

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU

ESCUELA DE GRADUADOS



**PRAGMATISMO, DEMOCRACIA Y
EDUCACIÓN**

**FUENTES FILOSÓFICAS DE LA PEDAGOGÍA DE JOHN
DEWEY**

**TESIS QUE SE PRESENTA PARA OPTAR EL GRADO DE
MAGISTER EN FILOSOFÍA**

RICHARD ANTONIO OROZCO CONTRERAS

DICIEMBRE – 2005



DEDICATORIA

*A Hugo y Delia,
por su amor y ejemplo de compromiso social;
a Jorge, Melsi y Rocío,
mi primera comunidad de amor;
a Andrés,
mi pequeño gran amor;
y a tí Sandra por tu apoyo y comprensión
y porque caminas conmigo
en nuestro compromiso como docentes.*

INDICE

Pag.

Introducción.

Capítulo uno:

El pragmatismo de Dewey y su singularidad.

1. Definición del pragmatismo como teoría general de la educación.....	1
1.1 Redefinición de la filosofía: pragmatismo.....	4
1.1.1 El pragmatismo como teoría de la experiencia.....	5
1.1.2 El pragmatismo como superación de la dicotomía de reinos.....	7
1.1.3 La democracia procedimental-participativa.....	8
1.2 Redefinición de la educación: crecimiento para el futuro.....	10
1.3 Objeciones a la identificación de la filosofía y la teoría de la educación...	13
1.4 Riesgos que desvirtuarían la identificación.....	16
2. Los antecedentes en filosofía de la educación.....	18
3. Pragmatismo: el común denominador en las diferentes propuestas.....	26
3.1 Pragmatismo: superación del racionalismo.....	30
3.1.1 La superación de la educación tradicional.....	35
3.1.1.1 Una educación dependiente de la filosofía dualista.....	36
3.1.1.2 El carácter representacionista de la educación tradicional.....	39
3.1.1.3 El carácter teórico de la educación tradicional.....	43
3.2 El humanismo pragmatista.....	47
3.2.1 El correlato pedagógico del humanismo pragmatista.....	50
3.2.1.1 Una educación centrada en la totalidad.....	53
3.2.1.2 Una educación que reconoce la vida como continuidad.....	54
3.2.1.3 Una educación que asume el método experimental.....	56
3.2.1.4 Una educación con significado humano en su materia de estudio.....	58
3.3 Contra el dogmatismo: el falibilismo.....	60
3.3.1 La significación educativa de la concepción falibilista.....	67

Capítulo dos:

La teoría instrumentalista del conocimiento.....	71
1. Introducción.....	71
1.1 Definición de la teoría instrumentalista del conocimiento.....	75
1.2 El instrumentalismo como catalizador.....	80
1.2.1 Relación entre el instrumentalismo y los fines humanos.....	82
1.2.2 Relación entre el instrumentalismo y el aprendizaje.....	85
1.3 Historicidad del instrumentalismo.....	86
2. La inteligencia: el método y la experiencia.....	95
2.1 La cuestión del método.....	96
2.1.1 El método general.....	96
2.1.2 La ciencia como modelo del método experimental.....	98
2.1.3 Consideraciones pedagógicas al método general.....	102
2.1.4 El método individual.....	105

2.1.5 Consideraciones pedagógicas al método individual.....	109
2.1.6 La crítica de Rorty a esta concepción del pensar.....	113
2.2 El nuevo punto de vista: empírico-experimental.....	116
2.2.1 El argumento metodológico.....	117
2.2.2 Una educación centrada en los hábitos.....	120
2.3 La raíz darwiniana: conocer con dirección.....	126
2.4 La influencia del darwinismo en el campo educativo.....	129
3. La teoría pragmatista de la verdad.....	131
3.1 Una teoría anti-representacionalista de la verdad.....	132
3.2 Creencia justificada y creencia verdadera.....	143

Capítulo tres:

Una teoría procedimental y participativa de la democracia.....	150
1. Introducción.....	151
1.1 El concepto de democracia popular en Dewey.....	157
2. Un concepto procedimental de la democracia.....	161
2.1 La crítica al modelo empírico de democracia.....	161
2.2 Crítica a los modelos normativos de democracia.....	164
2.3 El modelo procedimental.....	168
2.4 El descubrimiento del Estado.....	170
2.5 El Estado democrático.....	173
2.6 El sentido pedagógico de la democracia procedimental.....	180
3. Un concepto participativo de democracia.....	183

Conclusiones

Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

El pragmatismo es, desde su génesis, una reacción. Nace como reacción al racionalismo, a la actitud teórica, a la filosofía entendida como contemplación de la verdad, al carácter objetivante e imparcial del investigador. También es posible decir que el pragmatismo nace como reacción al cúmulo de dualismos que conlleva la tradición filosófica y en ese sentido, el pragmatismo nace como una filosofía que busca restaurar la *continuidad* propia de la vida humana.

Pero si el pragmatismo es, en su origen, una reacción, no queda sólo en eso. Pueden no coincidir los pragmatistas, pero para Dewey, por lo menos, el pragmatismo es una filosofía con una propuesta sistemática, normativa, a favor de una sociedad democrática más plenamente desarrollada.

Este lado constructivo de la filosofía de Dewey no es propiedad privada de su propuesta. También otros pragmatistas manifiestan un lado constructivo. Pero el elemento singular del pragmatismo de Dewey es que este lado constructivo da forma a lo que podríamos denominar una *Teoría general de la formación del hombre* y como tal, a una *Pedagogía*.

El pragmatismo para Dewey es pues una filosofía que se presenta como *Teoría pedagógica*. No es pues una interpretación correcta afirmar que el pragmatismo provee a la educación de conceptos y herramientas para su mejor desempeño. El pragmatismo no es pues sirviente de la educación, ni viceversa. El pragmatismo entendido como una filosofía comprometida con el futuro de la sociedad es, él mismo, una *Teoría de la educación*. Las redefiniciones que promueve el pragmatismo conllevan una recompreensión de la educación y de la

sociedad. El individuo, la inteligencia, la actitud, el proceso, la organización, en general todos los elementos implicados en la educación, reciben un nuevo tratamiento que podríamos denominar *pragmatista*. ¿Qué significa eso? Que son comprendidos todos en función del *crecimiento*. Para los pragmatistas es, pues, el crecimiento del individuo, como ciudadano, como amigo, como miembro de una familia, como *eterno aprendiz*, o como diría Dewey, el crecimiento de toda su experiencia, el único criterio y norte de toda teoría. Esto, sin embargo, le contrajo a Dewey una objeción. ¿Es posible hablar del crecimiento como el único criterio de progreso moral? ¿Es que acaso no supone también un crecimiento el perfeccionamiento de una banda de ladrones? Para Dewey *crecer* implica siempre un cambio hacia un estado cualitativo mejor de la persona. Que un ladrón pueda ‘crecer’ en ‘técnica del robo’ es algo indudable. Pero el crecimiento al que Dewey se refiere es al crecimiento *en general*; y éste sólo es posible cuando las experiencias posteriores se han visto enriquecidas, multiplicadas y estimuladas; no así cuando se han visto atrofiadas. En este sentido, el ladrón puede ‘crecer’, pero no *crecer en general* porque ser mejor ladrón le supondrá también un recorte en las posibilidades de sus experiencias posteriores. Su vida social o su libertad de acción serán recortadas indefectiblemente. Por lo tanto, a la pregunta de si es posible hablar de crecimiento sin teleología, habría que decir que sí, siempre y cuando se entienda al crecimiento como *general* y a nuestras experiencias enlazadas todas ellas en una continuidad.

Una sociedad que promueve ese tipo de crecimiento es aquella que ha superado las distinciones clasistas rígidas, que no recorta a priori las experiencias de los individuos y esto sólo es posible bajo una forma de vida denominada *democracia* y bajo una epistemología que reconozca al conocimiento como un *instrumento para la acción*. La educación y el pragmatismo se funden pues *en* y *con* la democracia.

Sin embargo, de ningún modo debemos ver como antojadiza tal relación entre la democracia, el pragmatismo y la educación; es preciso reconocer una interacción e interdependencia de los tres factores y ése es, en mi opinión, el principal mensaje del pragmatismo en Dewey y el tema de esta tesis. Según mi interpretación de Dewey, nuestro autor habría afirmado que en una sociedad clasista conviven tanto una epistemología dualista como una educación

doctrinal, los elementos suficientes para entorpecer el crecimiento de nuestra experiencia plena. Sin ser un determinista económico, Dewey ve en la historia cómo a los grupos de poder, al interior de una sociedad clasista, les interesa conservar la idea de que existen regiones 'sublimes' de la realidad a la cual no todos tienen acceso. Eso permite el privilegio para aquellos que sí pueden acceder a esas regiones. El sustento filosófico de la existencia de esas realidades alternas (puras) es una epistemología de corte dualista. Y por el contrario, la auténtica sociedad democrática se resiste a las estructuras inflexibles, a los dualismos esencialistas y a la educación vertical. En la auténtica sociedad democrática, los individuos se reconocen a sí mismos desde un sano *falibilismo*, ya que son capaces de aceptar que toda idea, pese a ser muy central y básica, es en última instancia discutible. El falibilismo define la idea de que ninguna interpretación de la realidad es definitiva. Puesto que la realidad es cambiante, todas nuestras interpretaciones son mejorables. Esto es evidentemente toda una revolución epistemológica y, por supuesto, pedagógica que Dewey cree todavía no se ha dado a cabalidad, pero que la conciencia de la modernidad nos ha llevado ya a avizorarla.

Una epistemología esencialista es contraria a ese falibilismo. En tal tipo de epistemología se reconoce un reino de lo sublime que es el propio del conocimiento y que trasciende al espacio histórico de la acción para ubicarse en miras hacia la eternidad. De esta forma, lo discutible queda relegado a un segundo reino, jerárquicamente inferior, que demuestra su carencia e imperfección justamente por ese carácter contingente. En la terminología hegeliana de Dewey, tales reinos pueden ser definidos bajo las categorías de 'reino de lo natural' y 'reino de lo espiritual' y, según él, la historia de occidente estuvo marcada no sólo por tal escisión de campos, sino por una jerarquía de las ciencias que devino en una exaltación de aquellas que tenían acceso al reino de lo espiritual y una degradación para aquellas otras que dedicaban su atención al reino de lo natural. El corolario inmediato de todo esto fue el dualismo teoría-práctica que caminó de la mano con una distinción de clases entre los hombres exaltando así a los hombres de la libertad y menospreciando a los hombres de la necesidad. El artesano entonces fue relegado socialmente porque su conocimiento era meramente práctico y 'empírico' - en el sentido peyorativo de la palabra - y el laico medieval, que sólo hablaba lenguas

vulgares, tuvo que aceptar su degradación social por su estancamiento en el reino de lo profano. De esta forma vemos cómo la epistemología y la organización social siempre estuvieron emparentadas. La aristocracia griega o la supremacía de la iglesia sobre el pueblo en la época medieval son claros ejemplos de tales organizaciones clasistas que derivaron de epistemologías dualistas. En estas sociedades se defendió la tesis de la existencia de una realidad pura a la cual sólo algunos podían acceder. En la sociedad griega esa realidad pura fue el reino de la teoría a la cual sólo los hombres libres podía acceder; y en la sociedad medieval ese reino privilegiado fue el reino de lo sagrado como opuesto al mundo profano. Como esta separación es de carácter esencial, inflexible y rígida, las estructuras se endurecen y las categorías se hacen indiscutibles.

Para Dewey, la organización democrática de la sociedad, si es auténtica, camina de la mano de una epistemología anti-esencialista, porque sólo entonces las divisiones sociales se entienden como históricas, contingentes, discutibles y fruto de la praxis. La democracia como organización política debe garantizar entonces este tipo de igualdad compleja que respete las diferencias, pero que no degrade ni menosprecie, bajo argumentos a priori, a ninguna clase de persona. Dewey calificó este tipo de democracia como 'democracia popular' para oponerla a la 'democracia de los expertos' que él consideró inauténtica. La democracia popular, en primera instancia, queda definida como un tipo de organización en donde los diferentes grupos de la sociedad retroalimentan la vida política con su sensibilidad y sus problemas asegurando así una activa interacción cerrando el pase a todo tipo de organización clasista. Como Dewey decía, la democracia debe satisfacer los procedimientos para que 'el público' sea autor y participe de su propio destino. Sin embargo, la democracia popular no se reduce a una forma de organización política, sino que éste es sólo un primer paso para la auténtica democracia. La democracia popular debe ser entendida para Dewey en el sentido de una forma de vida y esto lo recoge con su concepto de una 'Gran Comunidad'.

La democracia como forma de vida es un tipo de carácter en el individuo, un conjunto de hábitos en el que se incluyen apertura, capacidad de escucha, autonomía, respeto, tolerancia, confianza, humildad, fraternidad y justicia. Pero como bien lo ha interpretado Rorty, la adquisición de tal carácter no supone

sólo una racionalización o una estrategia argumentativa. El antifundacionalismo del pragmatismo nos llevaría a reconocer que tal tipo de carácter es ante todo fruto de una moral de corte prudencial. Esto es, pues, un salto definitivo a la praxis y el encuentro con su circularidad; no significa necesariamente un irracionalismo, sino el corolario inmediato de una epistemología antiesencialista; y es que la praxis no tiene fundamentos últimos. De esta forma Dewey llega a decir que para contrarrestar los problemas de la democracia hace falta *más democracia*. Entonces se ve más claro la necesidad de una educación democrática; y en este sentido habría que comprender la tesis de Dewey de una 'educación para la democracia'; no en un sentido de *preparación para la democracia*, sino de una vivencia real de la democracia en el aula que permite a los alumnos asumir como propio el carácter democrático. La vivencia gozosa de la democracia en el aula compromete y genera una confianza hacia la democracia en la comunidad educativa, de manera tal que la cultura se convierta así en el auténtico vivificador de la vida política.

Pero ¿qué significa una vivencia gozosa de la democracia? Quiere decir que haciendo de la democracia un principio pedagógico, la educación cumpla su cometido en forma eficaz. Quiere decir que si los procedimientos en el aula, los contenidos de los cursos, la organización de la comunidad educativa, la vivencia de las normas, etcétera, son llevados bajo el principio democrático; y de esta forma la educación logra enriquecer cabalmente la experiencia de los individuos participantes, entonces se respira un aire de satisfacción y confianza, de compromiso y responsabilidad, de gozo en tal experiencia cooperativa.

Hacer de la democracia un principio pedagógico es, como diría Dewey, hacer de la educación una experiencia de cooperación reflexiva. Esto significará básicamente dirigir la mirada reflexiva hacia tres frentes en el ámbito pedagógico: el método de aprendizaje, la teoría de la verdad y los fines de la educación. En cuanto al primero, al método, será necesario reconocer que el aula de clase, como espacio de aprendizaje, no es un espacio esencialmente distinto del hogar, del barrio, del club, del cine, etcétera. Puede ser sí un espacio más organizado en función del aprendizaje, pero todo lugar puede ser siempre un espacio de aprendizaje ya que experimentar es siempre aprender. La diferencia, dirá Dewey, es que algunas experiencias pueden

generar mayor apertura para las experiencias ulteriores, mientras que otras pueden al contrario obstaculizar algún tipo de vivencias. A partir de tales intuiciones, Dewey reconoce que el método pedagógico es el empírico experimental que derivará en su ya conocido lema 'instrucción en la acción'. Dewey dirá que nadie aprende si no es experimentando porque la inteligencia no es un reino a parte del reino práctico, sino que inteligencia es el uso eficaz de los medios para la solución de los problemas; y esto tiene un claro matiz práctico.

En cuanto a la teoría de la verdad es necesario afirmar que sólo una concepción de corte falibilista puede reconocerse como fielmente democrática. Toda verdad que pretenda ser absoluta, es decir, válida para todo tiempo y lugar, se hace dogmática y por tanto antidemocrática. En el aula de clase, las posiciones dogmáticas de la verdad pierden el contacto con la situación concreta y real del estudiante provocando un tipo de alienación ideológica; y además, la enseñanza supondrá una transmisión unilateral del conocimiento reforzando así el aprendizaje meramente memorístico, la pasividad del alumno y la minusvaloración de su aporte. Las teorías dogmáticas de la verdad generan, pues, esa educación teórica, dualista y conductista que, como diría Dewey, obstaculizan las posibilidades de crecimiento en los individuos.

En cuanto a los fines de la educación, Dewey llama la atención sobre una evidencia muchas veces olvidada: la formación del hombre es el único fin. Entendiendo hombre de manera general, no quiere decir que el niño sea un momento de preparación para la adultez, sino que es la etapa infantil un tiempo con sus propias particularidades y posibilidades así como lo es el adulto. Entonces, lo que Dewey estaría indicando como fin de la educación es un tipo de humanismo; es decir, una educación que potencie las capacidades concretas, reales y cotidianas del hombre. La educación no puede dejar de mirar al individuo, sus necesidades, sus posibilidades, su capacidad de logro, sus saberes previos. Por eso, la educación democrática es entendida como cooperación real, porque se valora al individuo y su capacidad para generar su propio aprendizaje.

No obstante, como vemos, toda esta forma de asumir la educación democrática nos ha remitido de nuevo a la epistemología. Aceptar en pedagogía al método experimental, a la verdad no-dogmática y al humanismo

fue posible en Dewey porque comprendió que conocer no es contemplar una realidad en-sí y representarla. Conocimiento es un instrumento para la acción; por lo tanto, el aprendizaje es un proceso activo, es entender a partir del trato directo con las cosas. Se trata de una superación del aprender reducido a lo verbo-conceptual, aquella forma de educación que separa a la escuela de la sociedad, que separa al maestro del alumno. Y ésta es toda una revolución pedagógica que aún hoy no se ha logrado implementar y comprender del todo.

El tema de esta tesis es, justamente, buscar una recomposición a dicha revolución pedagógica desde estas dos fuentes filosóficas que he mencionado: el instrumentalismo y la teoría de la democracia. La presentación va a suponer, sin embargo, replantear la pregunta por la actualidad de esta propuesta filosófica, de este discurso que todavía habla de 'experiencia', 'naturalismo', 'sujeto-objeto', 'dualismos'. ¿Cómo lograremos tal cometido? Confrontando el planteamiento de Dewey con la interpretación de Richard Rorty y exponiendo tal interpretación a la crítica de Jürgen Habermas. El resultado nos hará ver a la interpretación de Rorty como sesgada, asumiendo sólo una parte del planteamiento de Dewey. La pregunta es si es que es necesario hacer este recorte del pragmatismo clásico para hacerlo actual. Para el caso de la epistemología instrumentalista, Dewey mostrará su clara herencia hegeliana cuando descubramos que la razón de ser de tal instrumentalismo no es otro que superar la dicotomía sujeto-objeto o, en su lenguaje, espíritu-naturaleza. Así como Hegel pretendió fundir en un monismo idealista a la totalidad, Dewey pretendió también elaborar una explicación de la realidad desde un punto de vista omniabarcante: la acción. Pero será precisamente dicha pretensión hegeliana de Dewey la que lo diferencie de las propuestas neo-pragmatistas. El neo-pragmatismo rortyano, que ya viene mediado por el giro lingüístico, tomará distancia de ese hegelianismo y asumirá solamente el anti-representacionalismo del pragmatismo clásico. El argumento anti-representacionalista ya no dirá que debemos salvar lo incondicionado y eterno en una explicación idealista, sino que quizá ese incondicionado y eterno es sólo un anhelo metafísico que se supuso cuando se imaginó al conocimiento como representación. Entonces descubrimos a un Rorty y a un Dewey no necesariamente en la misma línea epistemológica. En mi opinión, Dewey es anti-representacionalista pero no por eso dejó de lado el aspecto ideal-

normativo de la verdad; es decir, que el plano de la verdad supera al plano de la justificación y esto es así porque Dewey asumió la tesis de Peirce de que la verdad es la *meta de la investigación*. Proponer a Dewey en ese punto medio entre el filósofo sustancialista que cree en la existencia de una realidad en-sí, incondicionada y eterna; y ese neo-pragmatista que concibe el anti-representacionalismo como una cadena que nos impide salir del yo y de un etnocentrismo, será la forma de mostrar a Dewey como actual y necesario hoy. Y será consecuente con su propuesta de ver a la filosofía como teoría general de la formación del hombre.

Respecto de la teoría de la democracia, veremos cómo el planteamiento de Habermas, con su propuesta de una democracia procedimental, recoge acertadamente una parte de la propuesta de Dewey. Éste reconoce en un primer momento a la democracia como forma de gobierno suponiendo así una necesaria vida política activa de parte de la opinión pública. Para Dewey, tal vitalidad de la democracia en la opinión pública permitirá, no sólo que el gobierno se adecue a los signos de los tiempos, a las necesidades propias del público en esa época, sino que de esta forma el gobierno de la mayoría deja de ser déspota y vertical para pasar, desde su retroalimentación constante, a una validez y corresponsabilidad. Pero también Dewey sabe que la democracia como forma de gobierno es sólo un paso a favor de la auténtica formación del hombre: del hombre creador, ingenioso, responsable y cooperativista. Es necesario pasar a la democracia como forma de vida; y aquí, este otro lado de la propuesta de Dewey, será recogida mejor por el planteamiento de Rorty para quien lo importante no es crear un procedimiento racional, sino expandir la confianza en la democracia. Cree Rorty que tal confianza sólo se logra a base de empatía, del contagio de una cultura democrática a base de sentimentalismo. En mi opinión, creo que Dewey conjuga ambos planteamientos y yo los recojo bajo el título de una teoría procedimental-participativa de la democracia. La diferencia, en todo caso, con la propuesta de Rorty es que Dewey ve tal planteamiento motivacional más específicamente en la educación. No quiere decir que los medios de prensa, la literatura, el arte, las iglesias, etcétera, no tuvieran que ver con la formación de tal cultura; sino que es en la educación donde se forma más directamente el carácter del individuo y es ella la que puede generar esa confianza en la democracia, cuando ella

misma vive la democracia con gozo y la comunidad educativa participa de ese sueño que Dewey denominó 'la gran comunidad'.

Éste será el tema de la tesis y lo presentaré por separado en los capítulos dos y tres. En el capítulo dos se presentará la epistemología: la teoría instrumentalista del conocimiento. En el capítulo tres se presentará la democracia: la teoría procedimental-participativa de la democracia. Antes de eso, en el capítulo primero evaluaré la tesis de Dewey de hacer de la filosofía una teoría general de la formación del hombre y, como tal, una pedagogía. En la segunda parte de este primer capítulo, haré una exposición introductoria al pragmatismo clásico evaluando sus puntos de encuentro y sus diferencias, para así mostrar la singularidad del planteamiento de John Dewey frente a la propuesta de Peirce y James.

Para terminar con esta introducción, debo indicar que aunque conté con mucha bibliografía propia de John Dewey, tanto en castellano como en inglés, así como de interpretaciones actuales sobre este autor; sin embargo, no tuve acceso a *The Works of John Dewey* editado por Ann Boydston que aparecieron en treinta y siete volúmenes entre 1969 y 1990. No creo que esto signifique una carencia en mi tesis porque, como indica mi bibliografía, conté con los libros principales para el tema. Lo indico básicamente porque hoy en día es ya un lugar común remitirse a dichos trabajos cuando se refieren a la obra de John Dewey. Esto sin embargo, creo yo, es una contingencia que puede ser superado cuando se relacionan los títulos de la obra con el volumen de la edición de Boydston. Lo más importante y significativo de esto, creo yo, es el hecho de que entonces esta tesis puede ser ampliamente mejorada, lo cual es fiel al espíritu falibilista del pragmatismo.

Quiero terminar haciendo un reconocimiento especial a mis profesores de la universidad católica, a mis compañeros de clase, a mis compañeros de trabajo en el seminario salesiano y a los doctores Pablo Quintanilla, Bernardo Regal y Roberto Simon, a todos ellos por sus invalorable comentarios y espacios de discusión que me permitieron y forjando esta tesis.

CAPÍTULO UNO

EL PRAGMATISMO DE DEWEY Y SU SINGULARIDAD

1. DEFINICIÓN DEL PRAGMATISMO COMO TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN.

*“La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía,
En su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre”*
Wilhelm Dilthey¹

La educación es el compromiso más importante de una sociedad para con su futuro. Por esta razón, la acción educativa no puede ser asumida irreflexiva, dogmática o ahistóricamente. La reflexión sobre la pedagogía tiene que ser, pues, seria, concienzuda y constantemente actualizada. No pueden asumirse patrones anacrónicos que correspondan a sociedades distintas. Es una reflexión que está enmarcada en la historia porque la acción educativa depende inevitablemente de la historia. Así, la educación se nutre del pasado para una mejor comprensión del presente, pero su mirada se centra en el futuro. En la experiencia ulterior inmediata del estudiante y en el futuro mediato de la sociedad.

¹ Citado por Lorenzo Luzuriaga.

En: DEWEY, John. *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1960. Introducción.
(a partir de ahora: CE)

Dicha reflexión sería y responsable sobre la pedagogía fue el compromiso que John Dewey asumió como móvil de su trabajo intelectual. Dewey era de formación educador (su primer grado lo obtuvo en educación) y fue así que comprendió a la filosofía desde una tarea formativa. La reflexión filosófica de la sociedad y su futuro, debía convertirse en *teoría general de la educación*². Y es que una filosofía consecuente con la sociedad tecnológica, industrial y democrática deja de ser un lujo y se convierte en institución social crítica, necesaria y útil, en *reconstrucción* de la sociedad³ en pro de un mejor futuro; esto es: exige a las diferentes instituciones de la sociedad a dar razón de ellas mismas (en el mero espíritu socrático) y así, en este proceso autocomprensivo, ‘reconstruirse’. Deja de ser “...satisfacción sentimental para unos pocos...”⁴ y pasa a ser *actitud, disposición, método*, que permite el desarrollo de una experiencia subsiguiente más plena.

Sin embargo, tal caracterización de su filosofía como una *teoría general de la educación* no es de suyo evidente. Por qué no identificar a la filosofía con la metafísica, como clásicamente se propuso; o identificarla con la ética⁵. O si de lo que se trata es de ligar a la filosofía con una institución social, porque no caracterizarla como ‘teoría general del arte’ o ‘teoría general del mercado’ bastante más acorde con los tiempos actuales en que el mercado domina nuestra vida social.

Afirmar que la filosofía es *teoría general de la educación* es pretender defender una identificación que no resulta nada claro. ¿Qué significa tal identificación? En primer lugar, en filosofía no se tratan temas propios de la corporación de profesores, como sueldos o tiempo de dedicación, tampoco se trabajan propiamente técnicas pedagógicas, ni se desarrollan temas referidos a la organización de la escuela. ¿Cómo así, pues, puede argumentarse a favor de tal identificación o qué se entiende por ésta?

² DEWEY, John. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (1916) Madrid, Ed. Morata, 1995. Trad. Lorenzo Luzuriaga. P. 276 (a partir de ahora *DE*)

³ Cfr. HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Trad. Manuel Jiménez redondo. Madrid, Trotta, 1998.

⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 276

⁵ Levinas llama a la ética *Filosofía Primera* resaltando el carácter práctico que tiene hoy en día la reflexión filosófica. Cfr. LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Trad. Jesús María Ayuzo Diez. Madrid, Ed. Visor, 1991.

Comprender tal identificación de la filosofía como una *teoría general de la educación* es otra forma de plantear el tema que me propongo desarrollar en esta tesis. Por identificación no se pensará en una pérdida de identidad de cada una, sino que ambas, desde perspectivas distintas, se alinean a un mismo proyecto: la formación del hombre. Sin embargo, esto supone una redefinición de la filosofía y una recomprensión de la pedagogía, ambas, a partir de una particular teoría de la democracia.

Dewey no fue nunca un determinista, pero estaba convencido que las ideas en filosofía y educación eran producidas por los problemas y conflictos de la vida social. Así defendió la tesis de que la separación de grupos sociales en clases rígidas y excluyentes traía consigo la prevalencia de diversos dualismos en teoría del conocimiento.

“El argumento consistía en que tales barreras significaban la ausencia de un trato libre y fluido y que esta ausencia de lugar a una clase de separación de los diferentes tipos de experiencias vitales entre sí, cada una de ellas con contenidos, objetivos y estándares de valores aislados. Toda condición social como tal debe ser formulada en una filosofía dualista, si la filosofía ha de ser un informe sincero de la experiencia.”⁶

Entonces, una sociedad democrática va de la mano con una teoría del conocimiento no-dualista; y éstas a su vez con una educación que integra en una continuidad a la acción y a la inteligencia, con una educación que deja de definirse como transmisión doctrinal de los conocimientos y se asume más bien como *“reorganización y reconstrucción de la experiencia”* para a) acrecentar el significado de la experiencia; y b) para incrementar la habilidad de los estudiantes para dirigir el curso de su experiencia posterior a las clases⁷. Entendida así la educación, deja de ser una teoría anexa a la filosofía que espera pasivamente a que el filósofo desarrolle las definiciones que determinen su práctica. El punto de vista educativo nos capacitará para prever dónde surgen y se desarrollan los problemas filosóficos, dónde nos son cercanos y dónde una aceptación o rechazo supone una diferencia en la práctica. *“La educación ofrece una posición ventajosa desde la cual penetrar en la significación humana – distinta de la técnica – de las discusiones filosóficas”⁸*

⁶ PUTNAM, Hilary. *Educación para la democracia*.

En: *La herencia del pragmatismo*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1997. p. 257

⁷ DEWEY, John. *DE.*, p. 76-79

⁸ Ídem., p. 275

De lo que se trata es de reconocer que todo rehacer de la filosofía lleva consigo, no como anexo, sino como algo intrínseco, un rehacer de la pedagogía. Así, el encuentro de la democracia con la filosofía, que motiva su reconstrucción, es necesariamente continuo con una teoría de la educación entendida ésta como una *Ciencia de la Educación*⁹. La filosofía que ha dejado de buscar la representación de lo inmutable y que deja de ser contemplativa implica también una teoría pedagógica que tiene como finalidad “...*el aumento sistemático de control inteligente y comprensión...*” de la experiencia en función de un futuro más pleno de la sociedad. La filosofía y la pedagogía se entienden así, pues, como *compromiso con el futuro*.

Es difícil entender cómo pueden identificarse filosofía y teoría pedagógica. Es más común suponer que la filosofía se distingue en a) filosofía general y b) filosofía de la educación (ésta como una rama de la filosofía general). Entonces, para comprender tal identificación se hace necesario, primero, explicitar la recomposición de ambos correlatos: 1) filosofía y 2) teoría de la educación; al interior de la obra de Dewey.

1.1 REDEFINICIÓN DE LA FILOSOFÍA: PRAGMATISMO

¿Cuál ha sido, pues, esa redefinición de la filosofía a la que hemos hecho mención? La filosofía, el *amor a la sabiduría*, ha recibido por lo general dos énfasis: o se ha enfatizado la *sabiduría*, es decir la teoría, la idea o la materia desarrollada; o se ha enfatizado la disposición, el *amor*, el proceso. En el caso del pragmatismo de Dewey, esta segunda opción es la que marca su comprensión de la filosofía. La filosofía como método, o como él lo define, como *crítica de las críticas*¹⁰, tiene propiamente un sentido terapéutico para la sociedad.

*“...su quehacer es la crítica de la experiencia tal como existe en un tiempo dado, y la proyección constructiva de valores, que cuando actúan, harán a la experiencia más unificada, estable y progresiva”*¹¹

⁹ BRUBACHER, J.S. *John Dewey*.

En: CHATEAU, Jean (Dir.). *Los Grandes pedagogos*. México, FCE, 2000. p. 292.

¹⁰ DEWEY, John. *Experiencia y Naturaleza*. (1929) Trad. José Gaos.

México, FCE, 1948. p.324

(a partir de ahora *EN*)

¹¹ DEWEY, John. *CE*. p. 82

Es decir la filosofía cobra su valor en función del futuro de la sociedad. Y esto sí es una redefinición de la filosofía porque, como dijo Dewey, la filosofía es tentada constantemente a moverse “...de espaldas a la sociedad”¹² por eso sufre en la actualidad un creciente menosprecio y una mayor desconfianza.

La identificación de la filosofía con la *Teoría General de la Educación* es posible sólo porque la filosofía pragmatista, en Dewey, como redefinición que es, asume tres rasgos que en conjunto suponen una novedad en la historia de la filosofía: a) el pragmatismo se comprende a sí mismo como una teoría de la experiencia, que parte de la experiencia y verifica su desarrollo en la experiencia; b) el pragmatismo supera la tajante separación entre un *reino de la existencia* y un *reino de los fines y valores*; y c) el pragmatismo parte de la fe a un tipo específico de democracia, entendida como forma de vida, que revaloriza al hombre mismo, sus problemas, sus esperanzas y lo pone en el centro mismo como actor protagonista de su propio destino.

1.1.1 EL PRAGMATISMO COMO TEORÍA DE LA EXPERIENCIA. El presupuesto más común de quienes asumen a la filosofía en un lugar privilegiado de la sociedad es pensar que la filosofía, en la soledad de su *cubiculum*, define los elementos esenciales de la reflexión pedagógica: la antropología, la teoría del conocimiento, los compromisos metafísicos, lo moralmente bueno. Este tipo de planteamiento es corolario de la concepción clásica de la filosofía como *ciencia de los valores supremos y últimos*¹³. ¿Cómo así? Porque la filosofía, así entendida, accede a realidades que le son ajenas a todas las demás ciencias a quienes sólo les queda aceptar la definición filosófica y atenerse a ella. En opinión de Dewey, esta forma de caracterizar la filosofía produjo un entrampamiento en el progreso moral de la sociedad y, principalmente, en la actividad pedagógica: “*El obstáculo que se interpone en el*

¹² DEWEY, John. *La Reconstrucción de la Filosofía*. (1948)
Buenos Aires, Aguilar, 1970. p. 36
(a partir de ahora RF)

¹³ DEWEY, John. *La Busca de la Certeza. Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México, FCE, 1952 (1ª edición en inglés, 1929). El segundo capítulo titulado ‘la filosofía en busca de lo inmutable’ trata sobre el tema.
(a partir de ahora BC)

*camino es de carácter práctico, de carácter social, que tiene que ver con las instituciones y con los métodos y los fines de la educación...*¹⁴

El problema, por supuesto, es que si la actividad filosófica está disociada de la experiencia y además la menosprecia, como es el caso en la filosofía racionalista y entre aquellos que ven a la filosofía accediendo al reino de lo sublime ¿cómo, entonces, podría pensarse que la práctica educativa genere ‘problemas’ (desafíos) a la filosofía? Lo que queda entonces es una filosofía que mira como ‘madre’ a la pedagogía. La filosofía seguirá en su ruta solitaria; como diría James: discutiendo entre aquellos que tienen el *espíritu rudo* y aquellos que poseen un *espíritu delicado*: empiristas y racionalistas¹⁵; encontrando innecesario escuchar a otras ciencias ‘prácticas’.

Cuando Dewey identifica a la filosofía con la *Teoría General de la Educación* es porque primero ha redefinido a la filosofía. Dewey no acepta como papel de la filosofía el trato con realidades últimas; y no acepta como método de la filosofía, el método contemplativo. “*El estudio de la filosofía ‘en sí misma’ está siempre en peligro de tomarla como un ejercicio intelectual ligero o severo, como algo dicho por los filósofos y que sólo concierne a ellos*”¹⁶. La filosofía está ligada inextricablemente a la experiencia y a la acción; y el método de la filosofía es el método empírico de la ciencia natural que verifica todos sus ‘conocimientos’ en la experiencia misma, la enriquece y según eso se valora. A partir de esto podemos decir que la experiencia marca los derroteros de la filosofía.

Esta concepción puede presentar una confusión. Una forma de comprenderla es pensar a la filosofía como *justificación ideológica de la experiencia*. Sin embargo, esto no es así. Que la experiencia marque el derrotero, o como diría Hegel, que *la filosofía aparezca en el crepúsculo*, no quiere decir una subordinación de la teoría con respecto a la experiencia. No es para Dewey la opción un anti-intelectualismo. Dewey rechaza a las filosofías de ‘lo uno o lo otro’ porque se mantienen dependientes de los dualismos. El pragmatismo es básicamente una superación del dualismo *teoría-práctica*, y

¹⁴ Ídem., p. 40

¹⁵ JAMES, William. *Pragmatismo. Un nuevo nombre para unas viejas formas de pensar.* (1907) Madrid, SARPE, 1984. Trad. Luis Rodríguez Aranda. P. 38

¹⁶ DEWEY, John. *DE.*, p 275

como tal, no propone la subordinación exclusiva de algún correlato de la realidad.

“Frente a la secular subestimación de la práctica en relación con el conocimiento contemplativo, existe la tentación de invertir sencillamente las cosas. Pero la esencia del instrumentalismo pragmático consiste en concebir a ambos, conocimiento y práctica, como los medios para asegurar los bienes –excelencias de todo género – en la existencia experimentada.”¹⁷

1.1.2 EL PRAGMATISMO COMO SUPERACIÓN DE LA DICOTOMÍA DE REINOS. Según Dewey, la filosofía moderna (aquella posterior al S. XVII) ha aprendido a convivir con la ciencia natural pero sin soltar los privilegios de una filosofía clásica entendida como en trato directo con lo sobre-natural. Los filósofos, entonces han propugnado una *conciliación de autoridades*. Pero esto no significó una equidad de trato porque la filosofía se resistió a abandonar dos rasgos de la epistemología clásica, éstos son:

“...que el conocimiento tiene que ver con la revelación de las características de existencias y esencias antecedentes y que las propiedades axiológicas así encontradas suministran los criterios de autoridad para la conducta de la vida”¹⁸

Dewey observa entonces que tal conciliación *anida en sí una división intestina*. La filosofía moderna habría querido mantener los privilegios que le eran suyos. Dos factores habrían contribuido a tal supremacía: el desprecio por lo ‘práctico’ y la superioridad de los fines supremos que es una herencia de la tradición judeo-cristiana. El resultado fue, entonces, la división de *reinos* (uno existencial, de cosas, y otro espiritual, de valores) y una filosofía con autoridad casi incuestionable por ser capaz de acceder a ese campo espiritual – que Dewey denomina moral -. Dewey ve en Spinoza un modelo paradigmático de cómo la filosofía asume ese rol privilegiado y directriz para la vida de los individuos conciliando, sin embargo, ya con esa ciencia emergente:

“Con una lógica prodigiosa combinó un naturalismo sin reservas, en el sentido en que Spinoza comprendía la nueva ciencia, con la aceptación no menos completa de la idea, derivada de la tradición religiosa, de que la realidad última es la medida de la perfección y la norma de la acción humana”¹⁹

¹⁷ DEWEY, John. BC. Nota 1 de la p. 33.

¹⁸ Ídem., p. 62

¹⁹ Ídem., p. 47

El pragmatismo para Dewey es, en cambio, la superación de tal dualismo, y la asunción de una autoridad no-dogmática. Parte por reconocer la importancia de nuestro aquí y ahora para la formulación de creencias acerca de los fines y valores que han de regular nuestra conducta. Como Putnam ha dicho, el pragmatismo deweyano habría defendido la elaboración de valores a partir de fines-en-perspectiva y no a partir de una *trascendencia*²⁰.

1.1.3 LA DEMOCRACIA PROCEDIMENTAL-PARTICIPATIVA. Es necesario reconocer el tipo de democracia que Dewey percibió y que le permitió lograr que la identificación de la filosofía con la teoría general de la educación, sea enriquecedora para la sociedad. Se reconoce así una teoría de la democracia definida como procedimental y participativa. La cuestión es superar los modelos empíricos y representativos de la democracia. El modelo empírico sustenta su estabilidad en lo fáctico, en individuos que aceptan el poder político por coincidir con sus intereses individuales. Este modelo, según Habermas, es heredero de la filosofía de la conciencia²¹. El modelo procedimental, en cambio, sustenta su normatividad en la formación democrática de la voluntad a través de una constante retroalimentación del gobierno y validándolo así *a posteriori*. Pero, como esto sería entender a la democracia sólo en su forma política no es propiamente el tipo de democracia que Dewey sustentó. La práctica pedagógica puede enseñarnos que la democracia procedimental por sí sola no ofrece los resultados esperados. También la vida social misma nos permite reconocer tal postulado. Aunque el procedimiento esté garantizado, los individuos no necesariamente se comprometen con el gobierno; o en el caso de la educación, los alumnos no necesariamente se comprometen con su formación aunque ellos mismos hayan sido co-autores de las normas, se deleguen responsabilidades, se trabaje horizontalmente. Hace falta, pues, un aditivo al modelo procedimental de democracia para comprender la teoría de la democracia de Dewey. Este aditivo es lo que yo denomino: participativo. Es la teoría de la democracia que se dirige a la formación del compromiso, del carácter democrático. Es, como Dewey diría, superar la democracia entendida

²⁰ Cfr. PUTNAM, Hilary. *La lógica de Dewey*.

En: La herencia del pragmatismo. Op. Cit., p. 277

²¹ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez. Op. Cit., p. 375*

como una forma política-organizacional para comprenderla como una forma de vida.

En la democracia de tipo procedimental, como Habermas lo ha defendido, se reclama ya un tipo de participación. La diferencia, sin embargo, con el tipo de participación que Dewey está reclamando es que la participación del modelo procedimental es una participación *racionalizada* 'por deber'; mientras que la participación en el modelo de Dewey es a partir de un fin común en el que los individuos trabajan en forma cooperativa. *"The level of work necessary to fulfill the responsibilities of democracy makes Dewey's democrats active participants in communal life"*²². Dewey es explícito en la necesidad de esta participación activa porque remarca la necesidad de *refrescar* continuamente la democracia: *"...must be continually explored afresh; it has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganizad..."*²³. Y es que, como Campbell lo ha calificado, la democracia para Dewey es *cooperative experiment*²⁴. La experiencia cooperativa no es un deber, sino un *factum*. Rorty ha asumido la comprensión de este lado de la teoría de la democracia de Dewey en su lucha a favor del aumento de la esperanza. Cree Rorty que aunque la experiencia cooperativa es un hecho, ésta puede ir acrecentándose cada vez más a través de ir congregando a un mayor número de ciudadanos bajo una misma esperanza. Aunque Rorty llama a esto una lucha por el sentimentalismo, habría que aclarar que en Dewey tal lucha no es meramente sentimental sino integral.

Esta concepción de la democracia establecería, pues, una relación simbiótica con la educación. La educación garantizaría el tipo de individuos que la sociedad democrática exige y la democracia proveería a la educación de formas y principios válidos para la eficacia social. Es la educación la que garantizaría ese carácter democrático en los individuos a través de la formación de hábitos.

Los peligros en la interpretación de la teoría pedagógica de Dewey vienen cuando la teoría de la democracia no es asumida en su nivel más

²² CAMPBELL, James. 'Dewey and Democracy'.

En: HASKIN, Casey (ed.) *Dewey Reconfigured*. New York, State University of New York Press, 1999. p. 4

²³ Ídem., p 2

²⁴ CAMPBELL, James. *Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence*. Illinois, Open Court, 1995. p. 200

completo. En mi opinión, son dos los grandes problemas que genera la asunción simplista de la democracia en la práctica educativa. Primero, que la democracia entendida sólo como horizontalidad de trato o como procedimientos mínimos para un diálogo equitativo, generan pérdida en la direccionalidad de la educación. Esto en Dewey sería eliminar el auténtico sentido de la educación sistemática que no es otra cosa que forjar una inteligencia entendida como dirección controlada de la experiencia en función de una experiencia ulterior más plena. Y segundo, que la democracia asumida acríticamente, es decir donde el individuo no se siente implicado, se invalida por ser dirigida extrínsecamente. Ese tipo de educación, según Dewey, sólo nos lleva a la “...imitación servil partidista y a la celosa devoción...”²⁵ ajeno totalmente a una práctica educativa que entiende como su fin *la eficacia social*.²⁶

1.2 REDEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN: CRECIMIENTO PARA EL FUTURO

Junto a esta redefinición de la filosofía, Dewey propone una recomprensión de la teoría de la educación: la educación como *reconstrucción o reorganización de la experiencia que le da sentido, y que al mismo tiempo aumenta la capacidad de dirigir la experiencia subsiguiente*²⁷. Un proceso por el cual los grupos sociales mantienen su existencia²⁸. La educación deja de ser la transmisión de conocimientos o el adiestramiento de capacidades innatas. La educación deja de estar al servicio de una sociedad fosilizada y asume como su móvil el carácter meliorista de la sociedad. La educación, pues, deja su carácter empírico y se transforma en *ciencia de la educación*²⁹. Esto no quiere

²⁵ Ídem., p. 14

²⁶ DEWEY, John. *DE.*, p. 107

²⁷ DEWEY, John. *DE.* p. 74

²⁸ Ídem., p. 270

²⁹ Como Ramón de Castillo ha dicho, Dewey vivió en una época en que todavía se hablaba de la forma científica de resolver los problemas políticos, de la forma científica de la investigación policial, etc. Esto por supuesto es ambiguo para nosotros post-kuhonianos. Sin embargo, no significa un positivismo en Dewey ni una ingenuidad. Cuando Dewey alaba el método científico lo hace por su carácter útil y práctico que tiene para con la vida de la sociedad. El método de la ciencia, como Dewey lo ve, parte de la experiencia y la enriquece directamente sin pensar en realidades alternas. Ese trato directo con las cosas de nuestra experiencia es lo que Dewey asume como ejemplar de la ciencia natural y así puede referirse a la ciencia de la educación como un paso delante de la educación todavía dualista. Cfr. DEL CASTILLO, Ramón. *Érase una vez en América*. En: DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas*. (1927). Madrid, Ed. Morata, 2004. Introducción. (A partir de ahora *OP*)

decir que deja de remitirse a la experiencia, al contrario, como *ciencia* depende de la experiencia para ser constantemente re-evaluada y depende de la experiencia para confirmar sus logros. Dejar el carácter empírico significa dejar el *tanteo* como regla de acción en la práctica educativa, significa dejar *la rutina* y el carácter estático de los procedimientos, significa asumir la necesidad de “...*métodos sistemáticos de investigación, que cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente*”³⁰.

Según Dewey, la reconstrucción de la filosofía que la sociedad democrática, tecnológica e industrial exige, lleva consigo una recomposición del individuo-agente, una superación de la Razón-pura en pro de una inteligencia pragmatista, una asunción del método empírico, una revaloración del medio ambiente como factor epistemológico. Y estos ya son elementos de una nueva teoría de la educación. La educación entonces es en función de un individuo actor de su propio aprendizaje, forjando en él una inteligencia que le permita controlar mejor sus propias circunstancias, y por tanto, necesariamente implicada con su experiencia inmediata. Su concepto de educación es entonces *crecimiento*:

*“Al dirigir las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes. Puesto que el que es joven en un momento dado constituirá en días posteriores la sociedad de ese período, la naturaleza de ella dependerá en gran parte de la dirección que se dé a las actividades del niño en un período anterior. Este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento.”*³¹

Y esta concepción de la educación sí es novedosa. Según Dewey, supera, en primer lugar, la concepción de la educación como *preparación* o de llegar a *estar dispuesto*. Ésta concepción considera a la vida adulta, con sus responsabilidades y privilegios, como la meta y plenitud de la vida humana. Cree Dewey que tal concepción “...*fracasa precisamente donde cree que está teniendo éxito: en lograr una preparación para el futuro*”³² debido a tres consecuencias negativas para la pedagogía: 1) se pierde el ímpetu porque se disocia la educación con el presente; 2) se premia la *vacilación* y la *demora*

³⁰ DEWEY, John. *CE.*, p. 12

³¹ DEWEY, John. *DE.*, p. 46

³² Ídem., p. 56

porque el futuro siempre 'está muy lejos; y 3) se propugna una expectativa basada en el *promedio*.

En segundo lugar, se supera la concepción de la educación como *desenvolvimiento*, según Dewey, una variante de la teoría de la educación como preparación. "*El desenvolvimiento no se concibe como un crecimiento continuo, sino como el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definido*"³³. Tal ideal es, en lenguaje técnico, trascendental; y su justificación, según Dewey, se carga de un lenguaje *a priori*. Para Dewey, tanto Froebel como Hegel, con sus diferencias propias, fueron claros exponentes de tal modelo pedagógico. Cree Dewey que tal modelo es *la última crisis del espíritu* en su transición desde una concepción estática de la vida hacia una concepción dinámica³⁴.

En tercer lugar se ha superado la concepción de la educación como *adiestramiento de facultades*, también conocida como *teoría de la disciplina formal*. Es la concepción de la educación como reiteración de prácticas que garanticen el desarrollo de habilidades por-cultivar presentes en la naturaleza humana. En su forma clásica esta teoría fue expresada por Locke. Cree Dewey que el principal error de tal concepción es el dualismo (materia-espíritu) implicado en ella. Pero, además, Dewey elaboró cinco críticas a tal teoría³⁵: 1) que dichas facultades *originales* son *meramente mitológicas*. 2) El adiestramiento no se alcanza por la *repetición* como quien ejercita un músculo, sino por la coordinación, selección y control inteligente de la experiencia (actitud totalmente dinámica). 3) Cuanto más especializado es el ajuste de una respuesta a un estímulo, es más rígido y menos utilizable. 4) Tal teoría fomenta un dualismo entre la materia de estudio y la actividad, entonces se aprende a resolver y no a resolver *problemas*, o se aprende a memorizar y no a memorizar *algo*, que es casi aprender a tocar piano *sin piano*. Dewey es consciente que "*...un ejercicio monótonamente uniforme puede, con la práctica, dar gran habilidad en un acto especial; pero la habilidad está limitada a ese acto, sea la teneduría de libros o el cálculo de logaritmos o experimentos con*

³³ Ídem., p. 58

³⁴ Ídem., p. 59

³⁵ Ídem., pp. 62-67

*hidrocarburos*³⁶. 5) Tal teoría olvida que la educación tiene básicamente *un fin social*.

Por lo tanto, la redefinición que hace Dewey de la educación entendiéndola como *crecimiento* y control inteligente de la experiencia, coloca su énfasis en el *proceso* mismo y no en los fines u objetivos *a priori*. Este tipo de teoría pedagógica puede reconocerse mejor, dice Dewey, en una sociedad democrática porque ese tipo de sociedad supera los discursos estáticos de los fines sociales. Pero para eso, la definición de democracia debe ser *procedimental*, porque de lo contrario la democracia misma podría normar bajo fines pre-establecidos (si es que se entiende a la democracia como siendo ella misma un fin con contenido definido) Y si reconocemos, además, el rol de la filosofía en la determinación de los fines sociales, en la definición del concepto de hombre, y en la interpretación del proceso de aprendizaje; y observamos que tal teoría (la filosofía) encuentra su lugar privilegiado en la educación por cuanto le otorga la total significación humana, entonces comprenderemos el porqué Dewey identificó a la filosofía con la teoría general de la educación. La filosofía deja de ser *conversación técnica* de filósofos entre filósofos y se convierte en pragmatismo: la teoría que sustenta una disposición del participante comprometido con una sociedad democrática.

“Si estamos dispuestos 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”³⁷

1.3 OBJECIONES A LA IDENTIFICACIÓN DE LA FILOSOFÍA CON LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

Alguien podría objetar, sin embargo, que para hacer tal identificación de la filosofía con la teoría general de la educación, se han confundido dos sentidos en que puede entenderse a la filosofía: como teoría y como práctica. Es decir, una cosa es *hacer filosofía* y otra muy distinta es la teoría que

³⁶ Ídem., p. 65

³⁷ Ídem., p. 276 (el subrayado es del autor)

sustenta tal acción. En el primer caso nos referimos a la filosofía como *técnica*, mientras que en el segundo nos referimos a la filosofía como *idea*³⁸.

Sin embargo, esta última distinción entre la filosofía como *técnica* y la filosofía como *idea*, es una distinción que la filosofía de Dewey no acepta porque parte del nefasto dualismo clásico teoría-práctica. Además, es necesario reconocer que la filosofía, a diferencia de la medicina, la ingeniería, la física y otras tantas ciencias, no puede lograr tal distinción para sí. Quien discurre sobre la filosofía misma, hace filosofía tanto como aquél que discurre sobre la verdad o sobre el lenguaje. No existe, pues, una *meta-filosofía*. En el arte como institución social, uno puede reconocer a profesionales del arte y a profesionales de un meta-arte. Entre estos últimos encontramos al historiador del arte o al crítico del arte. En la filosofía, en cambio, tanto el historiador como el crítico son ya filósofos porque su obra misma es filosofía.

Entonces, la confusión aludida es pura ilusión. La filosofía que se identifica con la *teoría general de la educación*, es aquella filosofía antirepresentacionista, empírica, naturalista que a partir de Peirce se denomina: *Pragmatismo*³⁹. Éste, sin embargo, asumió su nota característica en Dewey a través de una redefinición de la epistemología clásica para asumir lo que ha sido denominado por los intérpretes de Dewey como su *instrumentalismo*⁴⁰. ¿Qué significa esto? Significa que su filosofía apunta a hacer explícitos los *rasgos generales de la naturaleza*. Rasgos generales que

³⁸ Distinción que puede sustentarse sobre una mala comprensión de la filosofía platónica. En el libro VII de la República, Platón distingue a la filosofía como *técnica*. Y, añadimos, Hegel afirma que una mala comprensión de las *ideas* platónicas es considerarlas como ideales para nuestra razón, pero que no tienen realidad ahora, ni pueden llegar a adquirirse nunca. Cfr. HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre Historia de la Filosofía. Tomo II. (1833) Trad.* Wenceslao Roces. México, FCE, 1997. p. 161

³⁹ Los estudiosos del pragmatismo están convencidos que tal filosofía tuvo su génesis en 1878 en un artículo de Peirce titulado: '*How to make our ideas clear?*' Cfr. DURKHEIM, Emilio. *Pragmatismo y Sociología (1913-1914)*. Buenos Aires, Ed. Shapire, 196?. P. 27. Sin embargo, algunos otros piensan que tal atribución fue un reconocimiento excesivamente generoso por parte de James quien es en realidad el auténtico fundador del pragmatismo al haberlo expuesto más sistemáticamente en su famoso libro titulado: *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejos modos de pensar* publicado originalmente en 1907. Cfr. SPIRITO, Ugo. *El Pragmatismo en la filosofía contemporánea: ensayo crítico*. Buenos Aires, Losada, 1945. p. 16

⁴⁰ Aunque Dewey mismo no asumió para su filosofía tal nombre, sino el de 'naturalismo' o 'empirismo naturalista', sin embargo, como sus intérpretes lo han entendido, no se hace violencia a su pensamiento cuando se le define así. Cfr. GAOS, José. *Prologo*. En: DEWEY, John. *EN.*, pp. xix-xxxv. Naturalismo es una palabra confusa a nuestros oídos, pero Dewey quería remarcar el carácter monista de la realidad. Aunque tengamos distintos modos de acceder a la realidad, éste es la misma para el filósofo, el teólogo, el artesano y el agricultor. Dewey quiere superar con esta denominación al dualismo metafísico kantiano y a las posiciones escépticas. Para Dewey, la distinción realidad-apariencia es pura ilusión, pues lo que se aparece es lo real. Peirce denominó a tal propuesta un *realismo directo*.

sólo se encuentran en su medida justa cuando damos por finalizada esa filosofía dualista que disocia tal naturaleza con la experiencia. Entonces, el nuevo objetivo de la reflexión es la 'instrumentalidad' unificadora de la experiencia y la naturaleza. *Ergo*, el conocimiento deja de ser una representación correcta de la naturaleza, y es entendido más bien como un *instrumento* que nos permite desarrollar más plenamente nuestra experiencia ulterior. Y es justamente por esta definición del conocimiento, la razón por la cual tanto la filosofía como la teoría general de la educación quedan identificadas. La teoría clásica (racionalista) del conocimiento no podría llegar a tal identificación porque encuentra tanto para la educación, como para la filosofía, distintas funciones. La filosofía racionalista, dice Dewey, se afana en demostrar la pre-existencia de la naturaleza, mundo, objeto, etc., generando así un conjunto de pseudo-problemas filosóficos que:

“... bloquean la investigación, cierran los caminos; son acertijos más bien que problemas y sólo se resuelven llamando al material prístino de la experiencia primaria ‘fenómeno’, simple apariencia, simples impresiones, o dándole cualquier otro nombre despectivo”⁴¹

Este tipo de filosofía racionalista implica necesariamente una teoría pedagógica, pero como la educación es justamente una actividad propia del mundo despreciado por los filósofos, entonces es imposible sostener tal identificación entre la filosofía y la teoría pedagógica. Sólo dos han sido los casos, en la historia de la filosofía previa a Dewey, en que pueden presentarse indicios para reconocer tal identificación entre sus respectivas filosofías y sus propias teorías de la educación. Estos casos son Platón y Rousseau. En las páginas siguientes analizaremos tal pretensión de reconocer la identificación aludida en ambos autores.

Sin embargo, antes de pasar a revisar el tema en Platón y Rousseau, hemos de anotar dos riesgos que desvirtuarían tal identificación en Dewey. Puedo definir ambos riesgos como *el peligro del romanticismo*.

⁴¹ DEWEY, John. *EN.*, p. 11

1.4 RIESGOS QUE DESVIRTUARÍAN LA IDENTIFICACIÓN.

El primero de ellos sería tratar románticamente al pragmatismo. Si como dijimos, el pragmatismo apuesta por el proceso y no por la sabiduría pre-establecida que hemos de alcanzar, el riesgo romántico sería pensarlo sin-teoría. Este pragmatismo romántico es también definido como *pragmatismo radical*. Ramón del Castillo dice de él que es un *pragmatismo vulgar*:

*“...que ni cree que la verdad sea algo sobre lo que puede haber teorías interesantes, ni tampoco cree que haya algo que decir sobre los criterios racionales para elegir creencias... un pragmatismo que entre otras cosas, no sólo destruiría la epistemología, sino que socavaría la posibilidad de toda forma de investigación racional ya que repudia la idea de que los criterios de justificación deban juzgarse por su carácter indicativo de verdad...”*⁴²

Este pragmatismo radical puede encontrarse en algunas formas de presentación que tiene Rorty⁴³, aún a pesar de que el mismo Rorty se autoproclama heredero del pragmatismo de Dewey.

El mismo peligro romántico se puede encontrar en las interpretaciones sobre la recompreensión que hace Dewey de la educación. Algunos intérpretes de tal teoría pedagógica la muestran como *progresista-democrática* entendiéndola así bajo el ideal romántico de *libertad* o *emancipación*.

*“The educational community, like the broader political or social community, calls for deepening and widening of meaning-horizons through shared communication of ideas. As even the partial victory of democracy over authoritarianism depends upon liberating thought so as to create individuals who “think for themselves,” so democracy requires a liberal and liberating system of universal education. Universal education cannot exist without free and unprejudiced access to information and ideas.”*⁴⁴

Una comprensión de la educación en esos términos *radicalmente optimistas* también podría desvirtuar engañosamente la identificación de Dewey de la filosofía con la *Teoría general de la Educación*.

⁴² DEL CASTILLO, Ramón. *¿A quién le importa la verdad? A vueltas con James y Dewey*.

En: AGORA, Papeles de Filosofía. N° 21-2, 2002, p. 110

⁴³ Cfr. OROZCO, Antonio. *Usos y Abusos del Pragmatismo, Rorty frente a Dewey*.

En: ACTAS - III Simposio de estudiantes de filosofía. Lima, PUCP, 2004.

⁴⁴ ZINIEWICZ, Gordon. *Experience, Education and Democracy*.

[En línea] disponible en: www.fred.net/tzaka/phil.html

La interpretación radical y romántica tanto del pragmatismo como de la educación nos llevaría a empobrecer el énfasis que Dewey quiso darle a su obra al hacer tal identificación. A partir de tal romanticismo la identificación se trivializa porque se puede reconocer a la educación en cualquier forma de liberación a partir de la comunicación compartida; y se puede reconocer al pragmatismo en cualquier inmanentismo posmoderno o en cualquier anti-intelectualismo. El resultado para ambos es autodestructivo: la educación pierde direccionalidad y la filosofía se autoanula⁴⁵.

Nótese, sin embargo, que detrás de tal presentación romántica de la obra de Dewey puede reconocerse una comprensión de la democracia ilustrada en término radicalmente liberales. Lo que podríamos denominar una comprensión minimalista de la democracia. Esta forma de democracia se opone a las formas normativas de la democracia, tradicionalmente definidas como *liberalismo* y *republicanismo*. Habermas ha pretendido superar tal dicotomía proponiendo un modelo procedimental de la democracia que recoge del liberalismo su carácter legitimador del poder, y del republicanismo su carácter constituyente del mismo⁴⁶. Por eso, la posición de Habermas pretende ubicarse en un punto medio entra ambos modelos clásicos de la democracia normativa. Sin embargo Axel Honneth piensa que el modelo de Habermas no logra ubicarse en ese punto medio que pretende como sí lo logro el modelo de democracia en Dewey⁴⁷. El modelo de Dewey es normativo, sin ser vertical; y se funda en la voluntad del individuo y su carácter, sin ser anti-intelectual. El trabajo en esta tesis será reconocer tanto al pragmatismo, a la teoría pedagógica y a la teoría de la democracia, en su grado justo, en su punto medio, evitando así radicalismos románticos que pudieran, en su tosquedad, esconder la finura de la obra de Dewey.

Pero, la motivación central de este trabajo no es meramente intelectualista que sería, a todas luces, inconsecuente con el mismo pragmatismo, sino iluminar la práctica educativa a partir de un reconocimiento de los pilares básicos de la teoría pedagógica, esto es: la teoría

⁴⁵ Cfr. RORTY, Richard. *Pragmatismo y Filosofía*.

En: *Consecuencias del Pragmatismo (1970-1982 Trad. José Miguel Esteban Cloquell)*. Madrid, Ed. Tecnos, 1996., p. 51

⁴⁶ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Op. Cit., p. 376

⁴⁷ HONNETH, Axel. *La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente*. En: *Metapolítica*. Vol 5, Número 19 pp 11-31

instrumentalista del conocimiento (epistemología pragmatista) y la teoría procedimental-participativa de la democracia. Es con estas concepciones con las que Dewey redefine a la teoría pedagógica. No a la manera de un corolario, sino como un todo, en una unidad o una continuidad. Pensar en corolarios es pensar en una distinción entre teoría y práctica que Dewey negó. Es más, Dewey sí reconoció una preeminencia de la acción sobre el pensamiento⁴⁸ lo que significa que nuestra vida misma va determinando la reflexión y no al revés.

La teoría instrumentalista del conocimiento y la teoría procedimental-participativa de la democracia no son pues reflexiones *a priori* de Dewey, son necesidades que la experiencia misma está exigiendo al entendimiento. Y estos suponen ya, en sí mismas, una *reconstrucción de la filosofía*⁴⁹ y una reinterpretación de la educación. Sin una comprensión atinada del cómo reconoce Dewey ambos elementos en nuestras sociedades modernas y cómo entonces se identifican, la obra de Dewey puede caer en contradicciones performativas.

Pasaremos ahora a ver estos dos antecedentes en la historia de la filosofía que hemos mencionado.

2. LOS ANTECEDENTES EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. LOS CASOS PLATÓN Y ROUSSEAU.

Quizá de los grandes sistemas filosóficos de la humanidad no sea lo más relevante sus propuestas para la teoría de la educación; quizá los intérpretes no hayan estado motivados suficientemente por el tema educativo. Lo cierto es que a pocos filósofos se les reconoce un papel en la historia de la teoría de la educación; y no es que sus teorías no lleven anexado un corolario propio para la teoría del aprendizaje, es decir, para la educación misma; sino que tal camino de interpretación no ha parecido a los intérpretes lo suficientemente sugerente o inspirador. Los pocos que sí han recibido alguna interpretación en la teoría de la educación son, sin duda: Platón, Aristóteles,

⁴⁸ Cfr. DURKHEIM, Emilio. Op. Cit. P. 127ss

⁴⁹ DEWEY, John. *RF*. El prefacio a la segunda publicación del libro publicada en 1948, 25 años después de la primera publicación, aborda tal tema.

Rousseau, Locke, Kant, Hegel, Dilthey y más contemporáneamente Ortega y Gasset⁵⁰.

De los mencionados, sin embargo, son Platón y Rousseau directos interlocutores de Dewey en el tema pedagógico. Dewey afirma que son estos autores los que hicieron explícitas *“la implicaciones de las ideas democráticas en la educación”*⁵¹. La pregunta que queremos responder en este acápite es si en Platón o en Rousseau se puede encontrar también la identificación de la filosofía con la teoría de la educación. Es decir, si es una buena interpretación de estos autores comprender su filosofía en el sentido de una *teoría de la formación del hombre*. Y ésta no es una pregunta descabellada porque hay intérpretes de ambos autores que, por lo menos, si no lo sostuvieron abiertamente dejaron entreabierto la posibilidad. El famoso libro de Werner Jaeger, *Paideia*,⁵² es un claro ejemplo de tal propuesta.

Calificar a la filosofía como teoría general de la educación es el resultado de una comprensión específica de la filosofía y de una comprensión específica de la educación. ¿Cómo se puede entender esto en la obra de Platón? Básicamente, definiendo el camino de ascenso desde el mundo de la apariencia hacia el mundo de la verdad, la ruta del filósofo, como un proceso educativo-liberador. Heidegger resalta, por ejemplo, que en la teoría platónica de la verdad se enfatiza el proceso mismo de ascenso y no ‘la luz fuera de la caverna’. La verdad es pues el proceso de conversión⁵³. Y el mismo Platón, en el libro VII de la República definió a la filosofía como *“técnica de elevación de las almas”*.⁵⁴ Con lo cual, la filosofía es entendida desde su motivación social principal: la formación del hombre y del ciudadano. Entonces podemos decir que el problema que da origen y sustenta la necesidad de la filosofía es el mismo que el de la pedagogía:

“Cuando la tradición se rompe, y la conciencia colectiva se muestra inquieta, y la educación deja de efectuarse espontáneamente, es cuando

⁵⁰ No quiero agotar la lista porque creo que es humanamente imposible conocer todas las interpretaciones que han recibido todos los filósofos a lo largo de la historia; lo que hago es citar a aquellos que han recibido alguna interpretación en educación y que más o menos resalta.

⁵¹ DEWEY, John. *DE*. p. 82

⁵² Cfr. JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (1933) México, FCE, 1978 (3ra reimpresión) Trad. Wenceslao Roces. Todo el libro tercero pp. 373-780

⁵³ Cfr. HEIDEGGER, Martin. *Doctrina de la verdad según Platón*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1953. pp. 113-158

⁵⁴ PLATON. *La República*. Madrid, Espasa Calpe, 1980 (14º edición). p. 222.

*ésta se convierte en un problema, y cuando uno se pregunta, ¿cómo formar hombre de bien? O, cual dicen, en los diálogos platónicos, los interlocutores de Sócrates, ¿cómo enseñar la virtud? ...para Platón constituye el punto de partida de la teoría de la educación y de toda la filosofía*⁵⁵

En el caso de Rousseau, tal identificación de la filosofía con la teoría de la educación puede reconocerse desde el famoso pasaje del libro I del *Emilio* (su obra pedagógica por excelencia): “Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana”⁵⁶. Si nos atenemos a tal afirmación y reconocemos que la filosofía rousseauiana es toda ella un discurso sobre la bondad natural del hombre, es decir, sobre la vocación propiamente humana que no es otra cosa que la inclusión del hombre en la sociedad moral, entonces asentiremos la afirmación que hace Chateau de la obra de Rousseau: “...las intenciones pedagógicas son inseparables de las intenciones filosóficas, políticas, religiosas y morales.”⁵⁷ El mismo Chateau cita una carta de Rousseau al arzobispo de Beaumont en donde afirma sobre su ‘*Discours sur les sciences et les arts*’, su ‘*Discours sur l’origine et les fondements de l’Inégalité parmi les hommes*’ y su ‘*Emilio*’ que las tres obras son « inseparables y que forman un mismo todo »⁵⁸

No obstante, una de las premisas sobre las cuales se mueve Dewey es que toda reflexión filosófica se mueve en una continuidad inevitable con el tema pedagógico y con su momento propio de la en sociedad. Así, en Platón nos encontramos con una sociedad estratificada, dualista, con nulo movimiento social y de fines pre-establecidos. Allí florece una filosofía que es ajena a la experiencia práctica del sujeto. En esta filosofía, pues, el conocimiento se entiende como virtud⁵⁹ y lujo de pocos. En continuidad con esta filosofía, encontramos una educación con fines estáticos y pre-fijados. Cuyo único objetivo será descubrir las aptitudes naturales de los individuos para fijarlos en

⁵⁵ MOREAU, Joseph. *Platón y la Educación*.

En: CHATEAU, Jean (Dir). *Los Grandes pedagogos*. Op. Cit. p 20

⁵⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o la educación*. Trad. Luis Aguirre Prado. Madrid, Edaf, 1981. p. 12

⁵⁷ CHATEAU, Jean. *Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación*.

En: CHATEAU, Jean (Dir.). *Los Grandes pedagogos*. Op. Cit. P. 165

⁵⁸ Ídem., p. 164

⁵⁹ DEWEY, John. *DE*. p. 295

un determinado estamento de la sociedad⁶⁰. Es una educación pues con clara orientación social, pero ajena a las individualidades.

En el siglo XVIII, época de Rousseau, nos encontramos con un conjunto de ideas muy diferentes, pero también resalta la continuidad entre la sociedad, la filosofía y la institución educativa. Lo natural se nos presenta como antitético de lo social: “...la voz de la naturaleza habla ahora a favor de la diversidad del talento individual y de la necesidad del libre desarrollo de la individualidad en todas sus variedades”⁶¹

Pero lo que tenemos no es propiamente un rechazo por lo social, sino un sistemático y romántico impulso del hombre hacia la emancipación. Dicha emancipación se traduce en cosmopolitismo e individualismo. El fin social por excelencia era la perfectibilidad humana y la filosofía se arma de argumentos en defensa de esa emancipación, de esa individualidad, de esa perfectibilidad y de ese cosmopolitismo. En contrapartida, la educación se define así misma como un proceso liberador, como un proceso por alcanzar la vocación natural del hombre, la vocación personal⁶², como “un proceso de desarrollo de acuerdo con la naturaleza”⁶³. El proceso, pues, que garantice a la sociedad la consecución de hombres cosmopolitas, autónomos e ilustrados.

Así explicado parece clara la identificación de la filosofía con la teoría de la educación tanto en Platón como en Rousseau. La filosofía sustenta los fines que de facto la sociedad vive; y la educación garantiza que los hombres, desde su niñez, persigan esos fines asumiendo así la ciudadanía en su total plenitud. Sin embargo, tal asunción mía puede sonar, todavía, a levemente reflexionada. Es necesario, pues, pasar tal identificación, en dichos autores, a través del ojo de la crítica.

Podemos comenzar diciendo que aunque Werner Jaeger se esforzó por mostrar la identificación platónica de la *philosophia* con la *paideia*, tal empresa puede desmoronarse si asumimos que el mismo Platón supo utilizar otros términos para referirse a la filosofía, tales como: *dianoia*, diálogo, dialéctica, etc. Además, como lo interpreta Hegel “la filosofía es, para Platón, la ciencia de lo general en sí, al que este pensador retorna constantemente y se remite una

⁶⁰ Ídem., p. 82-84

⁶¹ Ídem., p. 85

⁶² CHATEAU, Jean. Op. Cit. P. 165

⁶³ DEWEY, John. DE. p. 102

y otra vez, por oposición a lo particular y lo concreto”⁶⁴. Así, si es de lo general en-sí no puede ser identificado con la teoría de la educación que vendría a ser lo particular. Lo mismo ocurre con la identificación encontrada en Rousseau. Puede parecer fácil tal empresa porque si uno se remite al Emilio encuentra en el corazón de la obra la *metafísica de la libertad*⁶⁵. No obstante, también aquí puede mostrarse la simpleza de la identificación cuando se observa la amplitud de la obra de Rousseau encontrándonos con tratados políticos que parecen indiferentes a los temas pedagógicos. Incluso, hay intérpretes que hablan de incongruencias en el conjunto de la obra rousseauiana.

Es obvio a mi parecer que el problema se nos ha presentado debido a una doble concepción no discriminada del concepto de educación. Por un lado, la identificación de la filosofía con la teoría de la educación se hace patente, en estos autores, cuando entendemos a la educación como *autorrealización de la humanidad*, como decía Kant⁶⁶. Es decir, cuando educación es entendida en un sentido amplio como formación ciudadana, formación estética, consecución de valores, asunción de compromisos cívicos, etc. Pero, educación, también puede ser entendida en un sentido restringido como el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de allí, la identificación de la teoría de la educación con la filosofía se hace forzada e irrespetuosa. El mismo Rousseau fue expresamente opuesto a tratar temas técnicos de pedagogía como ‘el método’ por ejemplo. La siguiente cita lo muestra elocuentemente:

*“Se da gran importancia a la elección de los mejores métodos para aprender a leer; se inventan escritorios, mapas; se convierte la habitación del niño en una imprenta. Locke quiere que aprenda a leer con dados. Qué ingeniosos invento, ¿verdad? ¡Qué lástima! Y siempre se olvida el medio más seguro de todos, el deseo de aprender. Dad al niño ese deseo y dejad vuestros escritorios y vuestros dados; cualquier método será eficaz”*⁶⁷

Observamos, pues, que bajo esa concepción restringida de la educación no encaja la identificación a la que hemos aludido. Por otro lado, una concepción ampliada de educación puede llevarnos a reconocer tal identificación en casi

⁶⁴ HEGEL, G.W.F. Op. Cit. p. 160

⁶⁵ Cfr. CHATEAU, Jean. Op. Cit.

⁶⁶ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga.

Madrid, Ed. Akal, 1999. p. 30 “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad”.

⁶⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Op. Cit. p. 116

todos los filósofos de la historia, lo que podría trivializar la afirmación misma. ¿Qué es lo específico de Platón y de Rousseau, que también encontraremos en Dewey, que pueda permitir, en un sentido, asumir tal identificación como una posible interpretación de sus respectivas obras?

En mi opinión, hay en Platón y en Rousseau un compromiso expreso con la enseñanza que no se encuentra tan fácilmente en otros autores. Es un compromiso manifiesto por *compartir*, por *transmitir* su propio proceso de encuentro con la verdad, lo que en Platón es un proceso de *conversión*⁶⁸, y en Rousseau es un proceso transformador⁶⁹.

En Platón es claro que tal carácter pedagógico aparece dibujado en la *alegoría de la caverna* cuando se resalta el compromiso del liberto para con los otros que aún se encuentran dentro de la caverna:

“...el filósofo debe descender de nuevo a la caverna. La persuasión y la coacción deben combinarse para moverle a que ayude a quienes compartieron la cautividad con él. Este fuerte sentimiento de responsabilidad social distingue el ideal platónico de la suprema cultura espiritual con respecto a la filosofía de los pensadores presocráticos”⁷⁰

Jaeger es incluso mucho más elocuente porque reconoce que Platón distingue la actitud del filósofo en el estado ideal, de la actitud del filósofo en el estado degenerado de la realidad (donde, dice, también pueden *brotar* filósofos no estimulados por lo público). El filósofo del estado degenerado no siente ninguna responsabilidad por los otros, mientras que el filósofo en el estado ideal reconoce la deuda con su comunidad por su *paideia* lo que obliga a *“...resarcir a ésta lo que invirtió por educarle”⁷¹*

En Rousseau también puede verse tal compromiso con la enseñanza. Araujo sostiene que el impulso básico de la filosofía de Rousseau es su carácter *misiológico*⁷² (del verbo *mito* en latín que significa *enviar*). Es decir, un impulso por comunicar una verdad develada. Afirma Araujo que la pregunta de partida para la filosofía de Rousseau es: ¿puede ser una filosofía para mí una filosofía para otros? Y tal carácter es patente para él cuando presenta el proyecto de Rousseau planteado en tres momentos: visión, iluminación y

⁶⁸ HEIDEGGER, Martin. Op. Cit.

⁶⁹ ARAUJO REIS, Claudio. *Filosofía e terapia: sobre a concepção rousseauiana de filosofia*.
En: KRITERION, Belo horizonte N° 98, Dez/98 p. 37-76

⁷⁰ JAEGER, Werner. Op. Cit. P. 701. El subrayado es mío.

⁷¹ Ídem., p. 702

⁷² ARAUJO REIS, Claudio. Op. Cit., p. 50

transformación. Según nos dice, el segundo momento de iluminación, el encuentro con la verdad, es el que trae como efecto la necesidad de mostrar esa verdad a otros, la necesidad de compartir⁷³.

Si identificamos, pues, tanto en Rousseau como en Platón, un compromiso con la enseñanza en el corazón mismo de su filosofía, podríamos reconocer con mayor facilidad sus planteamientos filosóficos como teorías de la educación. Y para sostener más firmemente tal propósito habría que añadir una segunda característica común en ambos: la apuesta por la esperanza en el hombre, o lo que podríamos denominar, un *optimismo antropológico*.

Es indudable que sin esta segunda característica ningún planteamiento filosófico podría definirse como teoría de la educación, porque educación es básicamente un proceso esperanzador que promueve el desarrollo de la persona humana. El pragmatismo de Dewey posee marcadamente tal característica. Como dice Ziniewicz:

“Faith and optimism are the heart and soul of John Dewey’s philosophy. For Dewey, possibilities opened up by experience within an essentially open universe empower human beings to think freely, plan effectively, and act decisively.”⁷⁴

Dicha característica también es posible encontrarla en Platón y en Rousseau, aunque con algunas reticencias en Platón. Hegel confirma este optimismo antropológico en Platón cuando afirma:

“...así como el individuo es educado dentro del Estado, es decir, así como es elevado en cuanto individualidad al plano de la generalidad, camino por el cual el niño se hace hombre, así también es educado todo pueblo: su estado de infancia o de barbarie se trueca, de este modo, en un estado racional.”⁷⁵

Según Hegel, pues, puede reconocerse una filosofía que está anclada en la esperanza: la esperanza de que todo hombre cambia, y la esperanza de que todo Estado puede encontrar su constitución más apropiada para llegar a su *estado racional*.

Pero hemos dicho que en Platón es necesario reconocer algunas reticencias. En el libro Fedro, Platón explicita las diferentes naturalezas de los

⁷³ Ídem., p. 37-40

⁷⁴ ZINIEWICZ, Gordon. Op. Cit.

⁷⁵ HEGEL, G.W.F. Op. Cit. p. 220

hombres⁷⁶. Quiere decir que las diferencias naturales de los hombres, permitirían a algunos, y sólo algunos, lograr la *paideia*. Ésta pues no está accesible a todos los hombres. Los otros hombres deben resignarse a un aprendizaje *de oficios*. Alguien, sin embargo, podría anotar que en el libro del Menón, Sócrates hace patente la capacidad de conocimiento de un esclavo, pero es claro para los intérpretes de Platón que tal pasaje no muestra capacidad de conocimiento porque el esclavo nunca logra *demostrar* como llega a tal nivel. El esclavo no reconoce el cómo se llega a tal respuesta, sólo se deja guiar por Sócrates. La pretensión del pasaje no es pues demostrar la esperanza en las capacidades de los hombres, sino la eternidad del alma en Platón.

De Rousseau podemos afirmar que su punto de partida es una divinización de la naturaleza, resaltando así la espontaneidad, el desarrollo natural y la perfectibilidad del ser humano bajo el sólo impulso de lo natural. En otras palabras, hay una mirada optimista y esperanzadora de la naturaleza humana. Así lo ve también Dewey quien dijo sobre Rousseau: “...para él los poderes originarios son enteramente buenos al proceder directamente de un creador sabio y bueno”⁷⁷

Con estas dos características, el optimismo antropológico y el compromiso de compartir, se refuerza la suposición de que tanto la filosofía platónica como la filosofía rousseauiana quedan matizadas completamente con un carácter pedagógico. No obstante, hemos de reconocer que los mismos autores nunca identificaron su planteamiento filosófico con una teoría de la educación; y aún más, mientras la teoría y la práctica se vean disociadas, como se ha interpretado en ambos autores, tal identificación entre filosofía y teoría de la educación no resulta del todo cierta.

Como conclusión, sólo es posible afirmar que tanto en Platón como en Rousseau sí se puede reconocer un matiz pedagógico en sus planteamientos filosóficos, pero esto supone ampliar de tal forma el concepto de educación que se corre el riesgo de trivializarlo. Pero lo que no se puede hacer en ambos

⁷⁶ PLATON. *Fedro*. Ed. Bilingüe. Trad. Luis Gil Fernández. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970., p. 35

⁷⁷ DEWEY, John. *DE*. P. 103

autores es identificar toda su filosofía con una *teoría general de la educación* como sí lo hizo Dewey con su propio planteamiento.

Y es que en Dewey sí hay una redefinición de la teoría de educación hasta poder entenderla como ciencia, es decir, el empleo sistemático y metódico de la experiencia en función de un control más inteligente de la misma. Por eso, la teoría de esa ciencia se puede identificar con una filosofía que es entendida también de forma novedosa como: *teoría instrumentalista de la experiencia*. Esta filosofía que Dewey a veces llamó *humanismo naturalista*, o, a veces, *empirismo naturalista*, pero que es comúnmente conocida con la denominación de *Pragmatismo*.

3. PRAGMATISMO: EL COMÚN DENOMINADOR EN LAS DIFERENTES PROPUESTAS

He intentado mostrar en el primer acápite el problema de fondo: la redefinición de la pedagogía y la filosofía, y su inevitable encuentro en la obra de Dewey. Ahora bien, esta redefinición de la filosofía a la que se alude es el pragmatismo. Propiamente, el fundador del pragmatismo es Peirce. Fue él quien le dio el nombre y él quien elaboró los planteamientos básicos. A pesar que fue William James quien intentó darle forma y sistematizarlo, el mismo Peirce no se sintió fielmente interpretado en la propuesta que James planteaba⁷⁸.

Dependiendo del énfasis con que se mire al pragmatismo puede reconocerse o a Peirce o a James como el representante máximo. Lo que sí es indiscutible es que ambos autores no presentaron al pragmatismo de igual forma. En Peirce el pragmatismo es un método para '*aclarar nuestras ideas*', así, el pragmatismo asume su carácter singular al desvelar la relación intrínseca que hay entre la creencia y la conducta; o lo que Peirce denomina: *el soporte práctico*. Es conocida la regla pragmatista que Peirce formuló y que todos los estudiosos del pragmatismo recogen:

⁷⁸ Es conocido el alejamiento de Peirce del pragmatismo, luego que James publicara su libro 'Pragmatismo'. Esto sucedió en un artículo de Peirce titulado '*What Pragmatism is?*' en donde él asume para su proyecto el extravagante nombre de *Pragmaticismo* "...nombre tan feo que nadie querrá robárselo". El artículo fue publicado en *The Monist* en Abril de 1905

“Considerar cuáles son los efectos prácticos que pensamos que puede ser producidos por el objeto de nuestra concepción. La concepción de todos esos efectos es la concepción completa del objeto”⁷⁹

En James, en cambio, el pragmatismo se define por enfatizar dicho soporte práctico haciendo de su filosofía un humanismo vitalista. Es por eso que los intérpretes del pragmatismo que hayan juzgado a éste desde la obra de James, han criticado al pragmatismo como un utilitarismo o un anti-intelectualismo. Este es el caso de Emilio Durkheim quien reconoció a James como el *verdadero padre del pragmatismo*, y reconoció a su artículo ‘The Will to Believe’⁸⁰ como el verdadero desarrollo de los temas esenciales del pragmatismo. Dice Durkheim: *“...hay que tomar partido y actuar en consecuencia. Este es el punto central del pragmatismo”⁸¹* y en realidad, es el punto central del pragmatismo de James, no necesariamente de los otros autores.

En mi opinión, Dewey estuvo más cerca de Peirce que de James, de forma tal que su instrumentalismo naturalista fue un énfasis de las relaciones intrínsecas entre el objeto, el sujeto y la vida intencional o experiencia; perfectamente acorde con la propuesta integral de Peirce de ver bajo una *terceridad* a nuestra experiencia toda⁸². Es un error interpretar el instrumentalismo de Dewey como un *reduccionismo subjetivista* a lo James⁸³. Sin embargo, es interesante aquí hacer varias anotaciones. En primer lugar, el propio Dewey nunca restó importancia a la influencia que él recibió del pragmatismo de James. En su famoso ensayo auto-biográfico de 1930 (*From*

⁷⁹ PEIRCE, Charles Sanders. *How to make our ideas clear?*.

En: *Philosophical Writings of Peirce. Selected and edited by Justus Buchler*. New York, Dover Publications, Inc, 1955. pp. 23-41 La traducción es mía.

⁸⁰ *The Will to Believe* fue publicado en New World en Junio de 1896.

⁸¹ DURKHEIM, Emilio. *Op. Cit.*, p. 29

⁸² *“Es la dependencia que tiene la Terceridad de la acción (fecundidad) y del sentimiento (primeridad) lo que distingue al pragmaticismo del idealismo absoluto de Hegel”* Norman Ahumada en una introducción al artículo de Peirce ‘¿Qué es el pragmatismo?’ publicado en la página web del Grupo de Estudios Peirceanos.

⁸³ Mi afirmación no pretende ser despectiva. Es sabida la diferencia entre Peirce y James, pero hay autores que tratan de conjugarlos. Ángel Manuel Faerna indica que es posible ver a ambos autores como complementarios. Aunque ambos falibilistas, Peirce se habría fijado en la comunidad de investigadores, mientras que James en la subjetividad del individuo; pero no por eso contradictorios. Cfr. FAERNA, Ángel Manuel. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI ed., 1996. Yo vería de igual forma la relación entre estos autores y por eso cuando me refiero a la posición de James como un reduccionismo subjetivista no lo hago en el afán de desmerecerlo.

*Absolutism to Experimentalism*⁸⁴) reveló que sus mayores influencias han provenido sobre todo de personas y situaciones más que de libros salvo ‘the great exception’: *James’s Psychology*. En segundo lugar, Virginia Guichot, una española contemporánea estudiosa de Dewey, en su reciente libro editado⁸⁵, dedica todo su primer capítulo a la ‘*Biografía de un demócrata*’ pasando revista por todas las personas que influenciaron en nuestro autor. Lo llamativo es que no se menciona en ese capítulo a Peirce. En tercer lugar, debemos notar que bajo la interpretación de Rorty, la deuda de Dewey es mayor con James que para con Peirce. Y el mismo Rorty, autodenominándose heredero del pragmatismo de Dewey, se refiere a Peirce como “el más kantiano de los filósofos” e indica que su contribución al pragmatismo “se redujo a darle un nombre y haber inspirado a James”.⁸⁶ Mientras que su referencia a James es como “el máximo orgullo de la tradición intelectual de nuestro país”, por supuesto junto a Dewey⁸⁷

David Hildebrand, uno de los autores que más ha enfatizado la distorsión del neo-pragmatismo rortyano respecto del pragmatismo de Dewey, presenta al instrumentalismo de Dewey como una filosofía que remarca las relaciones al interior de una *situación*, accediendo así a un nuevo punto de vista que permite superar la clásica distinción entre realistas y antirrealistas⁸⁸, superando también así una *filosofía de la conciencia*. Este énfasis de las relaciones coloca a Dewey más cerca de Peirce que de James, aunque la singularidad de Dewey viene dada por la superación del ámbito del lenguaje que era el campo de significatividad en Peirce, ampliándolo hacia el campo de nuestra experiencia donde los objetos son instrumentos de los cuales nos servimos para enriquecerla.

Podríamos definir el pragmatismo de los tres autores con las categorías siguientes: *Semiótica* en Peirce, *Vitalismo* en James e *Instrumentalismo* en

⁸⁴ DEWEY, John. *The essential Dewey*. Editado por Larry Hickman y Thomas Alexander. Indiana, Indiana University Press, 1998. Volumen 1 pp. 14-21

⁸⁵ GUICHOT, Virginia. *Democracia, Ciudadanía y Educación. Una Mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 2003.

⁸⁶ RORTY, Richard. *Pragmatismo, Relativismo e Irracionalismo*.
En: *Consecuencias del Pragmatismo*. Op. Cit., p. 242

⁸⁷ Ídem., p. 241

⁸⁸ Cfr. HILDEBRAND, David. *Beyond Realism and Antirealism: John Dewey and the new pragmatists*. Nashville, Vanderbilt University Press, 2003. p. 29.

Dewey. Mientras que al primero le interesaba aclarar conceptos y para eso diseñó el *método pragmatista*⁸⁹, para James el pragmatismo fue una reconciliación con el sujeto y su vida concreta, la cual se había perdido en discusiones entre racionalistas y empiristas. Para Dewey, en cambio, el pragmatismo fue el encuentro de un nuevo punto de vista desde el cual reconstruir la filosofía, ahora ya no desde 'el hombre que conoce' sino desde la experiencia de un hombre que anhela, goza, sufre, sueña, juega y trabaja. Pero si la hemos denominado *instrumentalismo* es porque el elemento central de tal filosofía es su *teoría instrumentalista del conocimiento*: la tesis de que el conocimiento es poder (heredada de Bacon), que es un instrumento que sirve para redefinir al mundo, es el elemento catalizador que permite superar la metafísica dualista, la dicotomía medio-fin, y el menosprecio de la práctica respecto de la teoría.

Pero tal diferencia en la asunción del pragmatismo, en los tres autores clásicos, no sólo es nominal o teórica. Todo lo contrario, los tres encaminaron sus obras hacia campos distintos, debido justamente a esas diferencias de acento en su pragmatismo. Peirce definió su ámbito de acción en el lenguaje, mientras que James se dirigió más bien hacia la psicología y la religión, y Dewey hacia la educación. Se puede reconocer estos distintos caminos asumidos como corolario de sus diferencias: en Peirce el pragmatismo es un método para aclarar conceptos de acuerdo al significado práctico de las creencias que la implican, por eso la filosofía se hace *semiótica*⁹⁰. En James, el pragmatismo es *la actitud de orientación* más propia de la vida ante las disputas metafísicas y ante cualquier indecisión. Lo que, llevado a sus extremos, nos enfrenta a los problemas más acuciantes del hombre: los problemas religiosos. Por eso la filosofía se hace "...*un sentimiento más o menos silenciosos de lo que la vida significa...el modo individual de ver y sentir el empuje y la presión total del cosmos*"⁹¹ es decir: religión. En Dewey, el pragmatismo es una filosofía que reconoce la presencia directiva del futuro

⁸⁹ Cfr. PEIRCE, Charles Sanders. *The Essentials of Pragmatism*.

En: *Philosophical Writings of Peirce. Selected and edited by Justus Buchler*. New York, Dover Publications, Inc, 1955. pp. 251-268

⁹⁰ Cfr. VILLACAÑAS, José Luis (editor). *La filosofía del siglo xix*. Madrid, Trotta, 2001.

⁹¹ JAMES, William. Op. Cit., p. 33

cuando el hombre conoce, de forma tal que accede a una mayor capacidad de control de su propia experiencia. Y esto no es otra cosa que *educación*.

No obstante, aunque marcadas sean las diferencias entre estos tres autores, y aún más marcadas las diferencias con los denominados neo-pragmatistas (Rorty y Putnam), son reconocidos todos al interior del pragmatismo porque sus obras guardan mucho en común. Voy a pasar revista por los que a mi entender son los tres elementos comunes del pragmatismo en cualquiera de sus versiones: 1) la superación del racionalismo; 2) el humanismo; y 3) el falibilismo. Añadiré a la presentación de cada uno de estos elementos, la contrapartida que tuvo en la educación para la filosofía de Dewey.

3.1 EL PRAGMATISMO COMO SUPERACIÓN DEL RACIONALISMO.

Este es el más común y significativo elemento del pragmatismo. Aparece en la obra de todos los pragmatistas, clásicos y contemporáneos. Es el elemento más significativo porque es el empuje inicial del pensar pragmatista. Pero, al mismo tiempo, es quizá el elemento más incomprensible y causa de muchas interpretaciones erróneas.

Es un lugar común reconocer que el pragmatismo se origina como respuesta a un tipo de filosofía que en su abstracción y formalización había negado el valor a la vida práctica, a la vida concreta, a la contingencia, a la historia, a la investigación empírica. Emilio Durkheim lo propone así:

“El problema que presenta el pragmatismo es, en efecto, muy grave. Asistimos en nuestros días a un asalto contra la razón, a una verdadera lucha a mano armada...”⁹²

Y es de notar que Durkheim está parafraseando a James quien afirmó: *“El pragmatismo está perfectamente armado contra el racionalismo como pretensión y método”⁹³*.

Peirce distinguió la actividad de los racionalistas, a quienes llamó *lógicos profesionales*, de la actividad de *los pensadores de nuestro tiempo*. El

⁹² DURKHEIM, Emilio. Op. Cit. P. 23. El subrayado es propio.

⁹³ JAMES, Williams. Op. Cit. P. 59

problema, según Peirce, al que nos han llevado estos lógicos profesionales (racionalistas) es a un *amodorramiento de la actividad intelectual*⁹⁴.

Pero afirmé que este elemento que he denominado ‘*superación del racionalismo*’ es el elemento más incomprensible porque ha llevado a los autores a polos opuestos desvirtuando así el tono de la propuesta pragmatista. Esta superación del racionalismo ha sido, pues, muchas veces comprendida como *anti-racionalista* o *anti-intelectualista*. La siguiente cita de James es elocuente en esto:

“El pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y manejables. No constituyendo nada esencialmente nuevo, armoniza con muchas antiguas tendencias filosóficas. Está de acuerdo, por ejemplo, con el nominalismo en su apelación constante a los casos particulares; con el utilitarismo, en poner de relieve los aspectos prácticos; con el positivismo, en su desdén por las soluciones verbales, las cuestiones inútiles y las abstracciones metafísicas. Todas éstas, como vemos, son tendencias ‘anti-intelectualistas.

*(...) El pragmatismo es, por excelencia, anti-intelectualista, ha roto toda barrera, no tiene dogmas ni doctrinas, excepto sus métodos”*⁹⁵

Y el párrafo de Rorty no es menos elocuente:

*“Ser pragmatista es restringirse a preguntas sobre cómo nuestros deseos y creencias pueden retejerse, bajo el impacto de tal o cual presión, para alcanzar mejor los metadeseos que son también parte actual del tejido. Ser pragmatista es abandonar las siguientes preguntas: ‘¿son estas creencias representaciones correctas?’ y ‘¿son estos deseos racionales?’ Así que, nuevamente, me parece que el pragmatismo consiste sencillamente en abandonar un rango de preguntas, más que en dar una respuesta relativista a preguntas tradicionales”*⁹⁶

Es por esto que algunos intérpretes del pragmatismo encuentran una fuerte ligazón de éste con Nietzsche⁹⁷. El mismo Rorty, entre los neopragmatistas ha

⁹⁴ Transcribo aquí la cita completa de Peirce: “*By the contents of an idea logicians understand whatever is contained in its definition. So that an idea is distinctly apprehended, according to them, when we can give a precise definition of it, in abstract terms. Here the professional logicians leave the subject; and I would not have troubled the reader with what they have to say, if it were not such a striking example of how they have been slumbering through ages branch of intellectual activity, listlessly disregarding the enginery of modern thought, and never dreaming of applying its lessons to the improvement of logic. It is easy to show that the doctrine that familiar use and abstract distinctness make the perfection of apprehension has its only true place in philosophies which have long been extinct; and it is now time to formulate the method of attaining to a more perfect clearness of thought, such as we see and admire in the thinkers of our own time.*” PEIRCE, Charles Sanders. *Op. Cit.*, pp. 23-24 (el subrayado es mío)

⁹⁵ JAMES, Williams. *Op. Cit.* P. 58-59

⁹⁶ SECADA, Jorge. *Conversación con Richard Rorty*.

En: Hueso Humero Vol. 2 1986. p. 79

⁹⁷ E. Durkheim cita un libro de René Berthelot en donde se propone a Nietzsche como la primera versión sistematizada del pragmatismo. Un pragmatismo radical e integral. Durkheim comenta que sería el lado

resaltado tal ligazón. Pero la definición del pragmatismo como anti-intelectualismo lleva consigo una auto-anulación en tanto que 'ismo': "el pragmatismo, por lo tanto, en cuanto es, es la negación de sí mismo"⁹⁸ (sic) Tendría pues que entenderse bien qué y cómo es esa *superación del racionalismo* por parte del pragmatismo. En mi opinión, este elemento común de los pragmatistas queda dibujado mejor cuando indicamos que lo que se supera es lo que Bernstein ha llamado '*la ansiedad cartesiana*'.

Con este concepto, Bernstein alude a las dos metáforas enunciadas por Descartes en las meditaciones metafísicas: 1) fundación y 2) la convicción de que la investigación filosófica es la búsqueda de un punto arquimédico sobre el cual basar nuestro conocimiento. Bernstein es consciente de que la mayoría de los filósofos post-Descartes tomaron distancia, de una u otra forma, de dicha interpretación filosófica. Pero lo que Bernstein sí observa es que los problemas filosóficos, la forma de presentarlos, son deudores de aquella filosofía entendida como fundación o búsqueda del punto arquimédico. Ejemplos de esto son: problemas tales como los concernientes a la fundación del conocimiento y de la ciencia, el dualismo mente-cuerpo, nuestro conocimiento externo del mundo, cómo la mente 'representa' al mundo, etc. No obstante, Bernstein aclara que la génesis de esta *ansiedad* no está en Descartes, ni de hecho, él es el único en presentarla así. Pero es por medio de sus metáforas como la filosofía se pone cara a cara con el *fundacionalismo*.

A las dos metáforas presentadas, Bernstein añade un tercer argumento que revela mejor a la filosofía como *ansiedad*. Este tercer argumento sería interpretar las *Meditaciones Metafísicas* como una *travesía del alma*, una '*reflexión meditativa de la finitud humana*', ejercicios espirituales que nos llevan gradualmente a profundizar nuestro auto-entendimiento como seres dependientes de un Dios todo-poderoso, bondadoso, perfecto e infinito. Esta travesía del alma tendría dos momentos, ambos distinguidos bajo cualidades diferentes: el momento del proceso, bajo una cualidad *atemorizante*, y el momento final, bajo una cualidad *liberadora*. Aclara Bernstein:

escéptico de Nietzsche el que es común al pragmatismo. Esta idea nietzscheana de que la verdad especulativa no podría ser impersonal ni universal, y de que entonces aspiramos a una liberación total de la conducta y el pensamiento, enlaza fuertemente con el pragmatismo entendido como anti-intelectualista.
⁹⁸ SPIRITO, Ugo. Op. Cit. P. 45.

*“La cualidad atemorizante de la travesía es reflejada en la alusión a la locura, oscuridad, al pavor de la autoconciencia decepcionante de un mundo soñado, el temor de tener ‘todo en súbita caída hacia aguas profundas’ donde ‘no puedo pisar en algo cierto, ni puedo nadar para mantenerme en superficie’ y la ansiedad de imaginar que yo puedo ser nada más que un juego de un demonio maligno todo poderoso”.*⁹⁹

Así presentada las Meditaciones Metafísicas encontramos en ella no sólo la fundación, vía el punto arquimédico, que nos salva de los problemas metafísicos y epistemológicos, sino que esta *travesía del alma* se convierte en un proceso liberador de la incertidumbre y la contingencia.

Entonces, lo que el pragmatismo supera es el tipo de filosofía que ansía la eternidad, la inmovilidad, la seguridad. Rorty afirmaba, parafraseando a Nietzsche, que lo que hemos superado es *el consuelo metafísico*¹⁰⁰. El pragmatismo nace como respuesta a este tipo de filosofía y hace patente su insuficiencia. Durkheim ha denominado a esta metafísica *‘la concepción estática de lo real’*. Se observa, dice, en esa necesidad de reposo que mueve a los racionalistas.

Según James, esta concepción racionalista descansa sobre un principio muy simple: que *la idea verdadera es la idea conforme a las cosas*. Y para James, además, esta concepción no es exclusiva del racionalismo sino también del empirismo. De lo que trata el pragmatismo es de superar ambos extremos, dirá James¹⁰¹, extremos que él denomina como ‘espíritu delicado’, el racionalista que se atiene a los principios; y el ‘espíritu rudo’, el empirista que se atiene a los hechos.

Según Peirce, quien dirigió sus ataques hacia Descartes, lo que se debe superar es esa búsqueda de refugio en los fundamentos y en la certeza. Cree Peirce que el cartesianismo tuvo cuatro errores: primero, partir por una duda universal, segundo, argüir que el último estado de certeza se encuentra en la conciencia individual, tercero, ser indiferente a las preguntas más apremiantes

⁹⁹ BERSTEIN, Richard. *Beyond Objectivism and Relativism: science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1983. p. 17 (la traducción es mía)

¹⁰⁰ RORTY, Richard. *El idealismo del siglo XIX y el textualismo del XX*.

En: *Consecuencias del Pragmatismo*. Op. Cit., p. 230

¹⁰¹ JAMES, Williams. Op. Cit. P. 38

del común de la gente; y cuarto, pasar por alto las relaciones existentes entre ideas con ideas y proposiciones con proposiciones.¹⁰²

Dewey, en cambio, parte por una explicación evolutiva de esta ansiedad. Dice: “...el hombre que vive en un mundo donde reina el azar, se ve obligado a buscar la seguridad...”¹⁰³ La vida azarosa del hombre se le muestra inestable, insegura e indomable. Este mundo aleatorio hace de su existencia “un juego de azar”¹⁰⁴ y esto causa el pavor, la búsqueda de control, la ansiedad. Así, según Dewey, el hombre ha tenido dos respuestas a esa ansiedad: la primera, encontrar refugio en el sacrificio, en el rito y en el culto mágico; la segunda, colocar a su disposición los poderes de la naturaleza mediante la invención de las artes¹⁰⁵. Cree, pues, Dewey que no ha sido la filosofía quien ha causado tal ansiedad, sino que ella misma es una respuesta cultural a un anhelo del hombre. De esta forma, la filosofía racionalista viene a salvar al hombre de la superstición que era hasta esos momentos la única forma de enfrentar tal inestabilidad e inseguridad.

*“Nuestra salvaguardia mágica contra la índole incierta del mundo consiste en negar la existencia del azar, hablar balbuceando de una ley universal y necesaria, de la presencia de causas y efectos por todas partes, de la uniformidad de la naturaleza, el progreso universal y de la racionalidad inmanente del universo”*¹⁰⁶

Pero este lado reaccionario mostrado en los pragmatistas y en los neopragmatistas va de la mano con otros dos elementos. Y es que la búsqueda de la certeza por parte del racionalismo, logra su estabilidad y refugio cuando concibe al *intelecto puro* (la mente) capaz de acceder a tal *realidad última* (el mundo como realmente es) por medio de una concepción dogmática de la verdad (la correspondencia). El pragmatismo, pues, en todas sus versiones, se alza contra tales concepciones. Es cierto, sí, sólo en el lado reaccionario podemos encontrar homogeneidad entre los pragmatistas, mas no así en el lado constructivo. Rorty ha declarado, por ejemplo, la imposibilidad de una teoría de la verdad. Entonces, la superación del racionalismo deviene en una

¹⁰² WEST, Cornel. *The American Evasion of Philosophy: a genealogy of Pragmatism*. Madison, S.N., 1989. p 44-45

¹⁰³ DEWEY, John. *BC*. p. 3

¹⁰⁴ DEWEY, John. *EN. P.* 40

¹⁰⁵ Cfr. DEWEY, John. *BC*. Todo el capítulo 1 titulado ‘Evasión del Peligro’.

¹⁰⁶ DEWEY, John. *EN. P.* 42. Todo el capítulo 2, titulado ‘Estabilidad e inestabilidad’, está dedicado a este tema.

superación de la razón. Rorty sí reconoce la superación de lo que él ha denominado tan figurativamente como *la filosofía del espejo*, y como consecuencia de esto, se ha autodefinido como antirepresentacionista¹⁰⁷. Mientras que Putnam reclama no sólo una teoría de la verdad, sino una teoría de la verdad que asuma las dos características esenciales de aquella: el lado inmanente y el lado trascendente de la verdad.¹⁰⁸

No obstante, tal heterogeneidad en la presentación del pragmatismo no es exclusiva del neopragmatismo, también se encuentra ya en el pragmatismo clásico. Por ello la tan conocida toma de distancia de Peirce respecto del pragmatismo de James. Y es que mientras que James tiene afirmaciones como: “...lo que conviene es verdadero a menos que la creencia no entre en conflicto incidentalmente con otra ventaja vital.”¹⁰⁹; Peirce cree firmemente que “si la acción tiene precio a sus ojos, es porque es un instrumento de progreso para la razón”¹¹⁰. Entonces Peirce no repudia al racionalismo, cree firmemente en una forma de acceder a la *razón pragmatista*, aunque él mismo no la desarrolló explícitamente. Quien sí lo hará será Dewey en su libro *Experiencia y Naturaleza*. Libro que particularmente Rorty desmerece por reconocer en él todavía una forma de metafísica¹¹¹

3.1.1 LA CONTRAPARTE EN LA EDUCACIÓN: LA SUPERACIÓN DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.

La necesidad de superar el racionalismo tuvo en Dewey una necesaria contrapartida en la educación. Es el lado reaccionario de la teoría pedagógica de Dewey. Es la necesidad de superar lo que Dewey definió como *la teoría tradicional de la educación*¹¹², esa teoría que promueve una educación ajena al sujeto.

¹⁰⁷ Cfr. RORTY, Richard. *Objetivismo, Relativismo y Verdad*. Barcelona, Paidós, 1996.

¹⁰⁸ PUTNAM, Hilary. *Why Reason can't be naturalized?*
En: BAYNES, Kenneth (editor). *After Philosophy: end or transformation?* London, MIT press 1996.

¹⁰⁹ JAMES, Williams. Op. Cit. P. 76

¹¹⁰ Citado por DURKHEIM, Emilio. Op. Cit. P. 28

¹¹¹ RORTY, Richard. *La Metafísica de Dewey*.

En: *Consecuencias del Pragmatismo*. Op. Cit. pp. 159-181.

¹¹² DEWEY, John. *Experiencia y Educación*.

Bueno Aires, Losada, 1958. (a partir de ahora *EE*)

No es exacto suponer que Dewey era ciego ante las diferencias de las teorías pedagógicas del pasado. Es consciente que no se puede determinar bajo una sola categoría las propuestas sobre educación en Platón, Rousseau, Locke, Kant, etc., sin violentar sus singularidades. Como también es consciente que sus diferencias en filosofía los ubica a cada uno en una esquina distinta. Pero, si es posible definir al racionalismo y rastrearlo en las propuestas de estos autores, es también posible definir una *teoría pedagógica tradicional* que es la contrapartida innegable de tal racionalismo.

Dewey define a la *teoría tradicional de la educación* como aquella que depende de la filosofía racionalista-dualista. Es aquella educación que define al maestro como agente transmisor de un conocimiento acabado y objetivo “*esencialmente estático*”, y como autoridad responsable de imponer reglas de conducta que garanticen esa transmisión en forma clara y pura¹¹³. Tal tipo de transmisión (proceso enseñanza-aprendizaje) es el encuentro *inafectado* de los fines estáticos y pre-establecidos de una sociedad con la mente de un alumno entendida ésta como un anaquel que acumula y ordena conocimientos. La educación tradicional es pues *dualista, representacionista y teórica*.

Voy a explicitar estas tres características adscritas a la educación tradicional demostrando, además, su relación y dependencia con la filosofía racionalista. La extensión de mi explicación se debe a la importancia que tiene esta educación tradicional como motor de la educación pragmatista, porque ésta nace como reacción a aquella.

3.1.1.1. UNA EDUCACIÓN DEPENDIENTE DE LA FILOSOFÍA DUALISTA.

Que la educación tradicional es *dualista*, Dewey lo infiere de la separación racionalista que subyace a ella: mente como separado del cuerpo. O lo que en términos de Dewey es la separación de reinos: Reino del espíritu – Reino del mundo de las cosas y personas.

Las consecuencias para la educación por distinguir tales reinos son dos: a) por un lado, aislar ‘el método de enseñanza’ de ‘la materia que se enseña’, es decir ‘el *cómo enseñar*’ del ‘*qué enseñar*’¹¹⁴; b) por otro lado, también es

¹¹³ DEWEY, John. *EE.*, p. 13

¹¹⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 147

consecuencia de tal carácter dualista la errada concepción de la disciplina que se impone en la escuela tradicional.

a) EL DUALISMO MATERIA-MÉTODO. ¿Cómo deriva tal dualismo pedagógico del dualismo racionalista mente-cuerpo? Si identificamos al método como la actividad del cuerpo, lo haremos dependiente del Reino de las cosas y personas; mientras que si identificamos a la materia como un contenido cerrado y definido que la mente del alumno debe adquirir, éste será dependiente del Reino del espíritu. Como ambos reinos se disocian en la filosofía racionalista también así queda divorciado el método de la materia. Entonces se habla de un buen método de aprendizaje, modos y formas en que la materia queda 'perennizada' en el espíritu; o de un buen método de enseñanza, el modo en que puede dirigirse externamente la adquisición de la materia por parte de un espíritu.

Sobre lo que Dewey entiende por 'buen método' es algo de lo que nos ocuparemos más adelante, aquí es sólo necesario incidir en el rechazo que Dewey manifestó a tal dualismo. Dewey va a reconocer la imposibilidad de tal aislamiento, aun a pesar de que sea posible hablar de generalizaciones o formalizaciones en el *cómo*, el método nunca puede estar separado de la materia.

“Puesto que el pensar es un movimiento dirigido de la materia de estudio a un resultado completo y puesto que el espíritu es la fase deliberada e intencional del proceso, la idea de tal separación es realmente falsa”¹¹⁵

El método no se encuentra nunca sin la materia. El método es un tratamiento eficaz del material, pero justamente, de tal material. *“Podemos discutir un modo de actuar y discutirlo por sí mismo; pero el modo existe sólo como un modo de tratar el material”¹¹⁶*

El ejemplo para sustentar tal afirmación sería el ejemplo del artista. Tiene una técnica, un método: el pianista, el guitarrista, el pintor. Pero esa técnica no es sino una eficaz (armoniosa) forma de interpretar el piano o la guitarra, o el estético modo de tratar al lienzo con las pinturas. El artista puede enseñar su técnica, pero ésta sería 'cómo tocar bien el piano' o 'cómo lograr

¹¹⁵ Ídem., p. 146

¹¹⁶ Ídem., p. 146 (el subrayado es del autor)

cuadros hermosos'. Esta técnica supone el trato directo con el piano o con los lienzos, nunca puede aprenderse tal técnica sin contacto directo con el material. Dewey reconoce que tal pretensión de aislar al método del material, en pedagogía, nos lleva a concebir a aquél como *una rutina cortada y seca*¹¹⁷, la cual debe seguirse mecánicamente cual receta demostrada negando así el carácter científico de la educación¹¹⁸. La fatal consecuencia de esto es una educación forjando el *carácter servil partidista*¹¹⁹ o una educación para la ideología

b) UNA DISCIPLINA SIN CUERPO. Es la segunda consecuencia del dualismo mente-cuerpo. Es la asunción de una disciplina entendida como *supresión del cuerpo*. Afirma Dewey que para poder entender al alumno como *“espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren conocimientos por la energía directa del intelecto”*¹²⁰, entonces se está presuponiendo una separación entre la actividad física, la experiencia sufrida y la parte intelectual y cognitiva. Se fragmenta al individuo y se menosprecia la acción corporal, la cual es aplacada con una rígida disciplina, la uniformidad de postura, el respetuoso silencio y la quietud física.

*“La causa principal del ‘problema de la disciplina’ en las escuelas es que el maestro ha de emplear con frecuencia la mayor parte de su tiempo en reprimir las actividades corporales que desvían al espíritu de su materia”*¹²¹

Es interesante añadir que con el auge de la psicología motivacional y la fuerza de la explicación psicoanalítica, la ciencia pedagógica ha desarrollado respuestas al ‘problema de la disciplina’ enfatizando básicamente la psique del educando o su historia personal-familiar. La pedagogía ha negado así el espacio a la filosofía de la educación que como vemos tiene una respuesta complementaria.

¹¹⁷ Ídem., p. 149

¹¹⁸ DEWEY, John. *CE.*, p. 19

¹¹⁹ Ídem., p. 15

¹²⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 125

¹²¹ Ídem., p. 125

3.1.1.2. EL CARÁCTER REPRESENTACIONALISTA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.

Esta es la segunda característica adscrita a la educación tradicional. Tal carácter se refleja en una comprensión del material, o contenido que se enseña, como cerrado y completo. La función de la educación sería, entonces, lograr que el alumno reproduzca tal material lo más fielmente posible, privilegiando así la actividad mnemotécnica del aprendizaje.

Las consecuencias que se pueden extraer de tal carácter pedagógico en la educación tradicional son a) el desprecio por el *interés* del alumno; b) la anulación de la creatividad; y c) la comprensión del maestro como observador imparcial.

a) DESPRECIO POR EL INTERES DEL ALUMNO. Dewey entiende que el rechazo del interés del alumno como factor pedagógico viene ligado a la actitud objetivante-imparcial del racionalista. La educación tradicional ha despreciado el *interés* del educando por privilegiar una de las acepciones de tal concepto: el interés como influencia que afecta al juicio del hombre. Pero dice Dewey, la educación tradicional olvida dos acepciones de este concepto: interés como empresa, ocupación o negocio personal, es decir, interés como el objetivo principal hacia el cual uno vuelca todo su esfuerzo; e interés como inclinación personal emotiva.

La educación tradicional niega una función pedagógica al interés porque presiente que éste afectará la pureza del material, o rebajará su estatus sublime cuando sea *sobornado* por el placer. *“Este procedimiento es estigmatizado adecuadamente como pedagogía ‘suave’, como una teoría de educación de ‘cantina benéfica’”*¹²²

La educación tradicional pierde eficacia y vigor al negarle espacio al interés del educando. *“Palabras tales como interés, intención, fin, acentúan los resultados que se desean y por los que se lucha; dan por supuesta la actitud personal de solicitud y atenta ansiedad”*¹²³. Podríamos añadir, además, que ese tipo de respuesta personal y comprometida conlleva la validación de los

¹²² Ídem., p. 114.

¹²³ Ídem., p. 112. El subrayado es del autor.

resultados. El sentirse implicado genera un cambio 'real' en el educando y no un cambio aparente, frágil o efímero.

Dos elementos, además, aparecen conexos a la necesidad del interés en el proceso educativo. El primero de ellos, reconocer una antropología teleológica que subyace al pragmatismo deweyano. Es decir, el hombre, para Dewey, está como inclinado hacia delante, hacia el futuro y no puede producirse una mutación real en el hombre (conocimiento por ejemplo) si no se implica tal futuro (fines-metas-*telos*)

El otro factor que pesa para reclamar por una educación no ajena al interés del alumno es la concepción participativa de la democracia. El gran problema de la democracia es lograr implicar a todos en el proyecto común de la construcción del Estado democrático. Se debe evitar así el tipo de gobierno aristocrático que Dewey define como '*gobierno de los expertos*' en donde *las masas* no pueden comunicar sus necesidades. "*The world has suffered more from leaders and authorities than from the masses...*"¹²⁴ Una educación ajena a los intereses del alumno es ineficaz, socialmente hablando, en la consecución de dicho Estado democrático.

b) LA ANULACIÓN DE LA CREATIVIDAD. Es la segunda consecuencia para la pedagogía proveniente del carácter representacionista de la educación tradicional. Es comprensible automáticamente que si el material a enseñar es cerrado y completo, no se espera ninguna acción ingeniosa o creativa de parte del educando, por lo menos en el sentido más común del término. En Dewey hay que hacer una salvedad. Para nuestro autor toda experiencia es, de suyo, creativa (artístico-creativa) porque toda experiencia *recrea al mundo* mediante una actividad que incide en el *médium* y que, al mismo tiempo, nos implica. Es, pues, lo que Dewey llama el carácter activo-pasivo de la experiencia¹²⁵. Éste fue el origen de toda la *teoría constructivista* de la pedagogía.

Entonces, en un sentido sí es creativa la misma experiencia del alumno inmóvil escuchando la lección del profesor. Pero, en el sentido más popular del

¹²⁴ DEWEY, John. '*The problem of Method*' (1927)

En: *The Political Writings*. Indianapolis, Hackett Publishing Company, Inc., 1993. p. 87
(a partir de ahora PW)

¹²⁵ FESMIRE, Steven. "*The art of Moral Imagination*"

En: HASKIN, Casey (Ed.). *Dewey Reconfigured. Essays on deweyan pragmatism*. New York, State University New York Press, 1999. pp. 133-150

término 'creatividad' no lo es. Este sentido 'más popular' de 'creatividad' se forja cuando la educación se dirige a utilizar más conscientemente la imaginación e inteligencia del educando para resolver los *conflictos cognitivos*. Pero Dewey reconoce que la experiencia del alumno que escucha la lección no es de por sí educativa y no forja la creatividad.

“Una experiencia es antieducativa cuando tiene por defecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento, puede producir falta de sensibilidad y de reactividad.”¹²⁶

¿Qué está entendiendo Dewey por este sentido de creatividad? Cuando nos referimos a la actividad consciente es, básicamente, *pensar*. Todo pensamiento es creativo *“una incursión en lo nuevo”*.¹²⁷ Supone la conexión original de lo novedoso con lo familiar. *“La originalidad estriba en el uso a que se aplicaron esos hechos familiares, introduciéndolos en una estructura no familiar”*¹²⁸ Lo fantástico y extraordinario no son signo de creatividad sino, según Dewey, de incultura.

Podemos concluir en que si la educación tradicional no deja espacio para la originalidad del educando, es decir, el uso novedoso de los elementos familiares, entonces esta educación atrofia en el educando la sensibilidad creadora. La necesidad de tal sensibilidad creadora está reforzada en Dewey por su impresión de lo que significa *crisis de la democracia*:

“The crisis that one hundred and fifty years ago called out social and political inventiveness is with us in a form which puts a heavier demand on human creativeness”¹²⁹

Por lo tanto, la tarea de la educación es justamente atender a esa necesidad del Estado democrático: forjar hombres inventivos capaces de recrear su mundo en una crítica constante evitando así la fosilización del *Status quo*. *“They must have the ability to take their own active part in aggressive participation in bringing about a new social order”¹³⁰*

¹²⁶ DEWEY, John. *EE.*, p. 22

¹²⁷ DEWEY, John. *DE.* p. 140

¹²⁸ Ídem., p. 140

¹²⁹ DEWEY, John. *PW.* 'Creative Democracy – The task before us' (1939). P 241

¹³⁰ CAMPBELL, James. 'Dewey and Democracy'.

En: HASKIN, Casey (ed.) *Dewey Reconfigured*. Op. Cit., p. 15.

c) LA COMPRESIÓN DEL MAESTRO COMO OBSERVADOR IMPARCIAL. Ésta es la tercera consecuencia del carácter representacionista de la educación tradicional. Si el material a enseñar es cerrado y completo, el rol del maestro es pasivo. Es un instrumento de transmisión cuyo único papel es garantizar la pureza de tal transmisión. Se concibe así al material como educativo en-sí mismo, independientemente de quién sea el que lo enseñe. En todo caso, el maestro sólo sigue procedimientos pre-establecidos que los centros de formación docente se encargan de difundir. Pero, como ya dijimos, esa repetición rutinaria de reglas de acción equivale a negarle a la educación el carácter de ciencia. Según Dewey, el maestro debe proporcionar las condiciones que estimulan el pensamiento *“adoptando una actitud simpática hacia las actividades del que aprende, participando en una experiencia común o conjunta”*¹³¹ Entonces el maestro deja de ser un observador imparcial y pasa a tomar parte activa en una interacción que garantiza un desarrollo de la experiencia para todos los implicados (él mismo y los alumnos).

*“Que los niños son individuos cuya libertad debería ser respetada, mientras que la persona más madura no debería tener libertad como individuo, es una idea demasiado absurda para que necesite ser refutada.”*¹³²

Entonces, el maestro y el educando comparten la actividad de forma tal que ambos conjugan lo familiar con lo novedoso. Dice Dewey: *“...en tal actividad, el maestro es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro.”*¹³³

Sin embargo, la comprensión del maestro como observador-imparcial no sólo es propia de la educación tradicional, aquella que deriva de una cultura racionalista pre-democrática, sino también viene en algunas interpretaciones de la educación democrática (especialmente cuando ante los problemas de la educación tradicional se recurre a una solución que es la contraparte o, como dice Dewey, una filosofía de *lo uno o lo otro*). Un ejemplo de esta afirmación puede verse en algunas formas que adopta la teoría constructivista de la educación.

Estas teorías inciden en el carácter procedimental de la democracia. Se comprende entonces un proceso educativo eficaz cuando en el aula se siguen

¹³¹ DEWEY, John. *DE.*, p. 141

¹³² DEWEY, John. *EE.*, p. 73

¹³³ DEWEY, John. *DE.*, p. 141

fielmente los procedimientos democráticos. El rol del maestro se restringe entonces a supervisar el fiel cumplimiento de tal procedimiento. El constructivismo define entonces al maestro como *facilitador* que en la práctica no parece distinguirse mucho del observador-imparcial de la educación tradicional. La sobrevaloración del procedimiento evita las formas normativas de la democracia, pero puede conducir hacia una educación cuyo principio rector sería *Laissez Faire*. Por eso, una interpretación más fiel al sentido que Dewey le dio a la democracia no puede definirla como procedimental a secas, sino como procedimental-participativa.

3.1.1.3. EL CARÁCTER TEORÉTICO DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.

Este carácter se palpa en ese privilegio que se le ha dado a la función cognitiva del proceso de aprendizaje, minusvalorando y descartando del proceso mismo a todos los otros elementos integrantes restantes de la experiencia humana.

Dewey sabe que esta sobrevaloración del aspecto cognitivo tiene su génesis en Grecia. Pero, lo que Dewey entiende es que ésta no se originó a causa de la filosofía racionalista, sino que la vida misma, su organización social y cultural, ya distinguía entre i) hombres dedicados al quehacer doméstico, práctico, manual, esclavo de sus pasiones, dependiente de su opinión; y ii) el hombre libre, moderado, en contacto con los objetos sublimes: la verdad, el bien. A esta organización social Dewey llama: *discriminación insidiosa*¹³⁴. Y es ella la que motiva una filosofía racionalista inextricablemente unida a una educación con sobrecarga teórica. Las consecuencias para la educación debido a esta sobrecarga teórica son tres, según Dewey. a) El conocimiento pasa a ser efímero y fácilmente olvidable; b) los problemas del alumno se vuelven a-significativos fuera de clase; y c) Se embota poco a poco al pensamiento haciéndole perder su vigor. Analizaremos cada una de estas consecuencias.

a) LA TEORÍA PIERDE FUNCIONALIDAD PARA LA EXPERIENCIA. Como se privilegia sólo el aspecto cognitivo del educando, se prescinde de la experiencia integral como factor de aprendizaje y como criterio de evaluación

¹³⁴ DEWEY, John. *BC.*, p. 5

del conocimiento. La experiencia, entendida ya sea como ‘experiencia previa’ (todo el pasado del alumno) o como ‘aquello que yo experimento’ con toda la integridad de mi yo (su entorno inmediato), no cobra ninguna función cuando de lo que se trata es de fijar el conocimiento en la mente del educando. Para tal fin hace falta solamente un buen libro o un buen discurso. Dewey es consciente que, incluso, las mismas aulas de clase son organizadas en función de dicha sobre-carga teórica. *“El equipo y la organización física de la sala de clases medias son hostiles a la existencia de situaciones reales de experiencia”*¹³⁵

Aún si el educando es de los más hábiles en la escuela, todo lo aprendido no generará una habilidad para afrontar los problemas de su experiencia inmediata. Puede ser que el educando logre habilidades funcionales, pero éstas no serán fruto de ese tipo de educación teóricamente sobrecargado. Afirma Dewey que toda materia de estudio pasa a ser problema del alumno, en tanto que alumno¹³⁶ y no representa ningún estímulo en su vida extra-escolar. Fuera del aula de clase, dichos problemas se vuelven a-significativos. Se presupone que una cantidad suficiente de aritmética, geografía, historia o gramática, etc., serán útiles ‘de por-sí’ *algún día*¹³⁷. Pero no parecen necesarias para la educación las actividades de los alumnos fuera de clase y sus interrogantes y problemas propios de esas actividades. Sus problemas emocionales, amicales, familiares, personales y domésticos no son vistos como problemas pedagógicos y se los pone *entre paréntesis* al momento de aprender la lección. No son útiles para el aprendizaje, ni como motor, ni como criterio de evaluación. Entonces, dirá Dewey, hemos perdido la oportunidad de enriquecer esa experiencia integral del educando con el proceso educativo; y la educación misma pierde de vista el mejor criterio de evaluación del conocimiento porque, según Dewey, el conocimiento no es otra cosa que un instrumento para desarrollar más plenamente nuestra experiencia. *“Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato”*¹³⁸

¹³⁵ DEWEY, John. *DE.*, p. 137

¹³⁶ Ídem., p. 138

¹³⁷ DEWEY, John. *EE.*, p. 55

¹³⁸ DEWEY, John. *DE.*, p. 99

Leopoldo Chiappo afirma que este énfasis de Dewey por reconocer a la experiencia integral del educando como factor pedagógico ha llevado a la educación norteamericana a concretizar los *'pupil personnel service'* oficinas encargadas de brindar un servicio de *counseling and guidance* vinculando la experiencia integral del educando con su proceso educativo. Como afirma Chiappo, lo que la educación norteamericana ha heredado del *Dewey's Shool* es el reconocimiento de la continuidad de la vida y la superación de los divorcios desintegradores¹³⁹. Lastima, sin embargo, que en la actualidad se enfatice tanto el lado psicológico de tal servicio, de forma tal que el objetivo ya no sea vincular la experiencia integral del educando con la vida escolar, sino *tratar* las deficiencias y obstrucciones de sus capacidades cognitivas.

b) LA DÉBIL RETENCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS. La educación tradicional ha definido como uno de sus desafíos más saltantes la débil retención por parte de los alumnos de los conocimientos aprendidos. El alcance de la memoria en el educando-medio es *hasta la hora del examen*. Se cree entonces que el problema es una disfunción de tal capacidad (para los casos graves) o en un mal adiestramiento de ella (para los casos medios). Un educando que logra retener el conocimiento adquirido por largo tiempo es, para la educación tradicional, signo de una capacidad memorística bien desarrollada. Así como en este caso hay que felicitar a los padres de familia y a los primeros profesores por el logro de este alumno, en los casos de disfunción se culpa a ellos por tal resultado. Entonces, este problema también pasa a la oficina de psicopedagogía. La que la educación tradicional se niega a ver, según Dewey, es que la causa no está en el fino o tosco adiestramiento de la capacidad mnemotécnica, sino en la sobrecarga cognitiva de la educación. Esta sobrecarga estorba las posibles asociaciones del educando con su propia experiencia significativa extra-escolar y, además, desconoce las particularidades de la memoria en cada educando. Para Dewey, el alumno hábil no es resultado de una buena memoria, sino de una capacidad para hacer asociaciones a pesar de que la escuela no se lo facilita. De hecho, sí hay alumnos con disfunción en la memoria, pero este no es el común. La educación

¹³⁹ CHIAPPO, Leopoldo. *El pensamiento de John Dewey y su influencia en la educación contemporánea*. Lima, Imp. Universidad Mayor de San Marcos, 1959., p. 104

tradicional confunde, pues, una consecuencia con una causa generando así un problema ficticio.

c) LA PERDIDA DE VIGOR DEL PENSAMIENTO. Como ya hemos adelantado, pensar para Dewey es lograr hacer asociaciones con familiaridades de formas novedosas. Una educación que es sólo teórica, que no aprovecha la experiencia misma del educando, extra-escolar, restringe el campo de tales asociaciones. Entonces la educación resulta siendo *repetición rutinaria* de lo que el profesor 'ha dicho'. Las únicas asociaciones que se permiten y logran, son las asociaciones teóricas. Por supuesto, se presupone a la educación como *preparación* para la vida futura, no como asunción del presente a favor de un futuro más pleno. Dewey cree que hay tres evidencias de tal *obstrucción* del pensamiento en la escuela:

Primero, que los alumnos son muy 'preguntones' fuera de clase, mas no así dentro de ella¹⁴⁰:

"Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares"

Éste ya es un signo de que algún aspecto en el proceso mismo de aprendizaje-enseñanza está entorpeciendo la actitud crítica del educando y, aunque puedan nombrarse muchos factores, es evidente que la sobrecarga teórica de la educación es un factor primordial.

Segundo, existe en la educación lo que Dewey ha denominado un '*celo por la respuesta*'¹⁴¹ que en sí mismo no muestra el carácter teórico de la educación, pero que si lo explicamos como un *celo* por la respuesta que es *idéntica a lo que dijo el maestro*, ya podemos visualizar el arte de la buena respuesta como una transmisión *inafectada* de las palabras del profesor (actitud racionalista teórica).

Tercero, es posible reconocer entre los problemas de la educación un creciente índice de desconcentración (falta de atención). Normalmente se plantea tal problema desde el lado psicológico o con la rígida disciplina. Dewey cree que este *vagabundeo de la atención* se debe principalmente a esta

¹⁴⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 137

¹⁴¹ Ídem., p. 154

sobrecarga teórica de la pedagogía. Éste es un “...más sutil y más permanentemente paralizador de la eficacia de la actividad intelectual...” y es que parte por “...fomentar una decepción habitual...” al separar los intereses privados del educando, de los fines teóricos de la educación “*El tratamiento reflexivo del material de instrucción se realiza forzosamente y a medias; la atención vagabundea.*”¹⁴²

Con estas tres evidencias, Dewey nos muestra esta tercera consecuencia del carácter teórico de la educación tradicional: la pérdida de vigor del pensamiento, su embotamiento y hasta su atrofia disimulada.

3.2 EL HUMANISMO PRAGMATISTA.

Éste es el segundo elemento común en los pragmatistas. Según Ernesto Laclau, el deconstruccionismo y el pragmatismo se complementan porque, mientras el deconstruccionismo hace patente la indecidibilidad propia de la vida política, el pragmatismo aparece como *el momento del sujeto*¹⁴³. ¿Qué cosa quiere decir esto? Que según Laclau, el proceso de deconstrucción de una estructura nos revela su indecidibilidad, es decir, que su proceso creador estuvo mediado por un *fiat, un momento de locura*, una decisión a la que no le subyace ningún sistema de reglas fijas, que la trasciendan. Casi podríamos estar hablando de un irracionalismo, pero Laclau prefiere hablar de una lógica nueva: *la lógica de la hegemonía*¹⁴⁴. Y he aquí que aparece el pragmatismo, pues el pragmatismo defiende justamente ese anti-fundacionalismo que la lógica de la hegemonía requiere. Aunque Laclau prefiere tomar distancia de la lógica de Rorty a la que denomina *conversacional*, ya que él prefiere hablar de una *construcción hegemónica-discursiva*¹⁴⁵, lo cierto es que el pragmatismo ha ayudado a rescatar un auténtico lugar al aquí y ahora del sujeto, del individuo de a pie. En este sentido, el antifundacionalismo del pragmatismo es la mejor prueba de su humanismo.

¹⁴² Ídem., p. 155

¹⁴³ LACLAU, Ernesto. *Deconstrucción, Pragmatismo, Hegemonía*.

En: MOFFE, Chantal. *Deconstrucción y Pragmatismo*. Barcelona, Paidós, 1996. pp. 97-136

¹⁴⁴ Ídem., p. 98

¹⁴⁵ Ídem., p. 125

Desde Laclau, entonces, podemos calificar al pragmatismo como una filosofía que recupera como punto de partida al sujeto en su concretización. Frente al matiz impersonal, formal, objetivista, abstracto y desinteresado con que se tiñó la reflexión racionalista, el pragmatismo, por el contrario, exige para el investigador el lugar del *participante comprometido*¹⁴⁶. Es decir, haberse despojado de la cubierta de *observador objetivante* que la actitud teórica guarda.

Ser un *participante comprometido* exige al pragmatista asumir la experiencia en su crudeza, como campo de reflexión, con sus placeres y dolores, fracasos y éxitos, anhelos, sueños, deseos y sentimientos. Entonces, la reflexión ya no puede ser *desinteresada*, sino motivada por los fines mismos de la vida. La diferencia de ambas posturas la explica Dewey con la siguiente metáfora:

*“El uno [el espectador] es como un hombre en la celda de su prisión observando la lluvia que cae fuera: todo es igual para él. El otro [el participante] es como un hombre que ha planeado una excursión para el día siguiente y que la lluvia incesante frustrará”*¹⁴⁷

La indiferencia y el desinterés del espectador hacen de la actitud racionalista un culto a lo sobrenatural y un desprecio por lo humano. Por esta razón, el más célebre pragmatista europeo, Schiller, tituló a su obra *‘Studies in humanism’* (publicada en 1907) porque la reacción pragmatista es siempre en función de una revalorización de lo humano.

Ya sea desde el empirismo, que reducía al sujeto a la sensación, o desde el racionalismo, que le imponía la veneración por lo absoluto, lo que viene de la mano en la historia de la filosofía es la negación de la experiencia concreta del sujeto y la concomitante minusvaloración de ‘lo mundano’. Nietzsche recoge poéticamente este anhelo por superar tal tono peyorativo hacia lo humano. En palabras de Zarathustra, dice:

“¡Hermanos míos, yo os exhorto a que permanezcáis fieles al sentido de la tierra, y nunca prestéis fe a quienes os hablen de esperanzas ultraterrenas! Son destiladores de veneno, conscientes o inconscientes.

¹⁴⁶ HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social.* (1981) Trad. Manuel Jiménez Redondo.

Madrid, Taurus, 1988. P. 172ss

¹⁴⁷ DEWEY, John. *DE.* p. 112

*Son menospreciadores de la tierra, moribundos y emponzoñados, y la tierra les resulta fatigosa. ¡Por eso desean abandonarla!*¹⁴⁸

Por supuesto, concretizar una reflexión desde lo humano y para lo humano no puede estar exenta de formas, entre ellas, discrepantes. Formas por las que discuten Rorty y Putnam; o formas que distinguieron a Dewey de James. Pero sus diferencias en formas no los han llevado a negar el carácter humanista de la reflexión pragmatista.

Dewey afirmó que su *empirismo-naturalista* puede ser calificado como un auténtico humanismo y debería de ser llamado *humanismo-naturalista*¹⁴⁹. James remarcó para su filosofía su heroísmo y voluntarismo en su famoso discurso *'The Energies of Man'*¹⁵⁰; y Rorty afirma del pragmatismo que si hay algo que realmente lo distinga es *"...que sustituye las nociones de 'realidad', 'razón' y 'naturaleza' por la noción de un futuro humano mejor"*¹⁵¹ y ha definido su tarea como priorizar *"la necesidad de crear nuevos modos de ser humano y un nuevo paraíso y una nueva tierra para que los habiten esos nuevos humanos, por encima del deseo de estabilidad, seguridad y orden"*¹⁵²

Esta confluencia de los diferentes representantes del pragmatismo lo ve Durkheim como motivada por tres falencias de la concepción estática de lo real que pregonaba el racionalismo: primero, si la verdad es impersonal, se torna ajena al hombre, se desvirtúa, se deshumaniza y queda situada más allá de nuestra vida. Segundo, si se asume que la verdad es la misma para todos los hombres, se niega, entonces, la diversidad de espíritus o no se comprende su razón de ser, la cual sin embargo, caracteriza a la vida misma. Tercero, si la verdad es idéntica para todos, el conformismo se hace regla, la disidencia es un mal y se niega todo espacio a la función meliorista de la reflexión¹⁵³.

Que el pragmatismo es el momento del sujeto, o como Putnam dice del pragmatismo de Dewey, *la insistencia en la supremacía del punto de vista del agente*, es otro elemento común en sus diferentes interpretaciones. Aunque,

¹⁴⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Así Habló Zarathustra*. (1883) Trad. Juan Carlos García Borrón. Barcelona, Editorial Planeta-De Agostini, S.A., 1992. p. 27

¹⁴⁹ DEWEY, John. *EN.*, p. 3

¹⁵⁰ WEST, Cornel. *Op. Cit.*, p. 58

¹⁵¹ RORTY, Richard. *¿Esperanza o Conocimiento? Una introducción al Pragmatismo*. (1994). Trad. Eduardo Rabossi.

México, FCE, 1997. p. 13

¹⁵² Ídem., p. 102

¹⁵³ DURKHEIM, Emilio. *Op. Cit.*, p. 49

las consecuencias que cada uno de los pragmatistas extrajo de este humanismo pueden no ser coincidentes y hasta excluyentes. Rorty, por ejemplo, reformula a la filosofía toda como un discurso que sostiene y justifica la *esperanza* de la sociedad en lugar del *conocimiento*. Recompone el anhelo por la justicia como una esperanza de una *lealtad ampliada*¹⁵⁴ y redefine a la objetividad como la esperanza de una mayor *solidaridad*¹⁵⁵. Es decir, la filosofía entendida como un humanismo que asume como nuevo punto de reflexión al ser humano concreto, se redefine toda ella en función de los anhelos y esperanzas de los hombres. Sin embargo, el humanismo de Rorty lo lleva, más bien, a un tipo *sentimentalismo*, a plantear la necesidad por un incremento de la *sensibilidad*¹⁵⁶. Y esto estaría en desacuerdo con el humanismo de Dewey, que lo llevó a ver, más bien, la prioridad del aumento de la inteligencia, es decir, el incremento de la habilidad para inventar cursos de acción que satisfagan, simultáneamente, muchas demandas conflictivas. Rorty mismo reconoce tal diferencia entre priorizar el aumento de inteligencia y el aumento de la sensibilidad, pero él responde:

*“La gente puede ser muy inteligente, en este sentido, sin tener grandes simpatías. No es irracional ni poco inteligente trazar en una frontera nacional o racial o de género los límites de la comunidad moral a la que se pertenece. Pero no es deseable, es moralmente indeseable”*¹⁵⁷

Sin embargo, Rorty olvida que fue justamente ese tipo de *subjetivismo* lo que alejó a Dewey de James¹⁵⁸. Para Dewey, definir el camino hacia un futuro de la sociedad más pleno sólo a través de un aumento de la sensibilidad, es reducir subjetiva y peligrosamente la experiencia del ser humano. El humanismo de Dewey es más holista.

3.2.1 EL CORRELATO PEDAGÓGICO DEL HUMANISMO PRAGMATISTA.

El carácter humanista de la pedagogía de Dewey es justamente eso: un *carácter*, por tanto, incumbe al *todo*. Enumerar elementos como si estos fueran

¹⁵⁴ RORTY, Richard. *La Justicia como lealtad ampliada*.

En: *Pragmatismo y Política*. Barcelona, Paidós, 1998. pp. 105-124

¹⁵⁵ RORTY, Richard. *¿Solidaridad o objetividad?*

En: *Objetividad, relativismo y verdad*. Op. Cit., pp. 39-56

¹⁵⁶ RORTY, Richard. *¿Esperanza o Conocimiento?* Op. Cit., p. 91

¹⁵⁷ Ídem.

¹⁵⁸ DURKHEIM, Emilio. Op. Cit. P. 83

colarios de una filosofía humanista puede, incluso, violentar la identificación de la filosofía con la teoría general de la educación porque presupone una filosofía que, primero, redefine elementos y luego, recién, estos deben de ser asumidos sumisamente por la pedagogía. En Dewey, como dijimos, hay identificación y no subordinación. Su humanismo imprime carácter en ambos correlatos: en la filosofía y en su teoría pedagógica.

Dicho carácter humanista queda definido a la hora de tratar el sentido, el *fin* de la educación. Podemos afirmar, brevemente, que la teoría pedagógica en Dewey revela su humanismo cuando ésta reconoce que *el fin de la educación es la vida misma*. Y, aunque esta parezca una perogrullada, en su análisis descubriremos la profundidad de tal premisa en Dewey. El análisis nos permitirá determinar, además, cuándo una pedagogía posee un carácter no-humanista.

Para entender a 'la vida misma' como el fin de la educación es preciso, primeramente, explicitar lo que se entiende por 'vida'. Esta no queda definida, propiamente, como 'existencia' ni 'subsistencia'. La vida como 'existencia' puede ser el tema de un tratado de *fisiología*. Por otro lado, entender 'vida' como 'subsistencia' y ésta como fin de la educación es pensar dualistamente. Supone ver a la educación sólo como un '*medio para*' y no también como un fin en sí mismo. Dewey acepta que la educación permite la subsistencia de los pueblos, pero esta no colma todo su fin. Vivir es mucho más que subsistir, por tanto, si la educación asume como su fin la vida misma, es un reduccionismo de tal fin pensar la 'vida' como 'subsistencia'. La diferencia, pues, entre un comunidad primitiva y un pueblo civilizado no es sólo que éste posea muchos más eficaces modos de subsistencia. La educación de un pueblo civilizado le permite una vida *más plena* y eso para Dewey significa: una recreación del mundo de forma tal que permita la multiplicación de las posibilidades de la experiencia. Entonces, si la comunidad primitiva sólo podía experimentar al agua como 'líquido que calma la sed' o quizá como 'producto medicinal', el pueblo civilizado puede experimentar al agua bajo esas dos opciones y muchas y muy variadas formas más: 'combustible', 'elemento decorativo', 'relleno de una cama', 'productor de energía', 'disolvente', 'lugar de deporte', etc. Por lo tanto, el concepto que verdaderamente colma todo lo que significa 'la vida misma' es: *experiencia*.

“...nosotros empleamos la palabra ‘vida’ para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual. Cuando vemos un libro titulado Vida de Lincoln, no esperamos encontrar dentro de sus cubiertas un tratado de fisiología. Buscamos una información sobre sus antecedentes sociales; una descripción de su primer ambiente, de las ocupaciones y condiciones de su familia; de los principales episodios en el desarrollo del carácter; de señales de luchas y victorias; de las esperanzas, gustos, alegrías y sufrimientos individuales. De un modo semejante hablamos de la vida de una tribu salvaje, del pueblo ateniense, de la nación norteamericana. La ‘vida’ abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones.”¹⁵⁹

Entonces el fin de la educación es la experiencia. La educación de tipo humanista se desarrolla *en, para y por la experiencia*¹⁶⁰. El concepto de *experiencia* merecerá toda la atención del caso más adelante. Quiero ahora caracterizar a este tipo de educación humanista que entiende a la experiencia como su fin.

Alguien podría alegar que, sin embargo, se está pasando por alto el sentido problemático de tal afirmación. ¿Qué queremos decir al afirmar que la experiencia es el fin de la educación? ¿Queremos indicar una obligación moral o queremos remarcar un axioma práctico? Pues, partiremos por indicar que tal distinción no es admisible para los pragmatistas porque presupone un espacio privilegiado de la acción moral entre las acciones humanas¹⁶¹. Es pensar que la acción moral posee una *esencia* cualitativamente distinta de las demás acciones humanas. Dewey ve tal distinción en términos de ‘bondad moral’ y ‘bondad natural’ (consecuencias). Dewey es consciente que el dualismo se forma cuando presuponemos caracteres esencialmente distintos para ambas, pero esto no nos puede llevar a una identificación que es contraria al sentido común.

“Las virtudes son fines por el hecho de ser medios tan importantes. Ser honrado, valiente o amable es estar en camino de producir bondades naturales específicas o realizaciones satisfactorias. Se introduce el error en las teorías, cuando se separan las bondades morales de sus consecuencias, así como cuando se intenta lograr una identificación completa e inequívoca de las mismas”¹⁶²

¹⁵⁹ DEWEY, John. *DE.*, p. 14

¹⁶⁰ DEWEY, John. *EE.*, p. 26ss

¹⁶¹ RORTY, Richard. *Una ética sin obligaciones universales.*

En: ¿Esperanza o conocimiento? Op. Cit. Pp. 77-102

¹⁶² DEWEY, John. *Naturaleza Humana y Conducta. Introducción a la Psicología Social.* (1922) México, FCE, 1964. p. 54

De lo que estaríamos hablando entonces es de una distinción *pragmatista* y no de una distinción esencial. Por lo tanto, afirmar que el fin de la educación es la experiencia, es al mismo tiempo un *principio* que debe ser cumplido *por y para* la sociedad democrática, y es una *regla práctica* que permite al educador lograr la eficacia de su actividad. Tómese en cuenta, sin embargo, dos consideraciones. Primero, principio, dice Dewey, es un eufemismo para indicar una *tendencia*¹⁶³. Segundo, la ligazón que une al pragmatismo con la democracia es de tipo histórico-experimental, por tanto queda remarcado el carácter no-esencialista de la afirmación de Dewey.

Entonces, la afirmación de una educación humanista, que nosotros hemos caracterizado como la educación que encuentra su fin en la experiencia, conlleva un proceso de enseñanza-aprendizaje con mayores logros que frustraciones. *“Cuanto más humano sea el propósito o cuanto más se aproxime a los fines que afectan a la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento.”*¹⁶⁴ Resuelto el problema del carácter de la afirmación, se hace necesario mostrar los rasgos de tal educación de tipo humanista-experimental.

3.2.1.1. UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA *TOTALIDAD*. Hablar de *totalidad* para Dewey, es entender la experiencia en forma cualitativa. Es hablar de una ‘plenitud’, es *“... la plenitud de atracción que tiene una situación...”*¹⁶⁵. Lo que Dewey estaría remarcando es que la experiencia genera *interés* (móvil principal de la educación) cuando toda ella es vista en su complejidad. Una educación realmente humanista asume, pues, la complejidad de la experiencia como un todo y evita así focalizaciones y aislamientos que generan, más bien, experiencias anti-educativas. Dewey encuentra, por ejemplo, en las propuestas de Pestalozzi y Froebel la insistencia hacia tal aislamiento¹⁶⁶. En el primero de ellos se privilegió *el uso activo de los sentidos* en desmedro del interés del alumno y del sentido pedagógico de *toda* la experiencia. En Froebel, Dewey critica *la exageración del control externo* que mitiga el apego afectivo del

(a partir de ahora *NHC*)

¹⁶³ Ídem., p. 55

¹⁶⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 172

¹⁶⁵ Ídem., p. 172 (el subrayado es mío)

¹⁶⁶ Ídem., pp 172-174

alumno hacia el material de enseñanza y presupone una *absorción*, por parte del educando, de la inteligencia del controlador (maestro).

Observa Dewey, pues, que la existencia de un *todo* está en directa relación con un *interés*. En su lugar, focalizar un aspecto de la experiencia en desmedro del todo es alienante y puede ser signo de un *adiestramiento* pero no de una educación.

Dewey define a tal complejidad de la experiencia como *interacción*. Éste es para él uno de los principios básicos de una experiencia para ser educativa. Para que la educación sea humanista, aquella debe asumir a la experiencia en su totalidad, y esto es, ser consciente de la interacción inmanente en la *situación*.

*“Aquella [la interacción] asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación.”*¹⁶⁷

3.2.1.2. UNA EDUCACIÓN QUE RECONOCE LA VIDA COMO CONTINUIDAD. Dewey propone reconocer a la *continuidad* como uno de los criterios básicos de una educación que pretenda ser humanista. Es decir, si queremos afirmar a la experiencia misma como fin de la educación, necesitamos tomar en cuenta que esa experiencia es, básicamente, *continua*.

Es una distinción pragmática hablar de esta, esa o aquella experiencia. En el lenguaje popular es válido. Así, hablamos del gozo que significa vivir ‘la experiencia de una tarde de sol en la playa’, sin embargo, esencialmente no hay ningún punto de quiebre, ni antes ni después, sobre el cual distinguir dicha experiencia y diferenciarla de lo que pasó por la mañana o de lo que pasará por la noche. Nuestra experiencia, propiamente hablando, no tuvo ni un comienzo, ni un final, sino que fue es *continua*. Dewey nuevamente deshace toda distinción esencial, pero sin negar la distinción pragmática. No es una locura hablar de tal experiencia ‘en la playa’ y referirnos a ella como distinta, con un comienzo y un final. Incluso, la misma educación se sirve de tal distinción. Dewey ve la utilidad de tal distinción en nuestra vida y por eso reconoce la distinción pragmática.

¹⁶⁷ DEWEY, John. *EE.*, p. 46

La primera inferencia que se puede extraer por reconocer a nuestra experiencia como continua, es que el individuo sigue siendo *el mismo* tras el desarrollo continuo de la experiencia. La experiencia es continua porque el sustrato de tal experiencia es siempre el mismo sujeto. El elemento constante de todas las experiencias continuas es el sujeto. No obstante, Dewey es consciente que tal afirmación, por sí sola, puede ser ciega a otra realidad:

“...toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente”¹⁶⁸

Dewey es consciente que el principio de continuidad de la experiencia nos ha llevado a una paradoja: la experiencia es continua porque se remite a *una misma persona*, pero, porque es continua, afecta insoslayablemente a las experiencias siguientes, hasta el punto de poder afirmar que se trata de una *persona diferente*. Entonces, bajo la continuidad de la experiencia encontramos a la misma y diferente persona.

Cree Dewey que el problema se resuelve cuando ubicamos, junto al concepto de continuidad, el sustantivo *crecimiento*. La experiencia siempre es crecimiento. La persona es la misma y diferente porque ha crecido. Sin embargo, para asumir ‘continuidad’ como criterio de una educación humanista es necesario adscribirla no al sustantivo, sino al verbo *crecer*.

Dewey prefiere hablar de *crecer* como verbo y no como sustantivo debido a una objeción que se le presentó entre 1916, fecha en que aún se refería al sustantivo¹⁶⁹, y 1938 cuando escribió *Experiencia y Educación*, en donde hace mención de tal objeción y apuesta por el uso del verbo¹⁷⁰. La objeción es que ‘crecimiento’ puede significar cualquier fin (un ladrón en su adiestramiento) mientras que ‘crecer’ implica siempre un cambio hacia un estado cualitativamente mejor de la persona.

Entonces, podemos afirmar que la educación es humanista si permite al individuo crecer en la continuidad de sus experiencias. ¿Qué significa crecer en la pedagogía? *“provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos que son los suficientemente intensos para elevar a una persona*

¹⁶⁸ DEWEY, John. *EE.*, p. 36 (el subrayado es mío)

¹⁶⁹ DEWEY, John. *DE.*, p. 46ss

¹⁷⁰ DEWEY, John. *EE.*, p. 38

sobre puntos muertos en el futuro”¹⁷¹ Es decir, permitir a la persona vivir más plenamente su experiencia futura. Por eso continuidad es un criterio de la educación como tal. Si la educación la pierde de vista, como cuando un maestro mira sólo lo inmediato de la experiencia, puede llegar a incluso atrofiar las posibilidades de experimentar o a limitar la capacidad ulterior de crecimiento. Dewey nos lo muestra con un ejemplo:

“El efecto de ser excesivamente indulgente con un niño es un efecto continuo. Ello crea una actitud que opera como una exigencia automática de que las personas y objetos satisfagan sus deseos y caprichos en el porvenir. Ello le hace buscar el género de situación que le ponga en condiciones de hacer lo que le guste en el momento. Le hace oponerse y ser relativamente incompetente en situaciones que requieren esfuerzo y perseverancia en los obstáculos por vencer”¹⁷²

3.2.1.3. UNA EDUCACIÓN QUE ASUME EL MÉTODO ESPERIMENTAL.

Dewey reconoce como rasgo de la educación humanista, cuyo fin es la experiencia, el método experimental. Tal concepto merece dos aclaraciones. En primer lugar, Dewey rechaza el dualismo ‘esencialista’ método-materia de estudio, pero esto no significa que, pragmáticamente, no podamos distinguirlos. Queda justificada, pues, tal distinción pragmática cuando se analiza el tipo de método que le es propio a la educación humanista.

En segundo lugar, alguien podría afirmar que es una redundancia describir al método, de la educación centrada en la experiencia, como ‘experimental’. Sin embargo, Dewey hace una salvedad que obliga a tal caracterización sin ser redundante. Dewey distingue entre:

“...una idea de la experiencia que se fraguó cuando las artes eran principalmente cosas de rutina, destrezas adquiridas por el mero ejercicio y la práctica, y la idea de la experiencia concebida cuando las artes se han hecho experimentales; en una palabra: la oposición entre experiencia ‘empírica’ y la ‘experimental’.”¹⁷³

Por experiencia empírica Dewey está reconociendo aquel tipo de ‘sabiduría’ que se aprehende a base de repeticiones, justamente, la que le era propia al trabajo de los artesanos. En educación persiste tal tipo de experiencia y Dewey lo reconoce como el principal obstáculo que impide a la educación asumir el

¹⁷¹ Ídem., p. 41

¹⁷² Ídem., p. 40

¹⁷³ DEWEY, John. *BC.*, p. 70

carácter científico¹⁷⁴. En tal estado de cosas, las preocupaciones para la pedagogía son los resultados inmediatos:

“...siendo medido el éxito por tales cosas como son el orden en la sala de clases, le recitación o repetición correcta por los alumnos de las lecciones asignadas, la aprobación en los exámenes, el paso de los alumnos a un grado superior, etc.”¹⁷⁵

La educación de tal tipo se afana en la búsqueda de *recetas* que garanticen tales resultados inmediatos. Dewey no niega que se puedan aprender *destrezas*, pero como fruto del ensayo-error y por tanto empíricas¹⁷⁶. Éstas pueden observarse, por ejemplo, en ese maestro *bien dotado* que sin mucho método despierta interés y entusiasmo por aprender en sus alumnos. Sin embargo, añade, *“...el éxito de tales individuos tiende a nacer y morir con ellos...”¹⁷⁷* y entonces sólo pueden ser catalogados como *un despilfarro para el futuro*.

Por el contrario, la educación humanista asume el carácter científico porque utiliza el método experimental. La experiencia ‘experimental’ se entiende así como la sabiduría de las artes entendidas como *dominio de la naturaleza*¹⁷⁸. Entonces la educación experimental asumiría tres rasgos propios de este *arte de dominio*¹⁷⁹: primero, que toda experimentación implica un *hacer externo*, es decir, un cambio real en el ambiente y en nuestra relación con él; segundo, que el experimento *no constituye una actividad a ciegas*; y tercero, que el resultado de tal actividad *siempre es una nueva situación*.

Para ponerlo en pocas palabras, en pedagogía este método se traducen en: *tipificar situaciones sociales*¹⁸⁰, es decir hacer que el alumno palpe la vida misma, su vida, en forma dirigida y siempre teniendo como impulso y fin los intereses propios de su experiencia. Dewey reconoce que la ciencia experimental progresó así, cuando su impulso, causa y efecto se asociaron a la vida misma de los hombres (transporte, comunicación, producción de alimentos, etc.)

¹⁷⁴ DEWEY, John. *CE.*, p. 18

¹⁷⁵ Ídem., p. 19

¹⁷⁶ DEWEY, John. *BC.*, p. 70

¹⁷⁷ DEWEY, John. *CE.*, p. 14

¹⁷⁸ DEWEY, John. *BC.*, p. 71ss

¹⁷⁹ Ídem., p. 75

¹⁸⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 173

El alumno debe partir, pues, por experimentar su propia experiencia en la educación para, a partir de allí, lograr acceder al mundo de conocimientos más abstractos y formales. Dewey reconoce como un error darle exclusivamente un valor utilitario o de recreación al contacto de la educación con las actividades domésticas.

“No se necesita enseñar, por ejemplo, la jardinería ni para preparar futuros jardineros ni como un modo agradable de pasar el rato. Aquella ofrece un camino de aproximación al conocimiento del lugar que la agricultura y la horticultura han desempeñado en la historia de la raza y del que ocupan en la organización social presente. Realizadas en un ambiente educativamente controlado, constituyen medios adecuados para estudiar los hechos del crecimiento, la química del suelo, el papel del aire, de la luz y la humedad, de los animales nocivos y beneficiosos, etc.”¹⁸¹

3.2.1.4. UNA EDUCACIÓN CON SIGNIFICADO HUMANO EN SU MATERIA DE ESTUDIO. En Dewey, si la educación quiere realmente ser humanista, debe cargar de significado humano los temas a enseñar. ¿Qué cosa quiere decir esto? Para comprenderlo en su real dimensión debemos partir por una distinción que Dewey recoge de la historia de la ciencia: la distinción entre *dato* y *objeto*¹⁸².

Afirma Dewey que la ciencia de la antigüedad, a la que Dewey califica como *arte de aceptación*, operaba con objetos –estrella, rocas, árboles, lluvia, días caliente- de la experiencia corriente. Éstos son algo final, completos, acabados y “...espolean el pensamiento únicamente para su definición, clasificación, disposición lógica, subsunción en silogismos, etc.”¹⁸³ Los datos en cambio, propios de la ciencia experimental o *arte de dominio*, son *material a interpretar*. Deja de ser final y se convierte en medio o intermediario. Deja de ser la solución a las exigencias del conocimiento y pasa a ser “...algo que plantea problemas...”¹⁸⁴ Añade Dewey que tal cambio de actitud no se reduce a un tecnicismo científico, es *una revolución en todo el sentido de la vida* en la actitud que adoptamos frente a la existencia. La naturaleza deja de ser algo que hay que aceptar, gozar o sufrir tal y como aparece. Ahora es un punto de partida y oportunidades, es propiamente un *reto*.

¹⁸¹ Ídem., p. 174

¹⁸² DEWEY, John. *BC.*, pp. 85-86

¹⁸³ Ídem., p. 86

¹⁸⁴ Ídem.

Y ¿cómo afecta a la educación tal cambio? El material a enseñar pierde la distancia significativa que la envolvía. La historia y la geografía, por ejemplo, pierden esa distancia temporal y espacial que las hace tan impersonales. Deja de ser mera *información* y pasa a ser punto de partida para el *conocimiento*. Es decir, el dato cobra *significación pedagógica*, plantea él mismo la actividad y el logro que quiere alcanzarse. Lo que se transforma en el dato –histórico, geográfico, matemático, gramatical, cívico, etc.- es que éste nace ahora en una interdependencia con la vida misma del educando. El centro de gravedad ya no radica en la materia misma sino “...se halla en el aspecto cultural o humano de la materia”¹⁸⁵.

*“Tratadas como si su significado empezara y terminara en aquellos confines, son hechos curiosos que deben aprenderse laboriosamente. Como instrumentos para ampliar los límites de la experiencia, introducen en su esfera grandes hechos y cosas de otro modo extraños y desconocidos, y se transfiguran por el uso a que se destinan. La luz, el viento las corrientes, el comercio y las relaciones públicas vienen de lejos y llevan lejos el pensamiento. Seguir su curso es ampliar el espíritu, no llenándolo con más informaciones, sino rehaciendo el significado de lo que anteriormente fue cosa sabida”*¹⁸⁶

Sólo para terminar este acápite de la educación humanista quiero hacer una salvedad que Dewey mismo reconoce. Afirmé, al comenzar el acápite, que una educación es humanista cuando entiende que su fin es la vida misma. Luego definí tal concepto de ‘vida misma’ con el concepto de ‘experiencia’, el resultado es la fórmula: la educación es humanista cuando su fin es la experiencia. Pero aquí la salvedad: propiamente hablando, la educación nunca tiene un fin “...sólo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación”¹⁸⁷. Entonces podemos decir que el fin de la educación es, en realidad, un fin social. Es la sociedad quien imprime ese carácter humanista a la educación porque es la sociedad la que define el tipo de ciudadano que forma en las aulas.

¹⁸⁵ DEWEY, John. *DE.*, p. 183.

¹⁸⁶ Ídem.

¹⁸⁷ Ídem., p. 98

3.3 CONTRA EL DOGMATISMO: EL FALIBILISMO.

Pasamos ahora a ver el tercer elemento común en todas las presentaciones del pragmatismo: su apuesta por el *falibilismo*. Esto no quiere decir que lo hayan reconocido así con ese nombre, sino que lo que hay en los pragmatistas es una clara conciencia de la perenne *apertura* de la discusión. Por falibilismo entenderemos el concepto que define el hecho de que cualquiera de mis creencias podría ser falsa, pero no todas al mismo tiempo. Confluyen en este elemento su fe en la democracia y su concepción no-dogmática de la verdad¹⁸⁸. La indecidibilidad estructural propia de la vida política es asumida por el pragmatismo en todos los ámbitos de la reflexión. Por eso se asume a la *inteligencia* como el agente propio de la reflexión y no la *razón*. Siendo la característica principal y distintiva de tal '*inteligencia*' su carácter experimental, en el sentido 'ensayo-error'

Para entender el porqué de la apuesta por el falibilismo, debemos reconocer cuál es el polo opuesto al racionalismo (recordemos que el pragmatismo nace como reacción a tal racionalismo). Y en esa otra esquina encontraremos, tradicionalmente, al *escepticismo*. Incluso el empirismo moderno, en su reducción del conocimiento a las sensaciones, puede ser reconocido en tal categoría. Y es que el escepticismo es justamente esa desconfianza en las posibilidades de la razón. Sin embargo, según los pragmatistas, esta otra postura (el escepticismo) no es una auténtica superación del racionalismo.

Rorty muestra que el escepticismo 'cojea del mismo pie' que el racionalismo: ambos son representacionistas, que en palabras de Rorty será: ambos dependen de la concepción de la mente como espejo de la naturaleza. La actitud escéptica niega las posibilidades de la razón de alcanzar la *verdad pura*. Sin embargo, este razonamiento es otra formulación, aunque negativa, de la verdad pura. La actitud escéptica es la descripción de las razones por las que el hombre no puede representarse a la cosa en-sí (escepticismo

¹⁸⁸ Rorty ha sido muy enfático al afirmar que incluso su aceptación de la democracia como forma de vida y de gobierno es discutible. Rafael del Aguila muestra tal falibilismo rortyano cuando afirma que el peligro del pragmatismo puede ser caer en el dogmatismo de mi propio punto de vista (mi punto de vista es mejor que el tuyo porque es mi punto de vista) sin embargo, dice Del Aguila, Rorty escapa a ese peligro con una sola pregunta: "¿Se le ocurre a usted algo mejor? Discutámoslo" Cfr. DEL AGUILA, Rafael. *Políticas Pragmáticas*. En: RORTY, Richard. *Pragmatismo y Política*. Op. Cit. Introducción.

epistemológico) o razones por las que debe suspender su juicio sobre la existencia o no existencia de un mundo independiente (escepticismo metafísico). En ambos casos, aunque para mostrar su carácter inaccesible, están presentes tanto la cosa en-sí como la existencia del mundo independiente.

Además, la otra razón por la que el pragmatismo toma distancia del racionalismo, pero sin caer en el escepticismo, es porque el pragmatismo es una propuesta de *esperanza* mientras que el escepticismo es básicamente una actitud de *desconfianza*. El pragmatismo supone una esperanza en las posibilidades humanas. Es asumir la agencia humana con todas sus posibilidades y no hacerla dependiente de realidades últimas. Esto no significa la esperanza ingenua, romántica, que sería pensar que el hombre lo puede todo con su voluntad. Afirmar que desde el punto de vista del agente nada le está restringido como posibilidad no es lo mismo que afirmar que el hombre lo puede todo (porque esto parte del punto de vista omnisciente). Es cierto que el pragmatismo ha tornado la reflexión hacia la práctica, pero ese movimiento no es motivado por una *desconfianza* en la razón y sus posibilidades. Virar hacia la práctica es, principalmente, una actitud de *honestidad intelectual*. Lo que Dewey reconoce cuando afirma que el racionalismo es una ficción porque intenta ver esencias allí donde hay constructos histórico-sociales. El investigador honrado declara su fin y permite así la perenne re-experimentación que le otorga valor y justicia, a la selección hecha¹⁸⁹.

Richard Bernstein recuerda que la tesis central de Louis Menand en su famoso libro *The Metaphysical Club*, es que lo que distingue a los pragmatistas es una *única idea* sobre la idea:

*“They all believed that ideas are not “out there” waiting to be discovered, but are tools . . . that people devise to cope with the world in which they find themselves. They believed that ideas are produced not by individuals, but by groups of individuals – that ideas are social. They believed that ideas do not develop according to some inner logic of their own, but are entirely dependent, like germs, on their human careers and environment. And they believed that since ideas are provisional responses to particular situations, their survival depends not on their immutability but on their adaptability.”*¹⁹⁰

¹⁸⁹ DEWEY, John. *EN.*, p. 31

¹⁹⁰ Citado por BERNSTEIN, Richard. *Pragmatic Reflections on Tolerance*.

Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Filosofía ‘*Tolerancia*’.

Y que, además, esta *singular idea* es producto de una situación histórica concreta, la guerra civil norteamericana, que llevo a este grupo de amigos a luchar contra todo extremismo y absolutismo (léase fundamentalismos). Según Bernstein, esta ‘singular idea’ de los pragmatistas los llevó a descartar la búsqueda por la *certeza* (en palabras de Dewey: *The quest for certainty*) y aceptar el carácter experimental y abierto de la investigación que Peirce denominó *falibilismo*.

“the pragmatists sought to develop the fundamental positive attitude of fallibilism. Fallibilism is the belief that any validity claim is --in principle -- open to ongoing examination, modification, and critique. It was Peirce who initially argued that fallibilism is essential for understanding the distinctive character of modern experimental science. Inquiry is a self-corrective enterprise that --in the words of Wilfrid Sellars – “can put any claim in jeopardy, though not all at once”¹⁹¹

Reconoce Bernstein, eso sí, que este falibilismo no es una mera actitud epistemológica, sino un *set of practices* que merecen ser cultivados y nutridos. Dewey será quien vea mejor esta omnipresencia del carácter falibilista porque reconocerá una consecuencia político-social-pedagógica para tal falibilismo (Rorty y Putnam han seguido tal línea de Dewey).

Sin embargo, no todos los intérpretes están de acuerdo con la afirmación del falibilismo como punto común en los pragmatistas. José Miguel Esteban afirma más bien que aquí se enfrentan Peirce y Dewey porque mientras éste propone el falibilismo, aquél apuesta por la *convergencia*¹⁹².

El rasgo que da origen al *falibilismo* es para Esteban “...*que ningún juicio es irrevisable*”¹⁹³ Él considera que éste sí es un rasgo común en los pragmatistas. El punto de partida es la superación del dualismo proposición-juicio. Dewey y Peirce habrían mostrado claramente tal superación al presentar cómo se desarrolla el *proceso* de la investigación. Las situaciones fácticas iniciales de la investigación son un medio, un problema. “*su contenido material es intermedio o representativo: en éste el contenido proposicional constituye su*

Lima, enero 2004.

¹⁹¹ Ídem.

¹⁹² ESTEBAN, José Miguel. *La Crítica Pragmatista de la Cultura. Ensayos sobre el pensamiento de John Dewey*. (Edición Electrónica)

Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Costa Rica, 2001. p. 101.

¹⁹³ Ídem., p. 98

*contenido judicable: lo que aún no es juicio*¹⁹⁴ De tal forma que el parámetro de relevancia o significatividad del problema es ya anticipado en la formulación inicial del problema. Se anticipan así, también, las posibles hipótesis que Dewey llama ‘*sugerencias*’ o ‘*ideas*’. La distinción, pues, entre proposición y juicio se vuelve *operacional*. Unas están al comienzo de la investigación y otras al final de la investigación, pero se niegan cualquier distinción esencial entre ambas. Sin embargo, la misma formulación de hipótesis (propuestas-proposiciones) nacerá de la sospecha de aquello que se tiene como juicio en la ciencia. Así, el carácter final de un juicio es también temporal porque el juicio mismo puede ser puesto en problema y pasar a ser una proposición que de origen a nuevas hipótesis. La hipótesis surge, entonces, como una idea tentativa que requiere verificación. “*el proceso de transformar hipótesis, o la idea sostenida sólo como tentativa, en un hecho, o idea sostenida definitivamente, constituye la verificación*”¹⁹⁵.

Alguien podría objetar aquí que se han confundido dos reinos distintos: el mundo conceptual y el mundo empírico. Dewey y Peirce no aceptarían tal distinción porque no aceptan la distinción hecho-idea. En ambos autores tal distinción es operacional. Ambos autores asumen con rigor la afirmación kantiana: “*las percepciones son ciegas, y los conceptos son vacíos*”¹⁹⁶ Pero a diferencia de Kant ellos no postularían un tercer elemento sintetizador que Davidson reconoció como *el tercer dogma del empirismo*. Tal postulado kantiano se reafirma, para los pragmatistas, en la distinción puramente operacional de hechos e ideas. Según Peirce, toda idea se remite a un campo disposicional, es decir, que su rango semántico puede ser cubierto por lo que él llama el *soporte práctico*: “*...what a thing means is simple what habits it involves*”¹⁹⁷. Con lo cual no hay, pues, la distinción tajante entre el mundo conceptual y el mundo empírico. Por otro lado, según Dewey, el investigador trabaja con *datos*, que no son *objetos*, pero que tampoco es un puro concepto semánticamente coherente. Los datos reflejan el *sentido* de la práctica. El dato es histórico-social y posee un contenido operacional. No existe pues la

¹⁹⁴ Ídem. (sic)

¹⁹⁵ DEWEY, John. *La lógica de la investigación*.

Citado por ESTEBAN, José Miguel. Op. Cit. P. 99

¹⁹⁶ Citado por ESTEBAN, José Miguel. Op. Cit. P. 100

¹⁹⁷ PEIRCE, Charles Sanders. *How to make our ideas clear?* Op. Cit. p. 31 La creencia como disposición será un tema que analizaremos detenidamente en el capítulo II.

distinción de reinos: ni el realismo ingenuo, ni la coherencia semántica *a priori*, porque estas opciones bloquean la investigación.

Entonces, según Esteban, Dewey y Peirce concebirían similarmente a la lógica como la teoría de la investigación. Ambos no reconocerían la distinción de mundos conceptual y empírico; y esto les permite reinterpretar las dicotomías proposición-juicio y hecho-idea como operacionales en el proceso de la investigación. Pero, aunque estos aspectos fuesen similares en su 'lógica', el telos de la investigación no parece coincidir, y es por eso que Esteban no cataloga a Peirce como falibilista. ¿Cuál es la distinción? Que para Peirce el fin de la investigación es la *convergencia*, esto es en palabras de Esteban: *una idealizada cosmología evolutiva* que evita cierto relativismo epistemológico. La siguiente tesis de Peirce puede presentar tal cosmología:

“Different minds may set out with the most antagonistic views, but the progress of investigation carries them by a force outside of themselves to one and the same conclusion. This activity of thought by which we are carried, not where we wish, but to a fore-ordained goal, is like the operation of destiny. (...) This great hope is embodied in the conception of truth and reality. The opinion which is fated to be ultimately agreed to by all who investigate is what we mean by the truth, and the object represented in this opinion is the real. That is the way I would explain reality.”¹⁹⁸

El punto de la controversia sería, pues, el fin que guía la investigación. Y este es un punto de discusión entre todos los pragmatistas. No voy a desplegar en este punto porque tiene su propio desarrollo en el siguiente capítulo, pero sí haré una rápida presentación del problema. En mi opinión, lo que los hace falibilistas a todos los pragmatistas es que todos asentarían la afirmación: *todo juicio es revisable*. Pero no todos coincidirían en que exista un telos que dirija tal revisión, o, si fuera el caso, tampoco coinciden en la definición de tal telos.

Tras la lectura de la cita, uno podría pensar que Peirce ha caído en un optimismo ingenuo, pero intentaré esquematizar las diferencias para observar qué posición está ocupando cada uno de nuestros autores. Voy a servirme del desarrollo que hace Luis Villoro sobre el falibilismo en su famoso libro *Creer, Saber, Conocer*.

¹⁹⁸ PEIRCE, Charles. Op. Cit p. 38

Según Villoro, el falibilismo explica lo que él denomina *la paradoja Harman-Kripke*¹⁹⁹: ‘S sabe que P’ aseverado por un miembro de una comunidad epistémica C₁ no es incompatible con ‘S no sabe que P’ afirmado por un miembro de otra comunidad epistémica C₂. La explicación que hace Villoro es que *saber*, porque falible, sólo implica la posibilidad de aseverar el juicio a partir de *razones disponibles* que una comunidad epistémica posee. Y esto es posible “si el concepto de ‘saber’ no incluye la verdad absoluta de lo sabido, con independencia de las razones, sino sólo el requisito de que, de acuerdo con todas las razones disponibles en el momento de aseverarlo, cualquiera esté en situación de concluir la verdad de lo sabido.”²⁰⁰

Villoro ha logrado tomar distancia del sentido común quien piensa que ‘saber algo’ significa ‘así es y así será’, es decir, identifica ‘verdad absoluta’ con ‘la verdad de lo sabido’. Villoro los distingue y acepta como ‘verdad’ aquello ‘sabido’ que puede ser mejorable. Pero, en mi opinión, Villoro no logra superar la barrera del escéptico nostálgico quien piensa, también como él, que el saber siempre podrá ser mejorable porque nunca alcanzará la verdad absoluta²⁰¹. Villoro habría explicado la perfectibilidad del saber pero no el falibilismo. Todos los pragmatistas intentarán tomar distancia de esta posición, porque todos asumirán como ficción el concepto de ‘verdad absoluta’. Como se ve, el problema al que hemos ingresado es entonces ¿cuál es el telos de la investigación?

Putnam es quien mejor ha puesto el dedo sobre la llaga: el telos, dice, no debe olvidar que tiene carácter de *directriz*. Putnam lo expresa diciendo que debe cumplir dos funciones: *inmanencia* y *trascendencia*²⁰². Y por *trascendencia* no se remite a cuestiones metafísicas, sino a un mundo funcional que es independiente de nuestra voluntad (*Realismo interno*). Rorty, en cambio, cree que lo único que se puede hacer es señalar el error de las teorías realistas y escépticas, pero intentar desarrollar un discurso sobre ese

¹⁹⁹ VILLORO, Luis. *Creer, Saber, Conocer*.

México, Siglo veintiuno editores, 2000. p. 192

²⁰⁰ Ídem., p. 193-194

²⁰¹ La siguiente cita lo pinta con claridad: “Que las razones objetivamente suficientes en un momento puedan mostrarse insuficientes en otro, sólo se explica si existe una verdad absoluta, independiente de dichas razones” Ídem., p. 195

²⁰² PUTNAM, Hilary. *Why reason can't be naturalized? Op. Cit.*, p. 228

telos es “explicar lo obscuro mediante algo más obscuro”²⁰³. Rorty se ubicaría, pues, en el extremo izquierdo de tal espectro, donde se hace innecesario todo discurso sobre la trascendencia del telos de la investigación, y en donde abiertamente se defiende el *etnocentrismo*.

Rorty y Putnam habrían explicado porque no hay incompatibilidad cuando un miembro de C1 afirma que ‘S sabe que P’ mientras que un miembro de C2 afirma que ‘S no sabe que P’. De esta forma, ambos autores se encontrarían distantes tanto del ingenuo sentido común realista, quien piensa que necesariamente uno de los dos individuos estaría errado (si no los dos), como del artificio cómodo relativista, quien afirmaría que ambos individuos dicen la verdad porque la verdad es relativa, si no al individuo, sí a la comunidad a la que pertenece. Pero, además, ambos pragmatistas tomarían distancia también de la respuesta de Villoro quien excusa tal incompatibilidad en las afirmaciones de los individuos bajo ‘razones disponibles’. Si he sido claro en mi presentación, podrá verse entonces que el falibilismo pragmatista no busca ser sólo un punto medio entre el realismo ingenuo y el relativismo idealista, sino, además, se preocupa escrupulosamente de no ceder ante el *representacionalismo* que sólo lo ataría, de una u otra forma, a los nefastos dualismos clásicos. De lo que se trata es de superar ambos extremos al superar la polémica a través de un anti-representacionalismo.

Yo interpreto bajo esa misma perspectiva a todos los pragmatistas y por eso afirmo que tanto Peirce, James y Dewey, así como Rorty y Putnam tienen en común su apuesta por el falibilismo, porque todos ellos encuentran su propia propuesta bajo ese anti-representacionalismo que lejos de esconder nostálgicamente ‘la verdad absoluta’ da el salto hacia el lado pragmático donde los conceptos se asumen ciertos y confiables por su funcionalidad o porque son un instrumento para la acción. No hay, pues, discursos metafísicos sobre algún ‘ente’ sobrenatural que escape a la experiencia o que se funda en una necesidad lógica. Y es así como debe ser entendido el concepto de *convergencia* en Peirce. No es sino un hecho pragmático afirmar que las investigaciones convergen; de ninguna manera un realismo ingenuo

²⁰³ Cfr. RORTY, Richard. ‘El mundo felizmente perdido’.
En: Consecuencias del Pragmatismo. Op. Cit. Pp. 60-78

representacionalista o el nuevo concepto metafísico que reemplaza a la verdad absoluta.

3.3.1 LA SIGNIFICACIÓN EDUCATIVA DE LA CONCEPCIÓN FALIBILISTA.

El falibilismo pragmatista puede distinguirse bajo dos aspectos de la teoría pedagógica de Dewey. 1) A manera global, puede reconocerse en el *sentido* que Dewey otorga a la educación. Si entendemos *sentido* como *dirección*, es necesario reconocer que, en Dewey, el sentido de la educación no está dado por un *TELOS* pre-determinado e incuestionable. La educación está dirigida hacia el *proceso mismo*: educación es, básicamente, *crecer*. El sentido de la educación no está dado por 'un perfil ideal' o, lo que es lo mismo, el fin no está absolutamente determinado. La educación no es un medio para alcanzar un fin que la sociedad, la historia, el Estado o la Iglesia predeterminan en forma *a priori*. El proceso educativo es él mismo su propio fin. Crecer es el fin y no hacia dónde crecer. Como ya hemos dicho, por crecer Dewey entiende una mejora cualitativa real del individuo y esto sólo es posible cuando se entiende crecimiento en sentido general. Cuando verdaderamente hemos abierto posibilidades a nuevas direcciones para las ulteriores experiencias, no cuando hemos atrofiado o restringido alguna posible experiencia subsiguiente.

2) En el aspecto concreto, la teoría pedagógica de Dewey habla de 'procedimientos democráticos en el aula de clase'. En dicho ambiente democrático puede reconocerse, pues, la concepción falibilista de Dewey. Tal procedimiento democrático viene a ser el desarrollo empírico de la proposición falibilista: 'todo juicio es discutible'. Pero es necesario distinguir que tales procedimientos democráticos explicitan dicha proposición falibilista y no la proposición escéptica: 'nadie tiene la verdad absoluta'. En tal distinción radica, justamente, la originalidad de la propuesta pedagógica de Dewey. Voy a intentar desarrollar ahora cómo entender esa educación que se ve como siendo ella misma su propio fin.

4.1.1 EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PUESTO EN EL PROCESO MISMO.

“El proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin.”²⁰⁴ Esto, en Dewey, significa, en primer lugar, que desechamos las concepciones comparativas de la educación. Bajo estas concepciones, la educación cumple mejor su papel cuanto más acerque al educando al *perfil ideal*. La educación es entonces *preparación*. Estas concepciones comparativas parten, pues, de un presupuesto falso: los estudios tienen un final cuando se alcanza la madurez. Entonces se cree que el adulto ya no necesita del estudio: los estudios son para los niños y jóvenes. Dewey desenmascara tal falsedad porque reconoce a la educación como *crecimiento* y el proceso propio de la vida es *crecer*. Además, no hay nunca un todo terminado no-mejorable en la educación. Pueden existir *fines-en-perspectiva* que alienten al proceso mismo, pero estos fines-en-perspectiva son, ellos mismos, parte del proceso.

Al superar la concepción comparativa de la educación, Dewey debilita las interpretaciones negativas de la *inmadurez*.²⁰⁵ Sin caer en el romanticismo, Dewey resalta dos rasgos de la inmadurez cuando ésta es vista en sí misma. Estas características son: *plasticidad* y *dependencia*. Cree Dewey que la concepción comparativa de la educación no permite ver el lado positivo del prefijo ‘in’, que más bien es entendido como ‘privación’. Sin embargo, el prefijo ‘in’ refleja esa facilidad para el cambio, una *adaptabilidad específica*, y “la *capacidad para aprender de la experiencia*”²⁰⁶ Todo eso refleja la plasticidad propia de la in-madurez. Además, Dewey observa que esa ‘in-madurez’ viene acompañado de una necesidad de desarrollar capacidades le son propias por su concomitante *dependencia*. El sentido común rara vez descubre un lado positivo a la dependencia, quien es más bien catalogada como *incapacidad*, sin embargo, Dewey reconoce una capacidad latente es esa indefensión: *la capacidad social*²⁰⁷

Esta concepción falibilista de la educación hace de Dewey un autor muy contemporáneo. El informe *Deloir*²⁰⁸ que ha marcado el camino de la educación latinoamericana en las últimas décadas, consagra para la educación cuatro fines: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a

²⁰⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 53

²⁰⁵ Ídem., p. 46

²⁰⁶ Ídem., p. 48

²⁰⁷ Ídem., p. 47-48

²⁰⁸ DARDE DIVAL, Pere. *La educación en el siglo xxi. (Informe Delors)*.

[En línea] <http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>

hacer. Claramente, pues, puede notarse la propuesta falibilista de Dewey cuando lo que se está consagrando como fin es un proceso inagotable. Putnam afirma, para sustentar más tal actualidad de Dewey, que nuestro autor descubrió cuál era el mejor de los aprendizajes: *“aprender para aprender más, ya que el objetivo de la educación es capacitar a los individuos para continuar con su educación”*²⁰⁹

Ahora, sin embargo, deseo remarcar el cuidado que tiene Dewey por no caer en el romanticismo ingenuo. Su herencia hegeliana²¹⁰ no le permite caer en la posición simplista de ‘lo uno o lo otro’. Dewey no tiene una visión romántica de la educación al proponerla como falibilista, antes bien, reconoce criterios para determinar una experiencia como educativa. No es pues su pedagogía falibilista una pedagogía relativista (donde cada una encuentre su propia verdad) ni una pedagogía escéptica (donde se presupone ninguno encontrará *la* verdad). Una experiencia es educativa si cuenta con los criterios de: *apertura y continuidad*²¹¹. La educación, porque centrada en el proceso, es *abierta*, sin que esto signifique que cualquier punto de llegada es bueno por sí mismo. Si una experiencia nos permite vivir la subsiguiente experiencia con mayor plenitud entonces, y sólo entonces, dicha experiencia es educativa. La educación debe permitir, pues, la continuidad de la experiencia y eso sólo es posible si el educando *crece* en el mismo proceso educativo. Los parámetros que definen lo que se entiende por ‘crecer’ son determinados por el *aquí* y el *ahora*, pragmáticamente y no esencialmente ni en forma a priori. El falibilismo en Dewey no quiere negar la presencia de criterios ni generalizaciones, lo que quiere negar es que estos criterios o generalizaciones sean fundamentos esenciales e incuestionables. Y es así, justamente, cómo Dewey se distancia de la pedagogía escéptica y de la pedagogía relativista. No presentaré aquí un

²⁰⁹ PUTNAM, Hilary. *Educación para la democracia*.

En: *La herencia del Pragmatismo*. Op. Cit. P. 260

²¹⁰ “[el pensamiento de Hegel] me suministró una exigencia en pro de la unificación que fue indudablemente un intenso anhelo emocional, y aun un apetito que solamente un material intelectualizado podía satisfacer. Más que dificultoso es imposible recuperar este temprano talante. Pero el sentido de las divisiones y separaciones que me habían nacido, supongo de la cultura de Nueva Inglaterra, divisiones por medio del aislamiento del yo respecto del mundo, del alma respecto del cuerpo, de la naturaleza respecto a Dios, me trajo una opresión dolorosa o, más bien, una laceración interna (...) La síntesis hegeliana de sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano, no fue, sin embargo, una mera fórmula intelectual; obró como una inmensa descarga, como una liberación”. J. Dewey “From Absolutism to Experimentalism” que es su autobiografía intelectual. Citado por GUICHOT, Virginia. Op. Cit. P 81-82.

²¹¹ DEWEY, John. *EE.*, p. 33-59

ejemplo de todo esto porque será visto en el siguiente acápite donde presentemos tal falibilismo en la pedagogía, pero en forma concreta, en el aula de clase.

Un último punto a considerar, sin embargo, es que tras esta visión global falibilista de la educación Dewey, reconoce la necesidad de la reevaluación constante de la teoría pedagógica. Ningún cimiento puede ser asumido como estático, antes bien, la teoría pedagógica que se precie de ser experimental, debe promover en todo momento la intercomunicación, el cambio, la interacción porque se autodefine a sí misma como *negociable*²¹². Porque toda teoría o sistema está ligado, lo reconozca o no, a *“las crisis y tensiones que se manifiestan en la marcha de los problemas humanos”*²¹³, entonces, toda pretensión de trato con lo inmutable y eterno; o toda solidificación de la teoría porque asume un papel a-histórico, es ficticio y hasta puede ser deshonesto.



²¹² DEWEY, John. *CE.*, p. 85

²¹³ DEWEY, John. *RF.*, p. 33

CAPÍTULO DOS

LA TEORÍA INSTRUMENTALISTA DEL CONOCIMIENTO

En este capítulo queremos mostrar la primera de las fuentes filosóficas que llevaron a Dewey a la revolución paradigmática que impulsó y que fue motor de su nueva pedagogía: la teoría instrumentalista del conocimiento. La pedagogía queda entonces definida como *instrucción para la acción*: el alumno aprendiendo en trato directo con las cosas, experimentado, y asumiendo significativamente el momento del aprendizaje porque no es *arrebatado* de su experiencia cotidiana sino que aprende desde ella misma y la enriquece. Esta forma de entender el aprendizaje sólo es posible, cuando entendemos el conocimiento como un instrumento para nuestra vida y no con una teoría representacionista del conocimiento que más bien supondría realidades alternas y discontinuidad con la vida cotidiana.

1. INTRODUCCIÓN

Intentar caracterizar con un solo adjetivo la filosofía del siglo XX debe ser una empresa un tanto pretenciosa y hasta arriesgada. Algunos intentos mejor

logrados son, por ejemplo, los adjetivos: *Postmoderna* y *Post-metafísica*²¹⁴. Creo, sin embargo, que no es tan descabellado reconocer elementos distintivos comunes en los sistemas filosóficos de tal siglo (aunque una de las características sea justamente dejar de ser un *sistema filosófico* en el sentido de una saber totalizante). No pretendo defender ni rastrear tales posibilidades, pretendo sólo indicar una que me parece iluminadora.

Aún con lo arriesgado de la empresa, creo que la filosofía del siglo XX puede ser vista bajo un elemento común: su pretensión de ser *una revolución paradigmática*²¹⁵. Sea que se la designe como el intento por superar lo que Habermas llama 'el paradigma de la conciencia', o lo que Heidegger denomina 'la metafísica de la presencia', o lo que Rorty llama 'la filosofía del espejo', o se le signe con el slogan husserliano de 'a las cosas mismas'²¹⁶, lo que se hace patente es la autoconciencia de estar definiendo una *ruptura*, un salto, un cambio de paradigma. Si de verdad todos estos autores logran demostrar tal revolución es un problema aparte, pero la hipótesis de la autoconciencia parece fácilmente rastreable.

Es bajo tal línea interpretativa como quiero comenzar la presentación de la teoría instrumentalista del conocimiento en Dewey. El pragmatismo, en general, evidencia también tal autoconciencia. En el capítulo anterior vimos justamente cómo la génesis del pragmatismo se marca como una ruptura con la tradición racionalista, pero no a favor de un mero empirismo, ya que eso no sería plenamente una ruptura, sino a favor de una nueva senda no-tradicional. Por eso, una revolución paradigmática.

En el caso de Dewey, su filosofía pretende ser novedosa y al mismo tiempo continuadora. Como afirma Hildebrand, inaugura un nuevo punto de vista para el agente: *más allá del realismo y el idealismo*²¹⁷. Este nuevo punto de vista es la *experiencia experimental*²¹⁸. Es un punto de vista *novedoso*

²¹⁴ Cfr. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Op. Cit., p. 16

²¹⁵ Por supuesto, tomo el concepto de Thomas Kuhn. Cfr. KUHN, Thomas. *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1962). México, FCE, 1975.

²¹⁶ Es interesante la relación que hay entre este objetivo husserliano de 'ir a las cosas mismas' y el realismo directo en Peirce o el naturalismo en Dewey. Estos son claros ejemplos de un monismo que ya no admite realidades alternas o mundos nouménicos. Es interesante también notar que para Peirce la base de tal realismo directo se encuentra ya en la escolástica. Cfr. PERCY, Walker. *La criatura dividida* En: Anuario Filosófico XXIX-3 N° 56 1996 pp. 1135-1157

²¹⁷ HILDEBRAND, David. *Beyond realism and antirealism*. Op. Cit. p. 178

²¹⁸ DEWEY, John. *BC.*, p. 70

porque va acorde con la sociedad democrática, tecnológica y experimental. Pero es *continuador* porque sólo revela aquella marca ya presente en todos los sistemas filosóficos del pasado: la relación intrínseca entre la filosofía y la vida social. Como ya lo sentenciara Hegel, la filosofía es “*su época captada en pensamientos*”²¹⁹.

Hay en Dewey una clara conciencia de estar realizando un salto. “*Cualquier filosofía empírica sincera (...) tendrá por fuerza que funcionar en términos proféticos más que descriptivos*”.²²⁰ Es la autoconciencia de no estar siguiendo una ruta común en la humanidad que era “*pensar en forma de oposiciones extremas*”²²¹. Ni siquiera se busca la conciliación, el eclecticismo o el punto medio de ambos extremos (quizá en James sí pueda verse tal actitud²²²). Dewey escapa de la senda tradicional y revela la necesidad de una *reconstrucción de la filosofía* en pleno, a partir, como dijimos, de este nuevo punto de vista: *la experiencia experimental*.

Experiencia experimental es un concepto que Dewey recoge de la práctica científica. Lo opuesto a este concepto sería la experiencia empírica. Por ‘experiencia empírica’ entenderíamos el caudal de conocimientos que se consiguen de manera no-metódica y pre-científica. Es el conocimiento del artesano propiamente dicho. Pero el nuevo punto de vista no define sólo la forma de obtener el conocimiento, sino el carácter mismo de aquello que podemos llamar conocimiento: un instrumento que nos ayuda a transformar nuestra experiencia a favor de un mayor *control*; es decir, que nos ayude a predecir, que nos permita usar en forma novedosa los objetos de nuestra experiencia cotidiana y que por lo mismo enriquezca nuestra vida. Así el conocimiento deja de ser un lujo, un goce estético, una representación fiel e impersonal o el acceso a una realidad alterna.

Todo esto, pues, conlleva no sólo una reconstrucción de la epistemología, entendida como una parte de la filosofía, sino una

²¹⁹ Aunque el mismo Hegel no habría pretendido con dicha frase sentenciar la relación intrínseca entre la filosofía y la vida social, sino “*captar la época en pensamiento significa, en primer lugar, reconocer la relevancia de la historia para la reflexión filosófica*”. Cfr. GIUSTI, Miguel. *Introducción de Hegel a la filosofía*. En: *Alas y Raíces*. Op. Cit., pp. 43-64.

²²⁰ DEWEY, John. *BC.*, p. 67 (el subrayado es mío)

²²¹ DEWEY, John. *EE.*, p. 11

²²² La siguiente cita de James puede reforzar mi apreciación: “*El pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y manejables. No constituyendo nada esencialmente nuevo, armoniza con muchas antiguas tendencias filosóficas*”. JAMES, W. Op. Cit. P. 66

reconstrucción social plena. La reconstrucción de la filosofía no se está limitando a una disciplina entre otras; si entendemos a la filosofía como *crítica de la cultura* y, más que eso, como *crítica de las críticas*²²³, entonces la reconstrucción de la filosofía es, en palabras de Dewey: “Una transformación revolucionaria de varias de nuestras convicciones más entrañables.”²²⁴

Sin embargo, aunque hablemos de una reconstrucción social en pleno, piensa Dewey que el énfasis lo debemos de poner especialmente en la pedagogía; y esto por muchas razones. La primera de ellas, porque una revolución en la teoría del conocimiento conlleva necesariamente una revolución en la teoría del aprendizaje que es la actividad propia de obtener conocimiento. La segunda razón es que, si la teoría es fiel a sí misma, su propio desarrollo debe ser experimental y no a priori. Con lo cual, el campo mismo de la investigación quedaría mejor definido por un aula de clases que por un escritorio a puertas cerradas. Una tercera razón es que sólo la educación, en todas sus instancias, garantiza una revolución social en pleno, especialmente cuando hablamos de una sociedad democrática en donde el cambio social no puede ser vertical ‘de arriba hacia abajo’, sino horizontal.

El resultado de esta revolución pedagógica, a partir de la teoría instrumentalista del conocimiento, será la educación entendida como *instrucción en la acción*. Esto no es sino la idea de que los alumnos aprenden experimentado, en el trato directo con las cosas y éstas en su *medium* propio. Así, Dewey estaría apostando por la simplicidad de los objetos primarios (los de uso directo) en lugar de la complejidad de los objetos secundarios (las abstracciones) por su mayor *significatividad*. Este último será un concepto clave en Dewey para su nueva pedagogía. Si el trato de los alumnos es con su propia realidad y no con realidades alternas, entonces la experiencia del aprendizaje no está disociada de su mundo de significados. La experiencia del aprendizaje se vuelve significativa, es decir, tiene sentido para su vida. Por supuesto, esto trae consigo un aprendizaje real y no meramente cognitivo ni memorístico. De esta forma, podemos observar que Dewey era, ya hace casi un siglo, pionero de la educación constructivista que hoy se pregona.

²²³ DEWEY, John. *EN.*, p. 324

²²⁴ DEWEY, John. *BC.*, p. 176

1.1 DEFINICIÓN DE LA TEORÍA INSTRUMENTALISTA DEL CONOCIMIENTO.

El instrumentalismo, como se le conoce a esta teoría, podría ser definido como un *realismo sin representación*; porque básicamente intenta dar respuesta a dos intuiciones evidentes: a) nuestra experiencia de sentido común nos muestra un mundo de los objetos que es independiente de nosotros que, en algún sentido, nos ‘decepciona’; y, b) no existe un acceso inmediato a ninguna realidad sin interpretar o ‘desnuda’ es decir, extralingüística; con lo cual, la realidad nunca escapa de *nuestro* lenguaje. Tendríamos que hablar como Habermas de la “*inevitable interpenetración del lenguaje y la realidad*”²²⁵ ¿Cómo conjugar ambas intuiciones de forma tal que escapemos al dogmatismo racionalista y a las artimañas del escéptico? Se hace necesario, pues, superar el punto de vista de un sujeto enfrentado a un objeto que es conocido por medio de su representación; y pasar hacia el punto de vista de la *praxis* (experimentación para Dewey) donde el conocimiento se revela como un instrumento que posibilita la acción o, como diría Dewey, hace más rica nuestra experiencia abriendo puertas hacia nuevas posibilidades.

El trasfondo pragmatista podría definirse como un *interaccionismo*²²⁶; es decir, una conjunción natural y espontánea donde confluyen el mundo natural del objeto y el mundo espiritual del sujeto en una continuidad (Esto quiere decir, en forma natural, no conflictiva). Es decir, este interaccionismo no revela dos polos opuestos, sino dos realidades interactuantes e interdependientes, aunque pragmáticamente diferenciadas. ¿Qué significa ‘pragmáticamente diferenciadas’?, que en la *praxis* podemos reconocerlos como independientes, pero son condiciones innegables de un único esquema de interpretación.

Por ello, aquello que la tradición denomina sujeto-objeto, tras el instrumentalismo, pasa a ser reconocido como un elemento activo y transformador *en continuidad con* un elemento de resistencia (decepcionante)²²⁷. Observamos entonces que ambas categorías son

²²⁵ HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Traducción de Ramón Villa. Barcelona, Paidós, 2003. p. 74

²²⁶ FAERNA, Angel Manuel. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Op. Cit., p. 74

²²⁷ El reino de los objetos se revela como *resistencia* le exige al sujeto *atenerse* a un mundo independiente de su voluntad.

ontológicamente posteriores a la praxis (acción o experimentación). Lo que quiere decir que:

“Sin la experiencia de su propia relación activa con el medio, del juego entre impulsos y resistencias, el sujeto no podría haber separado los espacios de lo interno y lo externo, ni concebirse a sí mismo como un sujeto enfrentado a un mundo de objetos. En esta medida, tal oposición es subsidiaria de la realidad más básica de la acción”²²⁸

Este giro pragmático transforma el concepto de realidad de forma tal que el instrumentalismo (y el pragmatismo en general) puede ser reconocido, como diría Peirce, en un *realismo directo*²²⁹. Éste es, pues, el tipo de monismo que Dewey denominó *naturalismo* y que se hace evidente a través del interaccionismo.

Naturalismo no es otra cosa que la vena darwinista que recorre al pragmatismo. Es la reacción ante la realidad dualista cartesiana y ante la necesidad del trascendentalismo kantiano²³⁰. Con el naturalismo los pragmatistas desean elevar a la categoría de filosofía la intuición básica del sentido común: que nuestra vida es *una* sola y que no hay problema que pueda ser considerado relevante a nosotros mismos, si no es porque concierne a nuestra vida misma. La actitud racionalista y en general toda filosofía que distinga realidades en paralelo convergen en negar esta intuición básica.

Pero con la actitud naturalista los pragmatistas recogen dos elementos evolucionistas esenciales: primero, que los individuos tienen fines (presupuesto antropológico). Ésta es la condición que preexiste a todas las actividades humanas (incluso a las cognoscentes) y que de hecho las suscita²³¹. Y, segundo, que todos los organismos vivos poseen una cualidad propia: *la*

²²⁸ FAERNA, Angel M. Op. Cit., p. 16

²²⁹ *“Realismo significa para Peirce que hay un mundo real y que hasta cierto punto es posible conocerlo, hablar de él y ser comprendidos. No sólo son reales las cosas materiales y los sucesos. También lo son las ideas y las palabras con las que pensamos y hablamos sobre ellos. En palabras d Peirce ‘ahí afuera hay cosas reales cuyos caracteres son independientes de nuestra opinión sobre ellas’.* PERCY, Walker. Op. Cit., p. 1143

²³⁰ Lo que no quiere decir necesariamente que el pragmatismo sea antitético con Kant. Para Peirce, el pragmatismo nace del constructivismo kantiano y para Faerna, el pragmatismo puede ser reconocido como un criticismo sin trascendentalismo. En esta misma línea se encuentra también Habermas quien defiende un giro pragmático sustentado en un a priori comprometido con formas culturales de vida; y de esta manera, evita así todo reclamo por un reino inteligible. *“En este sentido, Kant se vuelve compatible con Darwin”.* HABERMAS, Jürgen. La ética del discurso y la cuestión de la verdad. Op. Cit., p. 76

²³¹ En este capítulo desarrollaremos más explícitamente este rasgo de la antropología pragmatista; ahora sólo lo enuncio.

actividad. Tener fines y ser pasibles de realizar actividades para alcanzar esos fines no son rasgos accesorios a la vida humana, es la vitalidad misma.

¿En qué medida estos dos rasgos son paradigmáticamente revolucionarios como lo pretende el pragmatismo? Uno podría observar que dicho naturalismo no parece causar problemas al sentido común: el hombre trabaja y labora para alcanzar sus fines; sin embargo, lo novedoso es pensar la actividad cognoscitiva bajo ese mismo esquema.

Según Aristóteles²³² el conjunto de saberes humanos se puede clasificar en tres modalidades: un saber técnico o productivo; un saber práctico o prudencial; y un saber contemplativo o especulativo. El saber técnico es una ciencia en busca de lo verdadero en relación con nuestra capacidad productora y transformadora del mundo; el saber práctico es una ciencia en busca de lo verdadero en relación a nuestra capacidad de actuar. El saber contemplativo es sustancialmente distinto de los anteriores, porque, aunque es también una ciencia, lo es de objetos que no dependen de nosotros y, por eso, nuestra actitud es básicamente contemplativa.

Lo que el naturalismo pragmatista está revolucionando es la clasificación esencialista que derivó de esta división de saberes. Una cosa es el tipo de disposición que pueda generar un objeto en el individuo, pero otra cosa es definir realidades (conjuntos de objetos) bajo una clasificación de esas disposiciones. Así pues el pragmatismo no reconocería distinción esencial entre el conocimiento práctico, el conocimiento técnico y el conocimiento teórico. Los tres quedan definidos bajo un único esquema: son un instrumento que nos permite explorar con mayor apertura nuestra experiencia presente, en vista de los fines que perseguimos, para así lograr un mejor control de nuestra experiencia ulterior. Sea que se trate de la técnica para construir un puente, la prudencia del maestro para saber cuándo castigar a un alumno o la teoría de la relatividad, lo que Dewey enfatiza es que el método es unívoco: *la inteligencia*²³³ que no es otra cosa que una interpretación de los contenidos de la experiencia (cuanto más amplia mejor) en función de experiencias posibles que satisfacen nuestras necesidades individuales y culturales y que pueden ser

²³² Metafísica A 980^a 21 – 982^a 3

²³³ ‘La inteligencia’ será la contraparte naturalista de la Razón trascendental. Más adelante trabajaremos este concepto y cómo Dewey lo obtiene del trabajo científico.

alcanzadas por medio de algún curso de acción. La inteligencia determina ese mejor curso de acción. Los constructos teóricos (el plano del puente, la psicología infantil o las leyes del movimiento planetario) se revelan a la inteligencia como instrumentos de los cuales se vale para determinar con mayor precisión cuál es ese mejor curso de acción, nuevamente, en vistas de los fines perseguidos. Dos anotaciones me parecen aquí necesarias:

- 1) Es necesario reconocer que el valor instrumental de los conocimientos, así planteado, parece una verdad de Perogrullo; sin embargo, la originalidad del pragmatismo está en señalar que la acción es la medida del conocimiento en dos sentidos²³⁴: a) el conocimiento es un proceso conductual²³⁵; y b) porque la adecuación de sus procedimientos y el valor de sus logros depende en definitiva de ese marco contextual que es la actividad.
- 2) Un aspecto ligado intrincadamente al instrumentalismo es la teoría de la verdad. No faltará quien plantee que este giro pragmático destruye las bases de la objetividad que la teoría clásica de la verdad (correspondentista) garantizaba. Si no hay una realidad esencial a la cual leer ¿qué nos garantiza que en verdad el curso de acción elegido sea 'el mejor' curso de acción? Los pragmatistas afirmarían que lo único que refleja tal objeción es el anhelo por lo que Heidegger llamó *el consuelo metafísico*. En verdad, nuestros fines y necesidades proyectan una realidad 'más real' y concreta que una realidad con contenido ahistórico que muy bien podría ser pura ficción metafísica o universalización imperialista de una forma cultural de vida. La teoría pragmatista de la verdad no garantizará su objetividad en una realidad alterna inmutable y eterna, sino de lo que Putnam llama 'fines-en-perspectiva'.

Hechas estas dos salvedades es necesario aclarar que el naturalismo pragmatista (y deweyano en particular) no pretende ser un biologismo grosero "en virtud del cual todo se reduzca a supervivencia y adaptación"²³⁶. Para los pragmatistas, tanto supervivencia como adaptación son categorías culturales y

²³⁴ Cfr. FAERNA, A. Op. Cit., p. 72

²³⁵ Esto es un derivado de la definición peirceana de creencia como 'disposición para actuar'. Más adelante trabajaremos esta relación.

²³⁶ FAERNA, A. Op. Cit., p. 71

no meramente biológicas; por tanto, los fines creados y adquiridos son tan válidos e importantes como los fines de la naturaleza. Si es un error sustraer al conocimiento de su carácter funcional en pro de fines humanos, es también un error hacerlo depender exclusivamente de un fin único pre-establecido por 'la madre naturaleza'.

Propiamente hablando, el instrumentalismo es la teoría pragmatista del conocimiento, la epistemología propia del pragmatismo. Dewey asumió para sí el título de instrumentalista y quizá ésta es la mejor prueba de que el instrumentalismo, siendo un elemento del pragmatismo, es para Dewey el principal elemento, el catalizador de la revolución social que está emergiendo. Dos fueron las razones por las que Dewey prefirió para su planteamiento el título de instrumentalismo sobre el de pragmatismo:

Primero, Dewey calificó a su planteamiento como instrumentalismo debido, como él mismo dijo, "*a las ambigüedades que existen en torno a la noción de pragmatismo*"²³⁷. Ambigüedades que, sin embargo, no lo llevaron a tomar distancia de los planteamientos más básicos de James y Peirce.

Segundo, la revolución paradigmática que el pragmatismo promueve está causada, según Dewey, por la conciencia novedosa del carácter instrumentalista del conocimiento. Es a partir de esa conciencia que podemos reconocer como quimera todo ese mundo 'ideal', 'absoluto' y 'ahistórico' que gobernó durante siglos no sólo la epistemología sino la vida misma de los hombres; y es a partir de esa conciencia también que es posible reconocer a toda categoría científica (en el sentido amplio de ciencia, como toda investigación) como *funcional*. Por tanto, podemos afirmar que es a partir del instrumentalismo que se desarrolla toda esa revolución social que asume al constructo teórico, en cualquier rama de la cultura, como ontológicamente posterior a la praxis, y entonces, histórico y dependiente de los fines e intereses humanos.

Es la segunda razón por la que creo que el encuentro de Dewey con el instrumentalismo es también la circunstancia especial que lo empuja a ver al tema pedagógico como preferencial en la revolución social que está promoviendo. Es el instrumentalismo el que lleva a Dewey a afirmar que,

²³⁷ DEWEY, John. *BC.*, p. 97

siendo la filosofía ahora pragmatista, ésta podría ser reconocida como *teoría general de la educación*. En lo que sigue de esta primera parte del capítulo voy a sustentar la afirmación de que es el instrumentalismo el catalizador de esa revolución social que Dewey está promoviendo. Luego, intentaré reproducir el argumento histórico-evolutivo, que Dewey expresó en forma dispersa, con el cuál nuestro autor muestra cómo el instrumentalismo no es una invención arbitraria, sino un rasgo propio del conocimiento que va desde sus más primitivas expresiones.

1.2 EL INSTRUMENTALISMO COMO CATALIZADOR

Cornel West tiene la tesis de que el pragmatismo es la evasión de una filosofía centrada en la epistemología²³⁸. Para comprender mejor esta tesis debemos tratar de comprender sus límites. Es cierto, pues, que el desarrollo pleno del pragmatismo clásico llevó a sus autores hacia un espectro pluriforme de campos de investigación tales como la educación, la religión, la semiótica, la democracia, la ciencia, lo social, etc. También es cierto que tal diversidad puede ser verificada aún en los desarrollos más actuales del pragmatismo²³⁹. Sin embargo, aún siendo patente la tesis de West en la diversidad de campos del pragmatismo, lo que una lectura consciente de la obra de Dewey arroja es su constante dedicación hacia la epistemología. ¿Niega esto la tesis de West? No la niega si entendemos que tal dedicación constante es más bien una reacción contra el tono fuertemente epistemológico de la tradición filosófica clásica. Pero la respuesta no es tan simple como parece.

Si la preocupación epistemológica de Dewey es sólo una reacción a la actitud de la filosofía clásica, no tendría por qué esta preocupación ser un catalizador de su obra toda, ni mucho menos tener la relevancia necesaria para hacer de ella una preocupación latente a lo largo de su vida. Lo que la tesis de West no asume es que el pragmatismo nace justamente como una nueva

²³⁸ Cfr. WEST, Cornel. *Op. Cit.*

²³⁹ Allí están la diversidad de temas en que trabajan Putnam y Rorty. (Mente, historia, lenguaje, educación, democracia, etc.) Por poner un ejemplo, Rorty tiene un trabajo en donde, desde el pragmatismo, elabora una crítica hacia la relación entre la universidad y la sociedad. Cfr. RORTY, Richard. *Las Universidades Norteamericanas y el anhelo de justicia social*. En: *La Responsabilidad Ética y Política de la Universidad*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002. pp. 49-71

relación entre la teoría y la acción, esto es, una nueva teoría del conocimiento.

La siguiente cita de Dewey puede confirmar eso:

“Resulta razonablemente evidente que un aspecto importante de la reconstrucción que es preciso llevar a cabo en la actualidad se relaciona con la teoría del conocimiento. Se requiere un cambio radical en la misma, por lo que se refiere a la materia sustancial en que ha de basarse dicha teoría; esta nueva teoría estudiará de qué manera se lleva a cabo el conocimiento (es decir la investigación adecuada), en lugar de partir de la suposición de que tiene que realizarse de acuerdo con puntos de vista, relativos a las facultades u órganos que se han formado de una manera independiente”²⁴⁰

Y aunque al decir ‘nace’ parece que nos referimos sólo a su génesis, la preocupación por sostener tal teoría pragmatista del conocimiento va acompañando todo el desarrollo temporal del pragmatismo. En este sentido, es un catalizador constante de la revolución paradigmática que promueve el pragmatismo.

El argumento que sostiene la importancia de la teoría del conocimiento es más bien como sigue: Según Dewey, la filosofía hoy padece un creciente menosprecio y una mayor desconfianza, porque, abrazando sistemas de antaño, no logra responder a una acuciante actualidad. La filosofía cede su capacidad de actualización por el afán de mantener como suyo el privilegiado Reino del Ser. Dewey no promueve una a priori satanización de los sistemas filosóficos del pasado, cree que el ataque a ellos no es en cuanto éstos se hallaban ligados a los problemas intelectuales y morales de su tiempo y lugar, sino *“en cuanto que son ineficaces dentro de una situación humana distinta”*. Además, la mirada al pasado es iluminadora de cómo y dónde se requiere la reconstrucción. La respuesta la encontrará Dewey en la relación teoría-acción. En la relación entre los problemas de la filosofía y las presiones y reacciones que se originan en la vida de la comunidad misma. Dicha relación, por ejemplo en Grecia, dio como resultado el dualismo teoría-práctica, porque así se respondía allí a una distinción social entre hombres libres y hombres de la necesidad. Algunos hombres gozaban de esa libertad que les permitía el acceso a la vida teórica; mientras que otros hombres de no-libres debían conformarse con la vida práctica. La relación fue libertad y vida teórica como estado de dignidad, mientras que necesidad y vida práctica como estado de

²⁴⁰ DEWEY, John. *RF.*, p. 28 (el subrayado es mío)

carencia. Dewey cree entonces que la reconstrucción de la filosofía debe partir desde este punto: la reconstrucción de la relación entre la teoría y la práctica. El resultado, una teoría que reconoce al conocimiento como instrumento para la acción:

Si el objeto propio del conocimiento tiene el carácter propio de la materia de las artes útiles, el problema en cuestión se evapora. Los objetos de las ciencias, como los objetos de las artes, son un orden de relaciones que sirven de herramientas para lograr tener directamente algo o que algo sea en la misma forma. Los bienes u objetos con cualidades que dan una satisfacción son la fruición natural del descubrimiento y el empleo de medios cuando queda determinada la conexión de los fines con un orden de sucesión. Las cosas empíricas directas son exactamente lo que siempre fueron: los finales de historias humanas.

Éste es el naturalismo instrumentalista de Dewey que se convierte en el punto de partida de la revolución paradigmática que está promoviendo. Pero no es la totalidad del problema. Dicha revolución hunde sus raíces en el campo de los fines y valores humanos; y allí, cree Dewey, se torna preferentemente un problema pedagógico. Dewey no se queda en la relación ciencia física-filosofía. Cree él que si la filosofía asume seriamente la industrialización y tecnología de la ciencia física, entonces son los fines humanos los que se ven afectados porque es el reino espiritual, entendido como reino de lo inmutable, el que se socava. De allí, el paso hacia el tema pedagógico es evidente. Voy a mostrar ahora tal relación.

1.2.1 RELACIÓN ENTRE EL INSTRUMENTALISMO Y LOS FINES HUMANOS.

Dewey observa fuerzas sociales e históricas empujando hacia el *nuevo pensamiento*²⁴¹. Fuerzas que pueden ser reconocidas ya desde el siglo dieciséis: una mente que se habitúa a la exploración y al descubrimiento, que despierta hacia una viva curiosidad; hechos evidentes externos que fomentan tal *sentido romántico de aventura en lo nuevo*. Todo esto está provocando un

²⁴¹ Este es un concepto que Dewey desarrolla en ‘*La reconstrucción de la filosofía*’; aunque, asume él, no se puede captar el todo del nuevo pensamiento en una generalización. Básicamente se refiere al alcance y proyección que la ciencia está dejando sentir en la vida humana “...desde la situación de la familia y la posición de la mujer y de los hijos, pasando por el sistema y los problemas educativos, las bellas artes y las artes industriales, hasta alcanzar las relaciones políticas y económicas de asociación, lo mismo en el terreno nacional que en el internacional”. DEWEY, John. *RF.*, p. 41

cambio psicológico de dimensiones sobresalientes²⁴². Junto a esto, inventos, modernas exploraciones, fábricas, ferrocarriles, vapores, telégrafos, herramientas de producción, transporte, son muestra de una gran revolución científica y tecnológica.

Dewey reconoce, pues, cuatro realidades alcanzando una *mutua ligazón inextricable*: ciencia natural, experimentación, control y progreso²⁴³. Pero es consciente también de la debilidad de tal conjunción porque, aunque genere un cambio psicológico y un cambio científico, para ser revolución paradigmática, requiere ser vista como una transformación social y moral plena del hombre. Es decir, el cambio científico y psicológico, para ser revolucionario, debe llegar a ser sistemáticamente una transformación en los fines mismos de la vida del hombre y no sólo en los medios.

*“El que hasta el día de hoy esa aplicación de los nuevos métodos y resultados haya dejado sentir su influencia sobre los medios de vida, más bien que en las finalidades de ésta; o, mejor dicho, que los fines humanos hayan sido afectados de manera casual y no de una manera inteligente, quiere decir que los cambios han sido hasta ahora técnicos, más bien que humanos y morales; económicos, más bien que adecuadamente sociales”*²⁴⁴

Cree Dewey, pues, que la gran revolución humana viene recién después de asumir el instrumentalismo a plenitud tanto en la moral como en lo social y en la metafísica. Es decir, en todo ese *reino de lo espiritual* que en contraposición con el *reino de lo material*, era sublime, sobre-natural, trascendental y accesible sólo a través de la Razón, o el *Nous*²⁴⁵. Pero qué significa asumir al instrumentalismo en todo ese campo antes negado. Significa que allí donde la búsqueda por el conocimiento se dividió tajantemente en *control diario* y *dependencia de algo superior (ser antecedente)*, se elimina tal separación y se revela la más propia razón de ser de todo conocimiento, sea éste en moral, social, científico o metafísico: *que todo conocimiento no es sino un instrumento*

²⁴² DEWEY, John. *RF.*, p. 104-105

²⁴³ Ídem., p. 107

²⁴⁴ Ídem., pp. 107-108

²⁴⁵ Dewey afirma que, para Aristóteles, “*La contrapartida de su célebre afirmación de que el hombre es una animal político, es la que la Inteligencia, el Nous, no es ni animal, ni humana, ni política. Es divinamente única y encerrada dentro de sí misma.*” Ídem., p. 101

para la vida del hombre que le permite “adquirir aquel género de comprensión necesaria para abordar los problemas que van surgiendo”²⁴⁶

A partir del instrumentalismo, la moral puede entenderse “...sería sin ser fanática, con aspiraciones pero sin sentimentalismos, adaptada a la realidad sin convencionalismos, sensata sin ser calculadora, e idealista sin ser romántica”²⁴⁷. Hablamos así de una moral que no pretende ningún campo privilegiado con respecto al resto de la naturaleza.

“Una moral así no resolvería automáticamente los problemas ni despejaría las perplejidades morales, pero nos capacitaría para plantear los problemas en forma tal que podríamos dirigir animosa e inteligentemente nuestras actividades hacia su solución (...)”²⁴⁸

El corolario evidente es, pues, una nueva forma de entender la filosofía, ya que ésta era la ciencia propia de ese campo ahora privado de todo privilegio. Para J. Campbell, la filosofía de Dewey supera la *aceptación* como finalidad (el puro placer estético y ocioso) a favor del *control*. Y esto lo lleva a asumir como misión: *to perform*²⁴⁹. Nos encontramos así ante una filosofía que puede ser descrita como *teoría general de la formación del hombre*, es decir, *pedagogía*.

“La ‘filosofía de la educación’ no es una ampliación externa de ideas ya hechas a un sistema práctico que tenga un origen y propósito radicalmente diferentes: es sólo una formulación explícita de los problemas de formación de hábitos mentales y morales adecuados a las dificultades de la vida social contemporánea. La definición más penetrante de la filosofía que puede darse es, entonces, que es la teoría de la educación en su fase más general”²⁵⁰

Estaríamos hablando así de un primer argumento que liga a la pedagogía con la teoría del conocimiento. En pocas palabras, diríamos: se ligan por el fin que persiguen. La pedagogía busca transmitir conocimientos y la teoría del conocimiento los define. Entonces, una transformación en la teoría del conocimiento transforma también a la pedagogía.

Pero, para defender la preferencia de Dewey por el tema pedagógico ante la revolución paradigmática que está promoviendo, voy a mostrar un

²⁴⁶ DEWEY, John. *BC.*, p. 15

²⁴⁷ DEWEY, John. *NHC.*, p. 24

²⁴⁸ Ídem., p. 23

²⁴⁹ CAMPBELL, James. *Op. Cit.* (1996) p. 89

²⁵⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 277

segundo argumento que muestra aun más la relación entre la teoría del conocimiento y la pedagogía. La relación aquí se ve desde la actividad misma.

1.2.2 RELACIÓN ENTRE INSTRUMENTALISMO Y APRENDIZAJE.

Si entendemos la pedagogía como el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, entonces debemos de reconocer un específico matiz para la pedagogía cuando el aprendizaje dependía de una teoría del conocimiento que era representación fiel de lo a priori. ¿Cómo sería este aprendizaje? Dewey nos revela tal concepción antigua de aprender:

*“En la ciencia antigua, el ‘aprender’ pertenecía al reino inferior del ser, al reino del devenir, del cambio; era algo transitorio y cesaba con la realización de objetos finales y fijos. Se lo concebía por analogía con el maestro y el discípulo; el primero estaba ya en posesión de la verdad y el aprendiz se limitaba a apropiarse lo que había ya en el almacén del maestro”.*²⁵¹

Por lo tanto, conocer no era lo mismo que aprender. Y este es el primer corolario de una teoría del conocimiento entendida como el acceso a lo sublime. Ese menosprecio por la niñez se refleja en su definición como *inmaduro*, dándole al término el significado de privación, carencia y etapa intermedia de un proceso que tiene como fin (plenitud) la adultez. Bajo esta concepción aprender no era el proceso por el cual uno accede hacia la verdad, sino un arte entendido como oposición a la ciencia. Dewey califica tal práctica pedagógica como un *estado empírico* de la educación; en donde sus principales factores serían la tradición, la reproducción imitativa, la respuesta a presiones externas y los dotes, naturales y adquiridos, de los maestros individuales.

*“En esta situación, existe una gran tendencia a identificar la capacidad de enseñar con el uso de procedimientos que producen resultados satisfactorios inmediatos, siendo medido el éxito por tales cosas como son el orden de la sala de clases, la recitación o repetición correcta por los alumnos de las lecciones asignadas, la aprobación en los exámenes, el paso de los alumnos a un grado superior, etc.”*²⁵²

Dewey está convencido de que, asumiendo al instrumentalismo como teoría del conocimiento, la educación se verá inmediatamente ubicada en un estado científico con métodos apropiados y persiguiendo fines naturales y cercanos a

²⁵¹ DEWEY, John. *EN.*, p. 127

²⁵² DEWEY, John. *CE.*, p. 18-19

los alumnos. Es lo que Dewey denominará “instrucción por la acción”²⁵³. Si el instrumentalismo se trae abajo la distinción entre teoría y práctica, entonces el programa escolar será pensado en función a las necesidades propias del niño, con materiales propios y cercanos a él. Dewey apuesta por la simplicidad de los objetos del mundo infantil en lugar de la simplicidad de los objetos teóricos que más bien son, según él, mecánicos y abstractos.

*“Y la solución no es la lectura de libros o el escuchar explicaciones sobre la naturaleza del fuego o del alimento, sino la de que queme él mismo y que se alimente él mismo; es decir, que haga cosas. Por consiguiente, dice el maestro moderno, el niño debe hacer cosas en la escuela”*²⁵⁴

La gran revolución instrumentalista de la sociedad es de notable importancia para la pedagogía. Nuevamente, esto no quiere decir que el filósofo defina desde su escritorio el cómo y el dónde de la revolución. Esto sería una deslealtad al método experimental. Es interesante anotar que, aunque el instrumentalismo conlleve una revolución en la teoría pedagógica, es la pedagogía, la preocupación por la educación que acompañó a Dewey desde sus años en Chicago (1894-1904)²⁵⁵, la que marca la necesidad, el desarrollo y la verificación de su teoría instrumentalista del conocimiento. La necesidad es, pues, bidimensional.

1.3. HISTORICIDAD DEL INSTRUMENTALISMO

Pasaré ahora a mostrar cómo Dewey no pretende descubrir una novedosa cualidad del conocimiento, sino revelar un carácter propio del conocimiento desde sus más primitivas formas.

²⁵³ DEWEY, John. *Las escuelas del mañana*. (1915)
Buenos Aires, Losada, 1957. p. 50
(A partir de ahora EM)

²⁵⁴ Ídem., p. 51. Quiero indicar que este método experimental es ya bastante reconocido en la educación actualmente. Es ya un común denominador que los educadores hablen de una educación ‘concreta’ (con materiales y acciones concretas) especialmente para los primeros años de estudios. Sin embargo, aunque el método sea reconocido, lo que resulta siendo una incógnita es el cómo se relaciona esto con la filosofía. Y es esto lo que muestra Dewey.

²⁵⁵ Quisiera defender tal opinión indicando aquí que el paso desde el idealismo hegeliano hacia el instrumentalismo es reconocido por todos los interpretes de Dewey recién a partir de su texto *Studies in Logical Theory* (1903) época en que se encontraba como jefe del departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía en Chicago. Lo resaltante de esto es que en esa época de Chicago también tuvo lugar la presentación de su *Plan of Organization of the University Primery School* (1895) que dio lugar al *The Laboratory School* conocido popularmente como *Dewey School*. Es decir que su conversión hacia el instrumentalismo estuvo de la mano con el desarrollo más empírico de su pedagogía experimental.

El interés en mostrar tal historicidad estriba en que así se argumenta contra la hipótesis de una ruptura discontinua. Esta hipótesis comprendería al pragmatismo como un nuevo paradigma inconmensurable con sus predecesores. Tal hipótesis no es acorde con el historicismo de Dewey. Es cierto, como afirmé al comienzo, en el mismo Dewey hay una autoconciencia de estar presentando una *'revolución paradigmática'*, pero no desconoce por ello la evolución histórica del instrumentalismo. La teoría instrumentalista del conocimiento, así como la democracia o cualquier idea que haya surgido a lo largo de la historia es, querámoslo o no, un constructo social que responde a una época determinada.

No obstante, mostrar la historicidad del instrumentalismo llevaría consigo otros dos objetivos. Uno, el lado positivo, sería mostrar la generación histórica del instrumentalismo tal y como lo ve Dewey²⁵⁶. Y acompañando a tales objetivos, también, mostrar la historicidad del instrumentalismo sería rebatir la expandida tesis (entre mentes poco instruidas) de que el pragmatismo nació *ex nihilo* sólo para servir a intereses particulares, de una nación o de un poder económico²⁵⁷.

¿Cómo ve Dewey la generación del instrumentalismo? Dewey no pretende estar inventando algo, sino reconociendo una cualidad que le es propia al conocimiento desde cuando éste recibía el nombre de 'mito' o 'leyenda'. Esta cualidad mentada es su *instrumentalidad* que aparece ya como su distintivo primordial. Afirma Dewey que la leyenda y el mito tiene su génesis *entre largos períodos de noche e invierno* en plena época salvaje. La leyenda y el mito no eran sino, pues, reconstrucciones dramáticas de una faena diurna. Dewey apunta que la instrumentalidad de tal relato se observa en el tono dramático del mismo:

"...el salvaje recordaba su lucha del día anterior con un animal, pero no lo hacía para estudiar de una manera científica las cualidades del animal"

²⁵⁶ Quiero subrayar que ésta es la presentación de Dewey porque de haberla hecho Peirce o James, quizá otros hubiesen sido los nombres a tomar en cuenta. (Para Peirce sería Kant y, para James, sería Stuart Mill)

²⁵⁷ *"El pragmatismo es la filosofía distintiva del imperialismo, la filosofía del 'gran garrote' de la completa conveniencia, de la práctica sin una teoría, del movimiento sin dirección, la improvisación de la ganancia, y de lo esencial en el credo del negocio norteamericano, 'nada más exitoso que el éxito'"*
WELLS, Harry. *El pragmatismo, filosofía del imperialismo*. Traducción de Enrique Stein.
Buenos Aires, Ed. Platina, 1964. p8

*o para calcular el modo de luchar mejor al día siguiente, sino para escapar al aburrimiento de hoy reviviendo la emoción de ayer”*²⁵⁸

La excitación que produce el recuerdo era la finalidad, el recuerdo era el medio. Recordar es para Dewey una *“experiencia sustitutiva que encierra todos los valores emotivos de la experiencia auténtica, sin sus esfuerzos, vicisitudes y molestias”*. Los mitos, las leyendas cumplen así un papel sugestivo para la comunidad primitiva. De esta forma los animales se convierten en los personajes principales de dichos relatos y el mito, como un *“ensayo espontáneo del curso y del efecto de las necesidades y las actividades prácticas”*,²⁵⁹ cumple su papel instrumental y práctico para la comunidad.

Cree Dewey que el paso de la ‘leyenda’ al ‘conocimiento’ incluye dos momentos. El primero es la *institucionalización* de ese campo de creencias al que se refiere tal leyenda o mito constantemente repetido. Comienza pues a perder, el relato, su carácter individual y pasa a ser *“herencia y propiedad social”*²⁶⁰. Se va asentando un armazón de representaciones que pertenecen a la tribu, haciendo que el drama original que revivía una experiencia emocionalmente importante, se haga *culto*. *“Las sugerencias que eran anteriormente espontáneas adquieren consistencia de doctrinas”*²⁶¹

El otro momento al que Dewey hace referencia es la sistematización de las leyes de la naturaleza. Afirma Dewey que, aunque por ‘conocimiento’ se haya justificado las más variopintas formas del pensamiento humano, existe una base común de acuerdo que es bastante mayor: que el fuego quema, que el agua calma la sed, que el perro muerde, que en invierno hace frío, etc. Esta base común se formó cuando el hombre fue consciente de la imposibilidad de *“seguir siendo siempre un ser de sugestión y de fantasía”*²⁶². El hombre entonces ve la necesidad de recoger y tomar cuenta de la regularidad de la naturaleza.

“El que trabaja en metales acumulará ciertos detalles comprobables sobre las condiciones y las consecuencias del calor a que están sometidos. Quizá conserve para ciertas ocasiones especiales y de rito las creencias tradicionales, pero la práctica cotidiana le hará descartar esas ideas la mayor parte del tiempo, cuando el fuego es para él una

²⁵⁸ DEWEY, John. *RF.*, p. 68

²⁵⁹ DEWEY, John. *EN.* p. 69

²⁶⁰ DEWEY, John. *RF.* p. 74

²⁶¹ Ídem.

²⁶² Ídem., p. 75

cosa de manipulación uniforme y prosaica, capaz de ser controlada mediante relaciones prácticas de causa y efecto.”²⁶³

Con la institucionalización y la sistematización del ‘saber’ tiene lugar el nacimiento del ‘conocimiento’. Y cuando los poseedores de tal conocimiento perciben en él una nobleza y distinción, asumen una diferencia sustancial con aquello sugerente y mítico que recibirá el nombre de ‘opinión’.

Esta ‘instrumentalidad’ de un tipo de saber y la ‘nobleza’ del otro dio lugar, según Dewey, a una *“transacción consistente en una división de campos y jurisdicciones”*. Así aparece el dualismo nefasto de teoría/práctica. Aquello que tiene carácter instrumental pasa a ser percibido como un medio y, por tanto, de menor jerarquía que aquello que es un *fin en sí mismo*.

Sin embargo, Dewey observa que el móvil que empuja al hombre hacia ese ‘saber’ noble es, básicamente, de índole estético; es decir, lleva oculto su carácter instrumental. Siguiendo a Bergson, afirma que para la mente griega:

*“...la realidad que constituye el objeto del conocimiento más verdadero se encuentra en algún momento privilegiado en el que un proceso de cambio llega a su ápice. (...) Conocer consiste en ver, en captar esa forma apical y definidora y, al captarla, poseerla y gozarla”.*²⁶⁴

Cree Dewey que bajo esta explicación podemos reconocer tanto a las Ideas de Platón como a las Formas aristotélicas, y aún, como excepción que confirma la regla, la afición pitagórica por los números y la geometría, en donde éstos *“eran principios de medida, simetría, y distribución que satisfacían cánones esencialmente estéticos”*²⁶⁵. No obstante, a pesar de la persistencia de tal móvil en la búsqueda del conocimiento, esto no dio lugar a aceptar la instrumentalidad de aquél, sino forjó el otro nefasto dualismo de fin-en-sí-mismo/instrumento.

Para Dewey, la modernidad no contrajo la teleología griega, pero sí su explicación acerca de la naturaleza del conocimiento. De forma tal que la epistemología de los modernos asumió para sí dos criterios básicos de la epistemología griega:

“Estas dos ideas, insistimos, son: que el conocimiento tiene que ver con la revelación de las características de existencias y esencias

²⁶³ Ídem., p. 77

²⁶⁴ DEWEY, John. *BC.*, p. 79

²⁶⁵ Ídem., p. 80

*antecedentes y que las propiedades axiológicas así encontradas suministran los criterios de autoridad para la conducta de la vida*²⁶⁶

Para la filosofía griega, su teleología garantizaba ambas cualidades del conocimiento. Sin embargo, la naciente secularización de la modernidad devino en un rechazo de tal explicación teleológica. La mente ya no puede acceder por sí misma hacia Formas Ideales porque el objeto de la ciencia natural es exclusivamente *físico y mecánico*. Entonces, ¿cómo explica Dewey que se siga manteniendo la explicación del conocimiento como fuente de autoridad de la conducta? Porque aunque la teleología griega ya no pesaba en la epistemología moderna, indirectamente la religión hebreo-cristiana configuró no sólo el *reino del Espíritu*, sino además, el *reino del Ser Supremo*²⁶⁷. Lo que sí ocurrió fue un cambio de perspectiva, ya no es la mente quien accede al reino de lo sublime, sino el hombre *moralmente redimido y purificado*.

*“Lo ético, de acuerdo con los elementos hebreos adoptados por la teleología cristiana, era lo primordial y las propiedades estrictamente intelectuales resultaban subordinadas”*²⁶⁸

El mejor ejemplo de esta perspectiva es, sin duda, Spinoza. Para Dewey, éste autor combinó de modo prodigioso un naturalismo *sin reservas*, a modo como él entendía la nueva ciencia natural, con la asunción religiosa de que la realidad última es la medida *de la perfección y norma de la acción humana*²⁶⁹.

Esta tesis de Dewey explica porqué los modernos adscribieron todavía al conocimiento una autoridad sobre la conducta, pero no explica por qué mantuvieron la definición del conocimiento como *revelación de características y esencias antecedentes*. Dewey dará respuesta a tal cuestionamiento proponiendo el ejemplo de Newton.

Isaac Newton no es un ejemplo banal. Durante mucho tiempo rivalizó con Descartes por la hegemonía del mundo científico. Además, es por demás conocida la influencia que este autor prestó a Kant; pero definitivamente es en la física moderna donde resalta aún más su presencia.

Newton ha asumido resueltamente el naturalismo moderno. Se define así mismo como empírico. Su frase mejor conocida es '*Hypotesis non fingo*'.

²⁶⁶ Ídem., p. 62

²⁶⁷ Ídem., p. 45

²⁶⁸ Ídem.

²⁶⁹ Ídem., p.47

Dirá Newton que aquello que no se derive de los fenómenos no tiene cabida en la filosofía experimental. Pero, entonces, ¿cómo sostener la existencia de los objetos realmente últimos de la ciencia física y de aquellas leyes generales de la naturaleza? La respuesta de Newton es que hemos extendido, a realidades universales, las cualidades sensibles tanto estáticas (espaciales, extensión, volumen) como dinámicas (resistencia, persistencia en el movimiento). Lo que ha desaparecido son las cualidades que no son universalmente presentes, como son el color, el sonido, el olor, etc. Aunque podría ser acusado de estar resucitando las ‘esencial ocultas’ del escolasticismo, Newton sostuvo que dichos objetos de la realidad física última *se nos aparece a nosotros en los fenómenos*.

No obstante, para Dewey tal explicación de Newton no es una respuesta honesta. Hay una razón que explica mejor el porqué Newton y los modernos mantuvieron tal definición del conocimiento como *revelación de características y esencias antecedentes*. Tal explicación la encuentra Dewey en el siguiente pasaje de Newton. Después de afirmar que, si fuera posible fragmentar todas las partículas de todos los cuerpos, éstos se desmoronarían, prosigue diciendo que, en tal caso:

*“se cambiaría la naturaleza de las cosas dependientes de ellos (...) es claro entonces que, para que la Naturaleza pueda perdurar, hay que basar los cambios de las cosas corpóreas únicamente en las diversas separaciones y en las asociaciones y movimientos nuevos de esas partículas permanentes”.*²⁷⁰

Entonces la respuesta a la pregunta de porqué se mantuvo la definición del conocimiento como el acceso a una realidad antecedente, la encuentra Dewey en la frase subrayada de la cita: *para que la Naturaleza pueda perdurar*. Y nuevamente nos encontramos con la racionalidad medio-fin. La razón oculta de Newton (y de los modernos) para sostener la definición sobrenatural del conocimiento será: *la búsqueda de la certeza* que Dewey califica de: *temor metafísico*.

“Era menester alguna garantía para que la Naturaleza no se desmoronara y se disipara o volviera caos. ¿Cómo se podría asegurar la unidad de nada si no había algo persistente e inmutable tras los cambios? Sin semejantes unidades fijas indisolubles, no era posible ninguna certeza definitiva. Todo se hallaba en peligro de disolución.

²⁷⁰ Citado por Dewey, John. *BC.*, p. 102. (El subrayado es mío)

*Estos temores metafísicos y no ninguna prueba experimental fueron los que determinaron la naturaleza de las suposiciones fundamentales de Newton acerca de los átomos*²⁷¹

De lo expuesto, evidenciamos que para Dewey a) el conocimiento primitivo (la leyenda, el mito) cumple una función dramático-sugestiva para la comunidad; b) el conocimiento sublime y noble de los griegos cumple una función estética; y c) el conocimiento moderno, entendido como captación de leyes naturales, cumple una función psicológica. Conclusiones que evidencian la tesis de Dewey, ésta es, que el conocimiento no es la copia fiel de alguna realidad antecedente, sino un instrumento que nos permite sortear más eficazmente los problemas de la vida misma. Es interesante, además, que la crítica que Dewey hace a la epistemología de Newton resulta ser una crítica al representacionalismo. Esta idea de Newton de estar accediendo a *esencias y características antecedentes* es una clara idea representacionista que el instrumentalismo de Dewey quiere superar.

¿Y cómo se hallaba la pedagogía durante esas épocas en que la cualidad instrumental del conocimiento es ocultada? Según Dewey, en la época griega²⁷², nos encontramos ante una estratificación 'natural' de los hombres. No todos los hombres están llamados a la educación. Dice Dewey, la naturaleza revela quiénes son asignados a la clase trabajadora y comercial por el dominio de sus apetitos; mientras que otros, por su generosidad y valentía pero carentes de razón, son asignados a ser súbditos, guerreros y guardianes de la paz. Entonces, sólo algunos hombres poseen la cualidad suficiente para aprender por el estudio, aunque éste sólo en bosquejo, los modelos de la existencia verdadera. El resultado de esto, tres formas de *paidéia*²⁷³: formación general para el técnico, preparación para la carrera política y la aprehensión de la virtud. La conclusión que de esto extrae Dewey es que desconocer la instrumentalidad del conocimiento llevó a los griegos a una estratificación de clases sociales y a formas de pedagogía distintas; así como a la ilusión de un fin último pre-existente a la cual la educación debe conformarse.

En la época moderna, observa Dewey, como herencia de la teoría de leyes naturales fijas, en materias sociales se asumió el conformismo y la no

²⁷¹ DEWEY, John. *BC.*, p. 102-103

²⁷² Cfr. DEWEY, John. *DE.*, p. 83-84

²⁷³ MOREAU, Joseph. *Platón y la educación.* Op. Cit., p. 20

intervención. En economía se asumió el *laissez-faire*. En pedagogía, viendo el caso de Rousseau, se menospreció la anécdota y el ejemplo en función de tres postulados esenciales: a) la naturaleza es buena, porque es de origen divino; b) la sociedad actual es mala; y c) la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad ideal. La educación, entonces, de acuerdo a la naturaleza proporciona el objetivo y método de la instrucción y la disciplina. La formación intelectual era un culto a la naturaleza. *“Dar a la ‘naturaleza’ plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo por un nuevo y mejor reino de la humanidad”*²⁷⁴ El resultado de tal glorificación de los poderes de la naturaleza, junto al desdén de las posibilidades del artificio social, fue la concepción de un espíritu vacío y pasivo, tabla de cera en la que habría de inscribirse los objetos y en el cual no se limitara la posibilidad de la educación por medios naturales.

No obstante, no podemos cerrar el tema de la historicidad del instrumentalismo sin hacer referencia explícita a quien Dewey calificó de *“el profeta del concepto pragmatista del saber”*²⁷⁵: Francis Bacon.

Cree Dewey que, si los retractores del pragmatismo hubiesen tomado en cuenta la importancia del factor social en la búsqueda y finalidad del conocimiento que Bacon le otorgaba, se habría evitado muchos errores acerca del espíritu del pragmatismo.

Bacon ya revelaba la instrumentalidad del conocimiento, en primer lugar, cuando afirmaba que ‘el saber es poder’. De esta forma Bacon condenaba al conocimiento de su época como inane. Clasificaba a ese saber de su tiempo en tres categorías: delicado, fantástico y pendenciero. El primero de ellos, el saber delicado, el literario, era condenado como no-saber por ser *puro ornato y decoración, ostentoso y de lujo*²⁷⁶; el segundo, el fantástico -la ciencia semi-mágica, alquimia, astrología, etcétera- era tratado como pseudo-saber, *un remedo simiesco del verdadero conocimiento*; el tercero, el pendenciero -la ciencia tradicional- como falso saber, porque en cierto sentido dicho conocimiento apuntaba hacia el poder, pero no al poder sobre la naturaleza, sino al poder sobre los otros hombres (clases, sectas o personas); y es que

²⁷⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 86

²⁷⁵ DEWEY, John. *RF.*, p. 101

²⁷⁶ Ídem., p. 92

Bacon miraba explícitamente a los teólogos escolásticos y sus tretas argumentadoras.

Su ataque hacia el conocimiento clásico se enfiló básicamente contra la lógica aristotélica al clasificarla como una lógica de la demostración y de la persuasión siendo así antitética a la función propia de la lógica: la investigación y el descubrimiento. El razonamiento puro, como medio de llegar a la verdad, se parece a una araña que forma su tela sacándola de su propia entraña. El método de Bacon, en cambio, se compara a la actividad de una abeja que recoge material externo y al modificarlo logra su cometido. Bacon proclama con elocuencia la superioridad del descubrimiento de hechos y de verdades nuevas sobre la demostración de las verdades ya conocidas. Pero sólo existe un camino para llegar al descubrimiento: la investigación. El valor principal de las verdades viejas está en ser una ayuda para la consecución de nuevas verdades. Según Dewey, el conocimiento que Bacon tiene de la inducción es limitado, *“pero su agudo sentido de que la ciencia significa una invasión en lo desconocido, más bien que la repetición en forma lógica de lo ya conocido, hace que sea, a pesar de todo, el padre de la inducción”*²⁷⁷. Su lógica del descubrimiento, afirma Dewey, unido a su sentido progresista del conocimiento son un medio eficaz contra el dogmatismo.

No obstante, junto a estas dos enseñanzas de Bacon –la lógica del descubrimiento y el poder del saber- existe una tercera propuesta que Dewey reconoce como anticipación del instrumentalismo; ésta es el cooperativismo de la investigación:

*“Podemos perdonarle sin dificultad sus exageraciones teniendo en cuenta el panorama que traza en su Nueva Atlántida de un Estado organizado para la investigación colectiva. El dominio de la Naturaleza no debía ser individual sino colectivo; el Imperio, como él dice, del Hombre sobre el Hombre, debe ser sustituido por el Imperio del Hombre sobre la Naturaleza.”*²⁷⁸

Y en estas tres propuestas de Bacon, Dewey observa un sumario de una auténtica filosofía capaz de dar relieve a las causas sociales de la gran revolución que está promoviendo.

²⁷⁷ Ídem., p. 97

²⁷⁸ Ídem., p. 101

Hasta aquí termino con la introducción al instrumentalismo. En lo que sigue mostraré a detalle qué es el instrumentalismo para Dewey partiendo de dos premisas: es un método y un nuevo punto de vista para conocer. Por otro lado, en una tercera parte, mostraré cuál es la consecuencia de asumir ese método y ese nuevo punto de vista para conocer; el resultante será una nueva teoría de la verdad.

2. LA INTELIGENCIA: EL MÉTODO Y LA EXPERIENCIA.

Cuando Dewey afirma que la cualidad propia del conocimiento es su carácter instrumental lo que está afirmando es lo siguiente: a) que el método propio para conocer es el científico experimental que parte de la experiencia y verifica sus resultados en la experiencia; b) que el punto de vista del interprete no es el objetivante imparcial, sino el participante comprometido, interesado e innegable modificador de la situación; c) que la situación a interpretar no es un objeto ajeno, ni el conjunto de los subjetivos datos sensibles, sino *la experiencia experimental*, es decir, la situación en la que el sujeto se alimenta, goza, sufre, juega, trabaja, sueña, anhela, recuerda, extraña, ama, etcétera; d) que ser inteligente entonces significa la habilidad para sortear un problema después de un reflexivo sopesar de los factores implicados y no la capacidad para reproducir fielmente las profundidades de la realidad; y e) que, por lo tanto, los criterios para reconocer un conocimiento como verdadero son definidos por la experiencia experimental (instrumentalidad, eficacia, apertura, continuidad, interrelación, etcétera) y no por el acceso a un reino sublime y alterno de la realidad en que vivimos.

De estos cinco enunciados, el último será reservado para una tercera parte en este capítulo porque va a suponer un análisis de la teoría pragmatista de la verdad. Los otros cuatro, en cambio, serán analizados en este acápite relacionándolos directamente con la redefinición de la pedagogía que cada uno de ellos conlleva.

2.1 LA CUESTIÓN DEL MÉTODO.

2.1.1 EL MÉTODO GENERAL

El punto de partida al analizar la cuestión del método es el honesto reconocimiento que hace Dewey de que “...*el pensar es el método*”²⁷⁹, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella toma. . ¿Qué significa eso?, que, en el fondo, lo que se busca es un resultado concreto: resolver una cuestión, vencer una dificultad, aclarar una turbiedad, hacer coherente una incongruencia o reducir una perplejidad. Que en tal búsqueda, pensar es propiamente actuar, experimentar, maniobrar deliberadamente hacia la consecución de ese resultado concreto. El común de la gente opina que pensar es sólo la fase deliberativa, pero esto significa desligar dicha fase deliberativa del experimentar, del accionar, de la vida misma.

Pero si pensar es el método, no existe un conjunto de pautas y estrategias absolutas que garanticen la resolución de problemas en forma mecánica, ya que cada una de nuestras experiencias es única e irrepetible²⁸⁰. Vamos a sopesar mejor tal afirmación de la no existencia de ese conjunto de pautas y estrategias.

Dewey no está sugiriendo la no existencia de *métodos generales*; sino que está negando el carácter absoluto de ellos. Dicho carácter niega la individualidad y originalidad del agente a favor de un mecanicismo y una rigurosidad que son ajenas a la inteligencia. Si asumimos honestamente la utilidad de los métodos generales veremos que ilustran de manera indirecta, bajo el caudal de experiencia acumulada, la forma más eficaz de encarar un problema²⁸¹.

En el plano pedagógico observa Dewey cómo los métodos generales son necesarios tanto para el maestro como para el alumno. En el caso del

²⁷⁹ DEWEY, John. *DE.*, p. 135

²⁸⁰ “*Vivimos en un mundo que es una impresionante e irresistible mezcla de suficiencia, tupida plenitud, orden, repetición que hace posible la predicción y el dominio; y singularidad, ambigüedad, posibilidad incierta, procesos que se encaminan hacia contingencias todavía indeterminadas.*”

DEWEY, John. *EN.*, p. 44 (el subrayado es mío)

²⁸¹ Creo que es evidente en este punto la coincidencia con Thomas Kuhn. Para este autor ‘*los libros de textos*’, en la medida que enseñan las pautas y estrategias de resolución de problemas a los aprendices, poseen como carácter intrínseco su dependencia a un paradigma. Estos libros de texto no pueden asumirse como absolutos ni ahistóricos. Su utilidad es eminentemente intraparadigmática. Cfr. KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas. Op. Cit.*

maestro, porque evita la dependencia de la educación a los tanteos y buenas intenciones del educador. No quiere decir Dewey que ese maestro no pueda llegar a logros sorprendentes, pero reconoce que tales logros de ese maestro 'empírico' solo nos conducirían hacia *la imitación servil partidista y a la celosa devoción a ellos y a su obra*²⁸².

En el caso del alumno lo que debemos tomar en cuenta es que la instrucción tiene como finalidad justamente la adquisición, por parte del aprendiz, de un método individual con el cual hacer frente a sus propios problemas. Ningún catálogo, dice Dewey, puede agotar la diversidad, forma y matiz del interés, la aproximación y el ataque personal que se requiere ante tal o cual problema. Pero no por esto puede negarse la eficacia de un método general. Dice Dewey:

*"Parte de su aprender, una parte muy importante, consiste en llegar a ser dueño de los métodos que la experiencia de los demás ha demostrado ser más eficientes en casos análogos de obtener conocimiento"*²⁸³.

Es evidente, pues, cuán errada es una interpretación del pragmatismo que niegue su carácter teórico o que pretenda simplificarlo en fórmulas fáciles de acción inmediata. Leopoldo Chiappo es elocuente para sostener tal afirmación:

*"Sin embargo, el haber enfocado la atención en la importancia de la experiencia y del contacto directo con las cosas, no legitima una sobrevaloración de la experiencia directa con desmedro del valor de las abstracciones y de la simple manipulación intelectual del medio ambiente. Dewey es explícito en este punto y un retorno a sus ideas originales serviría de freno a las desmesuras características caricaturescas de las experiencias en que han incurrido no sólo sus críticos y opositores sino sus propios seguidores o secuaces fanáticos"*²⁸⁴ [sic]

Por lo tanto, aunque Dewey acepte que el método es pensar, con lo singular que esto significa, reconoce, sin embargo, la eficacia de métodos generales comprobados en la práctica misma. Y si generalizamos aún más, nos toparemos con el método pragmatista del conocimiento: el método experimental.

²⁸² DEWEY, John. *CE.*, p. 15

²⁸³ DEWEY, John. *DE.*, p. 150

²⁸⁴ CHIAPPO, Leopoldo. *Op. Cit.*, p. 95

Repito, una generalización para Dewey no es ingresar a un campo de esencias o formas puras, sino una intencionada abstracción y simplificación de la práctica que sirve para el acuerdo, facilita su comunicación y permite la reflexión. Como dice Dewey: *“existe también una definida razón social que favorece la abstracción simplificadora”*²⁸⁵. El problema, lo observa Dewey, aparece cuando es hipostasiada tal simplificación. Entonces el método se observa como un problema distinto de la materia del pensamiento. El ‘cómo’ queda dissociado del ‘qué’ y se asume como un problema independiente. Tal situación ha llevado a los filósofos a la concreción y defensa de métodos a priori que no sólo guían la práctica ‘fuera de la experiencia’ sino que ellos mismos (los métodos) son estructurados desde una posición ajena a la práctica. La defensa del método empírico, en Dewey, guarda pues esta doble dependencia a la práctica: a) el mismo método aparece como una generalización de la práctica, específicamente, de la práctica experimental del científico natural; y b) el método empírico disciplina nuestro pensar a favor de un mayor dominio y control de los problemas de la práctica misma. Voy a tratar por separado ambos aspectos de la defensa del método experimental.

2.1.2 LA CIENCIA COMO MODELO DEL MÉTODO EXPERIMENTAL.

Primero partamos de un *factum*: la época en la que Dewey hacía referencia a la ciencia como modelo era básicamente un momento optimista de la ciencia. James Campbell lo pone del siguiente modo:

*“La comprensión del análisis de Dewey sobre la naturaleza y la importancia de la ciencia es algo complicado en nuestra ‘postcientífica’ época debido a nuestra distancia del florecimiento del espíritu de progreso”.*²⁸⁶

Añade Campbell, que no sería difícil a todos reconocer que hubo una época, no muy distante, en que era poco problemático escuchar sobre el tratamiento ‘científico’ de los crímenes, la cuestión ‘científica’ sobre la economía o aún el manejo gerencial ‘científico’ de la caridad. El mismo Dewey se refirió en esos términos a la ‘Ética científica’ o al objetivo principal de la educación: *la movilización científica escolar*²⁸⁷.

²⁸⁵ DEWEY, John. *BC.*, p. 191

²⁸⁶ CAMPBELL, James. *Op. Cit.* (1996) p.99. (la traducción es mía)

²⁸⁷ *“Scientific Mobilization of School Children”* DEWEY, John. *DE.*, p. 298

Pero Dewey no está obnubilado por el optimismo de este espíritu de progreso que se respira en la sociedad respecto de la ciencia. Cree en el modelo experimental del científico natural, pero es consciente también de las limitaciones de la ciencia.

“Este criterio sobre lo que le corresponde a la filosofía para hacer sentir su influencia en los problemas humanos actuales, no niega que la entrada de la ciencia en las actividades e intereses humanos tiene su propia etapa destructora.”²⁸⁸

Campbell, por ejemplo, explica que aunque Dewey elogió la auto-corrección del método científico lo hizo, sin embargo, sobre sutiles toques de reconsideración: *“...sólo en el sentido limitado en que Dewey lo pensó...”²⁸⁹*

Nuestro autor parte de una realidad, de una intuición del sentido común: la ciencia es provechosa para la sociedad y por eso es tenida en una muy alta estima:

“...rodea a los esfuerzos científicos una especie de halo positivamente meritorio, pues se ha sostenido, no sin razón, que con ellos se fomenta el bienestar social general o al menos nacional...”²⁹⁰

El estado actual de las cosas supone un gran desarrollo científico. Afirma Dewey que la ciencia se ha desarrollado de tal forma que se ha hecho sentir *“en toda institución humana y en cualquier forma de interacción social”²⁹¹* Pero la alta estima de Dewey hacia la ciencia no es ingenua. No es la mirada acrítica de un parroquiano. Observa Dewey que:

“La presente confusión intelectual y caos moral del mundo existen debido a la tácita connivencia de la ciencia con la incontrolada actividad individualista en la industria.”²⁹²

Esta tácita ‘connivencia’ de la ciencia para con la industria revela pues una fuerte dependencia social de esta institución (la ciencia) tantas veces soñada como neutral, impersonal y ahistórica. Dewey es más específico: las necesidades de la industria que son fuertes móviles de la investigación científica, no siempre son acordes con las necesidades sociales sino, más bien,

²⁸⁸ DEWEY, John. *RF.*, p. 46

²⁸⁹ CAMPBELL, James. Op. Cit. (1996) p. 105. (la traducción es mía)

²⁹⁰ DEWEY, John. *Libertad y Cultura.* (1939)
México, UTEHA, 1965. p. 135
(a partir de ahora *LC*)

²⁹¹ DEWEY, John. *RF.* p. 43

²⁹² DEWEY, John. *LC.* p. 133

se emprenden “con ánimo de lucro particular”²⁹³ Otras veces para “fortalecer las proezas militares”²⁹⁴ o como soporte de los gobiernos totalitarios que asumen el progreso tecnológico como armas de publicidad para blanquear su gobierno despótico.²⁹⁵

Sopesado hasta aquí el concepto que Dewey tiene sobre la ciencia de su época, es necesario ahora especificar porqué el método experimental de esta institución sirve de modelo general de cómo pensar o, lo que es lo mismo, de cómo llegar a controlar los elementos problemáticos de la práctica cotidiana.

Según Dewey, debemos reconocer que el método experimental de la ciencia natural significa un aproximarse a estudiar las cosas *por ellas mismas*. Es un retrotraer la reflexión hacia su lugar más auténtico: experimentar y *encontrar* rasgos propios de las cosas. Y esto no es un *fenomenismo* sino lo que Dewey ha denominado un puro realismo: cuando todos los factores implicados en la experiencia del hombre común son asumidos como reales. ¿Qué significa ‘todos los factores’? Nos referimos, pues, a la conjunción de: cualidades cuantificables del objeto, así como también de cualidades sensibles, de la intencionalidad del sujeto, de sus sueños, de sus anhelos, de sus recuerdos y de todo aquello que complementa la complejidad de su *situación*²⁹⁶. Este concepto de *situación* no remite hacia un objeto o un evento; o un conjunto de objetos o de eventos, sino, como dice Dewey, “a *contextual whole*”:

“...an object or event is always a special part, phase, or aspect, of an envioning experienced world. Inquiry deals with the various pieces, but only as parts of situations”²⁹⁷

Por lo tanto, son tan reales ‘las propiedades de un electrón’, como la necesidad de agua que tiene un agricultor o el sentimiento de recogimiento que

²⁹³ Ídem., p. 134

²⁹⁴ Ídem., p. 135

²⁹⁵ Es sumamente interesante que ya Dewey había planteado esto en 1939. “en consecuencia, prácticamente por primera vez en la historia humana, existen estados totalitarios que pretenden descansar en el consentimiento activo de los gobernados” DEWEY, John. *PW*. p. 48 (La traducción es mía). Taylor va ha plantear la misma tesis pero refiriéndose a un malestar de la modernidad: *el despotismo blando*. Dice Taylor que este tipo de gobierno blanquea sus intereses despóticos con algún matiz populista con el que compra a la población; y al igual que Dewey reconoce que en la base de este despotismo se encuentra lo que él llama ‘*el auge de la tecnología*’. Cfr. TAYLOR, Charles. *Ética de la Autenticidad*. Barcelona, Paidós, 1994. Capítulo 1 ‘*Tres malestares de la modernidad*’

²⁹⁶ Según la clásica distinción de Galileo, nos estaríamos refiriéndonos a las cualidades primarias y secundarias del objeto conocido. Sin embargo, Dewey añade también aquellas cualidades que él, siguiendo a Santayana, denominó cualidades terciaras (psicológica-emotivas)

²⁹⁷ Citado por CAMPBELL, J. *Op. Cit. (1996)*., p. 47

tiene un católico el día de Viernes Santo. El filósofo y el científico newtoniano que privilegiaron algún aspecto de este realismo sentenciaron a la experiencia cotidiana como secundaria, empírica (en el sentido peyorativo de no-científica) y oscura. Dewey lo propuso así:

“Por esto las cualidades ‘terciarias’ (como han sido acertadamente llamadas por Santayana), ésas que en el análisis psicológico calificamos de afectivas y emotivas, son, en no menor grado que el color, el sonido, la presión, el tamaño y la distancia percibidos, productos del hacer de la naturaleza. (...) únicamente si se supone que el objeto, el objeto físico, de carácter instrumental, define ‘lo real’ de un modo exhaustivo, cesan de ser para el filósofo lo que son para el hombre común: cualidades reales de objetos naturales. Esta concepción constituye el único realismo completo y no adulterado”²⁹⁸.

La filosofía y la ciencia antigua (aquella que Dewey calificó como ‘arte de aceptación’) cerraron la puerta al método experimental con hábitos y teorías dependientes de cortes y fragmentaciones jerarquizadas en la experiencia del hombre común. Por el contrario, la ciencia moderna nos proporciona un método general que abre las puertas a la integridad de la experiencia. A ésta ciencia Dewey denominó ‘arte de dominio’²⁹⁹. Y es ésta justamente la cualidad más encomiable de la ciencia: su capacidad de hacer de sus conocimientos un instrumento para controlar y dominar la precariedad de nuestra experiencia.

Para Dewey el anhelo del hombre siempre ha sido resolver el problema de cómo vivir³⁰⁰, aunque en la antigüedad, gracias a una filosofía que privilegió la experiencia teórica y menospreció la experiencia cotidiana, tal anhelo se vio relegado al tipo de actividad menos apreciada: la actividad práctica. El resultado fue una concepción mecanicista y empírica de la ciencia ‘artesanal’: *“cosas de rutina, destrezas adquiridas por el mero ejercicio y la práctica”³⁰¹.*

La ciencia moderna, en cambio, asume el método experimental para identificar sus conocimientos. La distinción filosófica de actividad práctica y actividad teórica ha sufrido, pues, un creciente menosprecio. Tal distinción que favorecía al método no-empírico de la filosofía, llevó a las ciencias más excelsas a un discurso que ni explicó ni resolvió los problemas cotidianos del

²⁹⁸ DEWEY, John. *BC.*, pp. 209-210

²⁹⁹ DEWEY, John. *BC.*, p. 86

³⁰⁰ Más adelante trataremos la influencia de Darwin en el pragmatismo deweyano, pero es evidente que esta afirmación refleja con claridad tal conjunción de pensamientos. Para Darwin también hay un solo motor de la evolución: la necesidad de la especie de adaptarse.

³⁰¹ DEWEY, John. *BC.*, p. 70

hombre común. Así, mientras la actitud teórica caminó de *espaldas al mundo*, la ciencia con su método experimental asumió nítidamente un papel eficaz en la vida diaria gracias *“en gran parte, a la ayuda que ha prestado a los hombres para alcanzar las cosas que querían”*.³⁰²

*“Significa, sencillamente, que los resultados de la inteligencia, en vez de permanecer aislados y apartados de la práctica, se encarnan cada vez de modo más efectivo en las actividades y experiencias de todos los días”*³⁰³

Dewey es directo al definir esta generalización del método experimental de la ciencia o como él lo llama *los rasgos generales de la experiencia reflexiva*³⁰⁴. Cómo él dice, es un tópico que todos conocen pero que pocos se arriesgan a reconocer en él un esquema propio para la adquisición de todo conocimiento. El esquema quedaría conformado por cinco momentos: 1) Se parte de **un momento de perplejidad**, confusión, duda o conflicto. Se percibe a la situación como incompleta y se ansía determinar su plenitud. 2) **Una anticipación por conjetura**, es una tentativa de interpretación atribuyendo tendencias a los elementos implicados, de forma tal, que podrían estar viéndose algunas consecuencias. 3) **Una revisión cuidadosa**, es un examen, inspección, exploración o análisis de toda consideración asequible que permitirá definir y aclarar el problema presente. 4) **Elaboración sistemática de la hipótesis** presentada haciéndola más precisa y consistente comprendiendo un campo más amplio de hechos. 5) **La comprobación de la hipótesis** a través de un plan de acción que se aplique al estado actual de cosas; haciendo algo directo para producir el resultado anticipado.

2.1.3 CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS AL MÉTODO GENERAL

De lo que se trata de responder ahora es ¿en qué medida transforma a la actividad pedagógica tal método general del conocimiento? Vuelvo a repetir que no se trata de un corolario sino de la misma teoría del conocimiento porque es en el aula de clase donde la teoría del conocimiento puede verificarse a sí misma.

³⁰² DEWEY, John. *LC.*, p. 137

³⁰³ DEWEY, John. *BC.*, p. 69

³⁰⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 133

El error en las teorías pedagógicas tradicionales ha sido considerar un aislamiento entre experimentar y pensar. Montessori, por ejemplo, intenta saltar para el alumno las fases rústicas de la experiencia facilitando el trato con *distinciones intelectuales que han establecido los adultos*³⁰⁵. Se reduce así la posibilidad del experimentar asentándose sobre una teoría del aprendizaje que ve al conocimiento como meramente mental. Lo que Dewey va a proponer, tras asumir el método experimental de la ciencia, es una *instrucción por la acción*. Y ¿qué es eso? Es reconocer que la lección más dura que un niño tiene que aprender es *una lección práctica*.

Una educación que asume éste método general como esquema en su proceso de enseñanza-aprendizaje deberá asumir también los siguientes rasgos generales. En primer lugar, que el punto de partida de todo aprendizaje es *una situación conflictiva*³⁰⁶.

*“Que la situación sea de tal naturaleza que suscite el pensamiento significa desde luego que debe sugerir algo que hacer que no es rutinario ni caprichoso, algo en otras palabras que presente lo que es nuevo (y por tanto incierto y problemático) y sin embargo suficientemente conexas con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz”*³⁰⁷

En otras palabras, cuanto más interpelado se sienta el alumno con una situación concreta, más productiva será su instrucción. Pero aquí Dewey hace una consideración a tomar en cuenta. Alguien puede afirmar que ya los materiales de la labor escolar tradicional (problemas, planteamiento de cuestiones, asignación de tareas, aumento de dificultades) responden positivamente a este rasgo conflictivo. Dewey nos impele a distinguir entre *problemas auténticos* y simulados o artificiales. ¿Cómo distinguirlos? Dice Dewey, con las siguientes preguntas: ¿hay algo que sea un problema?, ¿surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal o es una cosa aislada que surge únicamente para el propósito escolar?, ¿es la clase de ensayo que suscite la observación y la experimentación fuera de

³⁰⁵ DEWEY, John. *DE.*, p. 136. Lo que Dewey critica a Montessori es también lo que Dewey critica a Pestalozzi. Éste autor promovía el encuentro directo del alumno con la material partiendo del más simple y llegando hasta el más complejo; pero un material que es aislado de su *médium* natural de experimentación o provoca un mecanicismo en las respuestas de los alumnos o *“lo que se hace es meramente acumular información escolar”* Cfr. DEWEY, John. *EM.*, pp. 47-49

³⁰⁶ Utilizo el concepto de ‘situación conflictiva’ en lugar del más popular ‘conflicto cognitivo’ porque éste todavía puede presuponer el aislamiento entre experimentar y pensar.

³⁰⁷ DEWEY, John. *DE.*, p. 137 (el subrayado es mío)

clase?, ¿es un problema propio del alumno o su único problema será resolverlo en función de una nota aprobatoria?

Otra consideración importante a tomar en cuenta respecto de la eficacia de la *situación conflictiva* es su grado de dificultad. No es instructivo presentar al alumno una situación conflictiva que lo abrume, lo frustre y lo desanime. Es necesario por eso hacer de la pedagogía *un arte*: el arte de encontrar situaciones conflictivas tan amplias que provoquen el pensamiento, pero lo bastante pequeñas y cercanas que, en medio de la confusión por lo novedoso, se logre divisar lo familiar de donde pueda brotar *sugestiones útiles*³⁰⁸.

Un segundo rasgo general que deberá asumir la *instrucción por la acción* es la necesidad del maestro de *planificar* el proceso de acuerdo a objetivos conscientes³⁰⁹. Ya hemos hecho referencia al perjuicio en la educación que significa un maestro empírico o dejado a sus dotes naturales. La educación como ciencia debe asumir con respeto y responsabilidad el momento de la preparación de clases. Este rasgo incumbe tanto a la preparación del medio ambiente en que se desarrolla la clase como a la pertinencia de los *datos* que el maestro deberá poseer para ir dirigiendo el experimentar de los alumnos. En lo que habrá que tener cuidado, dirá Dewey, es en no crear una dependencia excesiva ni hacia los datos, ni hacia el medio, ni hacia el maestro. La dependencia excesiva hacia los datos genera rutina y obstruye el elemento imaginativo y creador del experimentar; la dependencia excesiva hacia los medios produce aislamiento y asignificatividad de la situación conflictiva; y la dependencia hacia el maestro puede producir *imitación servil y partidista*.

Un tercer rasgo de esta *instrucción por la acción* será el reconocimiento del carácter sugestivo de los '*saberes previos*'. Este concepto tomado del constructivismo reporta lo que Dewey denominó simplemente *ideas*: inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo; y son "*lo correlativo en el pensamiento de hechos, datos y conocimientos ya adquiridos*"³¹⁰. ¿Qué queremos decir con *carácter sugestivo*? Que estas ideas o saberes previos pueden definir, aclarar o localizar la cuestión, pero no pueden resolverla. Su propósito es suscitar sugerencias que van más allá de la

³⁰⁸ DEWEY, John. *DE.*, p. 139

³⁰⁹ GUICHOT REINA, Virginia. *Op. Cit.*, p. 190

³¹⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 140

experiencia dada; no obstante, falta todavía 'pensamiento', en el sentido creador del término, para dar una nueva luz a la situación conflictiva. Para completar este 'pensamiento' se requiere, pues, experimentar; lo que supone toda una etapa de descubrimiento y novedad. *“La conclusión pedagógica que se desprende es la de que todo pensar es original en una proyección de consideraciones que no han sido previamente captadas”*³¹¹ Esto definitivamente nos lleva al tema del método individual.

Un cuarto y último rasgo general de la *instrucción por la acción* es la necesidad de la aplicación y/o comprobación de las anticipaciones de solución posible. Dewey critica al maestro que usa la tarea escolar sólo como un medio para fijar lo aprendido o para obtener mayor habilidad práctica. Aunque estos pudieran ser fines loables, el principal fin de la aplicación es completar la experimentación. Como hemos visto, los pensamientos son incompletos hasta que no se apliquen. Sin aplicar y comprobar lo aprendido no llega a ser conocimiento, no se capta su significado pleno ni adquiere sentido su realidad.

*“Los malos efectos son dobles. La experiencia ordinaria no recibe el enriquecimiento que debería; no es fertilizada por el aprender escolar. Y las actitudes que surgen de acostumbrarse y de aceptar un material comprendido y digerido a medias debilitan el vigor y la eficacia del pensamiento”*³¹²

2.1.4 EL MÉTODO INDIVIDUAL.

Pensar es el método individual. Pero es necesario hacer una distinción: pensar, como método, y pensar, como una fase del método. El primero recibiría el nombre de *experiencia reflexiva*, y es propiamente pensar para Dewey. Mientras que el segundo es lo que más comúnmente conocemos como pensar (en el método general visto serían los pasos 3 y 4). El punto de vista que ha sostenido esta manera común de ver al pensar ha sido el cognitivista. Según el punto de vista cognitivista, el pensamiento es aislado de la experiencia y de la naturaleza; es impersonal, sublime y desinteresado. Para Dewey, en cambio, entender al pensar como el método experimental supone trascender el reduccionismo cognitivista para llegar al punto de vista *empírico experimental*, donde conocer algo es a base de actuar con él.

³¹¹ DEWEY, John. *DE.*, p. 140

³¹² DEWEY, John. *DE.*, p. 142

Dewey no reconocería como pensar a la actividad ociosa. Ésta puede recibir otros nombres (recordar, soñar, fantasear, etc.) pero no propiamente pensar. En este sentido, con el verbo expresamos mejor tal planteamiento que con el sustantivo. El sustantivo, 'pensamiento', puede aún generar la confusión cognitivista. Tal confusión estaría preñada de dos ideas falaces: a) que el 'pensamiento' tiene un carácter final y no instrumental; y b) que está escindido del experimentar la naturaleza.

La forma cognitivista de entender al pensamiento es deudora del método no-empírico del filosofar. Para Dewey, el fracaso resultante de tal método es triple: a) en este método no hay verificación, nada se pone a prueba ni se comprueba; b) las cosas de la experiencia ordinaria no logran el ensanche de su significado que sí consiguen cuando la ciencia los aborda; y c) el tema filosófico mismo cobra, entonces, un carácter arbitrario.

El método experimental, en cambio, puede abrir a la filosofía tres potencialidades: a) puede preservarla de no caer en problemas artificiales que desvíen la atención y energía de los filósofos. Esto es gracias a que el pensar como experimentar es un experimentar de la misma experiencia. b) Este método proporciona un parámetro sobre el cual juzgar las conclusiones de la investigación filosófica, de manera tal que, al ser verificadas en la experiencia, puedan ser confirmadas y/o modificadas en el proceso mismo de *asimilación*³¹³. c) En tercer lugar, viendo como funcionan nuestras conclusiones filosóficas, éstas adquieren un valor empírico que les permite ser parte de la común experiencia humana *“en vez de ser curiosidades destinadas a ser depositadas con las correspondientes etiquetas en un museo metafísico”*³¹⁴

Según Dewey, la primera gran diferencia entre asumir el método no-empírico y el método experimental, para la filosofía, es la diferencia de lo que entendemos como material prístino, diáfano y 'real'. La filosofía tradicional que distinguió objetos de nuestra experiencia primaria, y aquellos que eran producto de nuestra reflexión (objetos secundarios) dio a éstos últimos el carácter final y noble; mientras que a los objetos primarios los sentenció con la

³¹³ 'Asimilación' es un concepto de Piaget. En Dewey el concepto más exacto sería el concepto evolucionista de 'adaptación'.

³¹⁴ DEWEY, John. *EN.*, p. 21

categoría peyorativa de 'apariencia'. *"Llegamos al absurdo de un proceso de experiencia que lo es sólo de sí mismo, de estados y proceso de conciencia, en lugar de serlo de las cosas naturales"*³¹⁵. Dewey no niega el carácter problemático y precario de nuestra experiencia primaria, y en este sentido 'apariencia', pero concibe tal categoría como una *condición funcional y no una clase de existencia*³¹⁶.

Por otro lado, nuestros objetos secundarios, productos de la reflexión, sólo si son escindidos de la naturaleza asumen el carácter noble y final. Pero entonces se convierten en objetos por conocer y no en medios que nos permitan el ensanche y control de nuestra experiencia. El único mundo que definirían, describirían y explicarían sería *'el mundo de masas en movimiento dispuestas en un sistema de coordenadas cartesianas'*³¹⁷. Y si habría que explicar por qué esto es un problema, aparte de la inutilidad de tal discurso, habría que preguntarse de la siguiente forma: Si el objeto propio de la ciencia es el mecánico-matemático y si dicho objeto define a la verdadera, perfecta, noble y última realidad ¿Cómo podrán incluirse los objetos del amor, la estimación y el entusiasmo en esa 'verdadera' realidad? Cree Dewey que tal problema en realidad no requiere respuesta, lo que hace falta es el abandono de la premisa que escinde a la experiencia primaria con el objeto del conocimiento. *"Si el objeto propio del conocimiento tiene el carácter propio de la materia de las artes útiles, el problema en cuestión se evapora"*³¹⁸

Es necesario, pues, reconocer el carácter instrumental del objeto secundario (el objeto de nuestra reflexión). Dicho objeto se infirió de nuestra experiencia primaria cuando, por inducción, concluimos en una regularidad, en una nueva forma de interpretar, en un nuevo alcance que ensancha nuestra experiencia. El agua deja de ser simplemente un líquido que sacia nuestra sed, la asumimos también como productora de energía, disolvente universal, transmisor de electricidad y combustible. El agua es un elemento de nuestra experiencia primaria, pero el concepto de disolvente universal es ya un objeto secundario que es puramente instrumental y no una cualidad final válida en-sí-misma.

³¹⁵ DEWEY, John. *EN.*, p. 15

³¹⁶ DEWEY, John. *EN.*, p. 115

³¹⁷ DEWEY, John. *EN.*, p. 112

³¹⁸ DEWEY, John. *EN.*, p. 114

¿Es el agua un disolvente universal? Sí ¿Es realmente un disolvente universal? Sí. Esto, sin embargo, no quiere decir que la cualidad de ‘disolvente universal’ sea una característica de la *forma pura* del agua o de su *esencia* que los hombres debamos descubrir vía un método a priori. Reconocemos al agua como disolvente universal porque, experimentando, dicho elemento solucionó la necesidad que tenía el hombre por disolver algunos elementos químicos. El hombre entonces descubrió otra forma de experimentar con el agua que, al generalizar, le permitió un conocimiento de mucha utilidad en los laboratorios modernos. La consecuencia de esto es que el mundo se ha ensanchado, se ha enriquecido. Los objetos nos son sólo una realidad, sino un compendio de posibilidades de experimentación. ¿Es esto un tipo de realismo? Sí, el *realismo del hombre común* o lo que Dewey llama *naturalismo*.

Este proceso de ensanche de nuestra experiencia es un proceso que se logra con el experimentar, con todo lo que significa, no sólo con la fase reflexiva. Se hace necesaria también el primer momento de problematización y el momento final de comprobación. Se hace necesario religar, pues, el conocer con el hacer.

Afirmar entonces que el agua es ‘disolvente universal’ es una inducción que parte del experimentar; y su carácter siempre es falible. Dewey afirma que el primer paso es siempre “*arrancar los objetos a su condición de objetos completos*”³¹⁹, lo que en el método general habíamos denominado *el momento de perplejidad*. Sólo si percibimos al objeto como un signo, como una señal de consecuencias que no están dominadas, entonces el objeto puede permitirnos la exploración de nuevos modos de experimentar.

Las nuevas formas de experimentar el objeto van a formar, en conjunto, un instrumento útil para predecir, dominar y controlar las experiencias de los hombres con dichos objetos, aun a pesar de que cada experiencia sea única e irrepetible. “*Entonces, el objeto se vuelve un compendio analítico de todos y solos aquellos rasgos que son de un sentido indicador o instrumental*”³²⁰. En un sentido hemos superado el lado ‘aparente’ del objeto (la forma más inmediata y primaria de experimentarlo) y esto para Dewey es ubicarlo en una continuidad más amplia o conectarlo con una historia dentro de un curso más largo de

³¹⁹ DEWEY, John. *EN.*, p. 109

³²⁰ DEWEY, John. *EN.*, pp. 109-110

acontecimientos. Sólo en este sentido hay que entender el siguiente párrafo de Dewey:

“Si concebimos el mundo de las cosas directamente aparentes como una serie de picos de montañas sumergidas excepto en sus picos o finales emergentes, y como un mundo de ascensiones cuya marcha, una vez iniciada, sólo sobresale de la superficie acá y allá o a saltos; y si fijamos la atención en el hecho de que toda capacidad de regulación depende de la capacidad de unir estas apariencias dispersas en una historia sucesiva, y concedemos luego la atención debida al hecho de que la conexión en una historia seguida sólo puede lograrse por medio de un esquema de relaciones constantes no tendremos dificultad alguna en ver por qué las cosas directas de que partimos se prestan a ser interpretadas como signos o apariencias de los objetos de la física, a la vez que también reconocemos que sólo con respecto a la función de establecer conexiones puede decirse que los objetos de la física son más ‘reales’.”³²¹

Nos ha puesto, pues, Dewey ante la clásica distinción entre ‘realidad’ y ‘apariencia’, pero no a la manera esencialista ni fenomenista, sino en la forma pragmatista. Si hay una distinción entre realidad y apariencia, ésta es funcional y no una significación metafísica intrínseca. Es una base práctica la que subyace tal distinción: *la necesidad de inferir*. Dice Dewey, si los objetos se presentasen a nosotros en toda su plenitud, sin la posibilidad de ser experimentados en novedosas formas, entonces la necesidad de inferir sería nula. Como éste no es el caso, los objetos ‘aparentes’ de nuestra experiencia primaria nos impelen hacia la inferencia cuando nuestra experiencia se percibe como precaria y problemática. Toda esa ‘montaña sumergida’ es la posibilidad siempre abierta de multiplicar nuestra forma de experimentar los objetos y eso es siempre gracias a nuestro principal instrumento: el conocimiento.

Entonces, lo que Dewey estaría diciéndonos es que pensar es un experimentar intencionado, deliberado y racional. Que posee una fase intermedia que es la abstracción artificial que es...

“...una condición previa necesaria para asegurar nuestra capacidad de abordar asuntos más complejos, donde se presentan muchas más variables y donde el aislamiento riguroso destruye las características especiales del objeto en cuestión”³²²

2.1.5 CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS AL METODO INDIVIDUAL

³²¹ DEWEY, John. *EN.*, p. 117

³²² DEWEY, John. *BC.*, p. 190

Lo primero a tomar en cuenta para la pedagogía, si consideramos al pensar como el método y a ese pensar como experimentar, es que no todo experimentar es pedagógico. Más claro aún, no todo experimentar es pensar, sino sólo el experimentar reflexivo, pero no todo experimentar reflexivo es pedagógico, sino aquél que ligue al experimentar con la vida misma del educando de forma que la reconstruya y la enriquezca. El punto de partida es, por supuesto, la concepción misma de la educación entendida ahora como *reconstrucción continua de la experiencia*.

*“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”*³²³

Defender, pues, el método experimental no significa aceptar que todo tipo de experiencia sea un conocimiento. Es necesario, como los constructivistas dirían, que se haga un *aprendizaje significativo*³²⁴. Dewey lo propone en forma suficientemente clara:

*“Aprendamos algo. No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia.”*³²⁵

Entonces, para que pueda hablarse de un experimentar es necesario que exista un ‘significado’; que el aproximar los dedos ‘signifique’ algo; que se comprenda al interior de una continuidad que es la vida misma. En otras palabras, nos estaríamos refiriendo al aspecto reflexivo, necesario en todo experimentar para hacer de este un método pedagógico.

Pero lo que estoy intentando mostrar no es sólo la necesidad de ‘un darse cuenta’ para hacer del experimentar un método en la pedagogía. Aprender por la acción va a significar, necesariamente, una abstracción artificial constante por parte del alumno. Es un repetir el experimento e ir reconociendo así una regularidad que permita al alumno acceder a un nuevo instrumento que amplíe aún más las posibilidades de su experimentar.

³²³ DEWEY, John. *DE.*, p. 74. Cfr. También GUICHOT, Virginia. *Op. Cit.*, pp. 185-189

³²⁴ Sobre si Dewey es un constructivista (en pedagogía), Virginia Guichot cita a una serie de autores para cada una de las posiciones. Cfr. GUICHOT, Virginia. *Op. Cit.*, p. 157 nota 12. En todo caso, hemos de considerar que a Piaget se le considera una de las fuentes principales del constructivismo pedagógico y son muchos los autores que ligán fuertemente a este autor con Dewey. La siguiente cita es por demás elocuente: *“Otra corriente que cabe en el marco de la aproximación constructivista es la de la nueva educación, que impulsó John Dewey”*. PERRAUDEAU, Michel. *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. México, FCE, 1999. Traducción de Aurelia Álvarez. P. 39

³²⁵ DEWEY, John. *DE.*, p. 124

Alguien podría afirmar, intentando interpretar a Dewey, que entonces de lo que se trata es que el alumno sea consciente del 'cómo' logró tal aprendizaje y no tanto de 'qué' cosa es tal aprendizaje. Esta interpretación podría ser acorde con una reacción contra la educación tradicional que más bien privilegió el 'qué' sobre el 'cómo'. Sin embargo, es necesario afirmar que no sería correcta esta interpretación. Dewey ha sido claro al afirmar su rechazo hacia toda postura que se quede en 'lo uno' o 'lo otro'. Dewey no pretende privilegiar el 'cómo' como respuesta a un tradicional privilegio del 'qué', ya que ambas posiciones 'son dos caras de una misma moneda'. El problema, dice Dewey, está en separar el 'qué' del 'cómo'.

Tales posiciones, privilegiar el qué o privilegiar el cómo, hacen de la educación o asignificativa o cosas de rutina. Se hace necesario, pues, reconocer que *"el método no es nunca nada fuera del material"*³²⁶; que si existen abstracciones artificiales son eso justamente: artificiales. El método, en todo caso, no es más que emplear eficazmente algunos materiales para algún fin. Si trazamos una distinción no es para perdernos en un discurso sobre el método, como algo en sí mismo eficaz, ni en un discurso sobre el material, como un fin en-sí-mismo. Tal distinción, pues, no es otra cosa que una distinción pragmática: *"Con el fin de controlar el curso o dirección que adopta la unidad moviente de la experiencia, trazamos una distinción mental entre el cómo y el qué"*³²⁷

Dewey, además, nos muestra otra consideración pedagógica que no podemos olvidar: todo experimentar lleva consigo aquello que los psicólogos llaman 'ensayo y error'³²⁸. Si la educación hace de este experimentar una actividad más reflexiva, entonces el 'ensayo y error' supera sus formas más groseras. Es decir, el alumno anticipa conjeturas, desarrolla tesis y luego las verifica en la experiencia. Pero un maestro sensato tomará en cuenta dos consideraciones a este método experimental: 1) que el error cobra ahora una nueva dimensión. No es algo desechable en sí mismo, sino algo del cual pueda inferirse un instrumento para el siguiente ensayo. En este punto Dewey coincide con Piaget para quien el aprendizaje comienza con *vagabundeos* que

³²⁶ DEWEY, John. *DE.*, p. 146

³²⁷ DEWEY, John. *DE.*, p. 147

³²⁸ DEWEY, John. *DE.*, p. 128

pueden tener aspectos dinámicos en su proceso de desarrollo: “No es menos cierto, desde el punto de vista de las posibilidades, que un error corregido puede ser más fecundo en aperturas posteriores que un logro inmediato”³²⁹. Queda claro que, para ambos autores, tampoco el error es bueno en sí mismo, sino que puede ser fructífero, si es corregido, guiado y reflexionado. 2) Que la educación nunca sale completamente de la situación de ‘ensayo y error’ y que, por tanto, el carácter propio de la educación experimental es el carácter *falibilista*.

Dewey es consciente que al proponer el método experimental en la pedagogía ha condicionado el método a la singularidad del alumno. Como él dice: “el método sigue siendo el interés, la aproximación y el ataque personal de un individuo”³³⁰. Pero esto no quiere decir que no se puedan exigir algunas actitudes necesarias para la eficacia de dicho método. Dewey enumera cuatro actitudes “entre las más importantes”. Estas son: *carácter directo, amplitud de espíritu, singularidad espiritual y responsabilidad*³³¹.

Por *carácter directo*, Dewey entiende la no desviación de las energías. Para hacer eficaz el experimentar, éste debería de guardarse de la coacción, de la confusión y de los problemas colaterales; entonces, el alumno centra su experimentar en el fin que se persigue. Dewey habla aquí de la *confianza en la situación* de tal manera que se aminore la mirada sin objeto o el vagabundear sin rumbo.

Por amplitud de espíritu, Dewey quiere significar la accesibilidad del alumno hacia todas las consideraciones que arrojen luz para aclarar la perplejidad del primer momento del experimentar. Es lo que Guichot llama *mentalidad abierta* y la define como “*carencia de prejuicios, de partidismo, y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas*”³³²

Por singularidad de espíritu (*Siple-mindedness*), lo que Dewey quiere remarcar es la necesaria *plenitud de interés*. Una integridad mental que conlleve una unidad de propósito. Dice Dewey: *el interés dividido y la evasión la destruyen*.

³²⁹ PERRAUDEAU, Michel. *Op. Cit.*, p. 124

³³⁰ DEWEY, John. *DE.*, p. 152

³³¹ DEWEY, John. *DE.*, pp. 152-157

³³² GUICHOT, Virginia. *Op. Cit.*, p 192

Por responsabilidad se refiere a una disposición a considerar de antemano las consecuencias probables de toda medida proyectada. El alumno, pues, acepta, es decir, toma en cuenta todas las posibilidades ulteriores, todas las implicaciones.

2.1.6 LA CRÍTICA DE RORTY A ESTA CONCEPCIÓN DEL PENSAR.

Antes de pasar a ver el nuevo punto de vista que Dewey está proponiendo para la epistemología, quiero presentar la crítica de Richard Rorty a esta forma constructiva de plantear la epistemología.

Resolver un problema parece ser el propósito, cual causa eficiente, que determina y de forma a la reflexión. Quedaría definida así, para Dewey, la principal característica de la reflexión: ser *intencionada*³³³. Dewey negaría a la 'reflexión' y al 'pensamiento' el título de: actividad ociosa. Pretender estar escindido de la naturaleza y de su precariedad es la falacia filosófica que da origen a los *pseudos problemas* que han agobiado y agobian a la filosofía³³⁴. Estos pseudos problemas se han originado al intentar fundamentar o religar dualismos clásicos que, incluso, son ofensivos a oídos del hombre común; de allí el menosprecio y desprestigio en que ha caído la filosofía. Dichos dualismos serían: teoría-práctica, estado de libertad-estado de necesidad, objetos finales susceptibles de ser conocidos-objetos naturales susceptibles de ser instrumentalizados.

La forma en que el pragmatismo, y Dewey en particular, emprendió la superación de tal cuestión falaz fue reconociendo que pensar es un incursionar intencionado en el mundo; porque pensar es sólo una fase de la experiencia que es, en definitiva, nuestra forma de penetrar en la naturaleza, "*descendiendo hasta sus profundidades, y esto de tal forma que su alcance es capaz de incremento*"³³⁵.

Rorty ha criticado fuertemente tal expresión de Dewey³³⁶. A ojos de Rorty Dewey comete dos errores en su intento por naturalizar la experiencia y el pensamiento. Primero, cae en una especie de paradoja al intentar explicitar

³³³ DEWEY, John. *BC.*, p. 205

³³⁴ DEWEY, John. *EN.*, p. 29

³³⁵ Ídem., p. 4

³³⁶ Cfr. RORTY, Richard. *La metafísica de Dewey.*

En: *Consecuencias del pragmatismo.* Op. Cit. Pp. 139-158

lo que parece ser una *'metafísica naturalista'* que es una contradicción en sus términos. Segundo, confunde dos maneras distintas de superar los dualismos: una, que es propia de Hegel, reconociendo sus dependencias culturales e históricas; y dos, que es propio de Locke, redescubriendo no-dualistamente la continuidad que subyace a la distinción entre procesos inferiores y superiores.

Es interesante que Rorty acuse a Dewey de asumir la manera propia de Locke, *"la que le llevó a equiparar todos los actos mentales con puras sensaciones, abriendo así camino al escepticismo humeano"*³³⁷. En mi opinión, tal acusación revela una lectura sesgada de Dewey, quien en muchos de sus escritos explicita su concepción compleja de la experiencia (de allí su concepto de *situación*). Como dice J. Gaos, refiriéndose al concepto de experiencia en Dewey: *"La experiencia es, pues, la vida humana en su amplitud toda"*³³⁸. Pensar que el empirismo radical de Dewey es una simplificación hacia lo sensible, como fue el caso de Locke y de los empiristas modernos, es no reconocer la toma de distancia que hizo Dewey de ellos al oponer 'experiencia empírica' y 'experiencia experimental'³³⁹ y es negar el ataque que hizo al reduccionismo sensualista³⁴⁰. Es al mismo tiempo ignorar el ataque que hizo Dewey a la simplificación de Locke de sus 'ideas simples' que dijo eran importadas a la teoría del espíritu desde *los corpúsculos físicos de Newton*³⁴¹.

Además, la imposibilidad de la redescubrición en lenguaje no-dualista, que Rorty quiere demostrar, parece reflejar más bien una actitud bastante dependiente del momento histórico actual posmoderno y liberal. Bajo esta perspectiva lo que caracteriza a la filosofía es su desdén hacia los 'meta-relatos' quedando incluidos especialmente los discursos con aire a metafísico o con tono trascendental³⁴². La filosofía debe, pues, según los posmodernos, olvidar sus pretensiones de 'saber totalizante' y eso incluye todo intento de redescubrición de la experiencia como un todo o el intento fundacionalista. Esta

³³⁷ Ídem., p. 152

³³⁸ GAOS, José. *Prólogo del traductor*. En: DEWEY, John. *EN.*, p. xxi

³³⁹ DEWEY, John. *BC.*, p. 70

³⁴⁰ *"Las cualidades sensibles experimentadas por la vista poseen su condición y su misión cognoscitiva no en y por sí mismas aisladamente, como algo que meramente se impone a la atención, sino porque son las consecuencias de operaciones definidas y deliberadamente practicadas"* DEWEY, John. *BC.*, p. 99

³⁴¹ DEWEY, John. *EN.*, p. 33

³⁴² Esta actitud posmoderna guarda también un lado positivo porque los 'meta-relatos' siempre secundan formas de dominio totalitarias. Un análisis crítico y sensato de tal actitud en: GUTIERREZ, Gustavo. *¿Dónde dormirán los pobres?* Lima, CEP, 2002. pp. 33-42

propensión a fragmentar el saber humano Rorty lo refleja con claridad en su texto titulado *'Movimientos y campañas'*³⁴³ donde el autor intenta convencernos de la necesidad de olvidar nuestro afán por grandes movimientos a favor de las pequeñas campañas.

Pero lo que Rorty no parece notar es que Dewey pretende, y ve como posible, no sólo una redescipción sino un salto paradigmático. Pensar, conocer, experimentar pueden ser redefinidos, y con ellos toda la filosofía, bajo un nuevo punto de vista: el empírico experimental. Si Dewey parece todavía ser un idealista hegeliano es porque, como dice Putnam, la verdad no puede olvidar que cumple dos funciones: una inmanente y una trascendental³⁴⁴; y Dewey quiere plantear claramente ese ideal de lo que debe ser una filosofía, una epistemología y una pedagogía, ya no en forma *trascendental a priori*, sino en forma *empírica experimental*. Y, en mi opinión, esa búsqueda del *ideal* de todos modos guarda un aire trascendental que, siendo fieles a Dewey, deberíamos denominar: *trascendental pragmatista*. Pensar que la filosofía debe olvidar su misión de interprete totalizante de la sociedad, porque debe olvidar privilegios de antaño, no significa que deba olvidar su misión por defender la fuerza de la verdad que es un ideal de vida independiente de gustos y preferencias; y es ése justamente el lado trascendental de la verdad que es también un lado práctico.

Dewey logra encontrar esa misión de la filosofía desde un nuevo punto de vista que no depende de los dualismos clásicos: no es ni subjetivista, ni objetivista; no es ni racionalista, ni empirista; no es ni realista, ni idealista; no en el sentido clásico de esos términos. El punto de vista de Dewey es el empírico experimental, a partir del cual aquello 'que-es' puede ser conocido en la experiencia experimental: trabajando, jugando, cocinando, organizando, administrando, etcétera. Rorty critica a Dewey porque presupone que el intento

³⁴³ En: RORTY, Richard. *Política y Pragmatismo*. Trad. Rafael del Aguila. Barcelona, Paidós, 1998.

³⁴⁴ PUTNAM, Hilary. *Why reason can't be naturalized?* *Op. Cit.*, p. 228. En esta misma línea de Putnam, la siguiente cita de Haks así lo propone: "*Es posible una discusión racional acerca de valores y normas. Aun cuando no puedan exigirse enunciados absolutos acerca de valores fundamentales pueden ser discutidos racionalmente, es decir, teniendo en cuenta otros valores que se consideren buenos o a la luz de consecuencias no deseables o deseables. Por lo tanto, en el ámbito de lo normativo existen argumentos perfectamente prácticos y practicables sin que por ello puedan y tengan que satisfacer las exigencias de una absoluta fundamentación última, como por ejemplo, la generación a priori de una moral concreta a partir de un último fundamento generativo.*" LENK, Hans. *Filosofía pragmática*. Trad. Ernesto Garzón Valdez. Barcelona, Alfa, 1982, pp. 20-21.

de redescubrir la experiencia en lenguaje no-dualista es dependiente del mismo dualismo. Yo estaría más de acuerdo con Hildebrand quien cree que Rorty es el que no logra ver el salto paradigmático y su misma crítica lo deja a él al interior de esa oposición dualista que él critica³⁴⁵.

2.2 EL NUEVO PUNTO DE VISTA: EMPÍRICO EXPERIMENTAL.

Dewey, pues, está proponiendo un salto paradigmático cuyo alcance no se restringe a la filosofía y a la pedagogía, sino que engloba toda investigación posible en la sociedad. El salto es desde un agente que se entiende a sí mismo como un *observador de mirada objetivante*, hacia otro que se entiende como un *participante comprometido*³⁴⁶. Éste entiende su misma investigación como una actividad que incursiona transformadoramente en la sociedad. El salto es desde un agente que se define a sí mismo como un conocedor, hacia un agente que se comprende como una persona que vive y que, por tanto, integra en sí una pluralidad de factores vivenciales³⁴⁷. Y esto no sólo quiere decir que el objeto de nuestra investigación deja de ser ‘algo’ independiente para pasar a ser ‘nuestra’ experiencia, sino que nuestra investigación misma es ahora un *experimentar*. Investigar es un incursionar de manera directa, activa y transformadora en la sociedad.

Habermas reconoce la necesidad de este paso porque devela la diferencia cualitativa de los logros posibles entre ambos tipos de investigadores. El problema en el caso del primer investigador, dirá Habermas, es que “*no se esfuerza, como los directamente afectados, por llegar a una interpretación susceptible de consenso, mediante la que poder concertar sus planes de acción con los de los demás actores*”³⁴⁸. En otras palabras, es su actitud desinteresada lo que se cuestiona. En la misma línea, Dewey mostró con un ejemplo cómo la lluvia puede ser asumida con distinta actitud, dependiendo si se es un espectador desinteresado, el prisionero que observa

³⁴⁵ Cfr. HILDEBRAND, David. *Op. Cit.*

³⁴⁶ Estos conceptos no los tomo de Dewey, sino de Habermas. “*Ciertamente que es menester distinguir entre las operaciones interpretativas de un observador que trata de entender el sentido de una emisión o manifestación simbólica y las de los participantes en la interacción que coordinan sus acciones a través del mecanismo de entendimiento*”. (el subrayado es mío). HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. *Op. Cit.*, p. 153

³⁴⁷ En este sentido es cierta la tesis de C. West quien define al pragmatismo como la superación de una filosofía epistemológicamente centrada. Cfr. WEST, Cornel. *Op. Cit.*

³⁴⁸ HABERMAS, Jürgen. *Op. Cit.*, p.153

desde las rendijas de su celda, o un participante, el hombre que ha planeado para el día siguiente una excursión y que la lluvia frustrará. *“La actitud de un participante en el curso de los sucesos es así doble: hay en él, solicitud, ansiedad respecto a las consecuencias mejores y para evitar las peores”*³⁴⁹.

Ya aquí habrá que tomar en cuenta una primera consideración pedagógica planteada desde este nuevo punto de vista, a saber, que sólo desde este nuevo paradigma de la investigación es posible hablar de una educación democrática, por lo menos, a la manera en que Dewey entendía la democracia. La educación, desde el paradigma del observador desinteresado, es claramente *paternalista*. Y si esto no es reflejo de una sociedad pre-democrática, lo es por lo menos de una *democracia de expertos* que Dewey combatió tan ferozmente³⁵⁰.

Voy a mostrar dos argumentos a favor de la necesidad de este cambio de paradigma en la lógica de la investigación. El primero de ellos será el argumento metodológico: es necesario que la investigación se realice desde un participante comprometido porque sólo así se alcanza la *doble hermenéutica* que este proceso exige para ser eficaz³⁵¹. En el segundo de ellos, voy a mostrar lo que, a mi entender, es una fuente *sine qua non* de este nuevo punto de vista: el darwinismo de Dewey.

2.2.1 EL ARGUMENTO METODOLÓGICO A FAVOR DE ESTE NUEVO PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN.

Este argumento es presentado con claridad por Habermas, aunque él mismo afirma que no es una idea nueva, sino que ya tuvo una primera insinuación en Pierce y en Dewey:

“Mas esta idea, aunque no nueva, sí que aparece a una nueva luz, ya que la filosofía analítica de la ciencia, con su reciente giro postempirista, ha descubierto y se ha cerciorado por su propia cuenta, merced a su propia evolución interna, de la objeción que siempre le hicieron los teóricos de la comprensión, si bien es verdad que esa idea crítica se

³⁴⁹ DEWEY, John. *DE.*, p. 112

³⁵⁰ Cfr. DEL CASTILLO, Ramón. *Érase una vez en América. Op. Cit.*

³⁵¹ El término puede no ser muy apropiado porque puede remitir al pragmatismo hacia un utilitarismo, pero, como veremos, lo que subyace es más bien el evolucionismo darwinista que distinguiría a la vida misma como un problema que requiere ser controlado; en ese sentido, es eficaz. El término, sin embargo, para Habermas no es *eficaz*, sino *‘por lo menos incoactivamente racional’*, pero esta formulación también ha sido desfavorable para éste autor porque lo lleva hacia la discutida noción de ‘racionalidad’.

*había impuesto ya por sí sola en la línea de la lógica pragmatista de la ciencia, desde Pierce a Dewey.*³⁵²

Como se puede ya observar en la cita, este argumento nos remite a la metodología de la ciencia y a un momento determinado, definido como *el giro postempirista de la teoría analítica de la ciencia* que, según Habermas, lo encabeza Kuhn.

Este giro postempirista habría tornado la visión dualista de la ciencia, que Dilthey afirmaba, en una visión unificada (por lo menos en un primer momento, dice Habermas). Tanto las ciencias del espíritu como las ciencias de la naturaleza podrían ser descritas desde la metodología única de un modelo hermenéutico de la comprensión. Esta afirmación tiene, pues, una clara deuda con Heidegger y Gadamer para quienes *entender* y *entendimiento* serían rasgos fundamentales tanto para el *Dasein* como para la *existencia histórica* respectivamente. El hecho que sea un rasgo fundamental contradice la opinión de que éste puede ser un accesorio que se adscriben a sí mismo quienes quieren ser investigadores. Si investigar, como dice Dewey, es experimentar, en un sentido, toda persona investiga.

Sin embargo, como podría afirmar Dewey, el hecho que exista una diferencia esencial entre ambos tipos de ciencia, no significa que no existan diferencias pragmáticas. Una primera consideración metodológica al respecto sería que, mientras el científico físico cuenta con instrumentos tecnológicos que le permiten una observación más fina, la investigación social necesariamente supone un mismo nivel tanto para el lego como para el agente investigador. Por tanto, si el paradigma del observador con mirada objetivante suponía un acceso desinteresado y privilegiado de la realidad, éste ya no se puede sostener porque la investigación no es más que *una comprensión de la situación* que es propia, tanto del lego como del experto.

Pero la segunda consideración resulta más pertinente para argumentar a favor del paradigma que defiende. La investigación social, dirá Dewey, debe aprender de la ciencia natural la forma de hacer de sus conocimientos un instrumento eficaz en el dominio de la naturaleza. Pero es necesario reconocer que la investigación social supone una *doble hermenéutica* para lograr su

³⁵² HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Op. Cit.*, p. 158

cometido. ¿Qué significa esto? Que el investigador social no sólo debe comprender sus datos al interior de una teoría, sino que la adquisición de esos mismos datos sólo es posible si él los logra comprender participando comprometidamente en 'su' mundo. Habermas se remite aquí a lo que él llama un *saber pre-teórico*. Participar en el mundo, tomar postura permite comprender el sentido de lo dado, no como algo neutral y objetivo, sino como algo que se va experimentado y por tanto *asimilando*. En palabras de Dewey, lo que estaríamos diciendo es que el investigador debe conocer a) en la experiencia y b) experimentalmente; por ello, para Dewey, este paradigma se denomina: empírico-experimental. ¿Qué significa conocer 'en la experiencia'? Que los datos deben ser comprobados empíricamente, desde las acciones y no en la forma teórica objetivante. ¿Qué significa experimentalmente? Que la misma acción del investigador está definida por su participación experimental. Con esto Dewey toma distancia de los empirismos modernos que pretendían partir de la experiencia pero su accionar era puramente teórico e impersonal.

Si ahora hablamos de las consideraciones para la teoría del aprendizaje debemos reconocer especialmente dos: 1) la necesidad de hacer del alumno un participante activamente comprometido con su propia educación; y 2) la necesaria doble hermenéutica que está detrás de un aprendizaje logrado.

Este nuevo punto de vista que Dewey propone conlleva, pues, una redefinición del alumno. Ya no aquel pasivo receptor cual *tabula rasa*, sino el interesado y solícito agente de su propio aprendizaje. Acompañamos así al proceso de aprendizaje con una motivación personal, una preferencia; es decir, una fase emocional y volitiva de interés personal.

Sin embargo, este cambio supone una redefinición del material de estudio. Dewey reconoce que la palabra 'interés' etimológicamente proviene de '*inter*', lo que está conexionando dos cosas de otro modo distantes. Aquí nos estaríamos refiriéndonos al momento inicial del aprendizaje (cuando el alumno posee unos saberes previos) y al momento final del logro. Entre ambos momentos, para lograr su conexión, se requieren esos *intereses*: "*los actos que se han de realizar, las dificultades que se han de vencer, los procedimientos*

que se han de aplicar”³⁵³. Estos elementos son ‘de interés’ justamente porque depende de ellos la consecución del fin buscado.

Por lo tanto, el paradigma del participante comprometido tendría aquí en la pedagogía un argumento más a su favor: porque si no redefinimos desde este paradigma, tanto al alumno como al material, el logro buscado no se alcanza eficazmente. Y es similar verlo desde el alumno y la teoría del aprendizaje o verlo desde el maestro y la teoría de la enseñanza.

Por otro lado, es necesario reconocer aquí, en la teoría del aprendizaje, la doble hermenéutica que se reclama, bajo el modelo de la comprensión, para la investigación social. ¿Cómo se observa esta doble hermenéutica? Porque el estudiante, para lograr un aprendizaje completo, no sólo debe lograr comprender la lección, sino que debe reconocer, además, el proceso propio que le permitió resolver el problema o aclarar la situación.

El buen maestro, pues, no sólo supera esa educación tradicional que impartía información; sino que ahora el conocimiento es entendido como un instrumento al interior de un contexto de relaciones. No obstante, dicho maestro no se conforma con la comprensión de este mundo de relaciones por parte del alumno, sino que éste queda invitado a realizar el camino contrario para reconocer el procedimiento que se ha seguido. Sólo así, diría Dewey, habríamos logrado un aprendizaje satisfactorio. ¿Por qué sería tan necesario ser conscientes del procedimiento que se siguió? Porque sólo así dicho conocimiento se vuelve un estímulo que permite abrir la puerta hacia nuevas posibilidades de conocer. Como dice Dewey: *“Nuestra adquisición de conocimiento depende de nuestra respuesta a lo que se nos comunica”*³⁵⁴

2.2.2 UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN LOS HÁBITOS.

Si hemos partido por aceptar la indistinción entre significados y usos o, como diría Pierce, que toda creencia es una disposición para actuar (hábitos), entonces se hace necesaria una reinterpretación de la educación que haga girar a ésta desde su forma más teórica-cognoscitiva (académica) hacia su forma empírica-experimental. Esta forma la hemos reconocido como una ‘instrucción por la acción’, pero ahora la hemos de reconocer como ‘una

³⁵³ DEWEY, John. *DE.*, p. 114

³⁵⁴ DEWEY, John. *DE.*, p. 164

educación centrada en los hábitos' porque lo que queremos remarcar es que cuando un alumno 'aprende un conocimiento', aprende un hábito, una disposición de respuesta ante un condicionamiento definido.

Comenzaré por dar una definición precisa de hábito en la teoría de Dewey:

*"...esa clase de actividad humana que es influida por actividades previas y, en ese sentido, adquirida; que contiene en sí misma un cierto ordenamiento o sistematización de elementos menores de acción; que puede proyectarse, que es de calidad dinámica, que está pronta a manifestarse de manera abierta y que se mantiene activa en forma subordinada, aun en los casos en que no es obviamente la actividad dominante"*³⁵⁵

Dewey parte por el hecho contundente de que 'aprendemos con los hábitos'. Propone considerar la vida con un viajero en marcha³⁵⁶. La actividad es primero confiada, segura y organizada. Casi no se tiene conciencia del objetivo que se persigue, hasta el momento en que aparece una interrupción repentina. Para un observador dicha interrupción es un obstáculo, para el viajero es, antes que nada, confusión, frustración, miedo. Surge entonces la necesidad de observar y, junto con esto, la necesidad de categorizar en base a lo ya conocido. Además, se toma conciencia del objetivo al que se quería llegar, se ubica 'en la marcha'. Todas estas respuestas son disposiciones ya organizadas que nuestra experiencia ha ido definiendo en nosotros.

En el sentido en que hemos explicado, podemos decir que aprendemos con los hábitos. Con esto descartamos la afirmación de que aprendemos con 'la mente'. Aprender con los hábitos significa que, ante un problema por resolver son nuestras disposiciones adquiridas quienes actúan en busca del control.

Pero, aunque aprendemos con los hábitos, no aprendemos sólo de los hábitos. *"Los hábitos son de suyo demasiado organizados, insistentes y determinados para necesitar recurrir a la investigación y a la imaginación"*³⁵⁷. Se hace necesario el *impulso*, pero no únicamente el impulso, sino en una coordinación vital con el hábito. El impulso es tan caótico, dice Dewey, que no permitiría conocer nada *aunque quisieran*. La labor del impulso es transformar

³⁵⁵ DEWEY, John. *NHC.*, p. 48

³⁵⁶ Ídem., pp. 170-171

³⁵⁷ Ídem., p. 167

al hábito, darle vida, darle dinámica. El viajero se aventura con el impulso hacia reacciones inusuales cuando las primeras no satisfacen su necesidad de control. No es que primero las elabore como hipótesis, las teorice y luego las experimente. La teorización va, en verdad, al unísono con la experimentación. Las teorías del conocimiento y del aprendizaje, si quieren ser eficaces, deben permanecer unidas a una teoría del comportamiento³⁵⁸.

En pedagogía, Dewey remarca la necesidad de definir al hábito como *una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines*³⁵⁹. Y este tipo de control³⁶⁰ queda definido cuando adaptamos el ambiente a nuestras actividades y nuestras actividades quedan adaptadas al ambiente. Es decir, una educación centrada en los hábitos es una educación que se entiende como *adquisición de hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente*³⁶¹.

No observar la intrínseca relación entre el hábito, por un lado, y el individuo y el ambiente, por otro, es caer en una miopía, dice Dewey. Pensar, como muy comúnmente se hace, que el hábito sólo tiene relación con el individuo es no observar que tal habilidad sólo es eficaz para condiciones definidas. Pasear, tocar el piano, o dirigir la construcción de un puente no son habilidades que el individuo desarrolle y guarde en una neutralidad respecto del ambiente, son eficaces en un ambiente determinado. Una pedagogía que proponga tal explicación del hábito es tan frustrante para el maestro como sin sentido para el alumno. Será, pues, una pedagogía teórica-cognoscitiva que cree que las habilidades son 'mentales' y que se aprenden de forma independiente de las circunstancias a las cuales responden.

Por otro lado, una pedagogía que defina al hábito sólo en relación con el ambiente y no con el individuo estaría comparando al educando con un conejillo de indias; y la actividad del pedagogo quedaría centrada en la técnica del estímulo-respuesta. Se hace necesario, pues, una pedagogía que dirija su mirada tanto hacia el individuo como hacia el *médium*.

³⁵⁸ Ídem., p. 174

³⁵⁹ DEWEY, John. *DE.*, p. 50

³⁶⁰ El tema del control es central en el nuevo paradigma que estamos defendiendo, pero será tratado con detalle cuando veamos la herencia darwinista de este paradigma.

³⁶¹ DEWEY, John. *DE.*, p. 50

En tal sentido, dirigir la mirada hacia la relación del hábito con el individuo será forjar una pedagogía que aliente, acoja y estimule impulsos quienes son los que dinamizan los hábitos ya presentes en el individuo. Dewey es optimista en tal posibilidad porque cree que *“la civilización no pasa de la epidermis”*³⁶²; es decir, que el caudal de impulsos que dan vitalidad al hombre adulto pueden ser tantos como para el infante. La pedagogía tradicional se ha cerrado ante tal posibilidad por un miedo a lo nuevo:

*“...en su mayoría, los adultos han dado adiestramiento en vez de educación (...) El efecto combinado del amor al poder, de la timidez ante lo nuevo y de una complacencia autoadmirativa, ha sido demasiado fuerte para permitir a los impulsos incipientes ejercer sus posibilidades reorganizadoras.”*³⁶³

Si la pedagogía viese con buenos ojos la presencia de impulsos en su actividad, tendría que ver como positivas las respuestas no usuales del alumno. Se puede entender entonces porqué para Dewey era tan importante fomentar la imaginación en los individuos; no sólo por una cuestión pedagógica, sino política, ya que él entenderá a la democracia como *“The task before us”*³⁶⁴; y hasta podríamos decir por una cuestión vital: toda experiencia, dirigida siempre hacia el control de una situación conflictiva, requiere un poco de imaginación para cumplir su cometido. A esta imaginación Dewey denomina: *dramatic rehearsal*; y considera que armonizar es su función propia.

*“In a complete deliberation, the imaginative flight continues until we are stimulated to act by a course that appears to harmonize the pressing desires, interests, and needs of the disharmonized scene. Our valuation may then be revised by observation and questioning”*³⁶⁵

Sin embargo, debo añadir una nota aclaratoria sobre el tema de la creatividad en Dewey. Nuestro autor resalta el meliorismo de la época moderna y su afición por la aventura. Pero caer en el simple rechazo por lo antiguo y realzar lo nuevo, o pensar la creatividad en términos de novedad y originalidad son fórmulas que Dewey no acepta porque reafirman la posición dualista de ‘lo uno

³⁶² DEWEY, John. *NHC.*, p. 100

³⁶³ Ídem., p. 96

³⁶⁴ DEWEY, John. *PW.*, pp. 240-245

³⁶⁵ FESMIRE, Steven. *The art of moral imagination.*

En: HASKINS, Casey (Ed) *Dewey Reconfigured. Essays on Deweyan Pragmatism.*
Op. Cit. p. 134

o lo otro'. La posición de Dewey respecto de la creatividad es de tono conciliador: creamos con lo habitual (hábitos) y con lo novedoso (impulsos).

“Sólo las personas incultas identifican la originalidad creadora con lo extraordinario y lo fantástico; otros reconocen que su medida está en aplicar las cosas cotidianas a usos que no se habían ocurrido a los demás. La operación es lo nuevo, no los materiales de está construido”³⁶⁶

No obstante, ni los hábitos ni los impulsos pueden actualizarse libremente si no es bajo condiciones determinadas. Es por eso la importancia de una educación que tome en cuenta al ambiente. El buen pedagogo logra crear el ambiente propicio para que las disposiciones del alumno se actualicen con toda seguridad; y aún más, pueda en algún momento ensayar un impulso (una respuesta inusual) sin el miedo a ser castigado por tal atrevimiento.

Pero lograr tal ambiente no es, pues, una cosa fácil. Supone un arte que incluye tanto la actitud del maestro, un tipo de disciplina, la sala de clases, la salud de los alumnos, y muchos otros factores que no son del todo controlables por el maestro. Por eso su arte será proponer un ambiente lo más seguro posible tomando en cuenta, lo más posible, todos esos factores. Lo importante en esta pedagogía es que la inclusión de todos esos factores se realiza desde un fin común y no como elementos aislados e independientes unos de otros.

“Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente”³⁶⁷ Y es que, según Dewey, cuando el ambiente sólo posee una carácter casual, éste deja de ser educativo. La diferencia entre un hogar inteligente y uno ininteligente es que el segundo no dirige los hábitos de vida hacia objetivos claros que se desea conseguir en la educación de sus miembros. Pero las escuelas son el medio ambiente educativo por excelencia. Las escuelas nacieron ‘artificialmente’ para ese objetivo. Su finalidad expresa es influir en las disposiciones mentales y morales de sus individuos. Es, pues, así como debe ser entendida la importancia del ambiente para la pedagogía; y Dewey lo propone bajo tres funciones específicas: a) La primera misión de la escuela es ofrecer un ambiente simplificado que permita acceder gradualmente a la complejidad de la civilización. Este trabajo supone seleccionar sus rasgos más elementales y luego ir presentando los más complicados pero

³⁶⁶ DEWEY, John. *DE.*, p. 140

³⁶⁷ Ídem., p. 28

directamente enlazados con los ya asimilados; b) la segunda misión es la de ofrecer un *medio de acción purificado*. Hasta donde sea posible, deben ser eliminados los rasgos perjudiciales del ambiente social existente, siempre que no influya tal acción con los hábitos mentales; y c) la tercera misión es la de contrarrestar diversos elementos del ambiente social para así superar las limitaciones que éste forma en algunos individuos. En este sentido, la escuela amplía el campo de desarrollo de algunos individuos.

Una pedagogía que asuma así tanto la relación del hábito con el individuo como la relación del hábito con el ambiente será sostén, pues, de una democracia más participativa y menos automática. Aunque éste será el tema del siguiente capítulo.

Sin embargo, no deseo causar una mala impresión respecto de la pedagogía deweyana. Si reconocemos al impulso como el dinamizador de nuestro universo de disposiciones adquiridas, y por ello justamente lo acogemos como factor primario en la educación, no quiere decir que el aprendizaje dependa sólo de respuestas casuales. En tal sentido, Dewey habló del carácter científico de la educación como la superación de la rigidez de los hábitos y la casualidad de los impulsos. Entonces aparece la *abstracción* como el complemento necesario en tal empresa. “Ésta [la abstracción] selecciona deliberadamente de la materia de las experiencias anteriores lo que se estima útil para tratar lo nuevo”³⁶⁸

Por lo tanto, para que un alumno logre dirigir reflexivamente su experiencia (logre un aprendizaje) es necesario que mantenga despierta su capacidad de abstracción. Y, aunque podríamos definir a ésta como una disposición, deberíamos reconocerla, sin embargo, como una meta-disposición; por cuanto no nos lleva a tratar a todas las experiencias como iguales (signo propio de todas las disposiciones), sino que más bien trabaja sobre las disposiciones instrumentalizándolas y ganando de ellas un segundo uso, asumiendo una utilidad más allá de lo que ellas ofrecen de primera mano.

Así tendríamos entonces que una educación centrada en los hábitos reconoce que un aprendizaje logrado es una disposición nueva asimilada o la transformación de una anteriormente lograda. Pero reconoce también que en

³⁶⁸ DEWEY, John. *DE.*, p. 194

ese desarrollo intervienen de manera significativa tanto el ambiente como el individuo; y en este segundo caso, sus impulsos, su imaginación y su capacidad de abstracción.

Con esto pensaría yo que se ha argumentado suficientemente a favor de este nuevo paradigma: conocer (o lo que para Dewey sería investigar) ya no es obra de un observador neutral y desinteresado con mirada objetivante, sino de un participante comprometido. Sin embargo, lo que faltaría añadir es un comentario a, lo que considero yo, una de las fuentes principales de este nuevo paradigma: el darwinismo.

2.3 LA RAÍZ DARWINIANA: CONOCER CON DIRECCIÓN.

En este nuevo paradigma que estamos defendiendo, conocer es una actividad humana que se realiza, como cualquier otra, en forma dirigida. Es decir, que la *direccionabilidad* pasa a ser reconocido como rasgo fundamental del conocimiento; que si definimos una sentencia como conocimiento, entonces afirmamos que su valor radica en ser un medio eficaz para alcanzar el objetivo que buscábamos; que el conocimiento es el punto final de una investigación que busca algo: resolver un problema, aclarar una turbiedad o reducir una perplejidad. Cree Dewey que, sin este carácter mediador, lo que llamamos conocimiento no pasa de ser un puro goce estético posesivo, una acción directa y sin vacilaciones. *“Por el contrario, pensar es un marchar efectivo de lo problemático a lo seguro cuando esta marcha se halla intencionalmente dirigida”*³⁶⁹

Dejamos así de lado las teorías pre-modernas del conocimiento que asumían a éste como un fin en-sí-mismo; o, en todo caso, con el único fin de representar al mundo tal y como es. Bajo ese paradigma representacionista, el conocimiento poseía una dignidad que lo distinguía de cualquier otra actividad humana. Esta dignidad estaba prefigurada por el carácter independiente del conocimiento respecto de los fines humanos. El conocimiento, entonces, poseía un carácter eterno e inmutable, no histórico. Pensar al conocimiento con direccionabilidad, fuera de su digno fin, hubiese significado rebajarlo de categoría; hubiese significado asumirlo como parte de la historia humana.

³⁶⁹ DEWEY, John. *BC.*, p. 198

Eugene Fontinell describe en forma ejemplar esta cultura representacionista que sostenía tal teoría del conocimiento:

“The World is a cosmos or an ordered world; it possesses this order independently of man; this world is structured by absolute and unchanging principles or essences; this world or reality is permeated by mind or reason of which human reason is a particularized expression; the task of human knowledge – scientific knowledge – is to discover and thereby mirror or correspond to those universal essences by which reality is structured; hence, knowledge is concerned with that which is universal and unchanging rather than the particular and changing”³⁷⁰

Romper este paradigma significó, primeramente, discusiones de índole religiosa. La génesis de este paradigma se encontraba en la cosmología griega, pero su permanencia fue gracias a la teleología cristiana. Distinguir ámbitos no podría ser una empresa exenta de juicios y excomuniones. Pero no por ello faltaron aquellos ‘peligros públicos’ que anunciaban que ‘la Biblia nos enseña cómo ir al cielo y no cómo se mueve el cielo’. Toda la parafernalia que estaba destinada a sostener la teleología del mundo, independiente respecto de la historia humana, comienza a resquebrajarse gracias a la evidencia que presentaban esos ‘peligros públicos’. La paleontología, la astronomía y la antropología cultural estaban mostrando, no un mundo único y eterno, sino contradicciones, cambios y una dependencia respecto de los fines histórico-temporales. La caída del paradigma era evidente, pero como dice J. Campbell: *“without an adequate theory to challenge it, it lived on”³⁷¹* Lo que hacía falta era una teoría sobre el cambio que explique este proceso evolutivo sin recurrir a teleologías sagradas. Es así que aparece la figura de Charles Darwin, el autor del *Origen de las especies* (1859).

Para Dewey, la importancia de Darwin radica principalmente en epistemología y no en teología como se ha pretendido sostener. *“...the Origin of Species introduced a mode of thinking that in the end was bound to transform the logic of knowledge, and hence the treatment of morals, politics, and religion”³⁷²*.

³⁷⁰ Citado por CAMPBELL, James. *Op. Cit.* (1996), p. 27

³⁷¹ Ídem., p. 28

³⁷² DEWEY, John. *The influence of darwinism on philosophy.* (1909)

En: GOUINLOCK, James. *The Moral Writings of John Dewey.*
New York, Prometheus Books, 1994. p. 24

Darwin concibió esa teoría sobre el cambio que hacía falta para lograr la revolución paradigmática. Durante siglos, mientras predominaba esa epistemología de lo fijo e inmutable, el cambio fue visto como signo de debilidad y defecto. Dewey acepta que el cambio por el cambio es un ‘insulto para la naturaleza’. La teoría de Darwin permitió un nuevo discurso sobre el cambio definido ahora con inteligibilidad, con dirección y orden natural:

“...the changes in the living things are orderly; they are cumulative; they tend constantly in one direction; they not, like other change, destroy or consume, or pass fruitless into wandering flux; they realize and fulfil (...) In living beings, changes do not happen as they seem to happen elsewhere, any which way; the earlier changes are regulated in view of later results.”³⁷³

Esta teoría sobre el cambio, en Darwin, fue posible gracias al concepto de ‘especie’ que se asume como el principio organizador. Entonces, Darwin reconoce que el concepto de ‘especie’ viaja junto a la idea de propósito. Pero, si afirmamos que la vida del individuo y su ambiente constituyen juntos un único sistema funcional inclusivo, entonces la naturaleza misma a) tiene propósito; b) camina hacia un *telos*; y c) está subordinada por una meta. Según Dewey, esto trae consigo dos sentencias: primero, la inteligibilidad de la naturaleza; y segundo, la posibilidad de la ciencia.

Lo que tenemos es, pues, una revolución paradigmática en pleno que comienza por una nueva antropología. La naturaleza humana es entendida, entonces, como *a functional constituent of more inclusive natural processes*; que bajo la perspectiva deweyana, conlleva tres tesis fundamentales: primero, abandonar la búsqueda del origen absoluto o de los fines absolutos y, por el contrario, apuntar hacia la búsqueda de *“specific values and the specific concitions that generate them”³⁷⁴*. Así se hace fútil el esfuerzo por describir la ‘correcta’ forma de gobierno o la forma ‘propia’ de la educación. Segundo tesis, la vida no conlleva cualidades y valores ‘propios’, sino que estos se rigen por la experiencia misma. Así, hablar de un reino de los valores como dependiente de lo sobrenatural es, según Dewey, como buscar la cualidad dormitiva del opio. Y la tercera tesis, la nueva lógica asume a la responsabilidad como requisito indispensable en la vida intelectual.

³⁷³ Ídem., p. 25

³⁷⁴ Ídem., p. 29

Creo que con esto queda aclarada la influencia de Darwin sobre el pragmatismo, que el mismo Dewey aceptó. Sin embargo, deseo añadir un último comentario. La influencia de Darwin sobre Dewey se observa mejor cuando reconocemos que, para nuestro autor, el conocimiento está subordinado a un propósito general: *el control*. Dewey entiende el control como una necesidad vital a la manera en que Darwin está entendiendo la necesidad vital de la adaptación. Como afirma Campbell, la meta de Dewey es construir una filosofía del *control*³⁷⁵. Pero, como el mismo Dewey afirma, este concepto se entiende en forma distinta a una mera eficiencia técnica. Control para Dewey es, básicamente, conocer y transformar la realidad de acuerdo a necesidades humanas tangibles.

Habrá que tener cuidado respecto de malas interpretaciones de este tipo de filosofía. Control es dominar inteligentemente nuestra experiencia. Nuestra experiencia es cambiante, no por eso, como vimos, indigna o defectuosa. Asumir la precariedad de la experiencia y al cambio como parte de ella obliga al ser humano a dirigir sus esfuerzos por dominar, cada vez lo más posible, esos cambios que generan inseguridad.

“La condición previa del control es la capacidad de conectar un cambio con otro como su signo o prueba a través de una correlación definida, o medida, de cambios”³⁷⁶

No obstante, Dewey no es tan ingenuo para pensar en un dominio absoluto. Parte de la herencia darwiniana es justamente el rechazo a tal búsqueda. Este tipo de control no es directo, como dice Dewey, la lectura de la columna barométrica como signo de lluvia probable no nos capacitará para impedir la caída de la lluvia, pero sí nos llevará a un cambio de actitud con relación a ella: sacar un paraguas, plantar en el jardín, dirigir un barco, etc. No regulamos lo que vaya a ocurrir, pero sí dirigimos alguna de sus fases en función de hacer menos inseguros nuestros propósitos. Esto es, propiamente, un modo efectivo de *pensar* las cosas.

2.4 LA INFLUENCIA DEL DARWINISMO EN EL CAMPO EDUCATIVO.

³⁷⁵ CAMPBELL, James. *Op. Cit. (1996)*, p. 91

³⁷⁶ DEWEY, John. *BC.*, p. 115

Pensar al conocimiento como 'con dirección' va a constituir, por lo menos, dos consideraciones claras en el campo educativo. La primera de ellas corresponderá a la definición misma de educación. Si conocer tiene un propósito, si no es una actividad instintiva que se realice como parte del ciclo de vida, así como comer, procrear o dormir; entonces su definición cobra un matiz especial que Dewey recoge en el concepto *crecer*. Para esto, sin embargo, hará uso de una connotación distinta de la que comúnmente se le otorga a dicho verbo.

Por 'crecer' normalmente se entiende el desarrollo inconsciente de nuestras capacidades corporales (incluso, vulgarmente, se restringe a nuestra estatura). Dewey, en cambio, define 'crecer' como el enriquecimiento de nuestra experiencia: *"Este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento"*³⁷⁷. Ese resultado ulterior es justamente hacer más plena nuestra experiencia siguiente, hacerla más segura y menos azarosa. El fin de la educación es ése y no una mera preparación para la fase adulta de la vida humana o, como piensa Rousseau, un desarrollo de capacidades innatas, ni como piensa Hegel, el desenvolvimiento de poderes latentes hacia un objetivo definido.

Pero Dewey supuso la crítica que se le venía ante tal definición de educación. Al definir educación por crecimiento podríamos estar abarcando también el proceso que sigue un ladrón para hacerse experto del robo. Para evitar tal objeción, Dewey indicó dos criterios básicos que definen el crecimiento: apertura y continuidad. Una educación propiamente dicha es aquella que nos permite abrirnos a una mayor posibilidad de experiencias (apertura) y que, usando nuestras experiencias anteriores, modifica de algún modo la cualidad de la que viene después (continuidad)

*"Cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento"*³⁷⁸.

El resultado es, pues, entender que mimar demasiado a un niño no puede ser catalogado como educación. Si esta actividad va disminuir sus posibilidades de experimentar - por ejemplo, evitará las situaciones difíciles, tendrá menos

³⁷⁷ DEWEY, John. *DE.*, p. 46

³⁷⁸ DEWEY, John. *EE.*, p. 39

posibilidades de hacer amigos, etcétera - , entonces no es una forma de crecimiento. Tampoco lo será hacerse experto en el robo. Para evitar tal confusión, en las postrimerías de su vida, Dewey indicó que al sustantivo 'crecimiento' habría que entenderlo en su forma verbal: *crecer*³⁷⁹.

No obstante, la influencia del darwinismo no quedó sólo en la definición de la educación. Es necesario, pues, remarcar una segunda consideración pedagógica: la direccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con este concepto queremos remarcar que el proceso, para ser auténtico, debe partir por un momento inicial que es artificialmente construido en función del resultado que se espera obtener (el momento final). Vamos a tomar por separado ambas consideraciones, y eso nos llevará a definir el momento inicial con el nombre de '*situación conflictiva*'; y nos llevará a ver el momento final en relación a los fines de la educación.

3. LA TEORÍA PRAGMATISTA DE LA VERDAD.

En esta tercera parte del capítulo, voy a explicitar la teoría pragmatista de la verdad, tal como la propone J. Dewey. Mi plan será defender esta propuesta de las críticas a las que ha sido expuesta, creo yo, basadas todas ellas en malas interpretaciones. Espero poder mostrar que la concepción de verdad en Dewey no sólo toma distancia del psicologismo reduccionista, sino también del verificacionismo. Y esto es posible porque esta concepción de la verdad es en primer lugar: anti-representacionista.

Sin embargo, mostrar el anti-representacionismo de la teoría pragmatista de la verdad no es el lado difícil de esta empresa. Rorty es un autor prolijo en tal cometido³⁸⁰. El mayor obstáculo al defender esta concepción de la verdad es mostrar su coherencia con el lado normativo de la verdad tomando distancia así de las posturas pseudos-pragmatistas que muestran una

³⁷⁹ Ídem., p. 37

³⁸⁰ La mayoría de los artículos que integran '*Objetivismo, Verdad y Solidaridad*' están dirigidos hacia esa empresa que puede ser sintetizada en: un esfuerzo por salir del tono centradamente epistemológico con que se ha visto a la verdad y a la objetividad, a favor de una mirada más pragmática que reconozca el mayor valor social que puede obtenerse con una mayor solidaridad frente a un pobre resultado obtenido con una mayor objetividad. El mismo argumento sostiene Rorty en su libro '*¿Esperanza o Conocimiento?*'. También el texto '*Derechos humanos, sentimentalismo y progreso moral*' que forma parte del libro '*Verdad y Progreso*' asume este argumento anti-representacionista.

teoría deflacionista de la verdad o una posición anti-intelectualista sobre aquella. La tarea será mostrar las diferencias pragmáticas que existen entre una creencia justificada y una creencia verdadera. Si puedo mostrar la validez de tal diferencia, estaré negando la identificación de 'asertabilidad garantizada' con el reduccionismo de Rorty quien piensa que una teoría de la verdad debe reducirse a una teoría de la justificación. Pero, mostrar la diferencia pragmática no será recaer en un esencialismo; todo lo contrario, Dewey se mantendrá más pragmatista que nunca; y lo descubriremos conjugando, desde la acción, tanto el lado inmanente de la verdad (una teoría holista de la justificación) como el lado trascendente de ésta (una teoría ideal-normativa de la investigación). En síntesis, trataré de mostrar que el instrumentalismo de Dewey conjugó el elemento más interesante y provocador de la teoría de la verdad en James (la verdad como conveniencia) con el elemento más original y prudente de la teoría de la verdad en Peirce (la verdad como la meta ideal de la investigación).

3.1 UNA TEORÍA ANTI-REPRESENTACIONALISTA DE LA VERDAD.

Como hemos afirmado en este capítulo, John Dewey tuvo la pretensión de provocar una revolución social de tipo paradigmático; y para tal efecto, fue consciente que tal revolución debía tener su origen en una teoría del conocimiento. No fue gratuita tal conciencia. La sociedad en la que habitaba le revelaba una incoherencia: por un lado, el espíritu moderno progresista, experimental, tecnológico y democrático dominaba la vida de los hombres cotidianamente; no obstante, algunas instituciones de la sociedad, especialmente la filosofía, todavía se regían por esquemas jerarquizados que le garantizaban un espacio privilegiado en ella. El resultado de esta incoherencia: un conflicto de autoridades³⁸¹: ciencia y moral. En la vida social, un menosprecio por la filosofía; y al interior de la filosofía, un reclamo injustificado de autoridad como guardián del reino espiritual.

Esta situación conflictiva llevó a Dewey a proponer el instrumentalismo como el catalizador de la necesaria revolución social. De lo que se trataba era de redescubrir la filosofía ya no desde un sujeto cognoscente, sino desde la

³⁸¹ Cfr. DEWEY, J. *BC*. Cap. III

acción misma. Lo que Dewey llamó el nuevo punto de vista: el empírico experimental. Ontológicamente reconocida la acción como preexistente, se superaban así las descripciones conflictivas y dualistas. Entonces los problemas filosóficos tradicionales, confundidos todos ellos en dualismos, se desvanecerían, no desde una solución, sino desde su inutilidad.

Pero si de consecuencias hablamos, una de las más importantes está en la teoría misma de la verdad (quizá su importancia se deba a que ésta se encuentra en el centro mismo del discurso filosófico). La posición no dualista del instrumentalismo nos lleva a cuestionar tanto al dualismo sujeto-objeto, como al dualismo opinión-verdad. De este último nos ocuparemos más adelante.

Si a partir del monismo naturalista que supone el instrumentalismo nos es posible redescubrir no-conflictivamente al sujeto y al objeto, más bien como categorías funcionales de un mismo esquema interpretativo: el empírico experimental; entonces, hemos de superar la posición representacionista con la que la tradición explicaba el acceso de ese sujeto hacia su objeto trascendente.

Para Dewey, tal superación era una cuestión del método. La filosofía que asumía ese nuevo punto de vista, empírico experimental, debía asumir también para sí ese método experimental y dejar de lado ese método contemplativo que la había dominado. Además, era claro para Dewey el logro que estaba suponiendo para la vida de los hombres el método experimental en desmedro del poco valor mostrado por el método no-empírico. Las cosas ordinarias eran más ampliamente gozadas, dominadas y utilizadas gracias al método experimental que las ciencias naturales estaban desarrollando³⁸². Mientras que por el método clásico de la filosofía sólo se había intentado mantener incólume un reino especial de las esencias o reino espiritual por medio de jerarquías esencialistas.

Pero el método experimental no sólo demostraba la inutilidad de los métodos tradicionales, sino también demostraba lo que Dewey definió como la falacia filosófica por excelencia: *“convertir funciones eventuales en una*

³⁸² Hay que dejar en claro sin embargo, como bien reconoce Angel M. Faerna, que para Dewey ciencia natural era sinónimo de biología más que de física o astronomía.

*existencia previa*³⁸³. Es decir, olvidar el trasfondo histórico-contextual de las categorías filosóficas a favor de un esquema rígido falazmente ontológico. Y es bajo la égida de esa falacia en que aparece el problema de la representación, así como tantos pseudos problemas de la filosofía tradicional.

El problema de la representación lo podemos describir con la feliz metáfora de Rorty: la necesidad de un *fiel reflejo de la realidad*. Dicho problema aparece porque, tras ese esquema dualista que gobierna a la filosofía en general, se nos hace patente dos inferencias irrenunciables: primero, si el sujeto está enfrentado al objeto, éste es completamente trascendente e independiente del sujeto. Segundo, si este objeto es trascendente entonces el conocimiento verdadero es una adecuada correspondencia del enunciado con la realidad del objeto. Podríamos decir con claridad que el anti-representacionalismo es la negación de ambos supuestos: la realidad trascendente y la verdad como correspondencia.

*“Quiero mostrar que esa doctrina [la teoría pragmatista de la verdad] calza en un programa más general: el de reemplazar el dualismo entre estructura permanente y contenido transitorio de griegos y kantianos por la distinción entre el pasado y el futuro. Intentaré mostrar que las cosas que James y Dewey dijeron acerca de la verdad fueron una manera de reemplazar la tarea de justificar la costumbre y la tradición pasadas apelando a una estructura inalterable por la tarea de reemplazar un presente insatisfactorio por un futuro más satisfactorio, sustituyendo así la certidumbre por la esperanza.”*³⁸⁴

Santo Tomás propuso así la teoría de la correspondencia: *“Veritas intellectus est adaequatio intellectus et rei, secundum quod intellectus dicit esse quod est, vel non esse quod non est”*³⁸⁵. El resultado, la filosofía asumió la tarea de demostrar la posibilidad de la fiel relación entre el intelecto y la cosa. En palabras más actuales, la conclusión fue la necesidad de demostrar la posible feliz representación de la realidad nouménica, o de la realidad-tal-cual-es en oposición de la realidad ‘aparente’ de nuestra vida diaria, por parte del sujeto cognoscente.

A ojos de los pragmatistas este problema caduca por irrelevante. Wittgenstein ya afirmará que no es la verdad la que necesita ser demostrada y

³⁸³ DEWEY, J. *EN.*, p. 29

³⁸⁴ RORTY, Richard. *¿Esperanza o conocimiento? Op. Cit.*, p. 21

³⁸⁵ La verdad del intelecto es adecuación del intelecto a la cosa, por lo cual el intelecto dice qué es lo que es, o qué no es lo que no es. SANTO TOMÁS. *Contra Gentiles.*, I, 59.

lo secundarán, en el mismo sentido, Habermas y Davidson. Pero ya Peirce se había adelantado a ellos cuando en 1878 afirmaba que era la duda la que mueve al pensamiento y no la verdad³⁸⁶. Para los pragmatistas todos, preocuparse por demostrar la posibilidad de la verdad o, lo que era lo mismo, la representación fiel de la naturaleza era una empresa ociosa porque, desde el nuevo punto de vista experimental, o desde la acción, ontológicamente no existe ninguna realidad alterna para ser representada; y aún más, la acción, el experimentar o la práctica (como la llamemos) sólo es posible porque existen las aserciones garantizadas. Es decir, podemos vivir porque asumimos la verdad de la mayor parte de nuestras creencias. Pragmáticamente es imposible el escepticismo pleno.

Quienes defienden la forma representacionalista de definir la verdad asumen como argumento la unidad de la verdad. Afirman los representacionalistas que las interpretaciones y las reinterpretaciones pueden ser muchas pero la verdad es una sola. Los pragmatistas, como Rorty, contraargumentan diciendo que dicha unidad es sólo la presunción de que, dado un sinnúmero de interpretaciones, existirá una forma óptima que permita hacer la selección de entre ellas y entre el resto de enunciados posibles. Lo que nos lleva a querer imaginar un sistema ideal de creencias verdaderas³⁸⁷. Pero, agregan los pragmatistas, dicha expectativa es sólo un *consuelo metafísico*; o como Dewey ha afirmado, sólo el resquicio de una sociedad clasista que aseguraba para la clase dominante la posesión de un reino privilegiado, ahistórico y valioso en-sí.

El típico representacionalista se defendería de esta objeción diciendo que lo que garantiza tal unidad de la verdad no es lo subjetivo, sino el mundo mismo, porque la verdad es correspondencia con el mundo. Los argumentos contra esta respuesta son los siguientes³⁸⁸:

- Desde Frege, se puede entender a la teoría correspondentista de la verdad como un regreso al infinito. Esto se da porque, si la misma

³⁸⁶ “It was there noticed that the action of thought is excited by the irritation of doubt, and ceases when belief is attained; so that the production of belief is the sole function of thought” PEIRCE, Ch. *How to make our ideas clear?* Op. Cit., p. 26

³⁸⁷ RORTY, R. *El mundo felizmente perdido*.

En: Consecuencias del Pragmatismo. Op. Cit., p. 71-72

³⁸⁸ Cfr. QUINTANILLA, Pablo. *Homenaje a Edgar Guzmán Jorquera*.

En: Areté. Vol XV, N° 1, 2003. pp. 157-168.

afirmación: 'la verdad es la correspondencia entre un enunciado y un hecho' es verdadera, entonces este enunciado debería corresponder a otro hecho. Pero ¿qué tipo de hecho es la correspondencia con este enunciado? La respuesta nos conduciría a una subida de nivel y a comprometernos con una infinita sucesión de niveles de verdad.

- Desde Davidson y Wittgenstein, es imposible comparar un enunciado con un hecho, y esto es así porque toda realidad nos viene ya lingüísticamente aprendida. Es lo que Habermas denomina "*la inevitable interpenetración del lenguaje y la realidad*"³⁸⁹. No quiere decir que la realidad esté toda al alcance de nuestra voluntad, sino que es una contradicción pretender hablar de una realidad extralingüística. Con lo cual, la comparación a la que se refiere la teoría de la correspondencia es, en definitiva, entre dos enunciados.

Sin embargo, podríamos intentar esbozar una tercera crítica apoyándonos en Davidson. Este autor afirma que el tercer dogma del empirismo es la idea misma de un marco conceptual. Una mirada desde la acción nos obligaría a superar tal dogma. Pero la superación de la idea de un marco conceptual va de la mano con la superación de un 'mundo único', entendido éste como una forma pura que luego es interpretada en los distintos idiomas. Este mundo único, puramente formal, es el que reclama el representacionista para garantizar la objetividad de la verdad y su unicidad.

Los alcances de esta última crítica al representacionista son aún más contundentes. Aquí se distancia el anti-representacionista del idealista. Para este último, las dos anteriores críticas son válidas y la segunda porque no acepta que la correspondencia pueda trascender al mundo fenoménico. Sin embargo, este idealista sí puede aceptar la correspondencia de la verdad sin apelar a una realidad no fenoménica, sino apelando a un marco conceptual alternativo que garantiza la normatividad de tal relación de correspondencia. Este marco conceptual alternativo podría ser *un espíritu absoluto* o *un marco ideal a priori* que norma la vida y la ciencia de los hombres. Es por esta razón que podemos afirmar que el anti-representacionismo no es un tipo especial de idealismo.

³⁸⁹ HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Op. Cit., p. 74

Propiamente el anti-representacionalismo escapa a todas esas confrontaciones que vienen heredadas de la necesidad de reflejar fielmente a una realidad alterna. Es decir, el anti-representacionalismo pretende estar más allá del objetivismo y el relativismo³⁹⁰, del idealismo y el realismo, o como Rorty lo propone, de la distinción entre aquello que causa nuestras creencias y aquello que justifica nuestras creencias. El anti-representacionismo no da respuesta a ninguna de esas controversias, sino que niega su relevancia. James, utilizando la regla pragmatista de Peirce, dijo: si en una distinción cualquiera no se logran definir consecuencias prácticas entonces es ociosa e irrelevante y por tanto su discusión no es seria³⁹¹. Puede ser que los pragmatistas presenten diferencias en la forma de cómo concibieron tal regla, pero todos, al unísono, negarían tanto una realidad antecedente como la necesidad de reflejarla fielmente; con lo cual, todos los pragmatistas pueden reconocerse dentro de un anti-representacionismo.

En el caso de una teoría de la verdad, los pragmatistas clásicos se adelantaron a su época enunciando la necesidad de superar el carácter meramente epistemológico de la verdad. Dewey fue el más incisivo en ese aspecto. Él calificó de anti-natural la separación de planos entre la acción y la teoría. Como él dice, la perversión de la teoría correspondentista estaba en que la idea de la correspondencia era entendida como anterior al discurso y al trato social³⁹². El menosprecio de lo práctico llevó a la filosofía clásica a fusionar lo verdadero y lo bueno con la unidad y perfección del ser; mientras que los intereses prácticos de los hombres quedaron relegados a un valor menor. El instrumentalismo de Dewey definió a la actividad cognoscitiva como una más de las diferentes formas de actividad humana, y por tanto, dependiente de los fines humanos. La verdad entonces queda definida, según Dewey, como:

³⁹⁰ Muchas veces Rorty ha sido acusado de relativista; sin embargo, si entendemos bien su anti-representacionalismo lo veremos tomando distancia tanto del relativismo como del objetivismo. Cree Rorty que el relativismo 'cojea del mismo pie' que el objetivismo; es decir, presupone la representación. Sin la representación no es posible ni afirmar a) que una forma de interpretación es la absolutamente verdadera; ni b) que todas las formas de interpretación son por igual válidas y verdaderas. Tanto en la forma objetivista (a) como en la forma relativista (b) se presupone el representacionalismo.

³⁹¹ "¿Qué diferencias de orden práctico supondría para cualquiera que fuera cierta tal noción en vez de su contraria? Si no puede trazarse cualquier diferencia práctica, entonces las alternativas significan prácticamente la misma cosa y toda disputa es vana. Cuando la discusión sea seria, debemos ser capaces de mostrar la diferencia práctica que implica el que tenga razón una u otra parte." JAMES, W. *El Pragmatismo*. Op. Cit., p. 61

³⁹² DEWEY, J. *EN.*, p. 144

“...first of all truthfulness, a **social virtue**, meeting a demand growing out of intercourse, not a logical, much less an epistemological, relation.”³⁹³

Con esta caracterización de la verdad, Dewey gira desde la práctica tradicional filosófica representacionista, que hacía hipóstasis del concepto, hacia una posición pragmatista que asume la respuesta a la pregunta ‘¿qué es la verdad?’ en un sentido funcionalista. Para definir a la verdad hay que partir de la pregunta ¿cómo y cuándo usamos ‘la verdad?’; es decir, hay que definir su soporte práctico. El funcionalismo permite a Dewey recuperar el sentido más ‘cotidiano’ de verdadero: un llamado a la corrección y a la lealtad. Y es ésta la forma primigenia de ‘verdadero’. Dewey fue de los pragmatistas clásicos quien más enfatizó ese carácter social de ‘verdadero’; aunque todos los pragmatistas están de acuerdo en que el estudio de los conceptos no puede ceñirse a los límites del pensar 1) por cuanto toda creencia es definida como una disposición para actuar; y 2) porque el pensar no se agota en sí mismo, sino que se define por acciones y situaciones, tanto iniciales como aquellas que sirven para su verificación³⁹⁴.

En la visión evolutiva de Dewey, ‘verdadero’ asume un carácter de adecuación con los hechos recién en un segundo momento. Dice Dewey, sólo cuando la asignación de culpas o responsabilidades y el otorgamiento de créditos y compensaciones estuvieron asociados a cierta forma de representar los hechos y sucesos, entonces fue cuando ‘verdadero’ adquiere además un valor epistemológico; pero el primer valor con que goza es el de ser una guía de conducta a favor de un mayor entendimiento en una comunidad. Así tenemos que “*The opposite of truth is not error, but lying, the wilful misleading of others*”³⁹⁵. Según Dewey, en la acción hay una fuerte tendencia de los hombres a identificar a la verdad con creencias que nos mueven hacia la

³⁹³ DEWEY, J. *The problem of Truth*.

En: PW., p. 12 (el subrayado es mío)

³⁹⁴ El siguiente texto de Dewey y el subsiguiente de James pueden sustentar la afirmación: “*La prueba del pensamiento es la armonía o unidad de la experiencia de hecho producida; la prueba de validez del pensamiento está más allá del pensamiento, exactamente igual que, en el otro extremo, el pensamiento surge de una situación que no depende de él*”. “*La corriente de vida que nos entra por ojos y oídos está destinada a salirnos por manos, pies y boca. Para lo único que sirven los pensamientos que la corriente produce mientras está dentro es para determinar que su dirección hacia cualesquiera de esos órganos actúe, en conjunto y bajo las circunstancias del momento, del modo más propicio a nuestro bienestar*”.

Citados por FAERNA, A. Op. Cit., p. 187

³⁹⁵ DEWEY, John. ‘*The problem of truth*’. PW p. 12

lealtad o hacia la corrección³⁹⁶. Lo ‘verdadero’ pues integra dominios políticos, morales y hasta religiosos, no sólo epistemológicos. Si en algunos casos esos dominios no se hacen tan evidentes, como en el caso de los enunciados científicos, es porque ya han ganado una reputación social que les otorga una autoridad en la vida de la comunidad. Dice Dewey:

“When a man is not satisfied, in ordinary intercourse, with saying that two and two make four, but finds it necessary to honor this formula with the title of Truth, we have, as a rule, good grounds for believing that the man is speaking neither as a business man nor as a mathematician, but as a preacher, or at least as an educator”³⁹⁷

Dewey es consciente que este tono de la respuesta puede parecer una evasión a la pregunta; pero este primer comentario sobre el valor social del predicado ‘verdadero’ en verdad alcanza a la cuestión misma. La verdad de un juicio no es otra cosa que una situación nueva a la que llegamos gracias a una serie de operaciones. Podemos afirmar entonces, junto con James, que la verdad se hace.

“La verdad acontece a una idea. Llega a ser cierta, se hace cierta por los acontecimientos. Su verdad es, en efecto, un proceso, un suceso, a saber: el proceso de verificarse, su verificación. Su validez es el proceso de su validación.”³⁹⁸

Lo que podemos observar en Dewey es un giro psicosocial y cultural frente a la propuesta lógica de Peirce y la propuesta psicologista de James, lo que significa, en mi opinión, una superación en el sentido hegeliano del término. Así cuando Dewey afirma que ‘verdadero’ es el juicio que podemos hacer sobre una situación controlada (es decir, cuyas consecuencias las tenemos previstas), el mundo de significados al que nos remitimos, el sistema de creencias que definen lo que debe ser y cómo debe ser controlado, no es un mundo individual sino psicosocial y cultural.

James había definido a ‘verdadero’ como aquello que nos conviene, enfatizando el lado psicológico del individuo que reclama para una creencia suya el predicado de verdad. El gran aporte de esta mirada pragmatista hacia la verdad era la asunción de la permeabilidad y el carácter procesal de ésta. Sólo desde una mirada objetivante, que asuma conflictivamente la relación

³⁹⁶ Ídem., p. 11

³⁹⁷ Ídem.

³⁹⁸ JAMES, W. Op. Cit., p. 166 (el subrayado es del autor)

sujeto-objeto, se puede definir a la verdad como caracterizando una situación acabada y estática. Desde la acción, en cambio, la situación asume su carácter más real: el devenir.

Por otro lado, Peirce había definido a la verdad como ‘el fin de la investigación’ en la doble acepción de ‘fin’: como ‘meta’ y como ‘término’. Esta propuesta también reflejaba un giro pragmático pues eludía la explicación representacionista de la verdad; pero su énfasis estaba puesto en la normatividad de la verdad garantizada por la convergencia de la comunidad de investigadores. Dewey habría asumido para sí esta definición de ‘verdadero’³⁹⁹ porque supera el peligro del psicologismo; sin embargo, no asumiría de igual forma la metafísica convergente utópica de Peirce.

Dewey, pues, habría asumido para sí ambas definiciones de la verdad que, como bien afirma Faerna, no están necesariamente en contradicción. Según este autor, mientras que la mirada de Peirce era una perspectiva macro, la de James era una perspectiva micro. Peirce enfatizaba el carácter intersubjetivo, intrahistórico, inmanente y procesal de la verdad; mientras que James enfatizaba el carácter psicológico, mutable y revisable de la verdad tal y como la reconoce el hombre práctico en su cotidianidad. Agrega Faerna, al parecer lo que parece distanciar a ambas propuestas es ‘el momento de la verdad’ en que parecen centrarse:

“A James parece preocuparle los acontecimientos del proceso, en la medida en que eso es estrictamente lo que los sujetos particulares y reales experimentan; Peirce se concentra en la dirección o en el sentido del mismo, ya que su interés va más allá de los individuos y se dirige a la tarea colectiva en la que, sépanlo o no, están embarcados y que él denomina ‘investigación’”⁴⁰⁰

Dewey en cambio define a la verdad como ‘asertabilidad garantizada’ subsumiendo en el concepto tanto el necesario autoconvencimiento del individuo como el carácter normativo que la convergencia en la investigación provee. ‘Asertabilidad garantizada’ no es ‘afirmabilidad garantizada’. Dewey hace esa distinción para superar el peligro del psicologismo y para que no se confunda su posición con una teoría coherentista de la verdad. La distinción

³⁹⁹ “El núcleo de toda la teoría desarrollada en esta obra es que la resolución de una situación indeterminada es el fin, en el sentido en el que ‘fin’ significa fin-en-perspectiva y en el sentido en el que significa cierre”. DEWEY, John. *Lógica. Teoría de la investigación*. México, FCE, 1950., p. 160 (a partir de ahora LTI)

⁴⁰⁰ FAERNA, Angel M. Op. Cit., p. 167 (el subrayado es del autor)

deriva de una diferencia que Dewey reconoce entre 'juicio' y 'proposición'. La proposición es meramente una construcción simbólica; el juicio en cambio tiene un carácter existencial. Dewey utiliza un ejemplo para indicar la diferencia⁴⁰¹; dice Dewey: diferenciemos entre la proposición 'esto es dulce' y el juicio 'esto es dulce'. La proposición puede definirse como la descripción de una situación indeterminada o el momento inicial de una investigación. El juicio en cambio supone un estado de cosas. La proposición 'esto es dulce' se enuncia utilizando un carácter débil de la cópula; es decir, 'es' refleja anhelo, suposición, imaginación, propósito, etc. 'Esto' *"dulcificará algo si se lleva a cabo la operación que se requiere para generar definidas consecuencias perceptibles."* En el caso que la operación se ha completado, la cópula es asumida con un carácter fuerte; 'esto' se califica definitivamente como dulce. En ambos casos nos referimos a *situaciones* distintas. Bajo esta diferencia, Dewey reconoce la distinción entre 'afirmación' y 'aserción':

*"En el habla corriente se emplean indistintamente los términos afirmación y aserción. Pero existe una diferencia, que debiera ser reconocida verbalmente, entre la condición lógica de los materiales intermedios, que se emplean por relación a aquello que puede acarrear como medios, y la de los materiales que han sido preparados para ser finales. Emplearé el término aserción para designar la última condición lógica y el de afirmación para la primera"*⁴⁰²

En otras palabras, Dewey utiliza el término 'afirmación' al acto de formular una proposición; y 'aserción' al acto de emitir un juicio. La verdad de una proposición, entonces, posee un estatuto lógico distinto de la verdad de un juicio. La primera es interna a la investigación y relativa a las condiciones e intereses que la definen; en cambio, la segunda expresa una relación objetiva con las cosas. Faerna asume tal distinción del siguiente modo:

*"Las afirmaciones son recursos tácticos sin un valor autónomo al margen del contexto más amplio de convenciones simbólicas en que se inscriben, mientras que los juicios sí expresan esa adecuación objetiva a la realidad a la que llamamos estrictamente conocimiento. La verdad de una proposición es siempre una verdad en el lenguaje, pero la verdad del juicio es una correspondencia real con el objeto."*⁴⁰³

⁴⁰¹ DEWEY, John. *LTI.*, p. 147.

⁴⁰² Ídem., p. 139 (el subrayado es del autor)

⁴⁰³ FAERNA, A. Op. Cit., p. 213 (el subrayado es del autor)

‘Asertabilidad garantizada’ entonces supera el puro criterio de la coherencia. Una teoría coherentista de la verdad restringiría el carácter normativo de la verdad que, como dice Habermas, se hace patente cuando en la discusión exigimos se reconozca la veracidad (objetividad) de nuestra aserción. También ‘asertabilidad garantizada’ superaría la afirmación psicologista que identificaría a la verdad con algún estado neuronal o con algún estado emocional, como a veces es interpretado James y su afirmación de la verdad como ‘conveniencia’. Sin embargo, esta teoría de la verdad, así presentada, disgusta a Rorty, para quien hay aquí un intento de permanecer en la teoría de la correspondencia pero desde una posición panpsiquista⁴⁰⁴. Esta posición panpsiquista la interpreta Rorty como una traición al darwinismo y más bien es reflejo de un hegelianismo nunca totalmente deshecho ni en James, ni en Dewey. Rorty, pues, estaría contrario a la distinción entre ‘afirmación’ y ‘aserción’; ya que lo que distingue a ambas actividades es justamente que ésta se desarrolla en una continuidad entre la naturaleza y el organismo, mientras que aquella puede quedarse encerrada en el mundo simbólico del organismo⁴⁰⁵. La aserción se realiza, pues, desde una concepción ‘radical’ de empirismo cosa que a Rorty le parece un tanto anacrónico. Rorty observa una forma de correspondentismo todavía sobreviviendo en los pragmatistas clásicos. La segunda definición de la verdad de James así lo demostraría:

“Las ideas (que no son ellas mismas sino partes de nuestra experiencia) se vuelven verdaderas en la medida en que nos ayudan a establecer una relación satisfactoria con otras partes de nuestra experiencia”⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Por panpsiquismo entiende Rorty la continuidad entre la materia y el espíritu, o entre el organismo y la naturaleza. Cuando James y Dewey asumen a la experiencia como el nuevo punto de partida de la teoría, asumiéndola desde una concepción nueva ‘no-atomista’, estarían asumiendo el panpsiquismo que no es sino una reformulación naturalista del idealismo hegeliano. Dice Rorty: “James y Dewey, ay, nunca terminaron de decidir si lo que querían era olvidarse de la epistemología o diseñar una nueva y mejorada de su propia cosecha. En mi opinión, deberían haber optado por lo primero. Dewey debería haber abandonado, y no redefinido, el término ‘experiencia’. Debería haber buscado en otra parte la continuidad entre los brutos y nosotros. Debería haber coincidido con Peirce en que hay un gran abismo entre sensación y cognición, haber decidido que la cognición sólo les es posible a los usuarios del lenguaje, y haber dicho entonces que la única ruptura de continuidad relevante es la que se da entre quienes no usan lenguaje (amebas, ardillas, bebés) y lo que sí lo usan” RORTY, Richard. *Dewey, entre Hegel y Darwin*. En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 328

⁴⁰⁵ Utilizo el concepto de organismo porque es el que usa Dewey, aunque soy consciente de lo extraño y biologista que suena.

⁴⁰⁶ RORTY, R. *Dewey, entre Hegel y Darwin*. En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 325. Rorty cita la segunda conferencia de James recogida en su libro *Pragmatismo* (Op. Cit., 68).

Habría que indicar, sin embargo, en defensa de James y Dewey, que aunque parezca misteriosa la continuidad de nuestra experiencia (la continuidad entre nuestra experiencia subjetiva y nuestra experiencia de la naturaleza), ésta no lo es así si interpretamos a la experiencia desde su futuro; es decir, como dice Faerna, no hay nada más objetivo que el fin de nuestra investigación, aquella situación que satisface nuestra indeterminación inicial y que nos permite asegurar un control real y fructífero de nuestra realidad. Dewey, pues, utiliza el término ‘asertabilidad garantizada’ para hacer referencia al proceso terminado, al uso de operaciones concretas que nos han llevado a una situación transformada. Tendríamos que recalcar entonces que ‘verdad’ (asertabilidad garantizada) indica consecuencias.

¿Hemos caído acaso en un consecuencialismo? Si se entiende éste por la acepción extrema y radical del término, es decir, cuando la consecuencia sin ningún otro criterio definen lo que es verdadero, habría que decir que no. En Dewey el criterio máximo es siempre el crecimiento. La satisfacción de la investigación está guiada por unos hechos y valores, en continuidad, que están presentes desde la situación indeterminada inicial. Estos hechos y valores definen a la situación final, ésta no se define a sí misma. La satisfacción es crecimiento real, control fructífero y éxito en la acción. Es por eso que podemos afirmar con Peirce, la verdad es la meta de la investigación. Dice Faerna:

“Esto último [la eficacia de las consecuencias] es algo que sólo la realidad puede decidir; (...) la verdad del juicio, en la medida en que éste es un acto que se evalúa por sus consecuencias, no depende de ninguna asunción del investigador, sino de que exista una adecuación objetiva entre situación problemática y juicio.”⁴⁰⁷

3.2 CREENCIA JUSTIFICADA Y CREENCIA VERDADERA.

En verdad, el último problema planteado nos lleva a la discusión por el tipo de normatividad que la verdad reclama, por la objetividad de la verdad; y en mi opinión, tal estatuto de la verdad no queda recogido cuando se propone una indistinción entre creencias verdaderas y creencias justificadas. Rorty ha planteado este tema al afirmar que no hay ninguna diferencia pragmática entre una creencia justificada y una creencia verdadera, lo que obligaría al pragmatista coherente a oscilar entre *“los intentos de reducir la verdad a*

⁴⁰⁷ FAERNA, Angel. Op. Cit., p. 214

*justificación y los de avanzar alguna forma de minimalismo en torno a ella*⁴⁰⁸ (sic). Creo, sin embargo, que ambos posibles caminos que el pragmatista tiene no son los únicos, ni mucho menos definen el desarrollo teórico de Dewey y de Peirce respecto de la verdad. El otro camino, en verdad, es negar la premisa: sí hay diferencias pragmáticas entre una creencia verdadera y una creencia justificada.

La pregunta planteada queda formulada así: ¿es lo mismo una creencia verdadera y una creencia justificada? En mi opinión, Rorty mal interpretó la propuesta de Dewey. Como él mismo la ha afirmado, él quiere un Dewey alternativo que sea historicista y darwinista, pero que no sea empirista radical ni que pretenda traducir la teoría correspondentista de la verdad en nuevo lenguaje⁴⁰⁹. Me pregunto yo si este Dewey resultante seguirá siendo el John Dewey pedagogo, el Dewey que entendió que toda filosofía es, en definitiva, pedagogía: teoría general de la formación del hombre. Aunque Rorty no lo piense así, ¿no habremos mutilado tanto el lado normativo de Dewey?, ¿no estarán Dewey, Habermas, Peirce y Putnam reclamando por un elemento que le es propio al pragmatismo cuando reclaman por el lado normativo de la verdad? Y ¿no es éste acaso el lado trascendental de la verdad que se pierde cuando identificamos como iguales a la creencia verdadera y a la creencia justificada?

Rorty diría que ese lado trascendental que se está reclamando es sólo un consuelo metafísico y, además, una falta de honestidad del investigador al pretender trascender el único lugar desde el cual se puede hacer cualquier afirmación: el nuestro (la perspectiva etnocentrista) *“una vez que Dewey y su punto de vista desaparecen, sólo quedamos nosotros y nuestro punto de vista*⁴¹⁰. Según Rorty, no hay mucho que decir sobre la verdad:

*“...hay poco que decir acerca de la verdad y los filósofos deberían limitarse, explícita y autoconscientemente, a la justificación, a lo que Dewey llamó ‘asertabilidad garantizada’ (warrented assertability)*⁴¹¹

Todos los intentos por querer trascender el plano de la justificación, según Rorty, traicionan al pragmatismo. Allí estarían ubicados ‘la comunidad ideal de

⁴⁰⁸ RORTY, Richard. *¿Es la verdad una meta de la investigación?* En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 34

⁴⁰⁹ RORTY, Richard. *Dewey, entre Hegel y Darwin*. En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 323

⁴¹⁰ RORTY, Richard. *Hilary Putnam y la amenaza del relativismo*. En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 77

⁴¹¹ RORTY, Richard. *La verdad sin correspondencia*. En: ¿Esperanza o conocimiento? Op. Cit., p. 23

investigadores' de Peirce, 'la creencia garantizada idealmente' de Putnam y 'la pretensión de validez universal' de Habermas.

El argumento de Rorty es que, en el fondo, todas esas figuras estarían inventando un supuesto plano de justificación que en la práctica no supone ninguna diferencia con nuestros planos de justificación; y esto porque no son otra cosa que 'nosotros mismos en nuestra mejor versión'. *"no veo cómo, dado que ninguna comunidad tal va a tener un punto de vista del ojo de Dios, puede ésta ser otra cosa que nosotros tal como nos gustaría ser"*⁴¹². Por lo tanto, pretender afirmar que la creencia verdadera es algo más que una creencia justificada es, dice Rorty, *"disfrutar acariciando dudas fingidas"*⁴¹³.

Rorty, pues, nos estaría diciendo que seguir discutiendo sobre la diferencia entre la creencia verdadera y la creencia justificada es inútil porque, si tengo buenas razones para justificar una creencia, entonces puedo asumir que tal creencia es verdadera.

"Si tengo dudas concretas y específicas respecto de la verdad de una de mis creencias, sólo puedo resolverlas preguntado si está adecuadamente justificada – buscando y sopesando razones suplementarias en pro y en contra -. No me puedo saltar la justificación para centrar la atención en la verdad: cuando la pregunta se refiere a qué debo creer en ese momento, evaluar la verdad y evaluar la justificación constituyen una misma actividad"

Habría que hacer, sin embargo, dos precisiones. La primera, que Rorty reconoce una única utilidad para la diferencia entre verdad y justificación; y ésta se hace patente cuando se trata de explicar lo que ha pasado: 'estaba perfectamente justificado al creer esto, pero por desgracia no era verdad'. Con todo, aunque útil, la distinción no es esencial ya que, según Rorty, podría explicarse tal situación de otras muchas maneras sin recurrir a tal diferencia: 'lo que creí que sucedería no sucedió'⁴¹⁴.

La segunda precisión que Rorty hace es que tal identificación no es necesariamente una caída en el relativismo. Rorty expone tres formas en que comúnmente es entendido el relativismo⁴¹⁵: la primera es la concepción según la cual una creencia es tan buena como cualquier otra. La segunda es la idea

⁴¹² RORTY, Richard. *Hilary Putnam y la amenaza del relativismo*. En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p. 74

⁴¹³ RORTY, Richard. *¿Es la verdad una meta de la investigación?* En: Verdad y Progreso. Op. Cit., p.32

⁴¹⁴ Ídem., p. 31-32

⁴¹⁵ RORTY, Richard. *¿Solidaridad u objetividad?* En: Objetividad, relativismo y verdad. Op. Cit., p. 42

de que 'verdadero' es un término equívoco "*que tiene tantos significados como procedimientos de justificación existen*"⁴¹⁶. Y la tercera es que no puede decirse nada sobre la verdad aparte de los procedimientos de justificación que una determinada sociedad – la nuestra – usa para la investigación. Afirma Rorty que él como pragmatista sostiene la tercera forma, a la que define como *etnocentrista*, pero no las otras dos que podrían ser calificadas de ingenua (la primera) y excéntrica (la segunda)⁴¹⁷. Sin embargo, Rorty no cree que la posición etnocéntrica sea una forma de relativismo porque el etnocentrismo parte de un antirepresentacionalismo. El etnocentrista no estaría defendiendo la idea positiva según la cual algo es relativo a otra cosa; sino que su posición es puramente *negativa* ya que sólo propone desechar la distinción entre conocimiento y opinión; es decir, "*negar seriamente que la verdad tenga una naturaleza intrínseca*"⁴¹⁸.

Aunque la posición de Rorty es bastante convincente, otros autores creen reconocer aquí, de todos modos, un tipo de relativismo. Putnam y Habermas entre ellos. Este último cree que lo que tenemos en Rorty es un giro lingüístico y no necesariamente un giro pragmático. Y esto es así porque hay una *poderosa intuición* de nuestra vida diaria que la propuesta de Rorty no recoge.

*"...si concibiéramos la verdad como aseverabilidad justificada, estaríamos pasando por alto un aspecto importante de lo que de hecho hacemos cuando planteamos una pretensión de verdad: la verdad que reclamamos para una proposición aquí y ahora, en nuestro contexto y en nuestro lenguaje, pretende trascender cualquier contexto dado de justificación. De acuerdo con una poderosa intuición, la verdad es una propiedad que las proposiciones no pueden perder: cuando una proposición es verdadera, es verdadera para siempre y frente a cualquier público, no sólo para nosotros."*⁴¹⁹

Habermas cree que el giro pragmático debe poder dar cuenta de esa *poderosa intuición*. Según él, el giro lingüístico rortyano habría hecho patente el anti-representacionalismo en su afán por mostrar la imposibilidad de una realidad 'desnuda', ajena a nuestro lenguaje. Él denomina a este rasgo de la realidad:

⁴¹⁶ Ídem.

⁴¹⁷ Ídem.

⁴¹⁸ Ídem.

⁴¹⁹ HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Op. Cit., p. 79-80 (el subrayado es mío)

*“la inevitable interpenetración del lenguaje y la realidad”*⁴²⁰. Bajo esta perspectiva la verdad queda enmarcada en el plano de la justificación. Sin embargo, cree Habermas, el giro pragmático no puede quedarse en esa sola experiencia (la imposibilidad de hablar de una realidad extralingüística); sino que es necesario, cuando viramos hacia la acción misma, reconocer otra experiencia que ese nos impone: *“la resistencia de una realidad decepcionante”*⁴²¹.

Entonces el giro pragmático deberá integrar ambas intuiciones: no debe permitir la duda sobre la existencia de un mundo que es independiente de nuestras descripciones (y por lo tanto objetivo) y que es el mismo para todos nosotros; y al mismo tiempo debe llevarnos a reconocer que este mundo no puede ‘escapar’ al círculo de nuestro lenguaje.

Según Habermas, Rorty se habría quedado sólo en una de las dos caras de este proyecto; lo que, además, lo habría hecho infiel a sus raíces pragmatistas deweyanas. En cuanto al concepto de verdad, Habermas estaría apostando por salvar una concepción no epistemológica de verdad que de cuenta al mismo tiempo de esta *inevitable interpenetración del lenguaje y la realidad* pero que al mismo tiempo recoja las *poderosas intuiciones* de la praxis. Por lo tanto, Habermas pretendería superar justamente esa identificación rortyana entre una creencia justificada y una creencia verdadera. *“En tanto que las afirmaciones bien justificadas pueden acabar mostrándose falsas, entendemos la verdad como una propiedad que los enunciados no pueden perder”*⁴²²

Habermas observa que Rorty, en su afán por ser radical, nunca supera el plano del lenguaje para acceder al plano de la práctica. La intuición realista que la filosofía no puede rechazar es, justamente, ese realismo directo de Peirce o el naturalismo de Dewey. Cuando Habermas intenta mostrar ese intuición realista se da cuenta que la verdad funciona de dos maneras distintas dependiendo de las situaciones en la vida.

Una primera situación a tomar en cuenta sería, la no conflictiva: el momento de la certidumbre. En ese momento nos movemos con la pretensión

⁴²⁰ Ídem., p. 74

⁴²¹ Ídem.

⁴²² HABERMAS, Jürgen. *El giro pragmático de Rorty*.
En: ISEGORIA N° 17, 1997. p 18

de que nuestras creencias verdaderas trascienden todo plano de justificación. Se presupone al mundo objetivo y se opera en razón de este presupuesto. Aquí se diferencia tajantemente entre lo que es verdad y lo que únicamente parece serlo. Confiamos intuitivamente en la incondicionalidad de nuestras verdades: *“no conducimos nuestro coche o cruzamos un puente con ninguna actitud hipotética, tras una reflexión sobre la fiabilidad de la pericia técnica o estadística de los ingenieros”*⁴²³.

Sin embargo, cuando alguna de nuestras creencias pasa a ser cuestionada, pasamos de la rutina al nivel reflexivo. Éste es el segundo momento a tomar en cuenta. Aquí la verdad asume un carácter hipotético. Sus pretensiones requieren justificación *“y sin embargo, al mismo tiempo apuntan, en cuanto pretensiones de una validez incondicional, más allá del contexto dado de justificación”*⁴²⁴. Los participantes en la discusión reclaman por una objetividad que no es otra que aquella en la que se mueven rutinariamente en sus momentos no conflictivos

Según Habermas, el giro lingüístico rortyano y su identificación de la verdad y la justificación es posible porque sólo se mira este segundo momento. El momento en el que para aceptar algo como verdadero requiero justificarlo. Pero ese análisis olvida los elementos pragmáticos: la actitud de certidumbre en la vida diaria, cuando la verdad la asumimos como incondicional. Rorty afirma que en la discusión, cuando pretendemos superar *nuestro* plano de justificación sólo nos ubicamos en la visión ideal de nosotros mismos y que por eso no habría que decir nada más sobre la verdad aparte de su procedimiento de justificación. Yo creo que Rorty no supera esa objeción de Habermas. Cuando la verdad permanece en el plano de la discusión, del lenguaje, ésta no puede superar el plano de la justificación; cada participante discute apelando consciente o inconscientemente, a su procedimiento de justificación; pero cuando observamos el plano de la cotidianidad, vemos que la verdad adquiere un tipo de incondicionalidad pragmática que hace posible nuestra vida. Entonces vemos que la verdad ya no es sólo justificación, es actitud vital. Esto es a lo que Dewey se refería cuando afirmaba que la verdad no era una cuestión meramente epistemológica sino *una virtud social*.

⁴²³ HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Op. Cit., p. 82

⁴²⁴ Ídem., p. 83

La pregunta sería: ¿por qué esa actitud vital de nuestra vida diaria es una prueba suficiente para mostrar que la creencia verdadera no es lo mismo que la creencia justificada? La respuesta nos la da Habermas citando a Michael Williams:

“Primero, que si hemos de tener conocimiento de un mundo objetivo, la verdad de lo que creemos sobre el mundo debe ser independiente de nuestro creer en ello; y, segundo, que la justificación es inevitablemente una cuestión de dar soporte a las creencias mediante otras creencias y, por tanto, en este sentido mínimo, una cuestión de coherencia”⁴²⁵

Para terminar, diría yo que Dewey no aceptaría la identificación de la verdad con la justificación también por esa razón que de Habermas: porque no se reconoce lo que en la vida diaria significa la verdad; es decir, *un llamado hacia la lealtad y la corrección*. La teoría pragmatista de la verdad asume, más bien, la definición de verdad como *meta de la investigación* y salva así la objetividad de la verdad, aunque mantiene siempre su carácter falibilista.

⁴²⁵ Citado por HABERMAS, Jürgen. *El giro pragmático de Rorty. Op. Cit.*, p. 18

CAPÍTULO TRES

UNA TEORÍA PROCEDIMENTAL Y PARTICIPATIVA DE LA DEMOCRACIA

“For every way of life that fails in its democracy limits the contacts, the exchanges, the communications, the interactions by which experience is steadied while it is also enlarged and enriched. The task of this release and enrichment is one that has to be carried on day by day. Since it is one that can have no end till experience itself comes to an end, the task of democracy is forever that of creation of a freer and more humane experience in which all share and to which all contribute.”

(JOHN DEWEY, 'Creative democracy – the task before us')

En este capítulo voy a explicitar el modelo de democracia que Dewey propone. Ésta será la segunda fuente filosófica que lleva a Dewey hacia la nueva pedagogía. Lo que intentaré mostrar es que no basta con afirmar la ligazón de la educación con la democracia, sino que es necesario precisar el tipo específico de democracia que realmente permite *crecer* al individuo. Esto nos llevará a un análisis del concepto de democracia popular en Dewey, el cual, gracias al marco teórico de Habermas, será reconocido como procedimental. Sin embargo, veremos que aunque el modelo de Habermas permite una aproximación bastante global del modelo en Dewey, no es del todo suficiente y hará falta recurrir al modelo de Rorty para así lograr comprender más precisamente a Dewey. Sólo con esta complementación, que recojo en el concepto procedimental-participativo, se logra ver a la democracia como una forma de vida y se superan así las miradas reduccionistas y simplificadoras.

Entonces sí la educación y la democracia crecen en una simbiosis que termina por desterrar la falsa idea de que la educación es sólo un espacio práctico en dependencia de una filosofía que a priori le marca el camino.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque Rorty puede ser muy criticado como intérprete de Dewey debido a su mirada simplificadora de los problemas que Dewey planteó, no se le puede negar, sin embargo, el mérito de haber colocado al pragmatismo como un interlocutor válido y actual en la filosofía contemporánea. Pero ¿cómo se puede hablar de una interpretación sui generis y al mismo tiempo afirmar una deuda del pragmatismo para con él? La respuesta es que, aun a pesar de su mirada sesgada, Rorty desarrolla su empresa bajo el mismo interés que Dewey. El *leit motiv* de ambas propuestas es la misma: *una mejora social*. La única pregunta válida para cualquier institución social es, según Dewey y Rorty: ¿cómo hacer que nuestra sociedad sea mejor? Para ambos, como para Habermas también, ‘mejor’ significa más humana, menos cruel, más inclusiva, menos discriminatoria, más fraterna, más accesible a todos, de mayor respeto a las libertades individuales, más solidaria, con mayor dedicación hacia los menos favorecidos. Encaminar nuestras sociedades hacia ese tipo de cultura es el resumen de todas sus empresas⁴²⁶.

Si ahora la pregunta es ¿y por qué debemos de querer ese tipo de sociedad? Ninguno de nuestros autores mencionados pretendería encontrar criterios suprahistóricos para dar respuesta a la pregunta. Rorty diría ‘si tienes una idea mejor, discutámosla’. En mi opinión, además, subyace en los tres autores un supuesto pragmatista: es la duda la que debe ser justificada, no la verdad. ¿Por qué no hemos de querer un tipo de sociedad que *de facto* anhelamos? Definitivamente los criterios para definir ese tipo de sociedad como mejor son tan históricos como fueron los criterios por los que Platón prefirió la

⁴²⁶ “Esta es la versión secular de la esperanza cristiana de una vida en hermandad de toda la humanidad: se espera que nuestra comunidad moral – o sea la gente por la que estamos dispuestos a hacer sacrificios – tenga la misma extensión que toda nuestra especie biológica” RORTY, Richard. *Sueños dorados – Sueños de horror*. [En línea] <http://www.geocities.com/reprar/sue2.htm>

aristocracia o los criterios por los que San Pablo instigó a las esposas a ser sumisas a sus maridos⁴²⁷.

Según lo expuesto, entonces la diferencia entre Dewey, Rorty y Habermas está en los medios y no en el fin, ¿cuáles son los mejores medios para alcanzar la democracia?, sería la pregunta que diferenciaría sus empresas. Pero para ser más precisos, si superamos el dualismo medio-fin, también los fines entran a la discusión, ¿qué tipo de democracia es la que cada uno promueve?, es también otra diferencia. Los tres asumirían con James que *“la democracia es un tipo de religión y estamos obligados a no admitir su fracaso”*⁴²⁸; es decir, hará falta reconocer una fe en la democracia como sostén de ella. Aquí, sin embargo, Dewey y Habermas entenderán más fácilmente una racionalidad histórica en esa fe. No se trata de afirmar que nuestra fe en la democracia viene *necesariamente* determinada por los sucesos históricos, pero tampoco se puede afirmar su espontaneidad natural. En Rorty es más difícil comprender esa fe como racional debido a su apego hacia la eficacia del sentimentalismo a la hora de crear esa cultura que la democracia promete. Pero aunque los tres asuman la religión de la democracia, el tipo de democracia que están promoviendo tiene matices distintos. Para Habermas, el problema es encontrar un punto medio entre las posiciones empiristas y las posiciones normativas de la democracia, punto medio que el define como una *democracia procedimental*:

*“Esta concepción tiene consecuencias para la comprensión de la legitimación y la soberanía popular. Conforme a la concepción liberal, la formación democrática de la voluntad tiene exclusivamente la función de legitimar el ejercicio del poder político. (...) Conforme a la concepción republicana, la formación democrática de la voluntad tiene la función, esencialmente más fuerte, de constituir la sociedad como una comunidad política y mantener vivo con cada elección el recuerdo de ese acto fundacional”*⁴²⁹

En mi opinión, aunque Habermas mismo haya considerado a Dewey como el que mejor reconoció la necesidad de la formación democrática de la voluntad; sin embargo, en su afán formalista, tomó distancia de aquella empresa que Dewey reconocía como marcadamente pedagógica. La meta de Dewey era una

⁴²⁷ Efesios 5, 21-24

⁴²⁸ Citado por RORTY, Richard. *Las universidades norteamericanas y el anhelo de justicia social*. Op. Cit., p. 60

⁴²⁹ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Op. Cit., p. 376.

gran *comunidad*, mientras que la de Habermas es un Estado de derecho que desarrolle, a través de *espacios públicos autónomos extraordinariamente diversos y de procedimientos de formación democrática de la opinión y la voluntad*, una fuerza sociointegradora que él denomina *solidaridad*⁴³⁰. Es evidente, creo, el matiz liberal que aún lleva ese punto medio habermasiano.

En el caso de Rorty quizá sea más difícil identificarlo en una sola categoría. Como él mismo ha reconocido en *Trotsky y las orquídeas silvestres*⁴³¹ (su texto autobiográfico) es un autor *sui generis* que intenta conjugar la posición liberal con los ideales socialistas. Pero si comparamos el tipo de democracia que promueve Rorty con el de Dewey, tendríamos que afirmar dos diferencias: la primera, Rorty distingue entre un intelectual *socialmente eficaz* y un *ironista privado*⁴³², mientras que Dewey afirmaría que la distinción es sólo respecto del alcance de sus consecuencias; y tendríamos que agregar que para Habermas tal distinción es aún deudora del paradigma de la conciencia. La segunda diferencia es que Rorty cree en roles distintos, y tensos entre sí, para los *intelectuales* y para las *masas no educadas*:

*“La tensión desaparece cuando uno distingue entre democracia como el nombre de una utopía en la cual el fuerte ya no oprima al débil y democracia como el gobierno del pueblo. La democracia en el primer sentido es un sinónimo bastante adecuado de justicia social. La democracia en el segundo sentido es, en buena cuenta, un mito”*⁴³³.

Como vemos, la distinción de roles lleva a Rorty hacia un tipo de *elitismo* que él acepta como necesario – y que Rorty reconoce en James –. Tal tipo de democracia es, evidentemente, distinta de la *democracia popular* que Dewey promovió. Tendríamos que afirmar, además, que Rorty al identificar a la democracia con el concepto teleológico de justicia social se estaría pegando hacia un tipo de explicación empírica de la democracia; es decir, aquella forma de comprensión de la democracia que propone una ‘*mano invisible*’

⁴³⁰ Habermas reconoce que el uso del término no es como un concepto normativo sino como una categoría sociológica o de teoría de la sociedad. Cfr. *Ídem.*, p. 375

⁴³¹ RORTY, Richard. *Trotsky y las orquídeas silvestres*.

En: Pragmatismo y política. Barcelona, Paidós, 1998.

⁴³² Rorty cree que Habermas es un intelectual socialmente eficaz, mientras que Heidegger, Nietzsche y Derrida son ironistas privados. Aunque tales categorías no sea rígida, Rorty la usa para mostrar el camino *irracional* (‘sin sentido’ diría Wittgenstein) de la recontextualización del lenguaje, elemento sine que non del progreso moral de toda sociedad. Cfr. RORTY, Richard. *Habermas, Derrida y las funciones de la filosofía*. En: *Verdad y Progreso. Op. Cit.*, pp. 341-365

⁴³³ RORTY, R. *Las universidades norteamericanas y el anhelo de justicia social. Op. Cit.*, p. 59

armonizando las relaciones interpersonales desde un fin común. En desmedro de Dewey, sin embargo, habría que aceptar también que su posición es bastante utópica. Ramón del Castillo la cataloga como *demasiado optimista, poco realista y demasiado americanista*⁴³⁴.

Aunque en los últimos párrafos he mostrado las diferencias entre estos tres autores, quiero enfatizar, sin embargo, la similitud de sus empresas. En mi opinión, la democracia, así como Dewey la entiende, habría asumido tanto el lado procedimental de Habermas, pero también el lado empírico de Rorty. En mi descripción de la democracia deweyana, yo vería a Rorty y a Habermas como complementarios. Los tres verían a la democracia como el problema central de nuestras sociedades modernas y su construcción como la meta de su proyecto teórico.

¿En qué medida la democracia puede ser un problema?, y ¿por qué este problema resulta ser tan central? Dewey, Rorty y Habermas pensarían que la democracia es un problema en un doble sentido. Primero, porque se hace necesario definir qué tipo de democracia puede responder mejor a nuestro anhelo por una sociedad mejor. Segundo, porque a partir de esa definición habría que asumir la tarea de recrear ese tipo de democracia en un día a día, en cada interacción entre los individuos y en cada institución de la sociedad. No obstante, no habría que pensar que ambas tareas puedan desligarse, no corresponde a los expertos definir el tipo de democracia y al público vivirla en el cotidianidad; la recreación diaria de la democracia va definiendo también su tipo específico. En otras palabras, la democracia sólo puede quedar definida en la praxis y desde la praxis.

Respecto de la segunda pregunta lo primero que hay que decir es que parece evidente la centralidad de la cuestión. Si de lo que se trata es de encontrar el mejor camino hacia una mejor sociedad, el tipo de organización o el trasfondo de las interacciones de individuos marcarán los hitos de ese camino. Parece muy evidente y sin necesidad de mayor sustento; sin embargo, intentaré hacer explícito un camino de argumentación apoyándome en Dewey para quien la democracia y el instrumentalismo se convierten en los dos grandes catalizadores de la revolución paradigmática que está promoviendo.

⁴³⁴ DEL CASTILLO, R. *Érase una vez en América. Op. Cit.*, p. 17

Como argumenté en el capítulo anterior, la centralidad del instrumentalismo no se restringe a la asunción del conocimiento como un instrumento en la búsqueda de esa sociedad mejor (lo que Dewey caracterizó como ‘ideas a la obra’); sino en un cambio de perspectiva en la investigación, fuente misma del crecimiento de la sociedad. Este cambio de perspectiva nos llevó al reconocimiento del nuevo papel del investigador (participante comprometido en lugar del observador objetivante), del nuevo punto de vista (el empírico experimental), del nuevo método (la inteligencia en lugar del método contemplativo) y de una nueva concepción de la verdad (falible, social, histórica y normativa); y todo ello lo reconocimos en una novedosa teoría de la educación: ‘la instrucción por acción’. En este capítulo, intentaré mostrar porqué la democracia es tan importante para esta revolución social hasta el punto de ser central; y la respuesta será doble: 1) porque ya en el mismo concepto están reconocidas todas las características de la sociedad ideal que buscamos, lo que indica que la misma democracia es el fin fáctico de nuestra sociedad actual. Ser el fin fáctico significa que de hecho el común de las personas piensa en la democracia como aquel estado ideal que reúne el rechazo hacia la discriminación de la mujer y hacia la homofobia; que reúne también una igualdad de oportunidades en la administración de justicia, en los privilegios políticos y en la garantía de paz; y que es el tipo de Estado donde se reconocen las libertades individuales y en donde se respetan los derechos humanos⁴³⁵. 2) La segunda razón por la que la democracia se convierte en un problema central es porque, en el diario vivir, sólo un tipo específico de democracia permite a la sociedad mantener accesible ese fin, no obstaculizarlo

⁴³⁵ Quiero aclarar mejor lo que acabo de decir porque puede sonar contradictoria tal afirmación cuando las estadísticas muestran un nivel cada vez más creciente de desconfianza hacia la democracia. El Latinobarómetro del año 2003 indicaba que en Latinoamérica el apoyo a la democracia (la democracia como la mejor forma de gobierno) era del orden de un 53%; pero este mismo medidor revela una alto índice de actitudes contradictorias hacia la democracia: la democracia como el único sistema en el que un país puede llegar a ser un país desarrollado alcanza el 64%; mientras que las afirmaciones negativas sobre la democracia alcanza el 69%. La respuesta que encuentra el Latinobarómetro es que hay una conciencia creciente de que la democracia es un privilegio de pocos (aunque esos pocos se haya elevado en los últimos 10 años). Lo que estaría reflejando, en mi opinión, es que la democracia como ideal permanece, aunque se desconfía de su posibilidad de realización debido principalmente a las situaciones concretas de los gobiernos latinoamericanos y a una actitud inmediatista que prima en el sentir de las personas. El Latinobarómetro ofrece como interpretación del problema lo siguiente: “*En América Latina, la transición democrática fue una transición electoral con cambios estructurales en el ámbito institucional. Fue demasiado entusiasta el anuncio de inauguración. Se confundió el primer ladrillo (las elecciones libres, instituciones) con la inauguración de la casa. Lo que se inauguró fue un esqueleto sin el pegamento articulado del comportamiento colectivo que le da vida real*” LATINOBAROMETRO 2003. Informe resumen. La democracia y la economía. [En línea] www.latinobarometro.org

sino más bien irlo concretizando, lo que indica que la democracia será también el medio de ese progreso social. La democracia como medio y fin es lo que nos ha obligado a caracterizarla como procedimental-participativa, aunque este concepto nunca fuera usado por el mismo Dewey. El concepto es más bien una reformulación del concepto habermasiano de democracia. Dewey utilizó el concepto de *democracia popular* para contraponerlo al de *democracia de los expertos*⁴³⁶; pero, como afirma Ramón del Castillo, en el desarrollo que Dewey hace del concepto de *democracia popular* bien podría leerse un anticipo de la necesidad de una política deliberativa que Habermas ha argumentado⁴³⁷.

Mi preferencia por *democracia procedimental-participativa* en lugar de '*democracia popular*' se debe básicamente al tono confuso que hoy en día tiene el término '*popular*' y además porque no creo ser infiel al corazón de la teoría democrática de Dewey. Cuando Dewey hablaba de democracia popular también lo hacía en referencia hacia la democracia como medio y como fin. Englobaba en el concepto tanto una democracia de instituciones sólidas como una democracia de costumbres; lo que Dewey recogerá como una democracia basada en hábitos racionales. Axel Honneth ha argumentado que la teoría de la democracia de Dewey está fincada en un modelo de cooperación social que es punto medio entre el republicanismo y el procedimentalismo⁴³⁸. Honneth indica que los vacíos del liberalismo político que el comunitarismo ha revelado han llevado a la discusión sobre la democracia hacia tal polarización: o procedimental o republicana. Como hemos afirmado el procedimentalismo de Habermas, aunque intenta ubicarse en un punto medio entre el liberalismo y el republicanismo, no parece sin embargo haber llegado a ese justo medio que pedía. Amén de la violencia formal de todo esquema, el procedimentalismo por sí sólo puede presentar un apego no declarado hacia el modelo liberal que

⁴³⁶ Cfr. DEWEY, John. *El público y sus problemas*. (1927) Trad. Mario Calicchio. Buenos Aires, Ed. Agora, 1958.
(a partir de ahora *OPP*)

⁴³⁷ Ramón del Castillo es quien revisó la traducción de *OPP* (me refiero a la edición de la editorial Morata) y explica él, en la introducción, que es debido a la semejanza de pareceres entre Dewey y Habermas que se ha preferido cambiar el título de la clásica traducción ('El público y sus problemas') por este nuevo ('la opinión pública y sus problemas'). Es evidente el tono habermasiano del nuevo título. También he de decir que el mismo Rorty ha reconocido a Dewey y Habermas con empresas muy semejantes: "Yo veo la teoría de la '*razón comunicativa*' de Habermas como un paso de gigante hacia la culminación de la tarea que Dewey comenzó: reformular las concepciones filosóficas tradicionales de un modo que las haga más útiles para la autodescripción de una sociedad democrática" RORTY, Richard. *Verdad y Progreso*. Op. Cit., p. 25

⁴³⁸ Cfr. HONNETH, Axel. *La democracia como cooperación reflexiva*. Op. Cit.

revelaría también algunas carencias en el tratamiento de las voluntades individuales; el añadido de procedimental-participativo, para definir al modelo deweyano de democracia, nos permitiría superar esas carencias indicadas. Puede ser que en el fondo el modelo de Dewey no tome mucha distancia del modelo de Habermas, pero para evitar ese apego no declarado he preferido usar más bien ese añadido de *participativo*. En este capítulo voy a explicitar ambos lados implicados en la teoría de la democracia de Dewey.

1.1. EL CONCEPTO DE DEMOCRACIA POPULAR EN DEWEY

Por *democracia popular* nuestro autor entiende aquella en la que *‘la libre interpretación social quede indisolublemente unida al arte de una comunicación plena e intensa’*⁴³⁹; es decir, cuando el conocimiento de los expertos no quede restringido a su minoritario círculo intelectual, sino que éste sea insuflado por las cuestiones verdaderamente sociales que al público preocupa; y cuando el mismo público asuma su papel protagónico en el cumplimiento de sus ideales. Dewey no cree que debamos dejar a la naturaleza completar sola el camino hacia los fines que buscamos. En tanto que son fines humanos, el hombre debe hacerse cargo con inteligencia y responsabilidad⁴⁴⁰. El hecho de que la opinión pública dé muestras de un fácil acomodo irreflexivo no es suficiente, para Dewey, para ceder ante el elitismo. Esta forma de pensar llevó a Dewey a enfrentarse con autores como Walter Lippmann para quien la democracia estadounidense sólo revelaba un espectáculo ilusorio: una masa voluble llena de prejuicios e impulsos irracionales, una sociedad que venía fortaleciendo *‘sucedanios de sociabilidad’* – deporte, cine, espectáculos de masas, etc. –, un periodismo que viraba su interés hacia el escándalo del sexo y la violencia, y una cultura de consumo que emergía con fuerza en esa sociedad de comienzos del siglo XX⁴⁴¹.

“Para adoptar un rumbo racional – creía Lippmann – la política sólo podía recurrir a la orientación de la ciencia social, al conocimiento de

⁴³⁹ DEWEY, John. *OPP.*, p. 156

⁴⁴⁰ GENEYRO, J. C. *La democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey.* Barcelona, Anthropos, 1991., p. 120

⁴⁴¹ Sobre Lippmann y Dewey véase DEL CASTILLO, Ramón. *Érase una vez en América.* Estudio preliminar del *OPP.*, pp. 10-55. Del Castillo sostiene en este estudio que Dewey escribió su libro *OPP* en respuesta a los libros de Lippmann: *Public Opinion (1922)* y *The phantom public (1925)*.

*científicos sociales, grupos de expertos bien informados, élites independientes y desinteresadas*⁴⁴²

Como lo propone Del Castillo, para Lippmann ‘información’ y ‘opinión’ eran cosas incompatibles. El debate y la discusión eran signos de carencia y le quedaba a los medios de prensa superar tal situación. Esto se lograba sólo con la *información objetiva*. En consecuencia, la mediación de los conocimientos científicos entre la masa pública y el aparato estatal eran el único tipo posible de democracia. Esperar que el público pudiera forjar opinión competente y a partir de allí tomar la mejor decisión electoral era una concepción ilusa de la democracia para Lippmann. El público debía recibir ‘masticado el pastel’. *“El periodismo de información debía ser científico y objetivo, a diferencia de una prensa de opinión y debate que sólo acababa siendo expresión de posiciones partidarias e ideológicas”*⁴⁴³.

Como ya puede evidenciarse, el problema para Dewey podía ser leído en clave epistemológica. El elitismo de Lippmann reflejaba una clara herencia de la distinción griega entre conocimiento y opinión; distinción que para Dewey no era sino una derivación del otro dualismo que él tanto rechazó: teoría-práctica. En este sentido, la democracia popular parte de una premisa: la concepción falibilista de la verdad. Bajo esta concepción, el debate y la discusión no reflejan carencia, sino el medio adecuado para que la verdad acontezca (James). Como afirma Hans Lenk, el pragmatismo recoge en su concepción de la verdad la dimensión del *foro* como factor determinante⁴⁴⁴. Este elemento que Lenk lo toma del método socrático no es otro que la revaloración de la discusión y la polémica como determinantes epistemológicos. Para Del Castillo, la disyuntiva entre objetividad y opinión, entre interés y conocimiento, entre parcialidad e imparcialidad, es *falsa y sirve a una ideología*⁴⁴⁵. Para Dewey el problema del elitismo no era que sus respuestas no fueran de calidad, sino que no estaban a la altura de la *palabra viva*. Dewey, pues, no diferenciaba tajantemente entre ‘opinión’ y ‘conocimiento’. Las opiniones son sólo eso – ideas vagas, prejuicios e impresiones confusas – si las mantenemos excluidas del ámbito de la

⁴⁴² Ídem., p. 13

⁴⁴³ Ídem., p. 13

⁴⁴⁴ Cfr. LENK, Hans. *Filosofía pragmática*. Op. Cit., capítulo 1.

⁴⁴⁵ DEL CASTILLO, R. *Op. Cit.*, p. 20

discusión. La discusión le imprime carácter a la opinión; de forma tal que entre la opinión y el conocimiento se elimina toda ruptura esencialista. “Sea cual sea el grado de verdad que contengan [las opiniones] sólo lo podremos descubrir sometiénolas al tribunal de la esfera pública”⁴⁴⁶.

Entonces, la democracia popular reconoce la necesidad de garantizar los medios necesarios para una discusión eficaz: instituciones firmes y accesibles. Una ciencia social, por muy rigurosa que sea, si no está insuflada por los problemas de la vida, sin el público como diría Dewey, deja de ser *social*; pierde vigor. Este es el lado *procedimental* básico de la democracia y por el cual Habermas ha argumentado en innumerables ocasiones. No obstante, instituciones firmes, ciencia social vigorosa, medios de prensa generando debates, etcétera, se quedan a medio camino si es que el público no asume una participación comprometida con esa democracia. El problema de la democracia procedimental, lo diremos resumidamente, es el mismo problema que en la época actual presenta el imperativo categórico kantiano: presuponen ambos una buena voluntad. Lo que se requiere, entonces, es asegurar una actitud distinta en el público; superar la indiferencia y generar fe y compromiso. Esta tarea necesariamente llevará a Dewey a desarrollar un discurso sobre los hábitos y así enlazar la vida política con la vida cultural. De esta forma, la democracia popular asume, como un segundo correlato, a la democracia participativa.

Este segundo factor implicado en la democracia popular nos conduce indefectiblemente al tema pedagógico: la forja del carácter democrático. No obstante, entender bien este tema nos llevará, como lo entiende Leopoldo Chiappo⁴⁴⁷, a negar la tesis de una ‘*educación para la democracia*’ cuando ésta tesis significa comprender a la educación como *preparación* para un futuro. La falacia sobre la que se sostiene esta mala comprensión de la teoría deweyana es la escisión entre medios y fines. Según Dewey, la educación no puede ser entendida sólo como un medio, sino que ella misma es el fin de la vida. Entendida en sentido amplio, educación y *crecimiento* serían sinónimos; y ambos no tendrían porqué estar supeditados a una etapa de la vida del

⁴⁴⁶ Ídem., p. 15

⁴⁴⁷ CHIAPPO, L. *El pensamiento de John Dewey y su influencia en la educación contemporánea*. Op. Cit., p. 87

hombre. Si en su lugar nos referimos a la educación en sentido restringido, es decir la educación sistemática, habría que decir que ésta no tiene como misión acumular conocimiento para el futuro sino, como bien lo ha resumido el *Informe Delors*, su misión es *aprender a ser*:

“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”⁴⁴⁸

A partir de este informe quedan consagrados como los pilares básicos de la educación en el siglo XXI: *aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a convivir; y aprender a ser*. Desde esta perspectiva, habría que agregar que la educación forja el carácter democrático y no es que sea sólo su preparación. Ya Aristóteles definía el ámbito de la deliberación como el de la ‘buena-realización’ o ‘bien-estar’ lo que quiere decir que su fin no es otro distinto de la misma acción⁴⁴⁹. La educación, entonces, debe encaminarse hacia realizar hábitos democráticos que no son exclusivamente cognitivos, sino pragmáticos; es decir, engloban todos los factores implicados en la praxis (en la experiencia diría Dewey).

Lo que Dewey nos estaría diciendo es que el problema de la democracia puede avizorar una solución en base a dos frentes inexorablemente unidos: la construcción de un Estado firme, con instituciones democráticas que garanticen una política deliberativa eficaz permitiendo así una mayor participación de la sociedad que dé validez al poder político (procedimental). Pero, además con una actitud de compromiso hacia la democracia que genere esa mayor participación y una menor indiferencia. Una actitud que se defina en base a hábitos y no sólo en base a costumbres; es decir, no un puro automatismo, sino reflexivamente (participativa). El problema de la democracia, pues, vería un camino de solución si ligamos, de modo que se complementen, tanto la vida del Estado como la vida de la cultura.

⁴⁴⁸ Citado por DARDE DIVAL, Pere. *La educación en el siglo xxi. (Informe Delors)*.

[En línea] <http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>

El informe Delors fue elaborado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI a petición de la UNESCO. Fue presidida por Jacques Delors.

⁴⁴⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. 1140b

Madrid, Alianza Editorial, 2001. Traducción de José Calvo Martínez. P. 187

2. UN CONCEPTO PROCEDIMENTAL DE LA DEMOCRACIA

Como hemos observado, este concepto es planteado por Habermas para responder a la disyuntiva entre un modelo empírico de democracia y otro normativo. Tanto para Habermas como para Dewey, los modelos empíricos de democracia carecen de vigor y no muestran su necesidad cuando son asumidos desde la perspectiva de un participante comprometido⁴⁵⁰. Por otro lado los modelos normativos de democracia, según Habermas, se han polarizado entre los modelos liberales y los modelos republicanos; pero de lo que se trata es de superar una *filosofía de la conciencia* que podría permanecer agazapada entre ambas propuestas clásicas: ciudadanos autodeterminados que forman política, o ciudadanos interesados que sustentan el sujeto global anónimo que llamamos Estado. La teoría del discurso, dice Habermas, se sustenta en una *intersubjetividad de orden superior*, esto es, representada en procesos de entendimiento efectuados a través de procedimientos democráticos. Analicemos por separado ambas críticas a los modelos empíricos y normativos de democracia.

2.1 LA CRÍTICA AL MODELO EMPÍRICO DE DEMOCRACIA.

Habermas critica tres argumentos que el modelo empírico de democracia esboza. La estrategia de crítica es mostrar que esos tres argumentos pueden sostenerse desde la mirada imparcial de un observador; pero son débiles a la hora de forjar el compromiso de un participante en la interacción. El primer argumento es la apelación a una democracia caracterizada por la competencia entre partidos. Cree Habermas que esta 'equidad' tiene un matiz moderno porque se basa en un *subjetivismo ético*⁴⁵¹. Tal subjetivismo se nutre de una igualdad secularizada y de una *comprensión voluntarista de la validez*. Las normas estarían ancladas en la voluntad de los sujetos mismos. Los sujetos mismos generarían la validez de las normas a través de su libre asentimiento y

⁴⁵⁰ Sobre el cambio de perspectiva desde un observador imparcial hacia un participante comprometido, ver el capítulo 2, acápite 2.2

⁴⁵¹ HABERMAS, J. *Facticidad y Validez*. Op. Cit., p. 367

la validez del Estado a través de elecciones libres, iguales y secretas. Esta explicación es, sin embargo, insuficiente para entender porqué un participante se compromete con tal democracia. El participante se hace consciente de la contingencia de tal explicación y se verá forzado a recurrir a fundamentos deontológicos para ese subjetivismo ético (derechos humanos supranacionales o normas morales necesariamente vinculantes). La insuficiencia de tal explicación empírica de la democracia nos remite, añade Habermas, a una posición normativa de la democracia.

El segundo argumento del modelo empírico de democracia es el que Habermas denomina *la aceptación de una mayoría* y que recurre a *una domesticación de la lucha por el poder*⁴⁵². En el trasfondo de tal argumento, Habermas vería el temor a una guerra civil. La democracia significaría entonces *que una parte del pueblo domina sobre la otra durante un tiempo*⁴⁵³. El problema de esta explicación, cree Habermas, es que, desde el punto de vista del participante, se hace necesario aclarar cómo las minorías se someten a una tiranía por muy pacífica que ésta sea; y si en verdad hay sometimiento.

El tercer argumento del modelo empírico podría definirse como *turno de poder*. Las mayorías garantizarían las libertades fundamentales de las minorías como una forma de perpetuarse en el poder; pero, el peligro de la perpetuación queda evitado cuando *“las mayorías por miedo a perder el poder, y la minoría, por la perspectiva de una rotación en el poder, se verían motivadas a atenerse a las reglas de juego”*⁴⁵⁴. Las élites se turnarían el poder ofreciendo al electorado, desde puntos de vista distintos, programas sociales alternativos. Habermas cree que esta explicación es incompleta desde el punto de vista del participante porque éste no se movería, o soportaría, en el Estado democrático a menos que deje de sentirse *un botín electorero*.

Tras estos tres argumentos, Habermas deduce dos corolarios al modelo empírico de la democracia: primero, que todo modelo empírico necesariamente debe acudir a un modelo normativo para darle plausibilidad a la explicación cuando ésta es realizada por un participante; segundo, que tal modelo empírico habría desestimado la necesidad de *buenos argumentos* para la política porque

⁴⁵² Ídem., p. 368

⁴⁵³ Ídem.

⁴⁵⁴ Ídme., p. 369

lo único necesario para conseguir la ‘*aceptancia social*’ sería una *buena retórica*. Con ambas deducciones, Habermas habría demostrado que la explicación empirista de la democracia es débil en el cometido de formar compromisos. Los empiristas, en cambio, (pienso en Rorty) se defenderían diciendo que ellos proponen el único tipo de compromiso *real* que se puede alcanzar. Los ideales objetivos, racionales y universales, dirían, no logran necesariamente esos compromisos vinculantes que prometen. Tendría que suponerse una distinción entre privado-público para reconocer, en el espíritu humano, un espacio de excelencia pública (a la manera de Arendt) que garantice el cumplimiento de esos ideales; o debería suponerse un contrato necesariamente vinculante que exija a los individuos una participación y compromiso para garantizar la estabilidad del contrato. En el primer caso, el individuo acude a las urnas porque ha desarrollado esa excelencia humana que le permite salir de su ámbito privado. En el segundo caso, el individuo acude a las urnas porque cumple sus normas contractuales; caso contrario, se haría merecedor a una multa. Los empiristas demostrarían – y creo sin mucho esfuerzo – que en ambos casos el compromiso que se espera alcanzar queda siempre como un ideal no real. Rorty, por ejemplo, sostiene que no hay un compromiso más fuerte con la justicia que la *lealtad*⁴⁵⁵. Sólo sentimos la *injusticia* que sufren aquellos con quienes nos sentimos *empáticamente* identificados; es decir, los cristianos no habrían sentido como injusticia el saqueo de las ciudades gentiles, ni los nazis habrían sentido como injusticia el holocausto de judíos. Rorty pensaría, pues, que el mejor favor que le podemos hacer a la democracia no es perfeccionar nuestros ideales ni los procedimientos, sino ampliar nuestra *solidaridad* a través de una recontextualización del *nosotros* en la que queden incluidos *todos* sin excepción. La propuesta de Dewey no es muy distante de esa empresa rortyana. Dewey piensa que no habrá una democracia constituida si antes no hay una *gran comunidad* que es distinta a una gran asociación⁴⁵⁶. Rorty coincidiría con Habermas al declarar la insuficiencia de los modelos normativos clásicos de democracia (el liberalismo y el republicanismo), pero no

⁴⁵⁵ RORTY, Richard. *Justicia como lealtad ampliada*.

En: Pragmatismo y Política. Op. Cit.

⁴⁵⁶ Sobre la distinción entre ‘comunidad’ y ‘asociación’ ver GENEYRO, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 125. La distinción en Dewey aparece en *OP* p. 82

necesariamente coincidirían en la crítica de Habermas al modelo empírico de democracia.

2.2 CRÍTICA A LOS MODELOS NORMATIVOS DE DEMOCRACIA.

Habiendo desarrollado Habermas la crítica al modelo empírico de democracia, el siguiente paso para delinear su propuesta será pasar revista por los modelos normativos clásicos de la democracia: el liberalismo y el republicanismo. La conclusión de Habermas será que mientras el republicanismo termina por enfrentar polémicamente al aparato estatal con el ciudadano *político* (entendido como Arendt entiende el término⁴⁵⁷), el liberalismo no logra eliminar tal brecha, sino sólo menguarla con el equilibrio de intereses y el equilibrio de poder, es decir con el Estado de derecho. Los republicanos, dice Habermas, abogan por una revitalización del espacio de la opinión pública; y los liberales lo hacen por la garantía de un bien común entendido apolíticamente (es decir, en una sociedad económica donde se satisfacen los intereses privados).

Según Habermas, de lo que se trata no es de descartar ambos modelos, sino de eludir una *filosofía de la conciencia* que podría estar agazapada en ambas propuestas clásicas: ciudadanos autodeterminados que forman la política, o ciudadanos interesados que sustentan el sujeto global anónimo que llamamos Estado.

“La teoría del discurso se desdice de las figuras de pensamiento suministradas por la filosofía de la conciencia que sugieren, o bien una atribución de la práctica de la autodeterminación de los ciudadanos a un sujeto social global, o bien referir el imperio anónimo de las leyes a sujetos particulares que compiten entre sí. En el primer caso la ciudadanía es considerada como un actor colectivo que refleja al todo reflexionando sobre él y que actúa por él; en el segundo caso los actores individuales hacen de variable independiente en procesos de poder que se efectúan ciegamente porque, allende los actos de elección individual, puede, ciertamente, haber decisiones agregadas, pero no decisiones colectivas tomadas de forma consciente.”⁴⁵⁸

Habermas es consciente de que la comprensión intuitiva de la democracia revela un carácter eminentemente normativo. Sin embargo, su propuesta debe

⁴⁵⁷ Parece un común denominador reconocer la propuesta de H. Arendt como un modelo paradigmático del republicanismo. Habermas así lo trabaja y también A. Honneth. Cfr. HONNETH, A. *Op. Cit.* Nota 2. El autor reconoce que al hablar del modelo republicano hace referencia principalmente al modelo *indirectamente* defendido por Arendt y también por M. Sandel.

⁴⁵⁸ HABERMAS, J. *Facticidad y Validez. Op. Cit.*, p. 375

ser crítica de los dos modelos clásicos y asumir de ellos sus fortalezas. En conformidad con la propuesta liberal, “*el proceso democrático se efectúa exclusivamente en la forma de compromisos entre intereses*”⁴⁵⁹. El proceso democrático – sufragio universal, composición representativa del órgano legislativo, distinción de poderes, igualdad ante la ley – tiene como finalidad asegurar una *justicia* y equidad entre los individuos; y su base se encuentra en los derechos individuales liberales. En conformidad con el modelo republicano, “*la formación democrática de la voluntad se efectúa en la forma de un autoentendimiento ético-político*”⁴⁶⁰. La opinión pública debe apoyarse en una *precomprensión sociointegradora* que no es sino un consenso de fondo que nace desde la cultura. La teoría del discurso estaría tomando elementos de ambos modelos y los integraría en la concepción de *un procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones*⁴⁶¹. La teoría del discurso se sustentaría así en una *intersubjetividad de orden superior*, esto es, representada en procesos de entendimiento efectuados a través de procedimientos democráticos. El fin es hacer que el *poder comunicativo* se transforme en poder administrativo legítimo.

No obstante, la mirada crítica de la teoría del discurso presenta dos debilidades en los modelos clásicos normativos y sobre ellos toma distancia. Primero, podemos observar en un modelo el vicio por exceso, mientras que en el otro el vicio por defecto. Mientras que la concepción liberal legitima el poder y la concepción republicana lo constituye, bajo la teoría del discurso, los procedimientos de formación de la opinión y la voluntad lo *racionalizan*. “*Racionalización significa más que mera legitimación, pero menos que constitución del poder*”⁴⁶². Habermas explica esta *racionalización* diciendo que de esta forma la opinión pública no ‘manda’ sino que controla *a posteriori* los usos del poder administrativo. Como veremos, ésta también será la propuesta de Dewey, aunque no lo denominará *racionalización*, por eso Honneth ha utilizado el término *cooperación reflexiva* para indicar mejor el lado *experimental* que aparece en Dewey.

La segunda debilidad que Habermas reconoce en estos modelos es:

⁴⁵⁹ Ídem., p. 372

⁴⁶⁰ Ídem.

⁴⁶¹ Ídem.

⁴⁶² Ídem., p. 376

“una cuestionable premisa de una concepción del Estado y la sociedad que parte del ‘todo’ y de sus ‘partes’, viniendo constituido ese ‘todo’ por una ciudadanía soberana o por una Constitución”⁴⁶³

En el caso de Dewey, su crítica al modelo normativo es específicamente al liberalismo; aunque hemos de reconocer que nuestro autor distingue dos formas de liberalismo que se han acentuado a lo largo de la historia. Dewey distingue entre un liberalismo de tipo humanitario y filantrópico; y otro liberalismo más bien economicista⁴⁶⁴. El primero de ellos, con un marcado corte rousseauiano, se distingue principalmente por su revalorización del hombre; mientras que el segundo, cuya fuente es principalmente Adam Smith, presenta como propio la revalorización del libre ejercicio de las libertades individuales en la industria y el comercio; y por tanto, revela la condición de obstáculo de las restricciones jurídico-estatales. El *laissez faire* será la expresión arquetípica de esta corriente.

Lo que Dewey critica en estas dos formas de entender la democracia (y en otros tipos de regímenes políticos también⁴⁶⁵) es haber confundido el punto de análisis para tratar el problema de la democracia. Este punto de análisis generalmente ha sido encontrado, para las distintas formas de comprensión del Estado, en las fuerzas causales que dan origen a éste. Se explica entonces que son los instintos sociales naturales del hombre los que lo han llevado a la construcción del Estado. Dewey califica tal explicación como mitológica. Añade Dewey además otras tantas explicaciones que son afectadas por el mismo error. Pensar por ejemplo en la esencia del hombre, en la voluntad divina, en la reunión de las voluntades de los individuos o en una voluntad autónoma y trascendente corporizada en todos los hombres es pensar en una explicación causal del Estado; y es de partida plantear mal el problema de la democracia. Según Dewey, el problema de estas explicaciones es justamente *“tomar el órgano causal en vez de las consecuencias como la entraña del problema”⁴⁶⁶*.

“Si buscamos en lugar inadecuado, nunca localizaremos al Estado. Si no preguntamos cuáles son las condiciones que promueven y obstruyen la organización del público en un grupo social con funciones definidas, nunca entenderemos el problema involucrado en el desarrollo y

⁴⁶³ Ídem.

⁴⁶⁴ Cfr. GENEYRO, J. C. *Op. Cit.*, p. 128-147

⁴⁶⁵ Ver el capítulo 1 de *OP*.

⁴⁶⁶ DEWEY, John. *OPP.*, p. 23

*transformación de los Estados. Si no percibimos que esta organización equivale a dotar al público con representantes oficiales que cuiden de los intereses del público, equivocaremos la pista que conduce a la naturaleza del gobierno. Buscar erróneamente, como vimos, es buscar en la zona de la pretendida influencia causal de las fuerzas que supuestamente producen un Estado por virtud de una intrínseca vis generatrix.*⁴⁶⁷

Podríamos decir, hoy en día, que ese error en el planteamiento del problema es el común denominador tanto para el liberalismo economicista como para el republicanismo filantrópico. Como afirma Habermas, ambas propuestas (los modelos normativos clásicos) podrían guardar *agazapadas* una filosofía de la conciencia. La explicación del Estado que se sostiene sobre la excelencia del ser humano (virtud política) en su ámbito público; y la otra explicación que parte de una naturaleza insuficiente y apetitosa y que impulsa así la construcción de un Estado por necesidad vital; ambas están identificando una fuerza causal como principio formador y es por eso que se plantea su modelo como normativo.

Consecuentemente con su epistemología, Dewey cree que el problema de la democracia no está en las fuerzas causales sino en las *consecuencias*. La democracia no es sino un *instrumento* humano que debe ser retroalimentado y reevaluado para mantener así su eficacia y pertinencia. Según nuestro autor, el Estado nace cuando las consecuencias indirectas de las acciones de un conjunto de personas ya no son previsibles ni manejables. Entonces el Estado es la respuesta a esa 'distancia' que separa al público afectado. La concreción de ese esfuerzo mancomunado (cooperación) por lograr el control de tales consecuencias son los *funcionarios* y todo el aparato estatal. Por lo tanto, es planteando el análisis desde las consecuencias como reconocemos el porqué del Estado, de los funcionarios, de la opinión pública, de las leyes, del procedimiento y aun de la democracia. Ésta no es sino la respuesta más eficaz que los hombres hemos alcanzado para resolver los problemas inherentes al Estado. Dewey reconocería dos problemas como consustanciales a la formación del Estado mismo: el conflicto entre intereses privados e intereses públicos; y la necesaria actualización del Estado para ser una respuesta pertinente a las necesidades de un pueblo en una época y

⁴⁶⁷ Ídem., p. 37 (el subrayado es del autor)

situación determinada. Como la democracia nace para ser respuesta a ambos problemas, cree Dewey, entonces el modelo más apropiado que ésta debe recibir es el modelo *procedimental*.

2.3 EL MODELO PROCEDIMENTAL

Tanto en Dewey como en Habermas podemos reconocer una distinción pragmatista entre la comunidad y el Estado. Frente a otras teorías esencialistas, aquellas que proponen la distinción comunidad-Estado en términos dualistas, es decir, *esencialmente diferenciados* (profano-sagrado, natural-artificial, privado-público), el pragmatismo no reconocería mayor explicación para el Estado que la explicación funcional: el Estado es una respuesta histórica a los fines e intereses de una comunidad.

Con Habermas, tendríamos que decir entonces que la distinción esencialista del modelo liberal hobbesiano condena al Estado a un minimalismo estructural para así obstaculizar lo menos posible a una naturaleza libre; mientras que el dualismo esencialista del modelo republicano nos llevaría hacia una comprensión maximalista del Estado, entendido éste como corolario de una comunidad que debe dejar cada vez más su ámbito privado a favor de su espacio público.

En ambos casos, habría que decir que el problema de la democracia se confunde porque se parte de dualismos esencialistas que la praxis misma niega⁴⁶⁸. Al perder de vista el carácter funcional de tales distinciones se presupone fuerzas causales y la preocupación se centra en buscar la pureza de tales fuerzas.

Dewey y Habermas, pues, habrían superado las distinciones artificial-natural y privado-público a favor de una distinción pragmatista entre comunidad

⁴⁶⁸ Contra el dualismo artificial-natural, ver el capítulo 1 de *Experiencia y Naturaleza*. Pretender para Dewey, encontrar una distinción en tales categorías es abstraer demasiado lo que la praxis indica. Como él señala: aquello que es categorizado como ‘natural’ indefectiblemente refleja aspectos ‘artificiales’. Ver DEWEY, J. *OPP.*, p. 87. Respecto del dualismo privado-público, Dewey los pone en términos pragmatistas. La siguiente cita puede dar cuenta de tal propuesta: “*Tomamos, pues, nuestro punto de partida del hecho objetivo de que los actos humanos tienen consecuencias sobre los demás, de que alguna de estas consecuencias son perceptibles, y de que su percepción nos conduce al subsiguiente esfuerzo de controlar la acción de manera de asegurar algunas consecuencias y evitar otras. Siguiendo con esta guía, nos vemos llevados a observar que las consecuencias son de dos clases, aquellas que afectan a las personas directamente comprometidas en una transacción, y aquellas que afectan a otros situados más allá de los que se hallan inmediatamente interesados. En esta distinción encontramos el germen de la distinción entre lo privado y lo público*” DEWEY, J. *OPP.*, p. 18

y Estado. Para ambos autores, el problema de la democracia es hacer de esa comunidad cada vez más una *opinión pública*⁴⁶⁹. Como dice Habermas, tal opinión pública hace más que sólo legitimar al Estado y menos que constituirlo. Como dijimos al comienzo del capítulo, la democracia es un problema porque ella misma es conjunción de los fines y el medio para alcanzarlos. Según Dewey, la única forma que tiene el Estado de responder a esos fines es siendo reimpulsados continuamente por la comunidad; y la prueba de que la separación entre comunidad y Estado no es tajante es que cada comunidad requiere exclusivamente aquello que ella misma impulsa y proporciona⁴⁷⁰; lo que en términos populares se repite como: 'cada comunidad tiene el Estado y gobernantes que se merece'.

No obstante, el mejor indicio que dispone Dewey para reconocer tal distinción entre comunidad y Estado es reconocer que la influencia ejercida en la comunidad de gente como Sócrates, Buda, Jesús, Confucio, Homero, Virgilio, Dante, Santo Tomás, Shakespeare y otros no nos permite, sin embargo, declararlos funcionarios del Estado. *“Cualquier método que ensanche tanto el alcance del Estado como para conducir a semejante conclusión meramente hace del Estado un nombre para la totalidad de todos los tipos de asociaciones”*⁴⁷¹. Los dualismos esencialistas han llegado a tal separación que para dibujar mejor el tipo de problemas en el que se hundieron tomaremos como modelo paradigmático la *ansiedad cartesiana* por hallar la *glándula pineal*.

El problema para Dewey no es, pues, cómo enlazar dos categorías esencialmente distintas, sino reevaluar continuamente la eficacia de tal distinción, repreguntarnos permanentemente si cumplen la función que les dio origen. El problema está en las consecuencias y no en las causas. De allí pues la importancia que Habermas le otorga a traer a la memoria el acto fundacional, reactualizarlo constantemente. El problema para Dewey y Habermas es hacer de esa comunidad una *opinión pública* que retroalimente al Estado para que éste pueda cumplir con los fines humanos que lo promueven. Para comprender mejor esta propuesta, vamos a definir mejor lo que estamos entendiendo por Estado para luego explicitar lo propio del Estado democrático.

⁴⁶⁹ Respecto del concepto de Dewey (*Publicity-Populus*) ver DEL CASTILLO, R. *Op. Cit.*, pp. 22-23

⁴⁷⁰ DEWEY, J. *OP.*, p. 88

⁴⁷¹ Ídem., p. 30

2.4 EL DESCUBRIMIENTO DEL ESTADO.

Dice Dewey, en una comunidad ideal, formando toda ella un organismo armonioso y espontáneamente dirigido hacia un mismo fin, cuando a un poblador en un extremo de la aldea le caiga una pesada hacha filosa sobre el pie, la noticia de tal accidente volará de boca en boca hasta el otro extremo de la población.

“No solamente cada aldeano se enteraría rápidamente de ella, sino que al mismo tiempo tendría una vívida imagen de su paisano en el momento de su desgracia, la visión de la afilada y reluciente hacha cayendo sobre el pie, la roja sangre fluyendo de la herida; y al mismo tiempo sentiría la herida en su propio pie y la conmoción de su sistema”⁴⁷².

En esta comunidad, pues, la simpatía y la solidaridad unirían férreamente a todos los *paisanos* haciéndolos participar comprometidamente de los llantos y alegrías de los otros así como también de los fines comunes. Dewey termina tal ensueño con esta sentencia: *“en tales condiciones de intimidad, el Estado sería una impertinencia”⁴⁷³*

Lo característico del Estado es que surge cuando las consecuencias de nuestras acciones mancomunadas aparecen de forma *extensiva y permanente* e involucrando a otros fuera de aquellos comprometidos directamente en ellas. Entonces se genera la necesidad de *funcionarios*. La señal exterior y clara de la organización de un Estado es, pues, la existencia de funcionarios. Dewey dirá que el hombre no es un animal social *de facto*, sino que se hace social en la elaboración de sus ideas, pensamientos y estrategias de adaptación. Habría que añadir, entonces, que descripciones a priori de la naturaleza del hombre hubiesen sido para Dewey una incoherencia con su epistemología experimental. Por eso lo único que cabe decir sobre el hombre, según el pragmatismo, es que éste es un animal social *en la acción*⁴⁷⁴. Pero este animal social sabe reconocer que muchas de sus acciones mancomunadas conllevan el peligro del descontrol porque sus consecuencias no son previsibles o, por lo menos, no a primera vista. Para salvaguardar los intereses de todos los

⁴⁷² Ídem., p. 40

⁴⁷³ Ídem.

⁴⁷⁴ Una explicación de la antropología deweyana en GUICHOT, Virginia. *Democracia, ciudadanía y educación*. Op. Cit., pp. 59-85

afectados tiene lugar el Estado, los funcionarios, la representatividad y la democracia.

Para descubrir al Estado habría que precisar, pues, que no se trata de ubicar una génesis, ni fuerzas causales. El Estado está dado y es respuesta a una serie de necesidades que le son imposibles de satisfacer a la comunidad. En el mismo desarrollo de la comunidad aparecen cuando la extensión de las consecuencias de sus acciones le hace perder esa *intimidad* que solidifica a una comunidad. Tendríamos que afirmar, entonces, que el sentido del Estado no está dado por *principios* sino porque en un momento dado las comunidades requieren una organización política que prevea posibles consecuencias generadas por el crecimiento y el desarrollo. La institucionalización no es de ninguna forma una estructura estática y acabada, ni es esencialmente distinta de su proceso de formación, su diferencia es únicamente pragmática⁴⁷⁵.

Siguiendo a Dewey, vamos a exponer esas características propias del Estado que le dan sentido y lo diferencian pragmáticamente de la comunidad.

- Localización temporal y geográfica. Esta es una primera característica de facto. La comunidad de intereses y la participación de los valores comunes se da porque, de hecho, un Estado se encuentra ubicado temporal y geográficamente a una distancia que no es ni tan lejana como para hacer imposible tal comunión, ni tan cercana como para hacerla innecesaria. Un serio problema para la formación de la opinión pública, que retroalimiente a un Estado, es que éste sea tan disperso que los intereses sean desconectados e inaccesibles; o que sea tan íntimo que sus intereses sean estrechos y directos de forma tal que sea una impertinencia la representatividad.
- Control cuantitativo de los resultados de las conductas mancomunadas. Ahí donde tales resultados buscan de ser controlados, hay un Estado. Dewey propone el siguiente ejemplo: si observamos el paso de lo que antes era una ofensa hacia lo que después se estipuló como delito, reconoceremos que la institucionalización estatal se debe a la necesidad de controlar tales resultados cuantitativos.

⁴⁷⁵ “Es de un sano sentido práctico el dar el nombre de *estructura* a los acontecimientos de un ritmo más lento y regular; y el de *proceso* a los más rápidos e irregulares. Estas denominaciones expresan la función de lo uno por respecto a lo otro” DEWEY, J. EN., p. 63

- La relación con formas de conductas antiguas y establecidas. Dewey las señala como *grabadas en el alma*. Con esta característica, Dewey estaría explicitando la idea de que el Estado nunca nace para fabricar u organizar ideas nuevas. Las ideas nuevas, dice, son personales, la innovación es siempre un alejamiento de lo habitual. El estado funciona siempre como resguardo de un *estado de cosas*. “*Cuando, sin embargo, un modo de conducta se ha hecho antiguo y familiar, y cuando un arbitrio ha entrado en la práctica como cosa corriente, con tal de que sea un prerequisite de otros empeños habituales, tienden a formar parte de la esfera del Estado*”⁴⁷⁶.
- El cuidado de los desfavorecidos y aquellos en la situación de dependencia. Cuando las partes involucradas en el trato de responsabilidades son de distinto estado, la relación podría volverse injusta. Un signo de la presencia del Estado es, justamente, que estas personas desfavorecidas tienen un representante que salvaguarda sus intereses. En casos especiales, el Estado salvaguarda los intereses de la persona en tutela aun de la consecuencia de sus propias acciones o de sus familiares directos.

Una objeción a esta forma de presentar el Estado podría formularse diciendo que la localización temporal y geográfica, el control cuantitativo de las consecuencias mancomunadas, el cuidado y guarda de un *establishment*, y la protección de los desvalidos no son características propias del Estado, sino también de una comunidad; por lo tanto, ¿qué tendría de distintivo el Estado frente a la comunidad? No obstante, la respuesta a esta objeción sería afirmar que el objetante, al buscar la diferencia ‘propia’ del Estado frente a la comunidad, lo que estaría buscando es justamente la diferencia esencial, cosa que el pragmatismo niega. La distinción pragmática es una línea sutil y muy discutible; pero en la práctica son distintas: la delimitación geográfica por hitos que por ‘hasta donde alcance mi vista’, ‘hasta donde llegue la flecha’. Es distinto y engloba una dinámica distinta; como es distinta la ofensa del honor de los caballeros en la Europa del siglo XVI y el delito de homicidio estipulado en

⁴⁷⁶ DEWEY, J. *OPP.*, p. 54

la constitución y explicitado en el código penal. Habría que entender una diferencia gradual y eludir la pregunta de ¿dónde está la línea divisoria?

2.5 EL ESTADO DEMOCRÁTICO

Presentado ya el sentido que Dewey otorga al Estado, nos queda ahora presentar el sentido propio del Estado democrático. La respuesta de Dewey es historicista: surge impulsado por fuerzas apolíticas que hacen propicia y necesaria la aparición de la democracia. Un ejemplo de esas fuerzas apolíticas será la *tecnología*⁴⁷⁷. Dice Dewey: *“Inventad la máquina impresora y la democracia es inevitable”*⁴⁷⁸. Pero no sólo la tecnología y la modernidad confluyeron para darle un sentido democrático al Estado político; sino que también empujaron en tal dirección el *movimiento individualista* y el *factor económico*. Este movimiento individualista nace, dice Dewey, como expresión de una conciencia liberadora, exigiendo la supresión de aquellas instituciones que agobiaban inútilmente al individuo. Halla tal movimiento su expresión clásica en los grandes movimientos de la Revolución Francesa, *“la que de un solo golpe suprime todas las formas de asociación, dejando, en teoría, a los individuos descubiertos cara a cara con el Estado”*⁴⁷⁹. En el caso del factor económico, Dewey reconoce una contundencia mucho mayor:

*“Así, pues, el movimiento práctico para la limitación de los poderes de gobierno se asoció, como en la influyente filosofía de John Locke, con la doctrina de que el motivo y justificación de la restricción eran anteriores a los derechos apolíticos inherentes a la propia estructura del individuo. De este aserto, fue corto el paso para llegar a la conclusión de que la sola finalidad del gobierno era la protección de los individuos en los derechos que eran suyos por naturaleza.”*⁴⁸⁰

No obstante, sería muy estrecho afirmar que tanto el desarrollo de la tecnología, como el florecimiento del liberalismo económico o la revalorización del individuo puedan ser factores suficientes que, en su convergencia, dieron origen al Estado democrático. Dewey menciona estos tres factores como propiciadores, pero no como fuerzas suficientes. La razón de ser del Estado democrático debe ser revelada en las consecuencias y no en sus fuerzas

⁴⁷⁷ DEWEY, John. *OPP.*, p. 91

⁴⁷⁸ Ídem.

⁴⁷⁹ Ídem, p. 75

⁴⁸⁰ Ídem, p. 76

causales. Mi interpretación sobre la respuesta que Dewey daría a esta pregunta es que el Estado democrático es una respuesta *ad hoc* a dos problemas consustanciales a la misma formación del Estado. Yo definiría tales problemas como: a) el peligro del leviatán; y b) la permanente necesidad de reactualización.

Cuando me refiero al primer problema, por supuesto, estoy parafraseando a Hobbes. Ya este autor había sugerido el peligro consustancial al Estado que es la posibilidad de que el soberano (o la asamblea) pueda convertirse para los ciudadanos en un leviatán. Dewey reconoce este factor, pero en términos de conflicto de intereses: los intereses privados del gobernante (o los gobernantes) enfrentados a sus responsabilidades públicas. Como ya hemos advertido, el sentido que Dewey otorga a los conceptos de privado-público no comulga con el sentido que les da Arendt⁴⁸¹. Ésta es más bien, para nuestro autor, una distinción pragmática. Una acción que afecta a las personas directamente comprometidas es una acción privada; mientras que una acción que afecta a otros situados más allá de los inmediatamente comprometidos es una acción pública.

Según la propuesta de Dewey sobre el Estado, éste aparece cuando las consecuencias de nuestros actos mancomunados se hacen tan extensivas y permanentes que requieren de funcionarios para representar los intereses de todos los posiblemente afectados⁴⁸². Sin embargo, no se puede pasar por alto la situación conflictiva en que se encuentra el funcionario público: éste, dice Dewey, es un ser humano y, por tanto, posee todavía intereses privados que servir. Dewey afirma tajantemente que el funcionario público rara vez se sumerge en su función pública; a lo que más llega es a un “*dominio, por medio del bienestar público, de sus otros deseos*”.

⁴⁸¹ “Aunque la distinción entre lo público y lo privado coincide con la oposición de necesidad y libertad, de futilidad y permanencia, y, finalmente, de vergüenza y honor, en modo alguno es cierto que sólo lo necesario, lo fútil y lo vergonzoso tengan su lugar adecuado en la esfera privada. El significado más elemental de las dos esferas indica que hay cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para que puedan existir. Si consideramos estas cosas, sin tener en cuenta el lugar en que las encontramos en cualquier civilización determinada, veremos que cada una de las actividades humanas señala su propio lugar en el mundo” ARENDT, Hannah. *La condición humana*. P. 78

⁴⁸² Dewey afirma que todos los gobiernos son representativos “en que dan a entender que representan los intereses que tiene un público en la conducta de los individuos y de los grupos” DEWEY, John. *OPP.*, p. 66

El estado democrático es una respuesta *ad hoc* a este inevitable conflicto de intereses en el ser mismo del Estado. La democracia es la mejor respuesta que han encontrado las sociedades para menguar tal debilidad en la organización política. Pero la respuesta no es tan simple como parece. La respuesta de Dewey y Habermas es: el sentido que la democracia debe asumir para ser una real respuesta al peligro del Leviatán es el de *procedimental*. La mirada simple de este sentido de democracia vería a ésta como explicitándose suficientemente en elecciones periódicas, división de poderes, contraloría de la república, etc. Pero ésta no es la respuesta de nuestros autores. La democracia procedimental no se explica sólo en dicha reglamentación de la democracia representativa. Para que la democracia sea una respuesta eficaz al problema de los conflictos de intereses, ésta debe ser entendida en un sentido más amplio, el sentido en el que coinciden Dewey y Habermas, esto es como *formación de una opinión pública*. Entonces sí la democracia va siendo ella misma el medio y el fin que es respuesta al problema planteado. Habermas lo plantea del siguiente modo:

“El poder del que puede disponerse administrativamente cambia su estado de agregación mientras permanece retroalimentativamente conectado con la formación democrática de la opinión y la voluntad, la cual no sólo controla a posteriori el ejercicio del poder político, sino que también lo programa más o menos.”⁴⁸³

Mientras que Dewey lo plantea así:

Las teorías y las prácticas relativas a la elección y el comportamiento de los funcionarios públicos que constituyen la democracia política (...) representan un esfuerzo en primer lugar, para contrarrestar las fuerzas que tan considerablemente han determinado la posesión del gobierno por motivo de factores accidentales y ajenos, y, en segundo lugar, un esfuerzo para contrarrestar la tendencia a emplear el poder político para servir finalidades privadas en vez de públicas.”⁴⁸⁴

En síntesis tendríamos que decir que el problema se llama *corrupción* y la solución se llama *control*. Sin embargo, debemos evitar las miradas simplificadoras tanto del problema como de la solución. Una mirada simplificadora del problema sería ver la totalidad de éste en el tema de la deshonestidad del gobernante o de los gobernantes. Dewey afirma que el problema supera largamente tal factor.

⁴⁸³ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Op. Cit., p. 376 (el subrayado es del autor)

⁴⁸⁴ DEWEY, John. *OP.*, p. 71

“la facilidad de la rutina, la dificultad de averiguar las necesidades públicas, la intensidad del resplandor que acompaña el sitial del poderoso, el deseo de obtener resultados inmediatos y visibles, juegan el papel mayor”⁴⁸⁵

Entonces, el problema de la corrupción es un problema multidimensional que requiere un análisis holista para su real careo. Dewey ya hacía referencia, por ejemplo, a la tecnología y a la concentración de capitales como factores que confluyen en la generación de lo que Taylor ha llamado el *despotismo blando*. Dice Dewey respecto a este gobierno despótico y corrupto:

“For practically the first time in human history, totalitarian states exist claiming to rest upon the active consent of the governed. While despotic governments are as old as political history, this particular phenomenon is as startlingly unexpected as it is powerful”⁴⁸⁶

Taylor ha tratado este tema incidiendo más directamente en la apatía política de los ciudadanos como uno de los factores mayores que impulsan dicha corrupción. Taylor define esta apatía política como un *malestar de la modernidad* y que es consecuencia directa de los otros dos malestares de la modernidad: el individualismo y la primacía de la razón instrumental⁴⁸⁷. Así, pues, habremos de decir que si se requiere hacer un tratamiento serio del problema de la corrupción nos encontraremos con una complejidad y una responsabilidad compartida no sólo en los que gobiernan, sino también en los ciudadanos y, creo yo, más especialmente, en los medios de prensa⁴⁸⁸. Porque uno a otro los factores se van sustentando es que hablamos más bien de un *holismo*. La complejidad del problema de la corrupción es, pues, un trasfondo sobre el cual Dewey y Habermas dan respuesta con una democracia en sentido procedimental.

La complejidad del problema requiere, pues, una solución compleja. El tema pasa por lograr ampliar el sentido de *control* de forma tal que no se restrinja a la exigencia del cumplimiento de reglas democráticas, ni a una mano invisible de la competencia entre partidos que logre un equilibrio de fuerzas regulativo.

⁴⁸⁵ Ídem., p. 70

⁴⁸⁶ DEWEY, John. *Science and Free Culture*.

En: PW., p. 48

⁴⁸⁷ TAYLOR, Charles. *Ética de la autenticidad*. Op. Cit., capítulo 1

⁴⁸⁸ La responsabilidad de los medios de prensa en la formación de una ciudadanía apolítica es un tema también ya trabajado por Dewey. Ver DEL CASTILLO, Ramón. Op. Cit., p. 13

En Dewey este control político está asociado al tema de la *autoridad*. Dewey nos recuerda que el concepto de autoridad viene necesariamente ligado al concepto de *autor*, es decir, ligado a un sentido activo. Rechaza así Dewey la forma pasiva de comprender la posesión de autoridad. En otras palabras ¿quién tiene autoridad para criticar tal decisión, para proponer tal rumbo a seguir, para reclamar por tal injusticia? El sentido en el que está siendo usado aquí el concepto es como *autoridad moral*. De lo que se trata, cree Dewey, respecto al fundamental problema de la opinión pública, es de llegar a asumir ese sentido de autoridad:

*“conseguir un reconocimiento tal de sí mismo que le otorgue autoridad en la selección de los representantes y en la definición de sus responsabilidades y derechos”*⁴⁸⁹

Sin embargo, la pregunta es: ¿cómo alcanza el público tal sentido de autoridad? Dewey y Habermas estarían diciéndonos que éste se alcanza a través de la asunción de un sentido procedimental para la democracia. En Habermas, éste se define como *formación democrática de la opinión y la voluntad*. En Dewey, se define como el paso *de la Gran Sociedad hacia la Gran Comunidad*:

*“...es descubrir los medios por los cuales un público diseminado, móvil y múltiple pueda reconocerse a sí mismo tanto como para definir y expresar sus intereses.”*⁴⁹⁰

Nuestro autor especifica aún más porque diferencia dos perspectivas: desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de los grupos. Para el primer caso, este paso hacia la Gran Comunidad significa una mayor participación responsable desde los grupos a los que uno pertenece transmitiendo las necesidades y valores que sostienen tales grupos. Para el segundo caso, significa *liberación de las potencialidades de los miembros de un grupo en armonía con los intereses y los bienes que son comunes*⁴⁹¹. Pero hay que entender esa *liberación de potencialidades* desde el criterio de crecimiento. Así tenemos que una banda de ladrones no permite una liberación

⁴⁸⁹ DEWEY, John. *OP (Edición Morata)*, p. 98 [He utilizado aquí la otra edición en castellano por considerar que la traducción de Agora no es muy clara en este caso. Transcribo aquí la otra traducción: *“alcanzar tal reconocimiento de sí mismo como para autoridad en la elección de sus funcionarios representativos y en la dirección de sus responsabilidades y derechos”* p. 67]

⁴⁹⁰ DEWEY, John. *OPP.*, p. 119

⁴⁹¹ DEWEY, John. *OPP.*, p. 120

de potencialidades de sus miembros porque, aunque sus miembros funcionen *en armonía* con sus intereses comunes, quedan sacrificadas sus relaciones con muchas otras colectividades de la sociedad.

En cuanto al segundo problema planteado, la necesidad de reactualización permanente, cabe decir, desde Dewey, que la democracia nació para ser solución a ésta necesidad que es consustancial a la formación misma del Estado. Todo Estado requiere ser constantemente reevaluado: porque los individuos cambian, porque cambian las sociedades, porque las necesidades se transforman, la funcionalidad del Estado queda en tela de juicio a cada instante. La fosilización del Estado se convierte en un peligro latente para los ciudadanos para quienes el contrato social es siempre cosa del pasado; ya que 'la firma del contrato' es siempre hecha por aquellos que en términos reales 'dejan de ser ellos mismos' y para quienes las necesidades mutan aceleradamente.

Aquí nuevamente habrá que evitar las respuestas fáciles. Esta tendencia simplificadora vería en el cambio de gobierno la respuesta a dicho problema. Entonces la respuesta sería que a cada cambio de gobierno la reactualización estaría garantizada. Cuando esto no sucede, cuando los individuos no sienten una sensibilidad del Estado para responder a sus necesidades cambiantes, entonces aparecen las voces apocalípticas y cunde la desconfianza en la democracia.

Para Dewey y Habermas, en cambio, el problema de la democracia se *resuelve con más democracia*⁴⁹². No se trata de afirmar la inviabilidad ni del Estado ni de la democracia; se hace menester reconocer una forma procedimental de la democracia que valide el trabajo del Estado. Como Habermas afirma de lo que se trata no es sólo aceptar el aporte de los subsistemas para el juego democrático, sino que éste debe nutrirse con los aportes del mundo de la vida. Este autor es consciente, sin embargo, de los peligros que conlleva el espacio público informal ('complejo salvaje') a causa de su estructura anárquica: "...desprotegidamente expuesto a los efectos de *represión y exclusión provenientes de la desigual distribución del poder social, al poder estructural y a la comunicación sistemáticamente distorsionada*"⁴⁹³;

⁴⁹² Ídem., p. 117

⁴⁹³ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez. Op. Cit.*, p. 385

pero la ventaja es su sensibilidad no restringida para percibir los problemas y necesidades inmediatas gracias a su *espontaneidad*.

Por otro lado, Dewey también reclama la presencia del Público, ese público que la sociedad consumista ha convertido en un *fantasma*⁴⁹⁴. Retroalimentar al Estado es la función de aquél. Si esta función no se cumple, entonces sí el Estado degenera en formas inválidas e insatisfactorias. El ciudadano democrático, según Dewey, enriquece mutuamente tanto su accionar en el espacio público como su participación en la vida familiar, en la industria, en las asociaciones científicas y artísticas. Como Ramón de Castillo ha indicado⁴⁹⁵, en Dewey hay una clara pretensión optimista del papel que debe jugar la cultura nutriendo a la vida política; y como Habermas también ha dicho, Dewey fue el primer autor que descubrió que el problema principal de la democracia es superar esa *democracia de los expertos* a través de *procesos públicos de asociación*⁴⁹⁶.

Lo que Dewey nos estaría garantizando a través de la democracia procedimental es su permanente funcionalidad porque se habrían superado las concepciones absolutas e incuestionadas del Estado:

*“Aun la menos accidental, la más prolijamente planeada de las formas políticas no encarna algún bien absoluto e incuestionado. Aquella representa una elección, en medio de una confusión de fuerzas contradictorias, de esa particular posibilidad que parece prometer el máximo bien con el menor mal concomitante.”*⁴⁹⁷

Dicha superación aludida nos llevaría a interpretar al mismo modelo procedimental de Dewey en clave *falibilista* (perfectamente de acuerdo con su posición epistemológica). Para Dewey no hay *santidad* en ninguna forma democrática. La democracia parece expresar mejor nuestro sueño hoy, pero su asentimiento no es una cuestión definitiva sino que, como forma política, tuvo su aparición histórica para ser respuesta a distintos factores apolíticos. Como afirma Campbell la democracia debe ser continuamente *refrescada*⁴⁹⁸.

⁴⁹⁴ DEWEY, John. *OPP*. El capítulo cuatro titulado ‘El eclipse del Público’ es un análisis de dicha situación del público como *fantasma*.

⁴⁹⁵ DEL CASTILLO, Ramón. *Op. Cit.*, p. 15

⁴⁹⁶ HABERMAS, Jürgen. *Op. Cit.*, p. 391

⁴⁹⁷ DEWEY, John. *OPP.*, p. 71

⁴⁹⁸ “Because of our ongoing social evolution, our conception of democracy ‘must be continually explored afresh; it has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganized” CAMPBELL, James. *Dewey and Democracy*. En: *Dewey Reconfigured. Essays on Deweyan Pragmatism*. *Op. Cit.*, p. 2

2.6 SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA DEMOCRACIA PROCEDIMENTAL.

Es necesario aludir ahora al sentido pedagógico de esta precisión de Dewey para el significado de democracia. Aunque hay que advertir que ya, en casi todo el siglo XX, la educación sistemática se encuentra ligada de forma inextricable a la democracia, no siempre el significado de ésta ha sido un elemento favorable para aquélla. Cuando la democracia es asumida en forma de reglas mínimas de asociación y discusión, o cuando es concebida sólo con un significado político en donde la única función de la escuela es preparar 'para la democracia' entonces se desvirtúa el sentido propio de la democracia y ésta jamás llega a ser una solución sino una parte del problema.

En los centros de enseñanza donde la democracia es asumida con esas formas mínimas, la democracia adquiere el sentido del *laissez faire* y el profesor asume la posición de 'facilitador' o 'acompañante'. Algunas posiciones constructivistas en pedagogía tienden fácilmente hacia ese extremo. Se puede decir también que relegar a la democracia a un mero *objetivo transversal* es a veces el corolario propio de la reducción del significado de democracia a mero 'reglas de juego'. Todas estas formas de comprender la ligazón entre democracia y educación son formas distorsionadas que Dewey hubiese querido evitar.

Aunque Dewey asumió la fórmula 'educación para la democracia'⁴⁹⁹ esto no significaba una preparación en el sentido de un medio para un fin. Campbell explica tal fórmula con una cita de Dewey: "*Democracy has to be born anew every generation, and education is its midwife*"⁵⁰⁰. La clase de individuos que la democracia requiere – libres, críticos, reflexivos, ingeniosos, aventureros, responsables y comprometidos – es el fin mismo de una educación democrática. No en el sentido de 'preparación' sino que ella misma se hace carne cuando se valora al educando como reflexivo, crítico, libre, responsable y sobre esa base se desarrolla una educación reflexiva, crítica, responsable y comprometida.

Campbell nos recuerda además que el otro nombre que Dewey le dio a su comprensión de democracia (al sentido procedimental de democracia) es de

⁴⁹⁹ CHIAPPO, Leopoldo. *Op. Cit.*, p. 89

⁵⁰⁰ CAMPBELL, James. *Op. Cit.*, p. 12

investigación cooperativa⁵⁰¹. Una educación que se viva bajo esta fórmula es una real educación democrática y ésta toma distancia de la fórmula ‘dejar hacer, dejar pasar’ con que a veces se explicita a la educación liberal progresista. A partir de Dewey tendríamos que decir que la educación democrática, cuando democracia es asumida con su significado procedimental, es sinónimo de investigación cooperativa; esto es, ayudar al estudiante a comprender la vida más cooperativamente: trabajar juntos, acoplar tareas, desterrar el individualismo así como también el caudillismo. Se trata como diría Dewey de hacer uso de las capacidades individuales a favor de ocupaciones con un sentido social. Esto para Dewey significa desterrar las teorías de la educación que enfrentaban a la naturaleza humana individual con el estado social, ensalzando siempre una en detrimento de la otra. La educación debe realizarse ya con un sentido de *eficacia social*.

Para Dewey tal cometido de la educación (la eficacia social) significa, en primer lugar, una importancia de la *competencia industrial*. El trabajo cooperativo en la escuela debe reivindicar en el educando la coparticipación de todos en la subsistencia y la necesidad de una sana dependencia.

*“Con el cambio de una sociedad oligárquica a una democrática es natural que adquiera importancia la significación de una educación que tiene como resultado la capacidad para abrirse un camino económicamente en el mundo y para administrar últimamente los recursos económicos en vez de hacerlo para la mera ostentación y el lujo.”*⁵⁰²

Pero en esto, Dewey caminó con cuidado. Su crítica al liberalismo económico lo llevó a plantear la necesidad de una educación que al mismo tiempo fuese apertura a la racionalidad del sistema económico pero que fuese crítica con tal sistema. El fin de la educación progresiva, dijo, es participar en la corrección de privilegios y estructuras de injusticia. El peligro siempre es que la educación también está en manos de la clase dominante.

En segundo lugar, tal significado de eficacia social debe entenderse como *eficacia cívica o buena ciudadanía*. Se trata de que la educación forme del educando “*un compañero más agradable para la ciudadanía en el sentido político*”. No se trata sólo de un ciudadano que cumple normas, se trata de un

⁵⁰¹ Ídem., p. 13

⁵⁰² DEWEY, John. *DE.*, p. 107

ciudadano crítico con capacidad para asumir órdenes responsablemente y validarlas con su proceso de reflexión. Este tipo de pertenencia con autoridad puede vivirse a la hora de asumir las más evidentes normas de convivencia aún en los más pequeños educandos. Sin embargo, Dewey amplía aún más el sentido de ciudadanía. Se trata, dice él, de *“la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia”* y lo explica así: *“es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en la experiencias valiosas de los demás.”*⁵⁰³

La eficacia social en su sentido más amplio es *socialización del espíritu*; es interesarse en hacer más comunicable sus experiencias, romper las barreras que hacen impenetrable a un individuo; es en último término: simpatía o benevolencia.

Otra consideración que Dewey hace del sentido democrático de la educación es superación de la distinción griega entre *teoría y práctica*. Tal distinción, según Dewey, fue el corolario de una distinción de clases entre hombres libres y hombres ‘de la necesidad’. Una distinción natural que llevó a los griegos a definir diferentes tipos de educación para cada tipo de hombre. En nuestra actual situación, la educación con ‘espíritu griego’ reclamaría todavía tal distinción pero en términos de ocio-trabajo.

*“Tras la distinción intelectual y abstracta tal como figura en la discusión pedagógica, asoma una distinción social entre aquellos cuyos fines suponen un mínimo de pensamiento autodirectivo y de apreciación estética y aquellos que se ocupan más directamente de cosas de la inteligencia y del control de las actividades de los demás.”*⁵⁰⁴

La solución, cree Dewey, pasa por eliminar esa concepción de inteligencia como ornamento de unos pocos. La educación democrática debe evitar la *enseñanza mecánica* como destinada para algunos o en algunas materias; así como también debe eludir el significado peyorativo de lo útil. Lo útil se convierte en un mérito para el objeto de estudio. El resultado es entonces una valoración simétrica de las materias ‘culturales’ y de las ‘utilitarias’ de forma tal que coexistan orgánicamente en el plan de estudio y se destierre así la idea de que las primeras liberan el pensamiento y las segundas son socialmente eficaces.

⁵⁰³ Ídem., p. 108

⁵⁰⁴ Ídem., p. 208

Tales distinciones van contra la mínima noción del sentido integral de una persona.

En los que viene, aunque he intentado mostrar en toda esta sección la noción de la democracia procedimental uniendo a Dewey con Habermas, intentaré ahora argumentar a favor de una carencia en el modelo habermasiano. En este caso, es Rorty quien mejor habría leído ese otro lado del modelo de democracia en Dewey: el lado participativo.

3. UN CONCEPTO PARTICIPATIVO DE DEMOCRACIA.

He defendido a lo largo de esta tesis la cercanía de Dewey a Peirce más que a James; y por ende, la cercanía de Dewey a Habermas más que a Rorty. Sin embargo, en esta última parte mi propuesta será contraria, no porque pretenda contradecir todo lo dicho hasta aquí, sino porque creo que en el tema de la democracia Rorty logra interpretar mejor un anhelo persistente en Dewey que el procedimentalismo de Habermas deja de lado.

Hemos visto como Dewey y Habermas coinciden al plantear el modelo procedimental para la democracia; y el argumento central es que éste es el modo más eficaz para responder al fin instrumental para el que surgió la democracia. No obstante, una lectura pausada de *La opinión pública y sus problemas* así como de *Facticidad y validez*, nos revela que en algo difieren; que Dewey es más pretencioso que Habermas, que la confianza de Dewey hacia la democracia es, parece, más fuerte que la de Habermas. Esta diferencia también el propio Habermas la reconoció cuando afirma que el carácter procedimental de la democracia puede tener dos vertientes: por un lado, el escéptico, quien ve la apatía ciudadana y el crecimiento de las burocracias y hace de su explicación procedimental una explicación minimalista (Norberto Bobbio); y por otro lado, el enérgico, quien garantiza la calidad racional de sus resultados a través de una confianza en los métodos de debate, discusión y persuasión, ésta última se la atribuye a Dewey⁵⁰⁵. Habermas se entiende a sí mismo como en un punto medio entre ambas propuestas.

⁵⁰⁵ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez. Op. Cit.*, p. 380

Mi hipótesis es que el modelo procedimental – léase modelo habermasiano – por sí solo no basta para interpretar el modelo deweyano de democracia. Creo que es necesario añadir un elemento más para completar el vacío que deja el modelo procedimental. Ese elemento complementario lo he denominado *participativo*; de forma tal que, según mi opinión, una buena interpretación del concepto de democracia en Dewey debería definirla como: un modelo *procedimental-participativo de democracia*. Tal como intentaré sostener, dicho elemento añadido es el elemento que Rorty asume y que le sirve, no para elaborar una teoría de la democracia, sino para sostener la necesidad de una *cultura democrática*. Como ya parece evidenciarse, tal intuición de Rorty es justamente su diferencia con Habermas; y lo que intentaré demostrar es que el modelo de democracia en Dewey recoge las fortalezas tanto de la propuesta de Habermas como de la propuesta rortyana; es decir, si complementamos ambas propuestas entonces sí la democracia será un instrumento eficaz para los fines humanos.

He sugerido, quizá demasiado libremente, la existencia de un vacío en el modelo procedimental de democracia, tal como Habermas lo plantea; además, propuse que tal vacío coincide muy elocuentemente con un vacío, que a mi parecer, ostenta la moral kantiana. Quiero ahora explicar tal afirmación.

Dentro de las muchas críticas que se le ha hecho a la moral kantiana (también denominada *ética procedimental*), hemos de advertir que una es particularmente actual: ¿por qué hemos de querer ser moral? En otras palabras, aunque el imperativo categórico sea una construcción casi perfectamente lograda: ¿por qué he de querer cumplirlo? Creo que tal crítica es un cuestionamiento muy actual porque, en un mundo crecientemente sensible hacia la diversidad cultural, se hace patente también una fuerte dosis de relativismo moral.

Ante la pregunta de Kant de cuál de las opciones es la más preferible – si un conocimiento racional puro o una filosofía práctica popular – yo tengo serias dudas de pensar, como parece que él sí lo hizo⁵⁰⁶, que sería la metafísica de las costumbres la más votada. Creo que tampoco sería una

⁵⁰⁶ “si reuniéramos votos sobre *lo que deba preferirse*, si un conocimiento racional puro, separado de todo lo empírico, es decir, una metafísica de las costumbres, o una filosofía práctica popular, pronto se adivina de qué lado se inclinaría la balanza” KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Encuentro, 2003. p. 41

respuesta válida sucumbir al relativismo y por eso creo que el perfeccionamiento de una teoría moral (o de una teoría política) tiene necesariamente que estar acompañado de un trabajo motivacional que, aunque no nos garantice su cumplimiento nos haga soñar con que es posible. Por eso, como Rorty ha señalado, frente a Kant habría que poner a Hume y preguntarnos con él: “¿cómo vamos a esperar esto de las inferencias y conclusiones del entendimiento que por sí solas no tienen influencia sobre las afecciones ni pueden mover las fuerzas activas de los hombres?”⁵⁰⁷

Según veo yo, Habermas describe un Estado democrático muy bien logrado y Rorty nos señala el camino para hacer que la gente quiera vivir en ese Estado democrático. Mientras que Habermas perfecciona el procedimiento que haría de un Estado una democracia real y concreta; Rorty nos ayuda a responder a la pregunta ¿cómo hacer que los ciudadanos vuelvan a confiar en la democracia?

Creo que en Dewey se conjugan ambos lados del problema y es por eso que tanto Habermas como Rorty pueden remitirse a él a la hora de plantear sus propias propuestas. En este sentido yo diría que los trabajos de Rorty y Habermas son complementarios y que Dewey nos propone justamente esa mirada conciliadora. En Dewey, tal mirada conciliadora se expresa como la necesidad de complementar el sentido político de democracia con un sentido cultural de democracia: *democracia como ideal social*⁵⁰⁸. La búsqueda de *La Gran Comunidad*, en Dewey, es justamente esa cultura democrática; y la democracia política es sólo ese *conditio sine qua non* para esa democracia que se hace una forma de vida. Es este último sentido de democracia el que Dewey quería otorgarle. Una cultura en donde los individuos confíen en sí mismos y en los demás; una cultura de compromiso, coparticipación y responsabilidad; de imaginación y creatividad, de inteligencia cooperativa. Una cultura donde se vivan cotidiana y concretamente los ideales de *libertad, igualdad y fraternidad*⁵⁰⁹. En términos de Dewey:

⁵⁰⁷ HUME, David. *Investigación sobre la moral*. Trad. Juan Adolfo Vásquez. Buenos Aires, Ed. Losada, 1945. p. 30 (el subrayado es mío)

⁵⁰⁸ DEWEY, John. *OP.*, p. 117

⁵⁰⁹ “Solamente cuando partimos de una comunidad como hecho, y asir mentalmente el hecho de manera de aclarar y realzar sus elementos constitutivos, podemos alcanzar una idea de la democracia que no sea utópica. Las concepciones y los lemas que se hallan tradicionalmente asociados a la idea de democracia asumen un significado verídico y directivo solamente cuando son interpretadas como marcas y señas de

“...la democracia es bastante más que una forma política particular, que el método de gobernar, de legislar y hacer marchar la administración gubernativa mediante el sufragio popular y las magistraturas electivas (...). Me parece que el carácter esencial de la democracia cual forma de vida, consiste en la participación de todo hombre maduro (en sentido genérico) en la formación de valores que regular la convivencia humana: cosa necesaria, sea desde el punto de vista del bienestar social general o del pleno desarrollo de los hombres como individuos (...). Las formas políticas de democracia son simplemente los medios mejores que la inteligencia humana ha elegido en un época histórica particular.”⁵¹⁰

Ésta es pues una *democracia sustantiva* y como tal se convierte para Dewey en un *principio pedagógico*. Así entendida la democracia se entiende como algo mayor a un simple *contenido transversal* del currículo. Tampoco puede reducirse a una serie de reglas y normas de ‘buen trato’. La democracia sustantiva en la escuela debe vivirse como una *cultura democrática* que exige, en primer lugar, un respeto hacia cada uno de los participantes de la comunidad educativa; y en segundo lugar, una participación activa y comprometida de dichos miembros. Una comunidad educativa que vive la democracia participativa crea en los educandos un sentimiento de confianza que impulsa conductas democráticas políticas. Pero, como veremos, no sólo se trata de vivir la democracia en la escuela, se trata más específicamente de *gozar* de la democracia. El gozo y satisfacción crean sueños, anhelos, y esos serán los que impulsen a los ciudadanos a favor de la democracia.

Pero el mejor intérprete de esta forma de entender la democracia en Dewey es Rorty y hacia él nos remitiremos. ¿Cuál es el argumento de Rorty a favor de una cultura democrática? Lo que Rorty diría es que si la democracia es sólo una respuesta histórica a las necesidades de una época particular, la eficacia de esa respuesta no se logra a través de la perfección de procedimientos, sino a través de un mayor compromiso por parte del individuo. La perfección de los procedimientos no nos garantizaría la adhesión fiel por parte del ciudadano, aunque haya mediado en él un proceso de racionalización - en el sentido habermasiano del término -. En Habermas, diría Rorty, el *participante ideal* quedaría inmediatamente comprometido luego de pasar por

una asociación que cumple las características definitorias de una comunidad. Fraternidad, libertad e igualdad, aisladas de la vida comunal, son irremediamente abstracciones.” DEWEY, John. *OPP.*, p. 121-122

⁵¹⁰ DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Citado por GENEYRO, Juan Carlos. *Op. Cit.*, p. 155-156 (el subrayado es del autor)

ese proceso racional de formación de la voluntad y la opinión (procedimental); pero nosotros no somos ‘participantes ideales’ y la mayor parte de nuestras decisiones no son movidas por una ‘racionalidad’ sino por *lealtades, simpatías, aversiones y esperanzas*.

Para Rorty, no existe una respuesta a la pregunta: ¿qué alternativas políticas y morales son objetivamente válidas?

“Para pragmáticos deweynianos como yo, la historia y la antropología nos muestran suficientemente que no existen tales ejes seguros y que la búsqueda de objetividad es solamente un asunto de conseguir tanto acuerdo intersubjetivo como sea posible”⁵¹¹

Rorty cree que en Habermas existe un *consuelo metafísico* camuflado. Esa idea de que la racionalización nos enseñará un camino seguro para la humanidad, que nos llevará a buen puerto, y que nos conducirá por la senda del progreso moral, no es sino *“el supuesto del metafísico de que todos los candidatos alternativos a creencias y a deseos están ya disponibles, y como si el único problema consistiera en asegurarse de que se elige entre ellos con libertad”⁵¹²*

Sin embargo, creo yo, esta última afirmación de Rorty no es muy justa respecto del planteamiento habermasiano. Del mismo modo podríamos decir de Rorty que también él cree que las posibilidades de elección entre creencias están allí disponibles para un individuo; de lo contrario, cómo se explica que el *ironista privado* logre recontextualizar sus creencias. Pero ambas explicaciones (para Habermas y para Rorty) son malas interpretaciones. Ni Habermas cree que las opciones ideales de la investigación están allí esperando ser descubiertas, ni Rorty cree que exista una fuente objetiva y santa desde la cual obtener las posibilidades para el progreso.

En mi opinión, ambos autores dicen casi lo mismo, pero miran distintas perspectivas. Mientras que Habermas lo hace apuntando al conjunto de participantes ideales en la discusión, Rorty enfatiza al individuo que tiene sueños y esperanzas, y que a partir de allí discute y opta. Ambos definirían a la discusión como el único camino hacia la recontextualización y, de esta forma, ambos reconocerían el carácter *falibilista* del progreso. Se podría pensar que

⁵¹¹ RORTY, Richard. *Trotsky y las orquídeas silvestres*. Op. Cit., p. 41

⁵¹² RORTY, Richard. *Habermas, Derridá y las funciones de la filosofía*.
En: *Verdad y progreso*. Op. Cit., p. 346

como Habermas trabaja desde una racionalización, la separación con Rorty es abismal, pero no es así. Aunque Habermas vea un proceso 'racional' mediando tal logro, su concepto de racionalidad no pretende ser metafísico, sino un procedimiento reflexivo que permite a la comunidad ser consciente de sus propios valores e ideales. Rorty también alaba al temperamento crítico y conscientemente flexible, puesto que éste es el *ironista privado*. Sin embargo, Rorty se negaría a aceptar un proceso racional-reflexivo como formador de ese temperamento, antes bien la 'irracionalidad' de los sueños y de las esperanzas jugaría un mayor papel en tal cometido.

Yo veo a Dewey como un autor que conjugó ambas dimensiones del problema. Respecto al tema de la democracia, Dewey habría visto el lado normativo ideal y por eso propuso el procedimentalismo; pero también habría tomado en cuenta la necesidad de impulsar el compromiso leal del ciudadano para abrazar la democracia y por eso reclamó una *cultura democrática* y una educación eficaz que permita a todos involucrarse en un mismo sueño: la democracia.

En mi opinión, el argumento de Rorty tiene una fuerza inobjetable. Lo que impulsa a los ciudadanos a abrazar una causa no es la cabeza, sino el corazón. Por eso, cree él, de lo que se trata es de sustituir *conocimiento por esperanza*. No es por conocer mejor una doctrina que las personas son capaces de llegar al sacrificio por ella; es por los sueños que promete, es por la esperanza que enciende. Sin embargo, aclara Rorty, lo que el argumento no dice es que no existan elementos cognitivos que definan lo que es mejor; sino que, si esos elementos existen, son ineficaces y entonces quizá no existan.

“Este argumento pragmático en contra de los platónicos tiene la misma forma que uno que se empleara para suprimir el pago a los sacerdotes que ofrecen sacrificios pretendidamente propiciadores de victorias militares y que dijera que el verdadero trabajo de ganar las guerras corre a cargo de generales y almirantes, por no hablar de los soldados rasos. Este argumento no dice: dado que parece no haber dioses, probablemente no hay necesidad de mantener sacerdotes. Sino: dado que al parecer no hay necesidad de mantener sacerdotes, entonces probablemente no haya dioses.”⁵¹³

Rorty, pues, no negaría el lado racional, sino que evitaría ingresar a esa discusión por considerarla innecesaria. Él considera, siguiendo a Dewey, que el

⁵¹³ RORTY, Richard. *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*. Op. Cit., p. 226

único criterio para optar por una u otra elección es el *crecimiento*⁵¹⁴. Y su comprensión de este criterio sería: “*contener más de lo que nosotros consideramos bueno y menos de lo que consideramos malo*”⁵¹⁵; es decir, un sentido subjetivista del término.

No obstante, falta aclarar por qué pienso que éste es un argumento inobjetable. Porque reconozco innumerables ejemplos que refrendarían tal argumento: el amor, la lealtad, la fe, la esperanza son motores mucho más firme que la racionalidad a la hora de abrazar una causa. Ya se podrían realizar simposios, congresos y cursos de ecología y medio ambiente; pero hasta que los individuos no sientan el daño como propio, hasta que el individuo no se una sentimental y comprometidamente con su *médium*, no le nacerá dejar de botar la basura en las calles. No fue la doctrina de la vida eterna, sino el sueño de la bienaventuranza lo que llevó a los mártires cristianos al sacrificio.

Lo mismo ocurre con la democracia. Ésta no queda abrazada necesariamente porque medie un proceso de racionalización. Este proceso, para ser efectivo, supone previamente la existencia de una *cultura democrática*. Una fe y un compromiso con la democracia que no se forma a base de doctrina, sino, como diría Rorty, *sentimentalmente*.

Rorty diría, pues, que no hay ningún tipo de privilegio en la universalidad⁵¹⁶. Ésta no puede ser mas querida porque sí. Entonces de lo que se trata es de cambiar nuestro discurso dirigido hacia la *obligación* por otro discurso que se dirija hacia la *confianza*⁵¹⁷. Y más que un discurso, se trata de contagiar a los otros con nuestro sueño de la democracia. No obstante, es menester reconocer que la confianza no tiene razones suficientes para sostenerse. Ese es el trasfondo sobre el cual decimos que hay confianza entre dos personas cuando se reconoce entre ellos una *química*. Confiar no es pues

⁵¹⁴ Queda, sin embargo, en tela de juicio la interpretación sesgada que hace Rorty de ese criterio deweyano. El mismo Dewey transformó este criterio por el de *crecer* para mostrar que hay un fondo de ‘racionalidad’ implícito en él.

⁵¹⁵ RORTY, Richard. *La verdad sin correspondencia*.

En: *¿Esperanza o Conocimiento? Op. Cit.*, p. 14-15

⁵¹⁶ RORTY, Richard. *Trotsky y las orquídeas silvestres*. *Op. Cit.*, p. 39. Esta afirmación puede ser, sin embargo, un tanto cuestionable, ya que, como Habermas y Dewey aceptan, lo universal puede tener un carácter regulativo que lo diferencia de lo particular y que, por tanto, ya es un tipo de privilegio.

⁵¹⁷ RORTY, Richard. *Una ética sin obligaciones universales*.

En: *¿Esperanza o conocimiento? Op. Cit.*, p. 83

el efecto de un buen argumento, sino del incremento de un tipo especial de sensibilidad.

Rorty acepta, como Dewey, que el papel principal para generar confianza en esa *cultura democrática* es de la educación. “*Producir generaciones de estudiantes considerados, tolerantes, prósperos, seguros, respetuosos, es exactamente lo que se necesita – de hecho, es todo lo que se necesita – para alcanzar una utopía ilustrada*”⁵¹⁸. Pero esto no resta responsabilidad en el resto de instituciones de la sociedad. De lo que se trata es de aceptar que la democracia no posee una santidad en sí misma y, por tanto, no debemos esperar algún tipo de apego incondicional por parte del ciudadano. El medio mismo debe generar confianza porque se vive y se goza tal confianza. Hay por supuesto una circularidad, pero no es viciosa; es simplemente el paso hacia la praxis.



⁵¹⁸ RORTY, Richard. *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*. Op. Cit., p. 234

CONCLUSIONES

1. Para comprender la afirmación de Dewey de que la filosofía puede ser identificada con la teoría general de la educación se hace necesario una recomprender de éstas, la filosofía y la educación. La filosofía requiere ser entendida ya no como un saber contemplativo y espiritual, sino en directa relación con los fines humanos y la experiencia propia del hombre. Superando el dualismo teoría-práctica, dicha filosofía deja de ser entendida como un estudio 'en sí mismo' y es comprendida desde las diferencias que para la práctica supone. La educación, por su parte, requiere ser recomprendida como una experiencia que lleva al alumno hacia la reorganización y reconstrucción de la su experiencia toda, para así darle sentido y aumentar su capacidad de dirección inteligente. Esta educación que Dewey reconoce como ciencia puede sí identificarse con esa filosofía a la que se reconoce como pragmatismo.
2. Es posible alcanzar esta recomprender de la filosofía y la educación sólo en una sociedad democrática porque este tipo de sociedad permite la apertura plena a las posibilidades de la experiencia. Una sociedad clasista restringe espacios para la experiencia de algunos de los individuos y con el afán de perpetuar las estructuras que la sostienen, dicha sociedad promueve una educación de tipo doctrinal.
3. La propuesta de Dewey de la nueva pedagogía fue desarrollada a partir de dos fuentes filosóficas, no como corolario práctico de ellas, sino que ellas mismas ya eran toda una revolución paradigmática de la sociedad y así una reconstrucción necesaria de la pedagogía. Éstas dos fuentes filosóficas son: el instrumentalismo, la idea de que todo conocimiento es en definitiva un instrumento para la acción y no la representación fiel de una realidad antecedente a la praxis; y la teoría procedimental – participativa de la democracia, la idea de que la democracia es una formación de la voluntad y de la opinión impulsada desde una comunidad de individuos que aceptan participar de la democracia porque ellos mismos ya viven una cultura democrática.
4. El pragmatismo, aunque es una propuesta filosófica con diferentes presentaciones por parte de sus autores, posee tres rasgos que lo distinguen y que son comunes dentro de su variedad de formas: es una reacción al racionalismo, promueve el carácter falibilista de las ideas y es un humanismo porque parte de la experiencia propia del ser humano y regresa a ella para enriquecerla. La singularidad de la propuesta de Dewey estriba en que cada una de dichas características definieron en él su propuesta pedagógica.
5. La reacción al racionalismo llevó a Dewey a una educación que es reacción a la escuela tradicional y que Dewey consideró dualista, representacionalista y teórica. Dualista porque distinguía la materia del método y porque promovía una disciplina sin cuerpo. Representacionalista

porque despreciaba los intereses de los alumnos, anulaba la creatividad y comprendía al maestro como un observador imparcial. Teorética porque no se desarrollaba en función de la experiencia lo que promovía la fugacidad de los aprendizajes y la pérdida del vigor del pensamiento.

6. A partir de humanismo, Dewey promovió una pedagogía que mirara la totalidad de la experiencia del alumno, la continuidad de su vida y que por tanto asumiera el método experimental. El aprendizaje entonces sería significativo para el alumno y la escuela deja de ser un corte en su vida cotidiana.
7. A partir del falibilismo, Dewey promovió una educación no dogmática, cuyo sentido estaba puesto en el proceso mismo del aprendizaje de manera tal que la educación se convierte en una aprender a aprender. Sin embargo, este carácter falibilista de las ideas no llevó a Dewey al escepticismo sino, todo lo contrario, a la esperanza en las posibilidades del crecimiento pero a partir de lo que se ha denominado actualmente: fines-en-perspectiva.
8. El instrumentalismo, como teoría del conocimiento, conlleva necesariamente una recomposición en la teoría del aprendizaje y una exigencia a la filosofía que ahora debe confrontar la experiencia misma, de donde parte y a donde llega para enriquecerla. De esta forma, podemos reconocer entonces que el aula de clase pueda convertirse en un lugar privilegiado para reconstruir la significación humana de los postulados filosóficos; y la educación pase ahora a reconocerse como forjando la capacidad para el control inteligente de la experiencia. El instrumentalismo se convierte así en la primera fuente de la nueva pedagogía que Dewey propone.
9. El instrumentalismo propiamente puede reconocerse como un anti-representacionalismo porque niega la existencia de una realidad alterna, postura a la que Dewey denominó *naturalismo* y Peirce la denominó *realismo directo*, y que más bien revela un *interaccionismo* que no es sino la continuidad de nuestra vida toda. Con este instrumentalismo Dewey conjuga la idea de un mundo que al mismo tiempo es objetivo, independiente y único para todos, pero que al mismo tiempo nunca escapa a *nuestro* lenguaje. De lo que se trata es de comprender armónicamente dos experiencias que se nos imponen: la experiencia de un mundo que nos decepciona y la experiencia de un mundo que se nos presenta plenamente en nuestras propias interpretaciones.
10. El instrumentalismo lo toma Dewey de la ciencia natural a la que ve forjando una nueva mentalidad, pero que debido a los dualismos reinantes de teoría-práctica y hecho-valor sólo ha significado una afección casual a los fines humanos. La propuesta de Dewey es asumir al instrumentalismo en la totalidad de nuestra experiencia de manera tal que, superando la distinción de reinos y los dualismos que lo sostienen, la búsqueda del conocimiento promueva un auténtico crecimiento (progreso moral) de las sociedades e individuos.

11. El método propio para conocer es el científico-experimental que parte de la experiencia y vuelve a ella para enriquecerla. Pero, para Dewey, tal forma de conocimiento no es sino el pensar mismo ya que pensar no es una actividad ajena a la práctica, sino un trato directo con las cosas y las ideas. Por eso Dewey afirma que el método es propiamente pensar.
12. La continuidad propia del instrumentalismo en la pedagogía es la educación entendida como: instrucción por la acción. El alumno experimenta y emite juicios a partir del trato directo con los objetos propios de su experiencia. Así la experiencia de la educación se vuelve significativa y no se le hace un corte a la vida del educando. Este trato directo con las cosas, sin embargo, debe volverse conflictivo en un primer momento. Esa es la tarea del educador quien debe garantizar con una buena preparación previa la situación del educando que le permita el aprendizaje. En esta propuesta, los saberes previos de los alumnos son revalorados. La experiencia de aprendizaje no termina sino hasta que el alumno sea capaz de usar en su experiencia aquello que ha aprendido.
13. El salto paradigmático que Dewey está proponiendo lleva consigo un cambio de perspectiva desde el observador con mirada objetivante hacia el participante comprometido. Participar en el mundo, tomar postura, permite comprender el sentido de lo dado, no como algo neutral, objetivo e inalterable, sino como algo que al irse experimentando y asimilando se transforma y enriquece.
14. El instrumentalismo trae como consecuencia una teoría anti-representacionista de la verdad por la que Dewey define a la verdad como una *virtud social*. La verdad entonces supera los ámbitos epistemológicos y así también toma distancia de la teoría correspondentista de la verdad. La verdad es asumida con el valor y función que en la práctica misma muestra: un llamado a la corrección y a la lealtad.
15. Es una mala comprensión de la teoría de la verdad de Dewey afirmar, como lo hace Rorty, que no hay distinción entre la creencia verdadera y la creencia justificada. La definición de Dewey de la verdad como *asertabilidad garantizada* no es la *afirmabilidad justificada* de Rorty porque Dewey diferencia entre una aserción, emitir juicios a partir de una experiencia, y una afirmación, idea en proceso de investigación. Lo que Dewey intenta conjugar es la idea de una realidad que se nos impone con la idea de una realidad que no escapa a *nuestro* lenguaje. Por eso hemos afirmado que Dewey recoge en su propuesta tanto el lado subjetivo de la propuesta de James, la verdad como conveniencia, así como el lado objetivo de la propuesta de Peirce, la verdad como meta de la investigación.
16. La teoría de la democracia en Dewey fue la segunda fuente filosófica que llevó a este autor hacia la recompreensión de la pedagogía. Una sociedad democrática asume una pedagogía que coloca el énfasis en el proceso

mismo del aprendizaje y no en la acumulación de conocimientos. Además, la práctica educativa queda definida bajo parámetros democráticos como son el respeto, la escucha, la responsabilidad y la participación.

17. Dewey definió específicamente su modelo de democracia en oposición al modelo reinante de la sociedad consumista. El modelo de Dewey quedó definido como *democracia popular* que toma distancia de la democracia de los expertos con que se intentaba responder a una sociedad cada vez más desinteresada de la política. Dewey creía que a los problemas de la democracia había que responder con más democracia.
18. El modelo de democracia en Dewey puede ser reconocido, en parte, en el modelo procedimental de la democracia que Habermas propone. Esto es: la formación democrática de la voluntad y la opinión a partir de la generación de redes de comunicación por donde se retroalimente al gobierno para así lograr una racionalización, que es más que legitimar, pero es menos que constituir.
19. Sin embargo, El modelo de democracia en Dewey no puede ser definido sólo como procedimental porque Dewey pretende superar el concepto político de la democracia para pasar a una democracia como forma de vida: *la gran comunidad*. La propuesta de Rorty nos ayuda a comprender mejor este otro lado del modelo de Dewey; ya que Rorty cree que la formación de esa cultura democrática es cosa de acrecentar nuestra esperanza e ir congregándonos cada vez más por empatía y sentimentalismo en un mismo fin.
20. La propuesta de Dewey queda definida, entonces, como procedimental-participativa. Así, la democracia lleva consigo una revolución en la teoría de la educación quien es la encargada de forjar ese carácter democrático, no a través de una normatividad, sino generando un clima de confianza y esperanza en la democracia que permite al alumno comprometerse luego en esa democracia política.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. DEWEY, John. *La Educación de hoy*. Buenos Aires, Losada, 1957. 193 pp.
2. DEWEY, John. *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Losada, 1960. 112 pp.
3. DEWEY, John. *Las Escuelas del Mañana*. (1915) Buenos Aires, Losada, 1957. 183 pp.
4. DEWEY, John. *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la Educación* (1916). Trad. Lorenzo Luzurriaga. Madrid, Morata, 1995. 316 pp.
5. DEWEY, John. *Naturaleza Humana y Conducta. Introducción a la Psicología Social*. (1922) Trad. Rafael Castillo. México, FCE, 1964. 307 pp.
6. DEWEY, John. *El público y sus problemas* (1929) Trad. Mario Calicchio. Buenos Aires, Agora, 1958. 173 pp.
7. DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas*. (1929) Trad. Roc Fililla. Madrid, ed. Morata, 2004. 187 pp.
8. DEWEY, John. *Experiencia y Naturaleza*. (1929) Trad. José Gaos. México, FCE, 1948. 361 pp.
9. DEWEY, John. *La Busca de la Verdad: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. (1929) Trad. Eugenio Imaz. México, FCE, 1952. 275 pp.
10. DEWEY, John. *Lógica: teoría de la investigación*. (1938) México, FCE, 1950. 599 pp.
11. DEWEY, John. *Experiencia y Educación*. (1938) Buenos Aires, Losada, 1958. 125 pp.
12. DEWEY, John. *Libertad y Cultura*. (1939) México, UTEHA, 1965. 177pp.
13. DEWEY, John. *La Reconstrucción de la Filosofía*. (1948) Buenos Aires, Aguilar, 1970. 279 pp.
14. DEWEY, John. *The essential Dewey*. Edited by Larry Hickman and Thomas Alexander. Indiana, Indiana University Press, 1998. 2 vols.
15. DEWEY, John. *The Moral Writings*. Ed. James Gouinlock. New York, Prometheus Books, 1994. 282 pp.
16. DEWEY, John. *The Political Writings*. Ed. Debra Morris. Indianapolis, Hackett, 1993. 248 pp.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

17. ARAUJO REIS, Claudio. *Filosofía e terapia: sobre a concepção rousseauiana de filosofia*. En: *Kriterion*, Belo horizonte nº 98 Dez/98 37-76 pp.

18. BERNSTEIN, Richard. *Beyond Objectivism and Relativism: science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia, University of Pennsylvania press, 1983, 284 pp.
19. BERNSTEIN, Richard. *Pragmatic reflections on tolerance*. Ponencia presentada en el congreso iberoamericano de filosofía. Lima, enero 2004.
20. CAMPBELL, James. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago, Open Court, 1995. 310 pp.
21. CHATEAU, Jean (Dir.) *Los Grandes Pedagogos*. Trad. Ernestina de Champourcín. (1956). México, FCE, 2000. 341 pp.
22. CHIAPPO, Leopoldo. *El pensamiento de John Dewey y su influencia en la educación contemporánea*. Lima, Imp. Universidad Mayor de San Marcos, 1959. 87-110 pp.
23. DEL CASTILLO, Ramón. *¿A quién le importa la verdad? A vueltas con James y Dewey*. En AGORA. Papeles de Filosofía. Nº 21-2, 2002
24. DEL CASTILLO, Ramón. *Érase una vez en América*. Introducción a *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Ed. Morata, 2004. 56 pp.
25. DURKHEIM, Emiliy. *Pragmatismo y Sociología. (1913-4)* Buenos Aires, Schapire, 196? 157 pp.
26. ESTEBAN, José Miguel. *La crítica pragmatista de la cultura. Ensayos sobre el pensamiento de John Dewey*. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, 2001. 180 pp.
27. FAERNA, Ángel Manuel. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI Editorial, 1996. 313 pp.
28. FESTENSTEIN, Mattew. *Pragmatism and Political Theory: From Dewey to Rorty*. Chicago, The University of Chicago Press, 1997. 237 pp.
29. GALLIE, W. B. *Pierce and Pragmatism*. Harmondsworth, Penguin Books, 1952. 247 pp.
30. GENEYRO, Juan Carlos. *La Democracia Inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona, Anthropos, 1991. 222 pp.
31. GIUSTI, Miguel. *Alas y Raíces. Ensayos sobre Ética y Modernidad*. Lima, PUCP, 1999. 338 pp.
32. GUICHOT, Virginia. *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 2003. 361 pp.
33. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1988. 517pp.
34. HABERMAS, Jürgen. *El giro pragmático de Rorty*. En: ISEGORÍA nº 17 1997. 5-36 pp.
35. HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid, Ed. Trotta, 1998. 689 pp.
36. HABERMAS, Jürgen. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Trad. Ramón Villa. Barcelona, Paidós, 2003. 70 pp.
37. HASKINS, Casey, Ed. *Dewey Reconfigure. Essays on deweyan pragmatism*. New York, State University of New York Press, 1999. 254 pp.

38. HEGEL, G.H.F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Trad. Wenceslao Roces. México, FCE, 1997. Tres volúmenes.
39. HEGEL, G.H.F. *Escritos Pedagógicos*. Trad. Arsenio Ginzó. México, FCE, 1998 (2ª Edición). 189 pp.
40. HEIDEGGER, Martin. *Doctrina de la verdad según Platón*. Santiago, Universidad de Chile, 1953. 113-158 pp.
41. HILDEBRAND, David. *Beyond Realism and antirealism: John Dewey and the new pragmatists*. Nashville, Vanderbilt University Press, 2003. 241 pp.
42. HONNETH, Axel. La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. En: *Metapolítica*, Vol 5, Nº 19. 11-31 pp.
43. HUME, David. *Investigación sobre la moral*. Trad. Juan Adolfo Vásquez. Buenos Aires, Ed. Losada, 1945. 199 pp.
44. JAEGER. *Paideia. Los ideales de la cultura griega (1933)*. Mexico, FCE, 1978. 780 pp.
45. JAMES, Williams. *Pragmatismo: un Nuevo nombre para viejos problemas*. Buenos Aires, Aguilar, 1967. 250 pp.
46. KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. Manuel García Morante. Madrid, Encuentro, 2003. 124 pp.
47. LENK, Hans. *Filosofía Pragmática*. Trad. Ernesto Garzón Valdez. Barcelona, Alfa, 1982. 199 pp.
48. MOUFFE, Chantal, Comp. *Deconstrucción y Pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998. 178 pp.
49. PARRAUDEAU, Michel. *Piaget Hoy*. Trad. Aurelia Alvarez Urbajtel. México, FCE, 1999. 230 pp.
50. PEIRCE, Charles Sanders. *Philosophical Writings*. Buchler Justus comp. New York, Dover Publications, 1955. 386 pp.
51. PERCY, Walker. *La criatura dividida*. En: *Anuario Filosófico*. XXIX-3 Nº 56, 1996. 1135-1157 pp.
52. PLATÓN. *La República*. Madrid, Espasa Calpe, 1980. 303 pp.
53. PUTNAM, Hilary. *Why reason can't be naturalized?* En: BAYNES KENNETH (editor) *After Philosophy: end or transformation?* London, MIT press, 1996.
54. PUTNAM, Hilary. *La herencia del pragmatismo*. Trad. Manuel Liz Barcelona, Paidós, 1997. 283 pp.
55. PUTNAM, Hilary. *Pragmatismo: un debate abierto*. Trad. Roberto Rosaspini Reynolds. Barcelona, Gedisa, 1999. 118 pp.
56. ROEL, Virgilio. *La Educación Peruana de hoy y del futuro*. Lima, Derrama Magisterial, 1997. 176 pp.
57. RORTY, Richard. *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1995. 355 pp.
58. RORTY, Richard. *Consecuencias del Pragmatismo*. Trad. José Miguel Esteban. Madrid, Ed. Tecnos, 1996. 323 pp.
59. RORTY, Richard. *Objetividad, Relativismo y Verdad* Barcelona, Paidós, 1996. 301 pp.

60. RORTY, Richard. *Esperanza o Conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Trad. Eduardo Rabossi. México, FCE, 1997. 104 pp.
61. RORTY, Richard. *Pragmatismo Y Política*. Trad. Rafael del Aguila. Barcelona, Paidós, 1998. 124 pp.
62. RORTY, Richard. *Forjar Nuestro País: el pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*. Barcelona, Paidós, 1999. 176 pp.
63. RORTY, Richard. *Verdad y Progreso*. Trad. Ángel Manuel Faerna. Barcelona, Paidós, 2000. 399 pp.
64. RORTY, Richard. *La universidad norteamericana y el anhelo de justicia social*. En: La responsabilidad ética y política de la universidad. Lima, PUCP, 2002. 49-71 pp.
65. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o la educación*. Trad. Luis Aguirre Prado. Madrid, Edaf, 1981. 555 pp.
66. SECADA, Jorge. *Conversaciones con Richard Rorty*. En: Hueso Humero Vol 2 1986. 72-93 pp.
67. SPIRITO, Ugo. *El Pragmatismo en la filosofía contemporánea: ensayo crítico*. Buenos Aires, Losada, 1945. 212 pp.
68. TORRES, Joseph M de. *William James. Pragmatismo*. Madrid, Magisterio Nacional, 1983. 180 pp.
69. VILLORO, Luis. *Creer, Saber, Conocer*. Mexico, Siglo veintiuno editores, 2000. 310 pp.
70. WELCHMAN, Jennifer. *Dewey's Ethical Thought*. London, Cornell University Press, 1995
71. WELLS, Harry. *El pragmatismo, la filosofía del imperialismo*. Trad. Enrique Stein. Buenos Aires, Ed. Platina, 1964. 253 pp.
72. WEST, Cornel. *The American Evasion of Philosophy: a genealogy of pragmatism*. Madison, S.N., 1989. 279 pp.
73. ZINIEWICZ, Gordon L. *Experience, Education and Democracy*. En: www.fred.net/tzaka/phil.html, 5 pp.
74. ZINEIWICZ, Gordon L. *The Democracy and Imagination. The practical Idealism of John Dewey*. En: www.fred.net/tzaka/phil.html, 101 pp.