía de J.D.); Donald A. Piatt (sobre la teoría lógica de J.D.); Bertrand Russell (crítica a la lógica de Dewey); H.Reichenbach (crítica al concepto de ciencia de Dewey); D. Parodi (relaciones del pensamiento y la acción en J.D.); G.Santayana -- (crítica a la metafísica de Dewey); G.W.Allport -- (evaluación de la psicología de Dewey); A.E. Murphy (crítica a la metafísica y epistemología); H.W. Stuart (sobre la ética de J.D.); G.R. Geiger (la filosofía social y política de J.D.); S.C.Pepper (la estética de Dewey); E.L.Shaub (crítica a la filosofía de la religión de J.D.); J.L. Childs (la filosofía pedagógica de J.D.); W.H.Kilpatrick --- (ponderación alcances de la influencia de Dewey en la educación); A.N.Whitehead (breve elogio a J. Dewey); W.Savery (significado de la filosofía de J.Dewey) .  
Esta obra contiene una de las más completas bibliografías sobre la obra de J. Dewey .



- "A Critique of John Dewey's Theory of The Nature and the Knowledge of Reality in the Light of the Principles of Thomism " por N.J. Fleckenstein . The Catholic University of America Press. Washington. 1954.
- "The Metaphysics of William James and John Dewey" por Thomas R. Martland, Jr. .Philosophical Library .N. York. 1963.
- "La Reconstrucción de la Vida Democrática- John Dewey" por J. Nathanson. Editorial Guaranía . México 1956 . (traductor L. F. Seoane)
- "John Dewey .An Intellectual Portrait" por Sidney Hook . The John Day Company .New York. 1939 .
- "John Dewey and Self-Realization" por R. J. Roth, S.J. .Prentice -Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J. .1962.
- "Dewey y el Pensamiento Americano" por Jorge Mafach . Cuadernos Taurus. Madrid. 1959 .
- "John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy" por Ch. W. Hendel , N.M.Lawrence ,R.J. Bernstein y J. E. Smith , bajo la dirección de Ch. W. Hendel . The Liberal Arts Press .N.York . 1959 .
- "The Nihilism of John Dewey" por Paul K. Crosser . Philosophical Library . New York . 1955 .
- "John Dewey .His Thought and Influence" por J.Collins ,J.Blewett, S.J., Beatrice H. Zeller,Sister J.M. Raby , J.W. Donohue, S.J. , Thomas P. Neill ,R. S.Polloc, T. Berry , editada por J. Blewett, S.J. . Fordham University Press .N. York .1960 .
- "John Dewey ;Philosopher of Science and Freedom" por H.M.Kellan,I.Edman,G.Boas,L.K.Frank,H.L.Friess ,E.W. Petterson, S. Ratner, J.L. Childs ; M. R. Konvitz , H.W. Schneider, M. Starr ,S. Hook ,F. Kaufmann , - E. Nagel , A. Hofstadter ,P. D. Wienpahl ,W. Sellars , M. G. White , J. Cork ,J. T. Farrell ;editado bajo la dirección de Sidney Hook por The - Dial Press . New York . 1950 .
- "The Philosophy of John Dewey" por Folke Leander . Elanders Boktryckeri Aktiebolag. Guteborg. 1939 .

- "The Philosophy of John Dewey" por W.T. Feldman . Johns Hopkins Press. Baltimore. 1934 .
- "John Dewey in Perspective" por George R. Geiger . Oxford University Press. N.Y. 1958 .
- "Foundations of John's Educational Theory" por Melvin C. Baker. King's Crown Press . N. York. 1955 .
- "Freud and Dewey - On the Nature of Man" por Morton Levitt. Philosophical Library . N. York . 1960 .
- "Dialogue on John Dewey" por J.T. Farrell , J. Gutmann , A. Johnson , H.M. Kallen , H. W. Laidler, C. Lamont , - E. Nagel , J. H. Randall , Jr. , H. W. Schneider , - H. Taylor y M. H. Thomas , editado por Corliss Lamont . Horizon Press . New York . 1959 .
- "John Dewey in Perspective" por Harold Rugg , H. S. Broudy , John S. Brubacher . Editado por Stafford Clayton. Publicado por la Division of Research and Field Services de la Indiana University . Vol.36, No.1. Enero de 1960 .
- "American Pragmatism; Peirce, James, and Dewey" por Edward C. Moore . Columbia University Press. N.Y..1961.
- "The Spirit of American Philosophy" por John E. Smith . Oxford University Press. 1963 . N.Y.
- "Seven Sages" por H. B. Van Wesepe . Longmans, Green and Co. New York . 1960 .
- "John Dewey's Challenge to Education" por Oscar Handlin. Harpers & Brothers . New York .1959 .
- "La Doctrine Pédagogique de John Dewey" por Ou Tsuin-Chen. Librairie Philosophique J. Vrin. Paris. 1958 .
- "In Defense of Philosophy" por Maurice Cornforth . International Publishers, New York . 1950 .
- "Pragmatism .Philosophy of Imperialism" por Harry K. Wells . International Publishers, New York . 1954 .

- "Six Theories of Mind" por Charles W. Morris . The University of Chicago Press . Chicago .1946 .  
Cap. VI "Mind as Function" .
- "The Concept of Being in Modern Educational Theories" por -- Sister Bellarmine Romualdez . The Catholic University of America Press . Washington .1952 .  
Cap. III "Metaphysical Foundations of John Dewey's Experimentalism in Education"
- "Contemporary Ethical Theories" por Thomas English Hill. The Macmillan Company .New York .1957.
- "Outlines of the History of Ethics" por Henry Sidgwick y ,de un capítulo adicional de A. G. Widgery . Bacon Press. Boston. Sin fecha de edición .
- "Filosofía Moral -Exámen Histórico-crítico de los grandes sistemas" por Jacques Maritain . Editorial Morata. Traducción de G. Gonzalvo Mainar. Madrid. 1962:
- "Los Grandes Pedagogos" Editada bajo la dirección de Jean Chateau . Fondo de Cultura Económica . México.1959.  
Capítulo XIII por J. S. Brubacher; "John Dewey".
- "La Educación entre dos Mundos" por Alexander Meiklejohn. Editorial Americalee . Traducción de Jose Pose . - Buenos Aires. 1944 .  
Capítulo III "El episodio pragmático.Un estudio de John Dewey" .
- "Four Philosophies and their Practice in Education and Religion" por J. Donald Butler . Harper & Brothers Pub. .- New York . 1957 .  
Capítulo IV . "Pragmatism" .
- "Philosophies of Education -In cultural Perspective" por Theodore Brameld . The Dryden Press . New York .1955 .  
Capítulo II ."Progressivism" .
- "Filosofía Católica de la Educación" por Redden & Ryan .Traducción de A.Alvarez Villar . Editorial Morata . Madrid. 1955 .  
Capítulo XVII ."Experimentalismo y Educación" .
- "Basic Philosophies of Education" por Christian O. Weber. - Rinehart & Company Inc. New York.1960 .

- "Education and the Philosophy of Experimentalism" por John L. Childs . Appleton -Century-Crofts, Inc. New - York . 1931 .
- "American Pragmatism and Education" Por John L. Childs Henry Holt and Company ,New York .1956 .
- "Some Philosophers on Education" Editado por Donald A. Gallagher . The Marquette University Press.1956 . Capítulo I ,por Beatrice H. Zeller, "John Dewey in Context" .
- "Yearbook of Education, 1957" The World Book Company, Cleveland, Ohio. 1957. El ensayo "Some Doctrines of John Dewey" por Kingsley Price .
- "L'Activité Philosophique contemporaine en France et aux Etats-Unis" Publicado bajo la dirección de Marvin Farber . Presses Universitaires de France .Paris .1950 . Del tomo primero ; S. Hook " La place de John Dewey dans la pensée moderne" y de H. Taylor "La Philosophie de l'éducation en Amérique" .
- "Philosophies of Education" Editado bajo la dirección de Philip H. Phenix . John Wiley & Sons ,Inc. N. York. 1961 . Capítulo primero por H. Gordon Hullfish - "An Experimentalist View of Education" .
- "Theories of Education " por John P. Weyne . Harper and Row, Publishers . New York . 1963 .
- "Ensayo de Filosofía Pedagógica" Por Fr. De Hovre . Ediciones Fax . Traducción de José María Bernaldez . Madrid . 1945 .
- "Las Grandes Tendencias de la Pedagogía Contemporánea" por - Albert Millot . UTEA .Traducida por Clara Campoamor . México. 1941 .
- "Teorías Educativas Modernas" Por Boyde H. Bode . U.T.E.A.. Traducida por M. Gallardo . México. 1958 .
- "La Educación del Hombre Moderno" por Sidney Hook . Editorial Nova .Traducida por J. Ossorio . Buenos Aires . 1957 .
- "Philosophies of Education . The Forty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education"

- Editada por N. B. Henry . The University of Chicago Press. Chicago .1942 .
- "Modern Philosophies and Education .The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education". Editada por N. B. Henry . The University of Chicago Press . Chicago . 1955 .
- "A History of the Problems of Education" por John S. Brubacher. McGraw-Hill Book Company ,Inc. New York. 1947.
- "Modern Philosophies of Education" por John S. Brubacher . McGraw-Hill Book Company ,Inc. New York .1950.
- "Eclectic Philosophy of Education.-A Book of Readings" por J. S. Brubacher . Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J. . 1951 .
- "Source Book in the Philosophy of Education" por W. H. Kilpatrick . The Macmillan Company . New York .1926.
- "History of Educational Thought" por Robert Ulich . American Book Company . New York . 1950.
- "History of Education" por W.T.Kane S.J. . Loyola University Press . Chicago . 1958 .
- "A Short History of Educational Ideas" por S.J.Curtis y M.E.A. Boulwood . University Tutorial Press LTD. - London . 1958 .
- "Historia General de la Pedagogía " por Francisco Larroyo . Editorial Porrúa . México .1957 .
- "Esquema Histórico de la Pedagogía" por Antonio Aliotta. Editorial Claridad .Traducción de Luis M. de Cadiz . Buenos Aires. 1948 .
- "Historia de la Pedagogía" por Rene Hubert . Editorial Kapeluz . Sin indicación del traductor . Buenos Aires . 1949 .
- "Main Currents in the History of Education" Edward J. Power . Mc-Graw Hill . N. York . 1962 .
- "El Pragmatismo en la Filosofía Contemporánea" por Ugo Spirito. Editorial Lozada. Traducción de León Ostrov . - Buenos Aires . 1945 .

- "Histoire de la Philosophie Américane" por Gérard Deledalle .  
Presses Universitaires de France . París.1954 .
- "Filosofías del Siglo XX" por Guido de Ruggiero . Editorial  
Abril . Traducción de Adriana T. Bo . Buenos Ai-  
res . 1947 .
- "Historia de la Filosofía" por Nicolas Abbagnano . Montaner Y  
Simon ,S.A. .Traducción de Juan Estelrich. Barce-  
lona . 1956 . III tomo .
- "Filósofos y Escuelas Filosóficas en los Estados Unidos " por  
Joseph L . Blau . Editorial Reverte S.A. . Tra-  
ducción de Tomás Avendaño. México . 1957 .
- "Historia de la Filosofía Norteamericana" por Herbert W. Sch-  
neider . Traducción de Eugenio Imaz . Fondo de  
Cultura Económica . México .1950 .
- "Historia de la Filosofía en Norte-América" por Francisco La -  
rroyo . Editorial Stylo . México . 1946 .
- "El Desarrollo del Pensamiento Norteamericano" por Merle Curti.  
Editorial Antonio Zamora .Traducción de S. Merener.  
Buenos Aires. 1956 .
- "God in Modern Philosophy" por James Collins . Henry Regnery  
Company . Chicago .1959 .
- "Teorías del Aprendizaje" por Ernest R. Hilgard . Fondo de -  
Cultura Económica. Traducción de Raúl Osegueda.  
México . 1961 .
- "Psicologías del Siglo XX" por Edna Heidereder . Editorial -  
Paidós . Traducción de L.N. Acevedo . Buenos Ai-  
res . 1960 .
- "Contemporary Schools of Psychology" por R. S. Woodworth .The  
Ronald Press Company . New York . 1948 .

#### SOBRE LA EDUCACION PROGRESISTA

- "Hacia una Nueva Educación" (Relación y síntesis de los debates  
sobre la Nueva psicología y el programa de la quin-  
ta conferencia mundial de la asociación de la Edu-  
cación Nueva , celebrada en Elsinore (Dinamarca) en  
agosto de 1929) redactada para la N.E.F. por -

## ARTICULOS

- "Criticism, Wise and Otherwise ,on Modern Child Study" por John Dewey. en National Education Asociation, Adresses and Proceedings , 1897 .
- "The Interpretation Side of Child- Study" por John Dewey. Transaccions of the Illinois Society for Child- Study, II, No. 2 (1897)
- "Review of Katherine Elizabeth Dopp, The Place of Industries in Elementary Education" por John Dewey. en Elementary School Teacher, III (junio, 1902)
- "Current Problems in Secondary Education" por John Dewey . en School Review (enero ,1902 ).
- "Review of Harris, Psychologic Foundations of Education " por John Dewey , publicado en Educational Review , - XVI (junio 1898 ) .
- "Progressive Education -Its Philosophy and Challenge" por Harold Albery , H.G. Hullfish , A.V.Keliher , D. Prescott, L. Raths , P. S. Sears , P. Witty , L. Zirbes . del Yearbook Supplement de la revista Progressive Education , (octubre de 1941) .
- "Education in Contemporary America" por Mortimer J. Adler . de Better Schools , (marzo,abril, 1940) .
- "Thomism ,Instrumentalism, and Education" por William J. Sanders , en Harvard Educational Review (Vol X, No. 1 , enero 1940) .
- "The Wavering Aim of Education in Dewey's Educational Philosophy" por Denton Geyer , en Education,37 (abril, 1917)
- "Education as Growth: Some Confusions" por Bode ,B.H. en Progressive Education (marzo ,1937) .
- "John Dewey,Prophet of American Naturalism" por John A. Hardon. en The Catholic Educational Review. Vol L No.7 (septiembre ,1952)
- "John Dewey-Radical Social Educator" por J.A. Hardon S.J., The Catholic Educational Review.V.I No.8 (octubre, 1952) .

- "The Dewey Legend in American Education" por John A. Hardon S.J. en The Catholic Educational Review .Vol.L No.9, (noviembre , 1952).
- "John Dewey;Centennial of an Educator". por John W. Donohue, S. J. , en The Catholic Educational Review .Vol. - LVIII ,No. 1 (enero, 1960)
- "John Dewey in Search of Himself" por Leo R. Ward , en The Review of Politics . Vol.19, No. 2 (abril,1957).
- "John Dewey in Perspective" por George R. Geiger , en The Antioch Review Vol. XIX, No. 3 (otoño de 1959)
- "Individuality,Individualism, and John Dewey" por Horace M. Kallen . En la misma revista mencionada arriba.
- "Experiment and Necessity in Dewey's Philosophy" por Morton White. La misma revista.
- "Dewey and Christian Experience" por Ralph C. Sleeper ,em Cross Currents , Vol. IX, No. 4 (otoño de 1959).
- "Milestones of Educational Progress: Horace Mann 1796-1859; John Dewey, 1859-1952" por Archibald W. Anderson en - Educational Theory .Vol X, No. 1 (enero, 1960).
- "The Status of John Dewey's Philosophical Position Today" por I.N.Thut . La misma publicación.
- "John Dewey: Exponent of Intellectual Discipline" por Joe - Park . La misma publicación .
- "The Development and Substance of John Dewey's Religious Thought" por George Ferree , en la misma publicación.
- "Must Pragmatists Disagree? Dewey and Schiller" por Kenneth Winetroun.La misma publicación .
- "John Dewey in Russia" por William W.Brickman.La misma publicación .
- "The Thirteen Pragmatisms" por A. O. Lovejoy , en The Journal of Philosophy, V (1908) .
- "Pragmatism as Interactionism" por A. O. Lovejoy, en The Journal of Philosophy,Psychology and Scientific Methods, Vol. XVII,No.22 (octubre,1920) .



- William Boyd . Espasa-Calpe .Traducción de Luis Gutiérrez del Arroyo .Madrid . 1931.
- "The Year Book of Education 1957" Editada por Bereday y Lawerys . World Book Company . New York .1957.
- "Progres et Incertitudes de L'Education Nouvelle" Dirigida por Gérard Viatte con la colaboración de Y.Lagrée ; C. Doublé , F. Russo , D. Le Moal . Presses Universitaires de France . Paris .1953 .
- "Fundamentos y Finalidades de la Nueva Educación" por M.A. - Bloch . Editorial Kapeluz S. A. .Sin anotación de traductor . Buenos Aires . 1955.
- "La Educación Nueva" por Lorenzo Luzuriaga . Editorial Lozada . Buenos Aires . 1952 .
- "La Pedagogía Contemporánea" por Lorenzo Luzuriaga Editorial Lozada . Buenos Aires . 1951 .
- "L'Education Nouvelle" por Angéla Médici .Presses Universitaires de France . París. 1956 .
- "Problemas de Educación Nueva " por Adolfo Ferriere . Editorial Francisco Beltrán .Traducción de R.T. Y Sampedro . Madrid . 1930 .
- " Qué es la Educación Nueva?" por Roger Cousinet . Editorial Kapeluz . Buenos Aires. 1952.
- "La Nueva Educación en la Rusia Soviética" por Alberto Pinkevich. M.Aguilar ,Editor. Traducción de R. Cansinos-Assens. Madrid .1930 .
- "Psicopedagogía del interés" por Hernández Ruz S. .-- U.T.F.A. México .
- "Second-Rate Brains" Editada por Kermit Lansner. Doubleday News Book . U.S.A. .1958

## OBRAS AUXILIARES

- Encyclopedia Britanica Edición de 1952. Chicago.
- Diccionario Enciclopedico de la PSIQUE -Psicología general y aplicada Por Bela Szekely . Editorial Claridad. Buenos Aires. 1958.
- Diccionario de Psicología H.C. Warren, editor. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Imaz, Alatorre, Alaminos . México , 1963.
- Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares. Por R. Ruiz Amado, S.J.. Librería Religiosa. Barcelona. 1924.
- Diccionario de Pedagogía Labor . L. Sánchez Sarto. Editorial Labor. Barcelona. Sin fecha.
- Enciclopedia de la Educación Moderna Rivlin y Schueler, editores. Traducción de L. Luzuriaga. Editorial Lozada. Buenos Aires. 1956.
- Dictionary of Philosophy and Psychology J.M. Baldwin, editor. Peter Smith. Gloucester, Mass. 1960.
- Dizionario Enciclopedico di Pedagogia Edición traducida al italiano y revisada de la renovada obra de O. Willmann y E.M. Roloff . Editrice S.A.I.E. Torino. 1961 .
- Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie A. Lalande, editor. Presses Universitaires de France. París. 1951.
- Diccionario Filosofico A - breviado. Rosental y Iudin, editores. Ediciones Pueblos Unidos. Sin traductor. Montevideo. 1959 .

- "Dictionary of Philosophy" Editado por Dagobert D. Runes. Littlefield, Adams & Co. Ames, Iowa. 1956.
- "Diccionario de Filosofía" Por José Ferrater Mora. Editorial Sudamericana. 4a. edición. Buenos Aires. 1958 .
- "Diccionario Manual de Filosofía" Por José M. Rubert Candau. Editorial Bibliografica Española. Madrid. 1946.
- "Diccionario de Filosofía" Walter Brugger, S.J., editor. Editorial Herder. Traducción de J.M. Vélez Cantarell. Barcelona. 1953 .
- "Enciclopedia Filosofica" Centro di Studi Filosofici di Gallarate . Casa Editrice G.C. Sansoni. Firenze . 1957 .
- "Encyclopedia of Morals" Virgilius Ferm, editor. Philosophical Library .New York. 1956.