

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

RAÍCES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA:  
UNA EXPLORACIÓN DE LOS DESARROLLOS FILOSÓFICOS TEMPRANOS  
TRAS LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY

DOCUMENTO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
DOCTOR EN FILOSOFÍA

ELABORADO POR:  
CAMILO HUMBERTO GARAVITO PEÑA

DIRECTOR  
RAÚL MELÉNDEZ ACUÑA

BOGOTÁ 2022

## RESUMEN

La presente tesis parte de la perspectiva según la cual el concepto de *experiencia educativa*, presentado por primera vez en la última obra educativa de Dewey, constituye el comienzo de un proceso de *reconstrucción* de la filosofía de la educación del pensador pragmatista. Como una contribución a dicho proceso de reconceptualización, la tesis se dirige hacia desarrollos filosóficos tempranos del autor no directamente educativos, lo cual contribuirá a poner de manifiesto las conexiones entre su filosofía temprana y la madura, y la filosofía no educativa con la educativa. Con el fin de aportar al enriquecimiento en la comprensión del concepto de experiencia educativa, la tesis se divide en cuatro capítulos. El Capítulo I presenta el concepto de experiencia educativa de manera general, en sus dos principios (continuidad e interactividad) y el criterio de diferenciación de experiencias (crecimiento). El Capítulo II profundiza en el criterio de crecimiento de la experiencia, a partir de las diferencias teóricas de Dewey con Thomas Henry Huxley, con lo cual se muestra una clara decantación del pensador de Vermont hacia una lectura evolutiva social. El Capítulo III desarrolla los principios de continuidad e interactividad de la experiencia a partir de los principios psicológicos del circuito sensorio-motor (versión temprana del concepto de experiencia) y se perfila la importancia del enfoque fisiológico adoptado por Dewey. Finalmente, en el Capítulo IV, la tesis ofrece una valoración crítica sobre la lectura que, desde la filosofía analítica de la educación, realiza el pensador británico Charles Hardie, a mediados del siglo XX, sobre la filosofía de la educación de Dewey.

Palabras clave: experiencia educativa, crecimiento, continuidad, interactividad, circuito sensorio motor, arco reflejo, filosofía de la educación, filosofía analítica de la educación.

## ROOTS OF THE EDUCATIONAL EXPERIENCE: AN EXPLORATION OF THE EARLY PHILOSOPHICAL DEVELOPMENTS BEHIND JOHN DEWEY'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

### ABSTRACT

This thesis starts from the perspective according to which the concept of educational experience, presented for the first time in Dewey's last educational work, constitutes the beginning of a process of reconstruction of the philosophy of education of the pragmatist thinker. As a contribution to this reconceptualization process, the thesis addresses the author's early philosophical developments that are not directly educational, which will contribute to highlighting the connections between his early and mature philosophy, and the non-educational philosophy with the educational one. In order to contribute to the enrichment in the understanding of the concept of educational experience, the thesis is divided into four chapters. Chapter I presents the concept of educational experience in a general way, in its two principles (continuity and interactivity) and the criterion of differentiation of experiences (growth). Chapter II delves into the criterion of growth of experience, based on Dewey's theoretical differences with Thomas Henry Huxley, which shows a clear decantation of the Vermont thinker towards a social evolutionary perspective. Chapter III develops the principles of continuity and interactivity of experience from the psychological principles of the sensory-motor circuit (early version of the concept of experience) and outlines the importance of the physiological approach adopted by Dewey. Finally, in Chapter IV, the thesis offers a critical assessment of the reading that, from the analytical philosophy of education, made by the British thinker Charles Hardie, in the mid-twentieth century, on Dewey's philosophy of education.

Keywords: educational experience, growth, continuity, interactivity, sensory motor circuit, reflex arc, philosophy of education, analytical philosophy of education.

CONTENIDO	
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I:.....	10
1. EXPERIENCIA EDUCATIVA .....	10
1.1. Experiencia y educación: resumen o nueva reconstrucción conceptual.....	10
1.2. Hacia una nueva filosofía de la educación .....	15
1.3. Criterios de la experiencia.....	29
1.3.1. El principio de continuidad de la experiencia .....	30
1.3.2. El criterio de crecimiento de la experiencia. ....	33
1.3.3. El principio de interactividad en la experiencia. ....	37
CAPÍTULO II .....	42
2. SOBRE ÉTICA Y CRECIMIENTO .....	42
2.1. ¿Está implicada la ética en la noción de crecimiento? .....	42
2.2. Presentación de la polémica Huxley - Dewey.....	45
2.2.1. Huxley: contraposición de los dominios natural y ético .....	47
2.2.2. Dewey: conveniencia de la ampliación del lenguaje evolutivo al dominio ético.....	58
2.2.2.1. <i>Aptitud y adaptación</i> .....	63
2.2.2.2. <i>Lucha por la existencia</i> .....	66
2.2.2.3. <i>Selección natural</i> .....	67
2.3. Evolución, ética y experiencia educativa .....	71
2.3.1. <i>Concepción deweyana global de la Ética</i> .....	72
2.3.2. <i>Experiencia educativa y ética naturalizada</i> .....	73
2.3.3. <i>Dos lecturas contrapuestas (en Huxley) sobre la relación naturaleza y sociedad</i> .....	77
2.3.4. <i>La ruptura entre naturaleza y sociedad, para Huxley</i> .....	79
2.3.5. <i>Insuficiencia de la lectura, deweyana, de Teehan para resolver el problema de la falacia naturalista.</i> .....	80
2.3.6. <i>Falacia naturalista y filosofía de la educación.</i> .....	84
2.3.7. <i>Correlatividad holofrástica “es – debe” como solución al problema de la falacia naturalista</i> .....	85
CAPÍTULO III.....	90
3. SOBRE CONTINUIDAD E INTERACCIÓN.....	90
3.1. Crítica a la noción de arco reflejo .....	91
3.1.2. Es propiamente una coordinación lo que se halla tras la denominación equivocada “arco reflejo”.....	95

3.1.3. Primer caso de análisis: fuente de luz, observación y movimiento del brazo. ....	97
3.1.3. Unidad de la experiencia: los componentes de la experiencia no son sustituciones unos de otros. ....	102
3.1.5. El crecimiento de la experiencia. ....	104
3.1.6. Es innecesario apelar a elementos ajenos a la experiencia para explicarla. ....	109
3.1.7. Segundo caso de análisis: el ruido y la huida. ....	110
3.1.8. Continuidad de la experiencia y consciencia.....	111
3.1.9. El propósito es despejar el significado de estímulo y respuesta.....	118
3.1.10. Tercer caso de análisis: castigo y recompensa .....	126
3.2. Consideraciones finales.....	128
3.2.1. <i>El no lugar del estímulo y respuesta en las lecturas física y fenoménica (o psíquica).</i> .....	129
3.2.2. <i>Aproximación funcional y filosofía del lenguaje</i> .....	132
3.2.3. <i>Consciencia e inconsciencia en la coordinación orgánica.</i> .....	137
3.2.4. <i>Normatividad de la experiencia.</i> .....	139
3.2.5. <i>Individuación de la experiencia.</i> .....	140
3.2.6. <i>Experiencia educativa.</i> .....	141
3.3. Principios de la experiencia educativa. ....	144
3.3.1. <i>Sobre interactividad de la experiencia</i> .....	145
3.3.2. <i>Sobre continuidad y crecimiento</i> .....	149
3.3.3. <i>Integración de los principios de continuidad, interactividad y crecimiento en la experiencia educativa.</i> .....	151
CAPÍTULO IV.....	155
4. CRÍTICA DESDE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE CHARLES DUNN HARDIE A JOHN DEWEY.....	155
4.1. Hardie y la filosofía analítica de la educación. ....	155
4.2. El punto de vista de Hardie. ....	162
4.2.1. Rechazo del pragmatismo como punto de partida para una teoría educativa.....	166
4.2.2. Crítica de Moore al pragmatismo (de James).....	172
4.2.3. Crítica al pragmatismo entendido como teoría de la verdad como producto humano.	182
4.3. Perspectiva deweyana sobre la verdad: a propósito de la significación de la reconstrucción lógica. 191	
4. 3.1. La lógica es una reformulación clarificada de los procedimientos del pensamiento.	194

4.3.2. La lógica, vista en su tortuosa y afortunada historia humana, es psicología y regulativa, empírica y normativa.....	196
4.3.3. El origen del pensamiento es el conflicto.....	199
4.3.4. El pensamiento implica encarar los hechos.....	202
4.3.5. Lo mental es una plataforma de respuesta a lo que está por ocurrir.....	203
4.3.6. El instrumentalismo del pensamiento implica un finalismo no determinado ni apriorístico.....	205
4.3.7. La función de la abstracción y la generalización.....	208
4.3.8. El proceso deductivo es la inferencia reordenada .....	211
4.3.9. Las clases son simplificaciones provechosas y se hallan dentro de sistemas de clasificaciones ajustables.....	213
4.3.10 La verdad en sentido pragmático.....	215
4.4. Dudas sobre la posibilidad de una reconstrucción cultural de la experiencia. ....	221
4.5. Crítica de Hardie a la propuesta deweyana de los fines de la educación. ....	230
4.5.1. Crítica a la concepción del fin de la educación como satisfacción de los requerimientos presentes del niño. ....	233
4.5.2. Crítica a la concepción del fin de la educación como preparación para la experiencia futura.    247	
CONCLUSIONES .....	258
BIBLIOGRAFÍA.....	269

## RAÍCES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

*Mas ¿cómo podemos denominar propiamente eso que no es sensación-seguida-de-idea-seguida-de-movimiento, sino que es, por así decir, el organismo mental del que sensación, idea y movimiento constituyen los órganos principales? Visto desde el lado fisiológico, el nombre idóneo para ese proceso más inclusivo sería el de “coordinación”. Ésta es la esencia de los hechos que se agrupan y se subsumen bajo el concepto de arco reflejo*

(Dewey, 1896, pág. 100)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “What is the reality so designed? What shall we term that which is not sensation-followed-by-idea-followed-by-movement, but which is primary; which is, as it were, the psychical organism of which sensation, idea and movement are the chief organs? Stated on the physiological side, this reality most conveniently be termed coordination. This is the essence of the facts held together by and subsumed under the reflex arc concept.” (Dewey, 1896, pág. 97)

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que se desarrolla a continuación tiene el propósito central de contribuir a la dilucidación del concepto de experiencia educativa. En apariencia, se trata de un concepto sobre el cual no habría mayor inquietud en cuanto a su significado y significación, pues a todos nos ha sido dada la situación de vivir una experiencia de la que decimos haber aprendido algo. No habría, al parecer, algo que merezca la pena de ser aclarado en relación con la noción de experiencia educativa. ¿Qué más puede haber tras la alusión a que una experiencia es educativa si no es que ha dejado en nosotros, o así nos lo parece, un aprendizaje? Ciertamente, las letras de canciones, la cultura popular en general, las conversaciones formales e informales, suelen estar estrechamente relacionadas con los aprendizajes de la vida. Somos seres que aprenden y enseñan, no cabe duda.

Sin embargo, incluso en este nivel general de aceptación de una verdad compartida, no son ajenas las dudas: ¿qué explica la recurrencia de una experiencia de la que habíamos dicho haber aprendido suficiente y, sin embargo, “reincidimos” en ella? ¿Qué explica que ciertas experiencias agradables no necesariamente nos reporten la vivencia de haber aprendido de ellas y que, por otra parte, no todas las experiencias difíciles nos parezcan ajenas al aprendizaje? ¿Qué relación, entonces, se halla entre el agrado y desagrado de una experiencia y el aprendizaje y el no aprendizaje? ¿Qué explica que algo que nos pareció en un principio una experiencia enriquecedora derive en algo sin gracia o francamente desagradable? ¿Por qué a veces nos resulta tan difícil aprender de la experiencia? Si el aprendizaje es propio de los seres humanos y las instituciones educativas son el lugar social

por excelencia para el aprendizaje, ¿qué explica la apatía, indiferencia, postergación, evasión e incluso repulsión por las actividades escolares (de no pocos estudiantes y maestros)? ¿A qué se debe que los estudiantes desarrollen la necesidad de ser dirigidos en cuanto a plazos de entrega y modos de presentación de actividades escolares, pero que una vez se les permite dirigirlos a su “propio ritmo” decaen en variedades de negligencia? ¿Existe algún soporte teórico o científico que pueda dar cuenta de aquellas experiencias de las que tenemos la vívida sensación de haber obtenido una mayor confianza o amplitud o *crecimiento* personal, de tal modo que podamos servirnos de ellas como referente para el aprendizaje personal y para la organización del sistema educativo?

En suma, ¿es posible ofrecer una teoría global, comprensiva, que nos dé claves frente a este fenómeno humano, tan personal, tan social y cultural al tiempo? Es mucho lo que a estos respectos tiene para ofrecer la filosofía de la experiencia educativa, del pensador pragmatista norteamericano John Dewey, y hacia su comprensión se orienta este trabajo. Ahora bien, nuestro esfuerzo de reflexión busca abrazar, en la medida de nuestras modestas fuerzas, un espectro de cuestiones que se mueven, no sólo en el ámbito de la reflexión educativa, sino también filosófica. El presente trabajo se halla, así, en el amplio dominio de la filosofía de la educación.

Dicho aporte a la dilucidación del concepto de experiencia educativa se llevará a cabo siguiendo un conjunto de rutas que presentan ciertas características generales. Un bosquejo adelantado de las mismas puede contribuir a una mejor orientación en el texto. En el Capítulo I, con apoyo en la obra *Experiencia y Educación* (1938), última obra pedagógica del autor, se presentan los tres conceptos que articulan la noción de experiencia educativa:



*interactividad, continuidad y crecimiento*. Dicha presentación nos ayudará, en primera instancia, a disponer de una primera representación conceptual sobre qué es experiencia educativa para Dewey, concepción que se muestra tendiente al holismo y al dinamismo inherente a la experiencia (valioso regalo conceptual y guía del pedagogo); en segunda instancia, mostrará las perplejidades que animan los abordajes de los siguientes dos capítulos, perplejidades que son, algunas, propias del ejercicio de comprensión de un autor o pasos expositivos, y otras, sobre los conceptos involucrados.

La presentación inicial del concepto de experiencia educativa será la base de los siguientes dos capítulos. Conviene ofrecer ciertas precisiones de conjunto. En primera instancia, se examinarán esfuerzos teóricos tempranos del pensador de Vermont: defensa de una perspectiva naturalista de la Ética, con el propósito de acceder a una mejor comprensión de la característica de *crecimiento* de la experiencia educativa, en el Capítulo II; desarrollo de las líneas generales de una fisiología filosófica, con el propósito de acceder a una mejor comprensión de los principios de *continuidad* e *interactividad* de la experiencia educativa, en el Capítulo III. Se ha preferido esa ruta, en lugar de hacer énfasis en los desarrollos directamente educativos del autor en obras como *Democracia y Educación* (1916) o *Cómo pensamos* (1932), no porque se les subestime (si es que esto es posible de alguna manera), sino como ruta para explorar las conexiones que le confieren una inteligibilidad más cabal, tanto a su postura filosófica a lo largo de su trayectoria intelectual, como a los diferentes campos a los que dedicó su pensamiento (en nuestro caso, particularmente, la unidad entre su instrumentalismo y su filosofía educativa). Justamente a dicho desplazamiento en dirección de la obra temprana se alude con la expresión *raíz de la experiencia*, si bien la

analogía sirve también para aludir a los tres principios que articulan el concepto de experiencia educativa.

Por otra parte, conviene indicar que en los tres últimos capítulos se intenta arrojar luz sobre la experiencia educativa al hacer foco en las tensiones u oposiciones teóricas del pensador pragmatista con algunos de sus, en términos generales, contradictores o pensadores discrepantes, contemporáneos: Thomas Henry Huxley, quien entiende la Ética en oposición con la Naturaleza, Capítulo II; James Marc Baldwin, quien asume el arco reflejo como concepto básico de la Psicología, Capítulo III; y Charles Dunn Hardie, quien desree del pragmatismo como base teórica sólida para cualquier teoría educativa, Capítulo IV. La balanza de mi esfuerzo expositivo entre cada pensador a contrastar es disímil: la balanza expositiva es más o menos equilibrada en la relación Huxley-Dewey; inclinada más hacia Dewey en la relación Baldwin-Dewey; y más inclinada hacia Hardie en la relación Hardie-Dewey. Al emplear la expresión “balanza expositiva” aludo a la extensión de líneas dedicadas a presentar la postura teórica del autor, por cuanto la balanza en cuanto postura teórica por la que abogo es claramente favorable en todos los casos hacia Dewey. Ese es el resultado del proceso, digamos dialéctico, de indagación, el cual pretende tanto respetar las posturas que se contraponen a Dewey como, por la vía del contraste, ganar en una comprensión más rica del pensador de Vermont. Por otra parte, mientras que, históricamente hablando, Dewey reaccionó a los desarrollos teóricos de Huxley y Baldwin, fue Hardie quien reaccionó a Dewey. Esta última reacción, a diferencia de las anteriores, está circunscrita explícitamente en el contexto de la filosofía de la educación, y lo es de un modo particular: Hardie realiza un trabajo de *filosofía analítica de la Educación* sobre las ideas educativas de Dewey.

Cada capítulo trasiega, más o menos felizmente, por sus propias vicisitudes. En el Capítulo I nos inquietamos frente a la cuestión de que un concepto tan importante como *experiencia educativa* sólo encontrara una explícita denominación en la última obra pedagógica del autor, como si Dewey reconociera su labor inacabada y dejara un espacio de trabajo para la continuación de la empresa. Esta inquietud no sólo sirve a un propósito expositivo, sino que es un medio o recurso para introducir la cuestión central sobre la necesidad de una teoría de la experiencia. La obra *Experiencia y Educación* hizo originalmente parte de la serie de conferencias Kappa Delta Pi, las cuales estuvieron dirigidas a un público involucrado en labores educativas<sup>2</sup>. Así, la demanda acuciante de una teoría de la experiencia es tanto una invitación, también acuciante – dada, entre otras cosas, la siempre importante la labor educativa – para que los pedagogos se sirvan de la teoría de la experiencia que el pragmatismo les ofrece, es decir, para que los pedagogos dirijan su mirada hacia la filosofía como fuente de recursos teóricos, metodológicos, y los empleen prácticamente, así como el comienzo de un nuevo esfuerzo teórico de reconstrucción de la filosofía de la educación. En el desarrollo expositivo de los tres principios de la experiencia nos permitiremos una comparación de pasada con la perspectiva de naturalización de la epistemología de Willard Von Quine. Dicho ejercicio, que se introduce a propósito de los

---

<sup>2</sup> En el prefacio editorial de la obra, Alfred L. Hall-Quest, editor de las publicaciones Kappa Delta Pi, afirma: “Páginas notables aguardan aquí a los muchos educadores y maestros quienes están buscando fervientemente una guía confiable en este tiempo. *Experiencia y Educación* brinda un firme fundamento sobre el cual pueden promover en unidad un sistema educativo americano que respete todas las fuentes de la experiencia y descansa sobre una filosofía de la experiencia y la educación positiva, no negativa. Dirigidos por tal filosofía positiva los educadores americanos borrarán sus consignas de contienda y trabajarán en sólidas filas en favor de un mejor mañana.” “Arresting pages here await the many educators and teachers who are earnestly seeking reliable guidance at this time. *Experience and Education* provides a firm foundation upon which they may unitedly promote an American educational system which respects all sources of experiences and rests upon a positive – no negative – philosophy of experience and education. Directed by such positive philosophy, American educators will erase their contentions labels and in solid ranks labor in behalf of a better tomorrow.” (Hall-Quest, 1997, pág. 11)

principios de continuidad e interacción, está lejos de agotar cualquiera de los dos autores, y sirve sólo para indicar uno de los posibles vínculos de la filosofía deweyana con otras cuestiones de la filosofía y, especialmente, en lo que atañe a la epistemología, para indicar que es el *organismo interactivo*, y no el *objeto físico sometido a patrones de irradiación*, la asunción sobre el ser humano que constituye el adecuado punto de vista naturalista por el que aboga Dewey. La fuente de esta perspectiva naturalista quedará mejor caracterizada en los siguientes dos capítulos, especialmente en el Capítulo III.

El capítulo II está motivado por la cuestión de si el principio de crecimiento de la experiencia es ajeno a, o por el contrario incluye, algún criterio ético de regulación. Tras esta cuestión, así lo he intuido, parece hallarse la cuestión sobre si la Ética puede ser vista como parte del proceso evolutivo humano o debe más bien ser aplicada sobre éste, por así decirlo, desde fuera, para conferirle una normativa que le regule. La cita de Dewey, ofrecida por McKenzie en la introducción al volumen 5 de *The Early Works*, sobre la obra *Evolution and Ethics*, operó como una pista de valor: “el hombre, en sus batallas de conciencia, en sus dudas, tentaciones, derrotas, en sus aspiraciones y sucesos es movido e impulsado por fuerzas que ha desarrollado la naturaleza, y en sus batallas morales él actúa no como un mero individuo sino como un órgano para mantener y llevar adelante el proceso universal.” (McKenzie, 1971, pág. xii) Lo que pudo haber llevado a Dewey a defender esta osada tesis, me pareció, debía contener una posición sobre la relación entre ética y evolución, entre normatividad ética y crecimiento. Resultó aquí relevante la cuestión sobre la posición posible frente a la falacia naturalista, es decir, dicho con brevedad, aquella que consiste en razonar a partir de lo que es (el proceso evolutivo humano) y obtener lo que debe (una normatividad ética). Sobre ello reconstruimos la posición que Teehan asumió en lo que él denominó el

intercambio Huxley/Dewey. Nuestra posición es que la solución ofrecida por Teehan a la falacia, y que pretende estar apoyada en el punto de vista de Dewey, no es satisfactoria. En su lugar, proponemos una lectura en la que el ser y el deber ser se muestran como perspectivas no excluyentes frente al comportamiento humano. A dicha perspectiva, sin mucha prudencia, me animé a llamarla holofrástica, en el sentido de contener una doble perspectiva dentro una la unidad. Se trata de un préstamo terminológico de Quine, pero que puede ser cambiado por otro. Sin embargo, los capítulos posteriores – así como el proceso de reflexión que se surtió en el desarrollo de la tesis – me hacen más consciente sobre la poca necesidad de ver esta oposición como insoluble, por lo menos, desde un punto de vista deweyano.

El Capítulo III se centra en el arduo, y fértil conceptualmente hablando, ensayo *El concepto de arco reflejo en psicología*. Las referencias de Bernstein, a propósito de la centralidad de este ensayo en tanto articulación inicial del concepto de experiencia, por una parte, y de Rorty, en tanto advertencia adelantada sobre los riesgos del conductismo, por otra, me orientaron en su dirección. El lenguaje expositivo de Dewey, así como la estructuración misma del texto, en el cual se adelantan apreciaciones de enorme valor, que parecieran darse por sentadas pero que sólo posteriormente son dilucidadas, así como retornos hacia cuestiones previas – en síntesis, una dinámica para nada lineal – aunado al esfuerzo teórico de Dewey por desbrozar una manera diferente de ver la cuestión tratada, le plantean al lector un reto interpretativo. Pero el fruto de trabajo es recompensado: una lectura funcional-teleológica de la interacción del organismo humano con el medio que promete dar cabal cuenta, no sólo de los conceptos de *estímulo* y *respuesta*, sino también de lo que determina la unidad de la experiencia (a partir del concepto de mediación de *impulsos*); una manera, más bien tácita, de entender qué es *aprendizaje*; una explicación del tipo de razonamiento

que produce los dualismos (que el autor denomina falacia histórica o psicológica); una concepción de lo interior y lo exterior a la experiencia como *gradación*; y, muy especialmente, la distinción y relación entre lenguaje físico, psíquico y funcional (los tres lenguajes están tras el concepto *circuito sensorio-motor*). Cada uno de los capítulos II y III arriesga una manera de entender lo que es *experiencia educativa*, sirviéndose de los conceptos que se han ido presentando en el desarrollo del capítulo respectivo.

En el Capítulo IV se lleva a cabo un ejercicio de interpretación y valoración crítica de la perspectiva desde la que Hardie realiza una descalificación de la filosofía de la educación de Dewey. Este capítulo busca contribuir a una mayor comprensión de los pensadores que adoptaron un enfoque de filosofía analítica para aplicarlos a los conceptos educativos; y hace su centro en una parte de la filosofía de la educación del pensador británico por tratarse éste de uno de los pensadores pioneros en esta perspectiva filosófica de la educación. Por la estrategia argumentativa adoptada por Hardie, quien inicia apoyándose en la crítica de Moore al pragmatismo de James, nos hemos conducido hacia ese campo de reflexión, de tal manera que en una primera parte nuestra reflexión ingresa en la discusión general sobre la validez o corrección global del pragmatismo. Para ello nos dirigimos a los argumentos mismos de Moore y Hardie, pero aprovechamos para ofrecer una presentación más detallada de la concepción de la lógica y la verdad que contiene el pragmatismo de Dewey. Pese a que esta cuestión podría resultar, desde cierta perspectiva, algo distanciada de las cuestiones educativas, he introducido apreciaciones que pretenden poner en evidencia su conexión. En la sección 4.4, desarrollo una crítica a la misma perspectiva histórico-social de Dewey – perspectiva que está estrechamente vinculada con su noción de *crecimiento* de la experiencia. Una posición al respecto sólo encontraría un adecuado desarrollo haciendo una

directa consideración del *meliorismo* que es, según Ralph W. Sleeper, la filosofía de la cultura de Dewey<sup>3</sup>. El capítulo cierra mostrando cómo las dos concepciones de los fines de la educación que Hardie evalúa, y que él asume expresan una variación o cambio de postura teórica del pensador pragmatista, realmente corresponden a una sola. Pero la comprensión de dicha unidad pareciera estarle vedada a Hardie, por cuanto desatiende completamente el concepto de experiencia educativa, pese a hallarse en la misma obra que está siendo objeto de su indagación: *Experiencia y Educación*.

---

<sup>3</sup> En lo que los críticos de Dewey han fallado casi universalmente en ser conscientes es la dependencia de toda esta actividad [se refiera Sleeper al intenso activismo sindical, social y político realizado por Dewey a lo largo de su vida] y la preocupación en la reconstrucción de la filosofía – en la metafísica y la lógica – que comprende la estructura profunda de la filosofía de la cultura de Dewey. (...) Trataré de mostrar cómo todo encaja comprensivamente en una teoría reconstructiva del comportamiento inteligente y una filosofía cultural del meliorismo” “What Dewey’s critics have almost universally failed to realize is the dependence of all this activity and concern on the reconstruction of philosophy – in metaphysics and logic – that comprises the deep structure of Dewey’s philosophy of culture. (...) I shall try to show how it all hangs together in a comprehensively reconstructed theory of intelligent behavior and a cultural philosophy of meliorism.” (Sleeper, [1986] 2001, pág. 101)

## CAPÍTULO I:

### 1. EXPERIENCIA EDUCATIVA

En este primer capítulo pretendo cumplir dos propósitos. Por una parte, hacer una presentación del concepto de experiencia educativa, del pensador pragmatista norteamericano John Dewey, apoyado en su última obra pedagógica *Experiencia y Educación*. Este concepto constituye la fuente de las inquietudes que han animado la presente investigación. Por otra parte, pretendo ir tendiendo los lazos que conectarán las inquietudes que surgen del concepto para señalar las direcciones que se tomarán en los capítulos subsiguientes y que irán sacando a flote su riqueza, líneas de desarrollo y problemas.

#### 1.1. Experiencia y educación: resumen o nueva reconstrucción conceptual.

Para el año 1938, año en que se publicó *Experiencia y Educación*, Dewey ya había publicado varias de sus obras pedagógicas de importancia. Habían transcurrido dos décadas de la publicación de su más amplia obra *Democracia y Educación* (1916) y también algunos años de la nueva versión de *Cómo pensamos* (1933). Dado que *Democracia y Educación* fue considerada por Dewey mismo como su principal obra de filosofía, cabría pensar que Dewey ya había elaborado y desarrollado para mediados de la segunda década del siglo XX plenamente su punto de vista de filosofía de la educación. De acuerdo con esta suposición, si pudiera requerirse desarrollos conceptuales posteriores o de otra índole no podrían ser sino refinamientos, ajustes de detalle, la aplicación a un campo determinado de esas ideas



ampliamente tratadas en sus obras de filosofía de la educación, o una nueva formulación o resumen de las mismas para un público determinado. Esta línea interpretativa le asignaría un lugar a *Experiencia y Educación* de obra complementaria, de aclaración o resumen, no una obra de desarrollo conceptual novedoso.

Así, Kliebard, considera que

Quando *Experiencia y Educación* (1938) apareció (...) fue tomada por muchos como un rechazo de las cosas que había defendido desde el cambio de siglo. Realmente, sin embargo, esta podía mejor ser adecuadamente descrita simplemente como un resumen de lo que él había estado diciendo todo el tiempo.<sup>4</sup>

Por su parte, Cahn, Steven M., en la introducción al volumen 13 de *The Later Works*, obra que contiene *Experiencia y Educación*, junto con otras dos obras relevantes como *Theory of Valuation* y *Freedom and Culture*, ofrece un panorama del momento en que aparece *Experiencia y Educación*, en el cual esta obra se muestra centrada en tomar posición en la tensión entre el movimiento progresista y la pedagogía tradicional. Se trata de un debate presente en la sociedad norteamericana desde comienzos del siglo. Cahn hace énfasis en que, en esta obra, Dewey no acepta, como el movimiento progresista, que el rechazo al autoritarismo contenido en la educación tradicional implique una glorificación del capricho

---

<sup>4</sup> “When Dewey’s *Experience and Education* (1938) appeared the same year, it was taken by many to be a repudiation of the things he had stood for since the turn of the century. Actually, however, it can be more accurately described as simply a summing up of what he had been saying all along.” (Kliebard, 2004, pág. 198)

del estudiante. Para él el papel del docente es crucial y la obra muestra los límites del rol guía del maestro.

No es excesivo enfatizar que Dewey nunca cayó en la trampa de suponer que el reconocimiento de la dignidad de cada estudiante requiere que el docente abandone el rol de líder de las actividades del grupo.<sup>5</sup>

Así, la obra *Experiencia y Educación* es principalmente interpretada, de manera tácita, haciendo a un lado algún posible aporte conceptual. Sin embargo, en contraposición con esta lectura, cabe considerar que la posición de Dewey sobre la contienda entre la pedagogía progresista y la pedagogía tradicional puede estar demandando que dicho balance se haga poniendo pie firme en una apuesta teórica renovada.

De modo que, aunque en ninguna de estas dos presentaciones se realiza una subestimación de la obra, también es cierto que ninguna de ellas ve que en este breve texto se ofrezca más que un resumen o una posición frente a las dos tendencias del movimiento pedagógico. Ahora bien, una interpretación de conjunto de la obra que le otorga un papel más relevante en la producción de la filosofía de la educación de Dewey puede encontrarse en la perspectiva de Sáenz Obregón. Para este autor, el concepto de experiencia educativa, es una aportación importante.

---

<sup>5</sup> "It cannot be overemphasized that Dewey never fell into the trap of supposing that to recognize the dignity of each student requires the teacher to abandon the role of leader of group activities." (Cahn, 1988, pág. xiv)

El concepto de experiencia educativa constituye el corazón del texto, el cual articula todos los demás y hacia el cual todos confluyen: en él se encuentra la síntesis de su desarrollo pedagógico. (Sáenz Obregón, 2010, pág. 37)

Ofrece, acto seguido, Sáenz Obregón, la siguiente definición de experiencia educativa:

Se trata de un concepto que Dewey reconstruye radicalmente: experiencia, para Dewey, no es, a la manera de los empiristas británicos, simplemente lo percibido por los sentidos, como tampoco tendría la acepción que se le da en el lenguaje común, de “todo aquello que nos sucede”. Para Dewey la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y el mundo actúa sobre él. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por tanto, la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación – un momento dentro de una unidad característica de la vida – entre el presente y el futuro, y una transacción entre el Yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman. El Yo ya no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y el espacio, sería algo producido por medio de las transacciones con el medio. (págs. 37 - 38)

La definición presentada por Sáenz nos permite vislumbrar la amplitud del contenido del concepto de experiencia para Dewey. Nos permite ver que en él se encuentran relacionados tanto el organismo o individuo como el medio ambiente, el pasado, presente y el futuro. Tal vez por estar interesado Sáenz Obregón en mostrar el amplio alcance del concepto, el apartamiento deliberado con respecto a los dualismos que él incorpora, corre el

riesgo de presentarnos un concepto que pareciera abarcar demasiado o, más propiamente, no dejar nada que no puede ser incluido en la experiencia. De esta presentación inicial que lleva a cabo, valdría la pena enfatizar un aspecto que no es mencionado: el carácter problemático, de ruptura, de incertidumbre, de inestabilidad o desacomodo que activa la experiencia y que se le incorpora. Se trata de un componente central que Dewey remarca tanto en su reflexión filosófica, así es el caso de *Reconstrucción de la Filosofía*, como en su reflexión sobre el origen del pensamiento y el proceso de aprendizaje en *Cómo pensamos*.

La idea sobre la que se apoya el presente documento de tesis, y que es fuertemente motivada por la perspectiva de Sáenz Obregón, consiste en que la breve obra *Experiencia y Educación* corresponde al comienzo de una nueva reconstrucción, en el especial sentido en que Dewey entiende este término, de su filosofía de la educación y que, por ello, conviene ser leída como realizando una apuesta teórica renovada. Varias razones inducen esta perspectiva. En primera instancia, el hecho de que la expresión experiencia educativa sólo aparezca hasta esta obra y que sobre ella gire las argumentaciones y ejemplificaciones realizadas por Dewey en la misma. Por otra parte, el que Dewey se dedique a argumentar sobre la necesidad de desarrollar una teoría de la experiencia como base para una teoría educativa, como si echara de menos una clara dilucidación de lo que significa experiencia educativa. Y tercero, la muy especial síntesis lograda al articular en el concepto de experiencia educativa tres conceptos, cada uno de los cuales corresponde a profundas y prolongadas preocupaciones filosóficas del pensador norteamericano: interactividad, continuidad y crecimiento. En cierto sentido, la experiencia educativa no es sólo la síntesis de su filosofía educativa, sino, de su filosofía. Por lo demás, esta idea se hermana con la

afirmación en *Democracia y Educación* según la cual la filosofía es la teoría general de la educación.

Sin embargo, la brevedad de la obra, y la exposición más ilustrativa que conceptualmente desarrollada en la misma, parecieran conferirle un cierto aspecto de desarrollo conceptual inacabado, por lo menos, desde una perspectiva expositiva. Si es cierto que Dewey en esta obra inicia la reconstrucción de su filosofía de la educación a través del concepto síntesis de experiencia educativa, y es cierto, además, que su desarrollo conceptual es incipiente en la misma, se justifica entonces la empresa de, sirviéndose de los desarrollos teóricos previos, ofrecer un aporte en esta reconstrucción del concepto de experiencia educativa. Los capítulos II y III de la presente tesis constituyen cada uno un aporte en esta dirección. Por lo pronto, en este primer capítulo se acompañará a Dewey en su presentación de la necesidad de una teoría de la experiencia y en la presentación de los tres conceptos de interactividad, continuidad y crecimiento.

## 1.2.Hacia una nueva filosofía de la educación

Desde el comienzo mismo de la obra, en el Prólogo, Dewey deja ver que su preocupación es teórica, si bien lo que anima dicha búsqueda teórica es la coyuntura práctica de la oposición entre un modo tradicional y otro, denominado progresista, de asumir la educación. El objeto, en el plano teórico, es decir, el problema para una teoría inteligente de la educación, consiste en

(...) indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.<sup>6</sup> ([1938] 2010, pág. 61)

Si para Dewey alguno de estos dos modos de entender la educación, el tradicional o el progresista, constituyera la adecuada perspectiva de lo educativo, no habría por qué rechazar el tomar partido. Es decir, si el movimiento progresista o el tradicional constituyeran una comprensión íntegra, profunda de lo educativo, la parcialidad o incorrección de la otra perspectiva se podría hacer manifiesta y, por ello, justificadamente rechazada. De modo que, tácitamente hasta este punto, Dewey evidencia una posición según la cual estas lecturas, correlativamente, no son lo suficientemente hondas y comprensivas. Esta falta de hondura y comprensión está relacionada con su construcción, elaboración o desarrollo basado en la *reacción* hacia la otra tendencia y no en la preocupación por la comprensión del fenómeno educativo. Así, Dewey plantea volver a la cuestión de la comprensión de la educación y al abandono de los *ismos*.

(...) aquellos que aspiran a un nuevo movimiento de la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social, deberían pensar en términos de la educación misma en vez de hacerlo con términos de algún *ismo* sobre la educación, aun cuando fuera un *ismo* tal como el de “progresismo”.<sup>7</sup> (pág. 62)

---

<sup>6</sup> “It is the business of an intelligent theory of education to ascertain the causes for the conflicts that exist and then, instead of taking one side or the other, to indicate a plan of operations proceeding from a level deeper and more inclusive than is represented by the practices and ideas of the contending parties.” (Experience & Education, [1938] 1997, pág. 3)

<sup>7</sup> “It is in this context that I have suggested at the close of this little volume that those who are looking ahead to a new movement in education, adapted to the existing need of a new social order, should think in terms of Education itself rather than in terms of some ‘ism about education, even such an ‘ism as “progressivism.” (págs. 4, 5)

Así, Dewey está propugnado por volver a la educación misma. Lo que vendrá en los capítulos de la obra será justamente un esfuerzo teórico renovado por comprender lo educativo. “Si el ensayo presentado en este volumen posee algún valor, estriba en su propósito de llamar la atención a objetivos más amplios y profundos de la educación, así como a sugerir su propia estructura de referencia.”<sup>8</sup> (pág. 62)

He señalado anteriormente que la preocupación central de Dewey en la obra es teórica. Al realizar este énfasis pretendí evitar la tendencia a interpretar la obra como un documento sin aporte conceptual alguno. No obstante, la particular relación que en la filosofía de Dewey existe entre la teoría y la práctica debe advertirnos de evitar una oposición o exclusión entre lo teórico y lo práctico. No en vano Dewey se ha referido a la filosofía de la educación como un plan de operaciones. Esta alusión podría ser entendida como una en la que la planeación, apoyada en una concepción teórica específica, habrá de ser puesta en práctica: así, primero la filosofía, luego un diseño operativo y luego la práctica. Ahora bien, en Dewey, la idea de un plan de operaciones incluye una alusión de mayor alcance, en la medida en que la filosofía de la educación se dirige hacia la práctica, es la práctica en su virtualidad, y no una elucubración que bien puede, o no, concebirse como practicable<sup>9</sup>.

En el capítulo I de la obra, *La educación tradicional frente a la educación progresista*, esboza a grandes rasgos la tendencia tradicional, la cual se centra en la transmisión hacia los

---

<sup>8</sup> “Whatever value is possessed by the essay presented in this little volume resides in its attempt to call attention to the larger and deeper issues of Education so as to suggest their proper frame of reference”. (pág. 4)

<sup>9</sup> Un interesante paralelo con esta reflexión se encuentra en la definición ofrecida por Dewey del pensamiento como plataforma de acción. Tal definición será retomada en el Capítulo IV de la tesis, cuando se muestra una interpretación de lo que se entiende por pragmatismo en Dewey, con el fin de poner en evidencia que la interpretación que del mismo hace Moore, en términos generales, y Hardie, en cuanto a la filosofía de la educación, se apoyan en separaciones conceptuales que la apuesta pragmatista de Dewey se esmera en remover.

estudiantes de conocimientos y hábitos de conducta ya diseñados, por medio de los docentes y en un contexto organizacional específicos; también define a grandes rasgos a la educación progresista como una respuesta crítica a la educación tradicional.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio para alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento del mundo sometido a cambio.”<sup>10</sup> (pág. 67)

Este modo de presentación de la educación progresista pone en evidencia lo que para Dewey es su fallo principal: operar por reacción a la educación tradicional. Es importante notar que Dewey no está criticando los principios en que se soporta la educación progresista, sino el que su tendencia reactiva la distraiga de atender a la educación en sí misma. Este es un punto relevante en el esquema argumentativo de Dewey y en la misma disposición de capítulos de la obra. La tendencia reactiva de la educación progresista la conmina a realizar un rechazo excesivo, en tanto rechaza tanto el modo como el principio mismo. La argumentación de Dewey parte de la suposición según la cual, en primera instancia, existen principios de la educación y que, en segunda, dichos principios pueden ser concretados de, por lo menos, dos maneras. Los principios que, de manera más tácita que manifiesta, está

---

<sup>10</sup> “If one attempts to formulate the philosophy of education implicit in the practices of the newer education, we may, I think, discover certain common principles amid the variety of progressive schools now existing. To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from text and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world.” (pág. 7)



asumiendo Dewey son: el principio de organización de las materias de estudio; el principio de control; el principio de autoridad; y el principio de interacción madurez e inmadurez. Esta es ya una aportación conceptual relevante: Dewey está considerando los campos que constituyen el dominio educativo y sobre los cuales cualquier teoría educativa deberá ocuparse. Dewey está poniendo de manifiesto el principio, desbrozándolo de aspectos de su instanciación. El fallo reactivo de la educación progresista puede expresarse, entonces, de la siguiente manera: realiza un rechazo simultáneo del *modo* como se instancia o realiza el principio, así como del principio mismo. Este rechazo tanto del *modo* como del *principio*, Dewey lo expresa indicando que la educación progresista rechaza el principio *in toto*. En el cierre del capítulo dos vuelve Dewey sobre esta equivocada asimilación o unificación entre *principio* y *modo*, para el caso del principio de organización.

(...) debemos evitar pensar en la organización como el género de organización, sea de contenido (o materias de estudio), sea de métodos y relaciones sociales, que caracteriza a la educación tradicional. Creo que una buena parte de la oposición actual a la idea de la organización nace del hecho de que cuesta trabajo alejarse de la imagen de los estudios de la antigua escuela. En el momento en se menciona la palabra “organización”, la imaginación se dirige casi automáticamente al género de organización que le es familiar, y protesta contra lo que solemos temer de la misma idea de organización. Por otra parte, los reaccionarios de la educación, que están ahora reuniendo sus fuerzas, utilizan la ausencia de organización intelectual y moral en los más nuevos tipos de escuelas como prueba, no sólo de la necesidad de organización, sino también para identificar cualquiera y todo género de organización con lo que se hallaba establecido antes del nacimiento de la ciencia experimental. El fracaso en desarrollar una concepción de la organización sobre la base empírica y experimental da a los reaccionarios una victoria demasiado fácil. Pero el hecho de que las ciencias empíricas ofrezcan ahora el mejor tipo de organización intelectual que puede encontrarse en cualquier campo demuestra que no

hay razón para que nosotros que nos llamamos empiristas no nos preocupemos por los asuntos de orden y organización.<sup>11</sup> (pág. 76)

Ahora bien, una vez se ha comprendido la distinción entre el principio y su modo de aplicación, las preguntas relevantes para una teoría educativa progresista se hacen más manifiestas; ahora es posible apuntalar la pregunta que evidencia el vacío que habrá de llenarse y que permanecía confuso en la respuesta reactiva: ¿de qué modo se instancian los principios desde una perspectiva centrada en la experiencia personal del estudiante? Un punto de apoyo firme está contenido en la pregunta misma. Dewey lo plantea en los siguientes términos, lo cual, a su vez, permite ver que la afinidad de Dewey con la educación progresista es profunda.

Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia.<sup>12</sup> (pág. 68)

---

<sup>11</sup> “All that is needed, perhaps, at this point is to say that we must escape from the tendency to think of organization in terms of the *kind* of organization, whether of content (or subject-matter), or of methods and social relations, that mark traditional education. I think that a good deal of the current opposition to the idea of organization is due to the fact that it is so hard to get away from the picture of the studies of the old school. The moment “organization” is mentioned imagination goes almost automatically to the kind of organization that is familiar, and in revolting against that we are led to shrink from the very idea of any organization. On the other hand, educational reactionaries, who are now gathering force, use the absence of adequate intellectual and moral organization in the newer type of school as proof not only of the need of organization, but to identify any and every kind or organization with that instituted before the rise of experimental science. Failure to develop a conception of organization upon the empirical and experimental basis gives reactionaries a too easy victory. But the fact that the empirical sciences now offer the best type of intellectual organization which can be found in any field shows that there is no reason why we, who call ourselves empiricists, should be “pushovers” in the matter of order and organization.” (pág. 15)

<sup>12</sup> “I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience.” (pág. 7)

El segundo capítulo de la obra, *Necesidad de una teoría de la experiencia*, retoma de entrada este mismo planteamiento.

En resumen, la tesis que presento es que rechazar la filosofía y la práctica de la educación tradicional plantea un nuevo y difícil tipo de problema para aquellos que creen en el nuevo tipo de educación. Operamos a ciegas y en confusión hasta que reconozcamos este hecho; hasta que percibamos plenamente que el separarnos de lo viejo no resuelve los problemas. Lo que se dice en las páginas siguientes pretende, pues, indicar algunos de los principales problemas con que se encuentra la nueva educación y sugerir las líneas principales por las cuales ha de buscarse su solución. Yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien que la nueva filosofía de la educación está comprometida con algún género de filosofía empírica y experimental. Pero experiencia y experimento no son ideas que se autoexplican. Por el contrario, su significado es parte del problema que ha de ser explorado. Para conocer el sentido del empirismo necesitamos saber lo que es la experiencia.<sup>13</sup> (pág. 71)

Así, la nueva filosofía de la educación demanda una filosofía de la experiencia, en tanto la educación se halla conectada orgánicamente con la experiencia personal. Es interesante notar que Dewey es consciente que este planteamiento no está implicando una justificación de la conexión entre experiencia y educación, sino que la asume como un

---

<sup>13</sup> “In short, the point I am making is that rejection of the philosophy and practice of traditional education sets a new type of difficult educational problem for those who believe in the new type of education. We shall operate blindly and in confusion until we recognize this fact; until we thoroughly appreciate that departure from the old solves no problems. What is said in the following pages is, accordingly, intended to indicate some of the main problem with which the newer education is confronted and to suggest the main lines along which their solution is to be sought. I assume that amid all uncertainties there is one permanent frame of reference: namely, the organic connection between education and personal experience; or, that the new philosophy of education is committed to some kind of empirical and experimental philosophy. But experience and experiment are not self-explanatory ideas. Rather, their meaning is part of the problem to be explored. To know the meaning of empiricism we need to understand what experience is.” (pág. 11)

supuesto, punto de partida. Es decir, Dewey no procede en esta obra a ofrecer un cuerpo de razones de las cuales se derive la conexión entre educación y experiencia. En el cierre de la obra, Capítulo VII, *Experiencia: los medios y objetivos de la educación*, esto lo manifiesta de manera explícita.

En lo que se ha dicho he dado por supuesto la exactitud del principio de que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo. No he argumentado para la aceptación de este principio ni he intentado justificarlo.<sup>14</sup> (pág. 125)

Esta afirmación se encuentra en el centro de tensiones conceptuales de importancia: la distinción hecho y valor, el ser y el deber ser, lo natural y lo cultural, lo interno y lo externo. Se trata de una problemática filosófica que encuentra posterior tratamiento. Las dificultades que enfrentan intentos posteriores dentro del pensamiento pragmático, como el emprendido por Quine, al construir una teoría que dé cabida tanto a una corriente neo empirista (pragmatista) que preserve la evidencia como evidencia sensible, al tiempo que involucre la comunidad de habla, la intersubjetividad como criterio de corrección de la preferencia de un enunciado observacional.

La clarificación de la noción de sentencia de observación es buena cosa, porque esta noción es fundamental en dos aspectos. Ambos se corresponden con la dualidad que subrayé al principio de este artículo: la dualidad entre conceptos y doctrina, entre conocer lo que una sentencia significa y conocer

---

<sup>14</sup> “In what I have said I have taken for granted the soundness of the principle that education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience – which is always the actual life-experience of some individual. I have not argued for the acceptance of this principle nor attempted to justify it.” (p. 61)

si es verdadera. La sentencia de observación es básica para ambas empresas. Su relación con la doctrina, con nuestro conocimiento de lo que es verdadero, es, con mucho, la tradicional: las sentencias de observación son el receptáculo de evidencia para las hipótesis científicas. Su relación con el significado es también fundamental, puesto que las sentencias de observación son las que estamos en posición de aprender primero, ya sea como niños, ya sea como lingüistas de campo. Porque las sentencias de observación son precisamente las que podemos correlacionar con circunstancias observables en el momento de la emisión o del asentimiento, independientemente de las variaciones en las historias pasadas de informantes individuales. Ellas proporcionan el único acceso a un lenguaje.” (Quine, [1969] 2002, págs. 116, 117)

Las objeciones planteadas por Rorty a Quine tienden a mostrar que semejante unidad es problemática:

Lo que resulta sorprendente es que hayamos definido la “oración de observación” en términos de *consensus gentium*; podemos distinguir la observación de la teoría sin saber o tener interés en qué partes de nuestro cuerpo son los receptores sensoriales, y mucho menos en qué punto de los nervios comienza el “procesamiento”. No necesitamos ninguna explicación psicofisiológica de los mecanismos causales para aislar lo que se puede admitir - hacemos esto mismo en la conversación normal. Por eso es de suponer que la psicología no tiene nada que decirnos sobre la proximidad causal que valga la pena saber a quienes desean continuar con la “epistemología en un marco psicológico”. (Rorty, [1979] 2010, pág. 221)

No obstante, llama la atención que Rorty aluda al ensayo *El concepto de arco reflejo* para rescatar las advertencias de Dewey contra una psicología de corte conductista (en la que considera que recae Quine), pero en el desarrollo de su ensayo descarta la psico-fisiología como un enfoque apropiado, cuando Dewey mismo aboga en el ensayo por la fisiología como la perspectiva correcta para interpretar la realidad tras el concepto de arco reflejo.

En cuanto a por qué se abstiene de ofrecer esta justificación del principio, señala en el siguiente párrafo

(...) yo confío tanto en las potencialidades de la educación cuando se la trata como un desarrollo inteligente dirigido de las potencialidades inherentes a la experiencia ordinaria, que no creo necesario criticar aquí el otro camino ni presentar argumentos a favor de seguir la vía de la experiencia. La única razón para prever un posible fracaso al tomar esta ruta se halla, en mi opinión, en el peligro de que no se conciba adecuadamente a la experiencia y al método experimental.<sup>15</sup> (págs. 125, 126)

Y, como última afirmación de la obra, vuelve a remarcar la necesidad de volver la mirada para comprender la educación.

No deseo terminar, empero, sin consignar mi firme creencia en que la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresista contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a la que debe ser digno del nombre de *educación*. No estoy en favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando

---

<sup>15</sup> “For I am so confident of the potentialities of education when it is treated as intelligently directed development of the possibilities inherent in ordinary experience that I do not feel it necessary to criticize here the other route nor to advance arguments in favor of taking the route of experience. The only ground for anticipating failure in taking this path resides to my mind in the danger that experience and the experimental method will not be adequately conceived. There is no discipline in the world so severe as the discipline of experience subjected to the tests of intelligent development and direction. Hence the only ground I can see for even a temporary reaction against the standards, aims, and methods of the newer education is the failure of educators who professedly adopt them to be faithful to them in practice.” (pág. 61)

nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia.<sup>16</sup> (p. 126)

He retomado estas citas de la obra por cuanto ellas ponen en evidencia que Dewey nota un fallo en cuanto a la comprensión de lo educativo, nota un faltante teórico de importancia, la necesidad de volver sobre la educación sin más, sobre la experiencia. Se trata, por tanto, de una situación en la que las líneas de construcción de una nueva filosofía de la educación se trazan y el proyecto queda en proceso.

Ahora bien, si Dewey no ha justificado una teoría de la experiencia para la educación, entonces, ¿qué es lo que desarrolla en la sección justamente titulada *Necesidad de una teoría de la experiencia*? ¿De qué tipo de necesidad está hablando, dado que dicha necesidad no es la que correspondería a una justificación de la conexión entre experiencia y educación? Dewey se orientará a argumentar el tipo de conexión que debe existir entre una y otra, una vez se ha aceptado que hay tal conexión. Existe la necesidad por cuanto de la experiencia no se sigue su carácter educativo, en la medida en que la experiencia podría no ser educativa. Este capítulo de la obra de Dewey se orientará a mostrar, a llamar la atención, con ejemplos concretos, sobre cómo pueden darse experiencias ajenas a la educación, dejará claro el *hiato* posible entre la experiencia y la educación. El ejercicio de exposición de los resultados

---

<sup>16</sup> “I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything whatever must be to be worthy of the name *education*. I am not, I hope and believe, in favor of any ends or any methods simply because the name progressive may be applied to them. The basic question concerns the nature of education with no qualifying adjectives prefixed. What we want and need is education pure and simple, and we shall make surer and faster progress when we devote ourselves to finding out just what education is and what conditions have to be satisfied in order that education may be a reality and not a name or a slogan. I is for this reason alone that I have emphasized the need for a sound philosophy of experience”. (p. 62)

nocivos del proceso educativo, que se realiza tan sólo exhibiendo botones de muestra, deja ver que Dewey no fue ingenuo en cuanto a la realidad efectiva de la educación, no ignoraba los efectos y situaciones inadecuados que se pueden presentar. Es más, muestra una especial agudeza para detectarlos y, muy especialmente también, ofrecer una interpretación de lo que ocurre. Define una experiencia anti educativa como aquella que “(...) tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias.” (pág. 72) Este criterio, como se verá en el capítulo sobre los criterios de la experiencia, se deriva del principio de continuidad<sup>17</sup>. Por lo pronto, Dewey menciona la educación tradicional como fuente de muchos ejemplos de esta índole e incluye un grupo de agudas preguntas ilustrativas de ello.

La educación tradicional ofrece una plétora de ejemplos de experiencias del género acabado de mencionar. (...). ¿Cuántos estudiantes, por ejemplo, no llegaron a ser insensibles a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción? ¿Cuántos no adquirieron capacidades especiales por medio de un adiestramiento automático de suerte que quedó limitada su facultad de juzgar y su capacidad de actuar inteligentemente en las situaciones nuevas? ¿Cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿Cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que esta no les dio poder de control sobre aquellas? ¿Cuántos no asocian los libros con el esfuerzo estúpido que les “condicionó” para todo menos para una lectura vivaz?<sup>18</sup> (págs. 72, 73)

---

<sup>17</sup> En el capítulo IV de esta tesis se examinará la valoración que Hardie, filósofo analítico de la educación, hace sobre la filosofía de la educación de Dewey. Como se verá, la presentación del autor británico desatiende la advertencia de Dewey en cuanto a que el principio de continuidad, que sirve de base para mostrar el criterio para determinar si una experiencia es o no educativa, será mejor desarrollado con posterioridad (en el capítulo III). Hardie prefiere quedarse exclusivamente en el capítulo I de la obra de Dewey, enfatizando en el doble aspecto de la *cualidad* de la experiencia (el *agrado* y el *efecto* de la misma) que allí presenta Dewey, ignorando la remisión al capítulo siguiente.

<sup>18</sup> “Traditional education offers a plethora of examples of experiences of the kinds just mentioned. It is a great mistake to suppose, even tacitly, that the traditional schoolroom was not a place in which pupils had experiences. Yet this is tacitly assumed placed in sharp opposition to the olds. The proper line of attack is that the experiences which were had, by pupils and teachers alike, were largely of a wrong kind. How many students, for example, were rendered callous to idea, and how many lost the impetus to learn because of the way in which learning was experienced by them? How many acquired special skills by means of automatic drill so that their



Además, la necesidad de una teoría de la experiencia adquiere su aspecto de urgencia debido a lo que se demanda en la organización efectiva de la educación y la diferencia de posición en que se encuentra la educación progresista con relación a la tradicional. Esta última no necesita una teoría de la experiencia y el posterior ajuste de la misma a los principios de la educación (organización de las materias de estudio, control, organización escolar). Es más fácil continuar con la educación tradicional que concebir y llevar a la práctica una nueva educación basada en la experiencia. Tenemos entonces que la necesidad de una teoría de la experiencia debe ser entendida en, por lo menos, los siguientes dos sentidos: es una necesidad teórica una vez se ha optado por la conexión experiencia educación y se ha reconocido que la experiencia puede excluir la educación; y es una necesidad en tanto plan de operaciones que permita resolver las demandas en los diferentes campos en que la educación se ocupa en un momento en que la educación tradicional tiene consigo la costumbre como fuerza a su favor<sup>19</sup>, la cual tiende a *condicionar* el modo mismo como son vistos los acontecimientos educativos.

Algunas anotaciones antes de pasar a la presentación del capítulo en el cual Dewey exhibe los tres principios de la experiencia educativa. En primera instancia, debe notarse que el criterio que ha presentado Dewey para señalar que una experiencia no es educativa, esto es, el que bloquee o perturbe el desarrollo ulterior de experiencias, está soportado sobre lo

---

power of judgment and capacity to act intelligently in new situations was limited? How many came to associate the learning process with ennui and boredom? How many found what they did learn so foreign to the situations of life outside the school as to give them no power of control over the latter? How many came to associate books with dull drudgery, so that they were “conditioned” to all but flashy reading matter?” (pág. 12)

<sup>19</sup> Aquí es notable un problema en cuanto a lo que Dewey entiende por educación tradicional: si la educación tradicional se basa en la tradición, no se sigue de ello que deba ser una educación desde afuera. También podría ser una educación desde dentro de la experiencia la que se hace una tradición.

que más adelante se presentará como el principio de continuidad de la experiencia. Así, el capítulo II y el III se hallan vinculados y, en cierto sentido, el tercero, desde un punto de vista del desarrollo de la exposición teórica, precede al segundo. Por otra parte, es posible advertir el modo como la filosofía pragmatista adquiere una concreción teórica en la filosofía de la educación justamente en cuanto al criterio de determinación de una experiencia como educativa o no, por cuanto el criterio dirige la mirada hacia los *efectos* de la experiencia<sup>20</sup>. Finalmente, estos casos concretos que ha mostrado Dewey de experiencias no educativas corresponden a casos que difícilmente alguien niegue que son nocivos, incluso los docentes, si bien las razones que se darán para explicarlos puedan variar notablemente. El punto es que este criterio goza de una relativa adecuación a cierto sentido común sobre las inadecuadas experiencias escolares o en relación con el aprendizaje. De ello podría sugerirse que la filosofía de la educación deweyana hace manifiesto aspectos de lo educativo que solemos no ver con claridad o que vemos, pero no logramos conectar con el proceso global de aprendizaje. Es posible entrever que la concepción de experiencia educativa deweyana es una en la que, siguiendo la terminología empleada por Scheffler para clasificar los tipos de definición en el ámbito educativo, se recoge el uso predefinitorio del término<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Israel Scheffler (1974, pág. 197) propone tener en cuenta tres componentes del concepto de experiencia en Dewey: por una parte, el *juego recíproco* de las energías orgánicas con el medio; por otra, la noción de *experimento* en tanto alteración deliberada del medio con miras a la obtención de conocimiento; y, finalmente, el concepto de *significado* propio de la filosofía peirceana, según el cual el significado de una concepción está determinado por los efectos en la conducta. ¿Pueden ser estas tres características transferidas o advertidas también en la experiencia educativa? ¿De qué manera se relaciona esta interpretación con los tres principios de la experiencia? Por lo pronto, de la propuesta interpretativa de Scheffler conviene advertir el que ella nos muestra que la apuesta teórica de Dewey se anima por un espíritu abarcador, de síntesis, de conciliación de perspectivas. Por ello, resulta natural que su filosofía de la educación movilice su filosofía global y no que se constituya en un compartimento aparte, valorable en sí mismo, o como un desarrollo de su psicología o de su filosofía social exclusivamente.

<sup>21</sup> “Las definiciones descriptivas (...) han de servir para expresar las convenciones que rigen en determinados temas de estudio. Pero, además, siempre intentan explicar los términos definidos dando cuenta de su uso previo. De hecho, las definiciones descriptivas responden a pedidos de aclaración. La pregunta “¿Qué significa esto?” se propone, típicamente, obtener como respuesta alguna regla explicativa o descripción del funcionamiento

### 1.3. Criterios de la experiencia

La exposición de Dewey sobre los criterios de la experiencia inicia con una valoración preliminar sobre la relación entre el criterio de continuidad, en tanto crecimiento, y democracia. El proceso argumentativo de Dewey se mueve en varios planos simultáneamente: la consideración sobre lo que hace a una experiencia educativa está relacionada con la organización política que la hace posible o la dificulta. Pero, además de esta preocupación constante por comprender y correlacionar la dimensión individual, local, y la social y política de la experiencia, Dewey también ejerce un estilo expositivo en el cual desarrolla sus planteamientos convidando a su interlocutor (el auditorio, el lector) a reconocer que, tras ciertas ideas de general aceptación, como la preferencia por los arreglos políticos democráticos, se encuentran núcleos conceptuales que es menester remarcar. Este modo expositivo – reitero, en el cual Dewey insta a su lector a notar que ciertas ideas de común aceptación encuentran un más sólido soporte cuando se atiende, cuando se profundiza en su núcleo conceptual – lleva a que la argumentación de Dewey se sirva de conceptos o términos en los que se recoge, parcialmente, el uso pre definatorio del término. Esta es una posible explicación del lenguaje engañosamente familiar de Dewey sobre el que Sáenz Obregón invita a precaverse<sup>22</sup>. En la siguiente cita, Dewey lleva a cabo una conexión entre experiencia de crecimiento, esto es, aquella que no detiene o entorpece el desarrollo ulterior de la experiencia, y la democracia.

---

previo del término, o sea, algo análogo a lo que denominamos definición descriptiva. (Scheffler, El lenguaje de la educación, [1960] 1970, págs. 5,6)

<sup>22</sup> “Su uso de términos conocidos para nombrar conceptos que redefinía radicalmente puede dificultar un tanto su lectura o, peor aún, puede convertirla en algo engañosamente familiar.” (Sáenz Obregón, 2010, pág. 28)

¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los arreglos sociales democráticos promueven una cualidad mejor de la experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, [de lo] que lo hacen las formas no democráticas y anti democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y a la decencia y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas [de lo] que lo hacen los métodos de represión o coerción y fuerza? La razón de nuestra preferencia ¿no es que creemos que la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de experiencia que la que puede ofrecerse de otro modo en una amplia escala?<sup>23</sup> (Dewey, Experiencia y Educación, [1938] 2010, pág. 78)

La democracia promueve las condiciones que hacen posible la ocurrencia de experiencias de crecimiento. La educación progresista, por tanto, es preferible, en última instancia, porque reposa en un criterio de distinción entre experiencias. Si no se dispusiera de dicho criterio de distinción, no habría razón de peso para preferir un tipo de educación a otra, o un arreglo político a otro. Indicado el enorme peso de importancia que recae sobre la disposición de un criterio de diferenciación de experiencias, procede Dewey a desarrollar el mismo.

### 1.3.1. El principio de continuidad de la experiencia

---

<sup>23</sup> “Can we find any reason that does not ultimately come down to the belief that democratic social arrangements promote a better quality of human experience, one which is more widely accessible and enjoyed, than do non-democratic and anti-democratic forms of social life? Does not the principle of regard for individual freedom and for decency and kindness of human relations come back in the end to the connection that these things are tributary to a higher quality of experience on the part of a greater number than are methods of repression and coercion of force? Is it not the reason for our preference that we believe that mutual consultation and convictions reached through persuasion, make possible a better quality of experience than can otherwise be provided on any wide scale?” (Dewey, Experience & Education, [1938] 1997, pág. 18)

La presentación del criterio de diferenciación de las experiencias está estrechamente conectada con el principio de continuidad. Según este principio toda experiencia vivida permanece de alguna manera en las experiencias subsiguientes: nuestras experiencias presentes están determinadas, en parte, por las experiencias anteriores y, además, nuestras experiencias presentes incidirán en las experiencias futuras. Dewey presenta de la siguiente manera el principio de continuidad y lo relaciona con el de la palabra hábito.

En el fondo, este principio se base en el hecho del hábito, si interpretamos este hábito biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de *un hábito* como un modo más o menos fijo de hacer cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquél comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responde a todas las condiciones que encontramos al vivir. Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.<sup>24</sup> (Dewey, *Experiencia y Educación*, [1938] 2010, pág. 79)

---

<sup>24</sup> “At bottom, this principle rests upon the fact of habit, when *habit* is interpreted biologically. The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things, although it includes the latter as one of its special cases. It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living. From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.” (págs. 18, 19)

Puede notarse que Dewey realiza una ampliación o profundización en la comprensión de la palabra *hábito*. Aquí debemos aludir nuevamente a la estrategia o habilidad argumentativa de Dewey que consiste en poner en contacto su reflexión con el empleo cotidiano de ciertas palabras. Así, la palabra *hábito* recoge el uso predefinitorio, pero la concepción del mismo va más allá de ello. Y la ampliación no es poca. Por una parte, la noción de *hábito*, como la concibe Dewey, recoge el sentido de algo sobre lo que no puede decidirse libremente, como por capricho o a voluntad, sino que lleva consigo una *tendencia*. Esto se contiene en la acotación “lo deseemos o no”. No elegimos directamente el modo como una experiencia pasada, una vez vivida, incidirá en la presente. Esto es justamente lo que recoge el principio de continuidad. Sin embargo, por otra parte, el principio de continuidad tiene una amplitud mayor, por cuanto no sólo recoge un modo de hacer rutinario, sino un modo de responder emocional, intelectualmente ante una situación. Así, el principio de continuidad incluye también las tendencias de comportamiento incluso en situaciones que no se han presentado<sup>25</sup>. Si las experiencias vividas no subsistieran en las experiencias subsiguientes, no sería posible considerar sus efectos, porque no los habría. Las experiencias se hallarían cerradas sobre sí mismas, discretamente, apartadas unas de otras. Pero este no es el caso, aunque cotidianamente, en la práctica educativa, solemos pasar por alto este importante acontecimiento. Ahora bien, el principio de continuidad de la experiencia demanda una importante precisión o, más propiamente, deja un interrogante de importancia. Una vez hemos reconocido la conexión vivencial de nuestras experiencias pasadas, presente y su condicionamiento de las futuras, se presenta la inquietud sobre el modo como, desde la

---

<sup>25</sup> El principio de continuidad de la experiencia encuentra un modo particular de desarrollo en el concepto de *mediación de impulsos*. Este concepto clave, que constituye una profundización en la comprensión de lo que es una experiencia educativa, es abordado en el Capítulo III de la presente tesis.

conceptualización de Dewey, se justifica la *individuación* de las experiencias. ¿Cómo se evita considerar la vida como un monolítico continuo experiencial, en lugar de tratarse de una pluralidad de experiencias interconectadas? Se requiere una manera de señalar el nacimiento, desarrollo y cierre de una experiencia.<sup>26</sup>

### 1.3.2. El criterio de crecimiento de la experiencia.

Aunque Dewey parecerá centrarse en presentar el criterio de crecimiento, este no será adecuadamente entendido sin alusión a los otros dos principios. De hecho, en cierto sentido, el principio de crecimiento de la experiencia engloba tanto el principio de interactividad, como el de continuidad. Sin embargo, es el principio de crecimiento el que le confiere una *cualidad* específica diferenciadora a la experiencia<sup>27</sup>. Esta cualidad diferenciadora, cuando se trata de una cualidad educativa, es recogida por el término *crecimiento*.

---

<sup>26</sup> En el Capítulo III de la presente tesis abordaremos esta cuestión y ofreceremos una respuesta, apoyados en el concepto de circuito sensorio-motor.

<sup>27</sup> Esta *cualidad* de la experiencia fue aludida en el capítulo anterior del texto de Dewey en los siguientes términos. “No es bastante insistir sobre la necesidad de experiencia, ni aun de actividad en la experiencia. Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee. La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El *efecto* de una experiencia no se limita a su apariencia. (...) Independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores.” (pág. 73) “It is not enough to insist upon the necessity of experience, nor even of activity in experience. Everything depends upon the *quality* of the experience which is had. The quality of any experiences has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences. The first is obvious and easy to judge. The *effect* of an experience is not borne on its face. (...) Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences.” (pág. 13) Téngase en cuenta que Hardie, como veremos en el capítulo IV de la tesis, realizará una crítica a esta concepción de la cualidad de la experiencia, pero con el serio faltante argumentativo de no considerar la experiencia conjugada en sus tres principios. Por otra parte, la alusión a la *cualidad* de la experiencia recibirá un especial tratamiento en el Capítulo III de la tesis. Allí se advertirá la condición de *qualia* de la experiencia, entendida ésta última desde el concepto de circuito sensorio motor.

Al presentar el criterio de crecimiento, Dewey se servirá de un esquema expositivo en el que hará ver dicho criterio, con base en una objeción a su modo de pensar.<sup>28</sup> Según Dewey: “(...) el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento si se entiende éste en la forma de un verbo: *crecer*”. Y acto seguido señala:

Crecimiento o creciendo como desarrollándose, no sólo física sino también moral e intelectualmente, es un ejemplo del principio de continuidad. La objeción presentada es que el crecimiento puede adoptar muchas direcciones diferentes: un hombre, por ejemplo, que empieza una carrera de robos puede crecer en esta dirección, y por la práctica puede convertirse en un ladrón sumamente experto. De aquí, se arguye, que el “crecimiento” no es suficiente; debemos especificar también la dirección en que tiene lugar el crecimiento, el fin hacia el cual tiende. Antes, sin embargo, de decidir que la objeción es definitiva debemos analizar el caso un poco más detenidamente.

Que un hombre pueda crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido o en un político corrupto es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. ¿Crea esa forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar el crecimiento en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actitudes y hábitos que abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo ahora simplemente que cuando, y *sólo* cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un

---

<sup>28</sup> El Capítulo II de la presente tesis está motivado justamente por esta objeción que considera Dewey de modo directo, pero breve. Allí nos trataremos de abordar la cuestión de si la concepción de experiencia educativa genera o produce algún criterio ético sobre el crecimiento o si es necesario introducir elementos teóricos adicionales, esto es, una explícita teoría ética que se sumaría a la teoría de la experiencia educativa.



desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento, pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada.<sup>29</sup> (págs. 79, 80)

Esta argumentación de Dewey reviste importancia por dos razones: por una parte, nos ayuda a profundizar en la comprensión de lo que él entiende por crecimiento, en comparación con cierta noción de crecimiento que se emplea como base de la crítica de la crítica al desarrollo deweyana de tal concepto; y, por otra, nos ayuda a introducir el problema central que será más detenidamente tratado en el Capítulo II de la presente tesis.

Una vez más, Dewey pone en contacto su perspectiva teórica con las concepciones de sentido común al respecto. Aquí se trata de dos maneras de entender el crecimiento: por una parte, como el proceso de perfeccionamiento de destrezas en *una* dirección determinada; y, por otra, como la potencialidad y tendencia de una experiencia para abrirse en *múltiples* direcciones. La alusión a la dirección o tendencia de una experiencia, incorpora la idea de continuidad. La clave del concepto de crecimiento en Dewey es que la dirección del crecimiento, a su manera de entender, no puede ser prefijada o establecida, sino que su misma amplitud es la que le confiere el carácter de crecimiento. Es posible servirse de ejemplos aparentemente sencillos al respecto: la experiencia de aprender a caminar abre un abanico

---

<sup>29</sup> “Growth, or growing as developing, not only physically but intellectually and morally, is one exemplification of the principle of continuity. The objection made is that growth might take many different directions: a man, for example, who starts out on a career of burglary may grow in that direction, and by practice my grow into a highly expert burglar. Hence it is argued that “growth” is not enough; we must also specify the direction in which growth takes place, the end towards which it tends. Before, however, we decide that the objection is conclusive we must to analyze the case a little further.

That a man may grow in efficiency as a burglar, as a gangster, or as a corrupt politician, cannot be doubted. But from the standpoint of growth as education and education as growth the question is whether growth in this direction promotes or retards growth in general. Does this form of growth create conditions for further growth, or does it set up conditions that shut off the person who has grown in this particular direction from the occasions, stimuli, and opportunities for continuing growth in new directions? What is the effect of growth in a special direction upon the attitudes and habits which alone open up avenues for the developments in other lines? I shall leave you to answer these questions, saying simply that when and *only* when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of education as growing. For the conception is one that must find universal and not specialized limited application.” (págs. 19, 20)(p. 19 - 20)

amplio de posibilidades de desarrollo en la persona; la experiencia del aprendizaje del lenguaje, no sólo es una experiencia con una dirección, sino que es la base de múltiples experiencias posibles; la experiencia de la lectura, abre múltiples posibilidades de amplitud del conocimiento y del disfrute literario. Sin embargo, para que dicha *amplitud* pueda ser el resultado de la experiencia, es importante que la experiencia *goce de una cualidad*. El aprendizaje de la lectura pudo haberse surtido de tal manera que, pese a que generó la capacidad para dar cuenta del contenido leído, los contextos e interacciones en que ello se produjo (presión, monotonía, descontextualización), generan una indisposición activa o un estrechamiento del interés. La perspectiva deweyana sobre el crecimiento, sobre la experiencia educativa, tiende a tomar la forma de una aspiración a la integralidad de la vida humana como base del bienestar y la felicidad. La plenitud de la persona consiste en un permanente proceso de crecimiento, que no sacrifica, atrofia o ignora las dimensiones ética, política, científica, artística del ser humano. Por ello, para Dewey, el crecimiento encuentra en la capacidad de aprender a aprender, un motor potente. Las experiencias que producen curiosidad, que promueven el vencimiento de obstáculos, que elevan sobre puntos muertos, sí promueven la capacidad de crecimiento.

En un artículo del año 33 Dewey ofrece una presentación esclarecedora de la educación como crecimiento, especialmente en relación con la tarea de la filosofía de la educación.

La necesidad de una filosofía de la educación es fundamentalmente la necesidad de descubrir lo que la educación *es* realmente. Debemos tomar aquellos casos en los cuales encontrarnos que hay un desarrollo real de poderes deseables, descubrir cómo este desarrollo tiene lugar, y entonces proyectar lo que ha tenido lugar como una guía para dirigir nuestros demás

esfuerzos. La necesidad por este descubrimiento y esta proyección es la necesidad de una filosofía de la educación.<sup>30</sup>

(...) ¿Qué es entonces educación cuando encontramos especímenes satisfactorios reales de ello en existencia? En primera instancia, se trata de un proceso de desarrollo – de crecimiento, y el *proceso*, y no simplemente el resultado final, es importante. Una persona verdaderamente saludable no es algo fijo y completado. Es alguien quien a través de sus procesos y actividad continuará siendo saludable. No puede decir “Soy saludable” y detenerse en eso como si la salud estuviera destinada a continuar automáticamente. En caso contrario, pronto se hallaría a sí misma enferma. De manera similar, una persona educada tiene el poder de continuar y obtener más educación, de crecer y expandir su desarrollo. Por eso personas eruditas, letradas, en tanto han detenida su capacidad de crecer, no son personas educadas.<sup>31</sup>

### 1.3.3. El principio de interactividad en la experiencia.

Dewey expresa de manera explícita el principio de interactividad de la experiencia en los siguientes términos.

La palabra “interacción” que acaba de usarse expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla 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*.

---

<sup>30</sup> “The need for philosophy of education is fundamentally the need for finding out what education really *is*. We have to take those cases in which we find there is a real development of desirable powers, find out how this development took place, and then project what has taken place as a guide for directing our other efforts. The need for this discovery and this projection is the need for a philosophy of education.” (Dewey, *The Need for a Philosophy of Education*, 1933, pág. 195)

<sup>31</sup> “What then is education when we find actual satisfactory specimens of it in existence? Firstly, it is a process of development – of growth, and the *process*, and not merely the end result, is important. A truly healthy person is not something fixed and completed. He is one who through his processes and activity will continue to be healthy. He cannot say “I am healthy” and stop at that as if health were bound to continue automatically. Otherwise, he would soon find himself ill. Similarly, an educated person has the power to go on and get more education, to grow and to expand his development. Hence sometimes learned, erudite persons, as having parted with the capacity to growth, are not educated.” (pág. 195)

(...) Las concepciones de *situación e interacción* son inseparables una de otra. Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación; o los juguetes con que está jugando; o el libro que está leyendo (en el cual sus condiciones de ambiente en el momento pueden ser Inglaterra o la Grecia clásica o una región imaginaria); o los materiales de una experimento que está realizando. El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía.<sup>32</sup> (págs. 84 - 86)

El principio de interacción hace alusión al proceso de incidencia recíproca entre el ambiente y el organismo o individuo. El organismo incide en el medio y lo modifica. Esta modificación genera un ambiente que tendrá, a su vez, incidencia sobre el organismo. Dewey ofrece en este punto de su exposición el ejemplo de lo que él considera que es la diferencia entre civilización y barbarie, en tanto modificación de las condiciones ambientales por las modificaciones que hacen posible la transformación de las vías y los sistemas de tratamiento de los recursos ambientales. Si bien su ejemplificación no es desarrollada en detalle parece evidente que Dewey interpreta este proceso como uno de mejoramiento, de progreso y de crecimiento.

El principio de interactividad de la experiencia ayuda a deshacer la concepción estrecha de la experiencia como las cosas que le pasan, ocurren, acaecen a un organismo.

---

<sup>32</sup> “The world “interaction”, which has just been used, expresses the second chief principle for interpreting an experience in its educational function and force. It assigns equal rights to both factors in experience – objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions. Taken together, or in their interaction, they form what we call a *situation*.”

(...) The conceptions of *situations* and of *interaction* are inseparable from each other. An experience is always what it because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the latter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading (in which his environing conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the material of an experiment he is performing. The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interacting with the objects which he constricts in fancy.” (págs. 24, 25)

Esta concepción, de manera manifiesta o tácita, tiende a suponer un sujeto pasivo, receptivo, una entidad que es valorada según qué tan fiel o sensible es a la incidencia que sobre él tiene el medio. Además, la concepción deweyana de la experiencia muestra el carácter relativo de lo que se entiende por *ambiente* en la experiencia. Las fantasías imaginativas, un objeto o asunto que está siendo tratado en una conversación, o la escenificación mental de una lectura de historia, se constituyen en el ambiente, en las condiciones objetivas. La objetividad o lo objetivo no es una alteridad absolutamente otra, un algo fijo contra lo que se enfrenta el organismo, sino que se define y presenta según la actividad que se encuentra en desarrollo: el ambiente es tal para un organismo en acción.<sup>33</sup>

Ahora bien, en los párrafos anteriores a este abordaje directo del principio de interactividad ya se venía tratando cuestiones relacionadas con dicho principio: como las fuerzas internas del organismo no puede ser sin un ambiente, el educador no puede ignorar dicho ambiente, tanto al momento de comprender el ambiente del estudiante, como su propia capacidad para generar condiciones de dicho ambiente que promuevan experiencias educativas. También, en cuanto a las fuerzas internas el maestro debe poder interpretarlas en el estudiante y servirse de su propia experiencia previa para ponerla en función del aprendizaje. De estas consideraciones deriva Dewey una valoración crítica tanto de la educación tradicional, por desconocer los factores internos de la experiencia, como de los excesos de la educación progresista por desconocer los factores externos o ambientales. Dewey pareciera transitar de la consideración del criterio de crecimiento al principio de

---

33

interactividad sin solución de continuidad. Ello se debe, en parte, a que, como hemos señalado, el criterio de crecimiento involucra los principios de continuidad e interactividad.

Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas a otras. Pero a causa del principio de continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de un y mismo mundo.<sup>34</sup> (pág. 86)

Este asunto es de extraordinaria importancia. El principio de interactividad será nuevamente abordado en el Capítulo III de esta tesis. Allí se ofrecerá una argumentación de esta relatividad de lo objetivo o externo, apoyada en la obra *The studies of Ethics* y en *The reflex arc concept in Pyschology*. Dos puntos serán de especial atención para profundizar en las implicaciones del principio de interactividad: por una parte, que la interacción se configura como tal (así como lo que se entiende por estímulo y respuesta) en un marco funcional- teleológico, es decir, en consideración de un organismo activo, que persigue propósitos, que se mueve por la consecución de fines y que no es meramente un receptáculo. Esto, a su vez, ayuda a despejar la posibilidad de interpretar el principio de interacción como un juego de fuerzas entre cosas del mundo natural, como un episodio físico: el viento y las hojas del árbol. Por otra parte, en el Capítulo III se ofrece una interpretación del principio de interactividad como un principio de acción dual del individuo sobre sí mismo: un impulso

---

<sup>34</sup> “The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience. Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world.” (pág. 25)

incide sobre sí mismo por medio de la incidencia en otros impulsos y sobre la incidencia que se ejerce sobre el medio.<sup>35</sup>

Realizada esta presentación general de los dos principios constitutivos de la experiencia, así como del criterio de diferenciación, se procederá en el Capítulo II a abordar un problema capital sobre dicho criterio de diferenciación. Según mi manera de ver, tras la cuestión sobre el criterio de la experiencia está la cuestión sobre la relación entre la normatividad de la experiencia, si aquella puede surgir de un mismo marco teórico o requiere ser superpuesta y, con ello, requiere romper con una apuesta de corte naturalista.

---

<sup>35</sup> Una exposición, que toca los puntos principales de la presente de este primer capítulo, pero que ofrece algunos elementos de variación, puede encontrarse en mi documento de tesis de Maestría *Experiencia educativa en John Dewey y enseñanza en Israel Scheffler: dos modos (pragmático y analítico) de hacer filosofía de la educación*; UNAL, 2020.

## CAPÍTULO II

### 2. SOBRE ÉTICA Y CRECIMIENTO

#### 2.1. ¿Está implicada la ética en la noción de crecimiento?

*“Así se empieza. Comienzan con una resortera  
y luego acaban por usar catapultas y cañones de largo alcance.”*

PALÍNDROMA

Juan José Arreola

Como hemos visto en el capítulo anterior el concepto de *experiencia educativa* presenta interesantes interrogantes para su comprensión. Aparte de las dificultades atribuibles a los principios de *continuidad* e *interactividad*, las dificultades de comprensión de la tercera característica, la condición de *crecimiento*, son especialmente importantes ya que el *crecimiento* es el rasgo distintivo de una experiencia educativa. La dificultad de especial interés para mi investigación sobre dicho concepto estriba en que, por lo menos en una aproximación inicial, no hay manera de garantizar que ciertas experiencias humanas, como aquellas que consideramos éticamente reprochables, sean excluidas de dicho concepto.

Resulta obvio que Dewey no pretendió elaborar un concepto de *experiencia educativa* – un concepto de tal importancia que es el propósito a perseguir en la educación y en el que se cifra la clave para evitar las polarizaciones de las propuestas educativas – con tal grado de



amplitud que termine siendo paraguas, no sólo de las experiencias que promueven una tendencia a la solidaridad, la honestidad, etc., sino de aquellas que puedan propiciar la injusticia y la mentira, por mencionar dos botones de muestra. Sin embargo, la salvedad de que Dewey no tenía semejante propósito, no libera automáticamente a su concepto de experiencia educativa de esa implicación, sino que nos empuja a una mejor comprensión del mismo, en la medida en que la cuestión no es sólo sobre sus propósitos al proponer una concepción, sino sobre las consecuencias de la misma. Constituiría un error el desestimar el problema con una profusa lista de ejemplos de crecimiento en la bondad, en los cuales se muestre, entre otros posibles casos, que las experiencias infantiles de reconocimiento de los propios errores, adecuadamente orientadas, ampliarán las experiencias del joven y el adulto hacia un comportamiento más crítico y dispuesto a prever equivocaciones y a superarlas, pues el asunto no es que estos sean casos claros, y admirables, del crecimiento ético sobre el que Dewey pretende llamar la atención, sino que la conceptualización de experiencia educativa *no parece implicar* la bondad y excluir la maldad, no parece haber alguna implicación recíproca entre bondad y crecimiento. Al parecer, se puede crecer en la bondad, tanto como en la maldad; se puede tener experiencias, y propiciarlas, que muevan a la persona hacia un espectro mayor de acciones dentro de esa misma órbita: los niños que maltratan a sus mascotas podrán ser adultos que maltraten a sus parejas; los hermanos mayores que maltratan a los menores, podrán ser adultos que instiguen a sus subordinados laborales. Nada parece hacer al crecimiento en sí mismo ético.

Podríamos aguardar una correlación entre ética y crecimiento menos estricta, pero aun así de un potencial enorme, en la posibilidad de que aquellas experiencias de decrecimiento se evidencien específicamente antiéticas, si bien las experiencias de

crecimiento puedan ser éticas o antiéticas, quedando excluida la posibilidad de un decrecimiento éticamente defendible. No obstante, si examinamos dicho anverso del crecimiento, esto es, el decrecimiento o no crecimiento, nos encontramos con que, a su vez, puede darse en un marco ético laudable o reprochable. El decrecimiento puede ser entendido – sin una conceptualización detallada de principio – como un proceso autodestructivo, uno en cual las acciones, hábitos, conductas, cálculos, acarrearán daño irreparable o la destrucción del organismo, lo cual se expresa, cuando menos, en una disminución de las capacidades, habilidades, posibles satisfacciones, del organismo. Es claro que en ciertos casos de una vida en el delito la persona se expone a serios perjuicios para su integridad personal, pero también es el caso que ciertas líneas de acción éticamente respetables y admirables parecen estar indisolublemente ligadas al riesgo y el perjuicio: piénsese en las modalidades de activismo político, humanitario o ambiental que dan lugar a las amenazas, intimidaciones, exilios, homicidios, magnicidios y genocidios. En términos aún más generales, se puede considerar todas aquellas acciones de desprendimiento y entrega por el bienestar de otros, en los que se asume la exposición al riesgo de perjuicio asociado como casos de experiencia que, siendo de decrecimiento por el perjuicio asociado a su vivencia, son éticamente aprobables.

Se tiene entonces que el crecimiento mismo no parece dar razones para excluir acciones antiéticas, ni el decrecimiento para incluirlas. Esta independencia conceptual entre ética y crecimiento no tendría por qué ser, desde cierta perspectiva, un problema: bastaría con señalar que para efectos de la comprensión de la lectura ética de Dewey sobre el crecimiento debemos concentrarnos en una región de intersección entre las acciones que podemos conceptualmente presentar como de crecimiento y aquellas que puedan derivarse de cierta concepción de la ética. El problema, no obstante, es que el autor parece rehusarse a

poner de manifiesto una teoría ética, la cual parece hacerse más necesaria cuanto menos parece vislumbrarse que ella puede desgranarse del concepto de crecimiento. Salta a la vista la necesidad de examinar el concepto de crecimiento y, dentro de este examen, un examen de su relación con la ética.

## 2.2. Presentación de la polémica Huxley - Dewey

En 1898 John Dewey publica un ensayo combativo contra el ensayo homónimo de Thomas Henry Huxley titulado *Evolution and Ethics*, del año 1893. Ambos autores abordan la cuestión amplia de la relación existente entre el proceso evolutivo y la Ética. Donde Huxley contrapone, Dewey unifica. El desplazamiento de la mirada hacia la cuestión del proceso evolutivo y su relación con la Ética pareciera alejar peligrosamente el foco de interés que me he propuesto en la relación entre ética y crecimiento, relación importante para dilucidar el de experiencia educativa. No obstante, pese a la presión de esta fuerza centrífuga, en el trabajo incisivo de Dewey se encuentran varios elementos de valor para dicho propósito. Se encuentra en esta obra una reflexión global sobre el proceso evolutivo que sirve de marco de referencia, y vía de acceso, a la reflexión temprana de Dewey sobre el crecimiento, en la que es destacable la identificación sin sobresaltos, y de pasada, entre evolución y crecimiento. También encontramos unas coordenadas generales para entender lo que el autor demanda de la Ética y el punto de vista desde el que la asume, si bien dicha disertación dista de ser un intento de ofrecer una fundamentación de la moral.

En la obra *Experiencia y Educación* la ética parece estar dada por supuesta en su noción de *experiencia educativa*. La labor de hacer explícita dicha concepción, y su relación con otras partes del sistema, no se puede rechazar de entrada. La hipótesis que pongo sobre la mesa es que la interpretación de la ética como el mejor modo de adaptación del hombre al medio, presente en el ensayo *Evolution and Ethics*, abre la posibilidad de leer la Ética a través de la lente de las particularidades de la adaptación humana, por medio de la interpretación de los conceptos de aptitud, lucha por la existencia y selección natural. No tiene cabida, por tanto, una teoría moral separada cuando ella queda englobada en el proceso evolutivo del ser humano. Si la ruta teórica que le atribuyo a Dewey es correcta, nos encontramos ante una especial posición ante la relación naturaleza y cultura, en la que se aboga por evitar la comprensión de esta última como contrapuesta o como si se tratara de una segunda naturaleza.

Naturalmente, las interrelaciones directas e indirectas que un investigador puede hallar entre el pensamiento de Huxley y el de Dewey no se limitan a observar que aquel representa un contradictor puntual de los planteamientos de Dewey sobre la relación entre Ética y Evolución. Por ahora, en calidad de anécdota, llama la atención que la lectura juvenil de Dewey que despertó su idea de un organismo dinámicamente interrelacionado con el medio, base de su idea de experiencia, fue una obra de fisiología del pensador británico. (Bernstein, 2010, pág. 51) (Menand, 2016, pág. 259) Obviamente, nada de lo que Dewey elaboró puede transferírsele a aquel: dicha figura orgánica no es tanto un punto de apoyo teórico o deuda conceptual con Huxley, como el detonante de una elaboración propia. Lo que no es meramente anecdótico es que parte del ambiente intelectual en que Dewey forjó sus planteamientos, y del cual hacía parte el grupo de los trascendentalistas de Vermont, se hallaba fuertemente contrapuesto a la posición intelectual de independencia entre cuestiones

de ciencia y cuestiones religiosas (Menand, 2016), posición que fue asumida por Huxley y que es coherente con la separación que defiende en el ensayo *Evolution and Ethics* entre el proceso cósmico y el proceso ético. Así que muy bien puede ser que Huxley circunscribiera la reflexión sobre la relación entre organismo y medio a una cuestión del mundo natural que debía mantenerse aparte de las consideraciones sobre la vida social humana en sus aspectos determinantes. Dewey no consideró que esa proscripción fuera correcta y trabajó en la ampliación de dicha imagen y su poder explicativo en otros campos. Pero este ímpetu general en Dewey es perfectamente coherente con la posición de los trascendentalistas de Vermont.

Pese a la posibilidad de un estudio centrado en el texto de Huxley y, especialmente, en si las críticas y precisiones, que sobre él vierte Dewey, son justas con el pensador británico, mi interés se concentra en presentar la lectura, el punto de vista de Dewey. Con este fin, haré una presentación general del ensayo, por lo demás de una gran belleza expositiva, de Huxley. Posteriormente, iré directamente a los puntos del texto de Dewey que me dejan ver su concepción de la ética, y su relación con el crecimiento.

### 2.2.1. Huxley: contraposición de los dominios natural y ético

Himmelfarb, en las líneas de presentación del texto, nos recuerda el oponente, no abiertamente mencionado por Huxley, hacia el cual dirige sus críticas el pensador británico: el denominado darwinismo social defendido por Spencer. Realicemos aquí una sucinta presentación en rasgos generales de esta perspectiva. De acuerdo con una lectura spencerista los principios que rigen el proceso evolutivo de las especies naturales gozan de la misma validez, y requieren apoyo y respaldo, en lugar de rechazo y condena, en las sociedades

humanas; lo que parece crueldad, impiedad, competencia despiada, ha sido el medio efectivo en la lucha por la subsistencia y, por ello, son requeridos en la vida social humana. Las medidas para contenerlos o prohibirlos desconocen el papel dinamizador que juegan en la vitalidad de las sociedades y terminan por entorpecer o atrofiar el proceso evolutivo de la humanidad.

Huxley, si bien férreo defensor de la teoría evolutiva de Darwin, se opone radicalmente a esta extrapolación, y para ello realizará una tenaz oposición entre el dominio natural y el humano, aquel regido por la lucha por la subsistencia, éste por principios éticos. Acompañemos ahora el desarrollo del planteamiento de Huxley en su conferencia *Evolution and Ethics*.

Su ensayo inicia describiendo el proceso de evolución cíclica de la naturaleza: el desarrollo que presenta una planta y su posterior marchitamiento, se rige por un principio que comparte todo elemento y aspecto de la naturaleza. Se trata del proceso de Sísifo, según el cual de un estado simple y potencial, se pasa a uno diferenciado y pleno, para luego volver a la simplicidad y la potencialidad. (Huxley, [1893] 2007, pág. 313). La presencia de este principio en cada ser vivo y proceso de la naturaleza se ajusta a un orden y equilibrio de la totalidad:

En cada una de estas complicadas estructuras, así como en sus más pequeños elementos constitutivos, hay una energía inmanente que, en armonía con aquella que reside en todas las

otras, incesantemente trabaja hacia el mantenimiento de la totalidad y el desempeño eficiente del papel que juega en la economía de la naturaleza. (Huxley, [1893] 2007, pág. 312)

En la concepción global de Huxley sobre el reino de la naturaleza – para cuya presentación se ha servido de una analogía con el relato del ascenso a un reino especial por medio de una planta de fríjol – se advierten los siguientes rasgos característicos: la naturaleza es una energía, una sustancia cósmica dinámica; la mutabilidad de dicha energía es incesante; el movimiento de dicha energía es cíclico e inicia y cierra en la simplicidad y potencialidad y es mediado por la diferenciación y el desarrollo; dicho movimiento cíclico es escalar, en el sentido en que se presenta en diversas escalas de la naturaleza y en diversos ámbitos de la misma; está regida por la conflictividad, en tanto la naturaleza se halla en pugna, lucha; los procesos se regulan y conservan por cierto principio de organización superior, de racionalidad o proporcionalidad, de compensación. Son evidentes los puntos de contacto de esta lectura sobre la naturaleza con diversas filosofías a lo largo de la historia, desde los filósofos presocráticos, algunas ideas que pueden relacionarse con la filosofía oriental, y, también, el concepto de voluntad en Schopenhauer.

Sin entrar ahora a examinar qué tan próxima es esta visión general de la naturaleza cósmica en Huxley con aquella descripción fisiológica que inspiró la noción de experiencia en Dewey, una idea es oportuna en cuanto al lugar que el concepto de crecimiento ocupa en esta lectura global del cosmos para Huxley: el crecimiento está enmarcado en un proceso mayor, y es sucedido por la degradación, descomposición o reducción a la simplicidad, de acuerdo a un ritmo de la naturaleza; además, el crecimiento supone un estado potencial por

desarrollar, y también un límite natural a su expansión, alcanzado el cual se sigue el retorno a la simplicidad.

La siguiente sección del ensayo detalla el lugar del ser humano en este orden. Su ingreso se realiza por la puerta del sufrimiento. En el proceso evolutivo, la energía cosmopoyética conduce, por la mayor complejidad de los organismos vivos, a una mayor posibilidad de sufrimiento y alcanza su punto más elevado en el hombre. Ahora bien, es el hombre en tanto ser social, no en tanto animal, quien alcanza este nivel.

(...) la consumación no es alcanzada en el hombre, en tanto simple animal; o en el hombre en todo o en parte salvaje; sino en el hombre en tanto miembro de una política organizada. Y es una consecuencia de su intento por vivir de esta manera; esto es, bajo aquellas condiciones que son esenciales al pleno desarrollo de sus poderes más nobles.” (pág. 314)

Ahora bien, ha sido la mayor capacidad de adaptación del hombre, en tanto animal, la que lo ha puesto a la cabeza del mundo sensible.

Para su progreso exitoso, a través del estado salvaje, el hombre ha sido ampliamente deudor de esas cualidades compartidas con el mono y el tigre; su organización física excepcional; su astucia, sociabilidad, curiosidad y su capacidad imitativa; su destructividad despiadada y feroz cuando su ira es despertada por la oposición. (pág. 314)

Tenemos entonces una doble faz del ser humano: por una parte, en tanto animal, se ubica en la cúspide de la lucha por la subsistencia; en tanto ser social, es un ser que sufre. ¿Qué explica este sufrimiento del ser humano? Las habilidades y destrezas que fueron su



garantía de éxito son, ahora en la vida social, una traba, un obstáculo. El hombre civilizado derribaría complacido la escalera por la que ha subido. Las fuerzas efectivas de la supervivencia son ahora vistas como erradas, malas, criminales, pecaminosas; dado que persisten en el ser humano, su presencia y la pugna por su supresión acarrearán sufrimiento. Así, de acuerdo con esta lectura de Huxley, podemos decir que la historia de la humanidad es la historia del ascenso de la conciencia moral.

La ciencia de la ética afirma proporcionarnos una razonada regla de vida; para decirnos qué es una acción correcta y por qué es así. Con independencia de las diferencias de opinión que pueden haber entre expertos, existe un consenso general según el cual los métodos de lucha por la subsistencia del simio y el tigre no son compatibles con principios éticos sólidos. (pág. 315)

Huxley lleva a cabo, a partir de este punto, un recorrido por algunos de los momentos civilizatorios en que la cuestión del mal, y las rutas para su solución, han sido abordados. Puede decirse, incluso, que la lectura de Huxley ofrece un esquema de filosofía de la historia en la medida en que los procesos históricos de las civilizaciones, y especialmente sus manifestaciones religiosas, son interpretados en el marco de una lucha de la moralidad de la civilización – único ambiente en el cual el ser humano puede desplegar sus potencialidades – por controlar, combatir, los medios que fueron exitosos en un momento precivilizatorio pero que bajo una lectura moral adquieren la condición de transgresiones, delitos, pecados. El mal, entonces, es la presencia vívida de las fuerzas adaptativas biológicas, no la presencia de una inclinación malévolamente en sí misma, ni la actuación deliberada de un sujeto que trasgrede un principio moral racional. El hombre, para Huxley, se revela ante la indiferencia moral de

la naturaleza. “El átomo microcósmico debió encontrar culpable al ilimitado macrocosmos.”  
(pág. 318)

La emergencia de los sistemas morales, como parte de la actividad del pensamiento humano que procura concebir y entender un orden en el cual la moralidad tenga un lugar, encuentra un muy interesante ejemplo en el surgimiento de la noción de justicia en la sociedad humana. La sociedad es imposible a menos que quienes están asociados estén de acuerdo en observar reglas en cuanto al trato de unos hacia otros. La estabilidad social depende de la firmeza con que se cumplan los acuerdos; cuando hay vacilación, hay ruptura de la confianza mutua, que es el vínculo de la sociedad. La forma más rudimentaria de gobierno es una en la que los hombres viven bajo un entendimiento común, y en la que se orienta la fuerza del grupo contra los violadores de la regla y en defensa de sus observadores. El entendimiento común, y la distribución de castigos y premios, según reglas acordadas, se llamó justicia, y a lo contrario injusticia. Aunque originalmente no fue atendida, la distinción entre la acción deliberada y el fallo no intencional fue adquiriendo relevancia. Y también el problema de la responsabilidad o merecimiento (*desert*) se hizo importante. Si la vida se paga con vida, entonces quien fue asesino, pero no pretendió o no tuvo la intención de serlo, no era claramente merecedor de la muerte. Así, la justicia privada y pública crean una excepción para la aplicación de la venganza por sangre. La justicia sufre una sublimación: se pasa del castigo según los actos, al castigo según el merecido, o, mejor, según el motivo. La rectitud (*righteousness*), esto es, la acción nacida de un motivo correcto, no sólo se hizo sinónimo de justicia, sino un constituyente positivo de la inocencia y el corazón mismo de la bondad.

En esta elaboración anterior que acabamos de presentar, Huxley ofrece una explicación del surgimiento de la moralidad a partir del proceso social de reajuste de un sistema de reglas y de aplicación de justicia. Huxley no ha creado una teoría aparte o independiente de la moralidad, sino que muestra el carácter social de su surgimiento. Este enfoque no pareciera, por ahora, ser uno con el que Dewey debiera estar en desacuerdo en cuanto pareciera no ser incompatible con el esfuerzo deweyano por conceder preeminencia a la construcción social por sobre enfoques centrados en el individuo. En todo caso, esta emergencia de la intención o, más bien, de la distinción entre acción e intención que ofrece Huxley, puede ser interpretada como pragmática en el específico sentido en que es el desacierto en el propósito de la acción lo que genera la distinción entre intención y acción; así, es la interacción con el medio la que genera el dominio interior: el mundo de las intenciones humanas. No se trata de una perspectiva en la que se asuma de entrada, *a priori*, o se considere obvia, dicha distinción y, en consecuencia, se considere la acción como la consumación de una intención. La situación aquí tiene cierto paralelo con la deliberación entendida como acción errada vuelta sobre sí, introyectada.<sup>36</sup>

La imposibilidad del hombre por hacer compatible los ideales de justicia y bondad, habida cuenta de la proliferación histórica de casos de castigos al inocente e impunidad del

---

<sup>36</sup> Scheffler ofrece la siguiente presentación resumida del proceso científico en Dewey, el cual se identifica con una concepción amplia de la experimentación y es identificada también con la experiencia que surte un resultado educativo. “Desde la exploración del niño de su entorno a la teorización del científico sobre la naturaleza, el patrón del pensamiento inteligente es el mismo: un problema brinda la ocasión inicial para la indagación. La acción es bloqueada, los conflictos o dificultades crean una situación inestable. La deliberación es acción bloqueada vuelta sobre sí; La elaboración resultante y la competencia de ideas hipotéticas detonan la acción una vez más.” “From the child’s exploration of its environment to the scientist’s theorizing about nature, the pattern of intelligent thought is the same: a problem provides the initial occasion of inquiry. Action is blocked, conflicts or difficulties create an unsettled situation. Deliberation is blocked action turned inward; the resultant elaboration and competition of hypothetical idea sparks action once more.” (Scheffler, *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, 1974, pág. 196)

culpable, entre otras expresiones de la maldad, han tendido a llevar a las diversas escuelas filosóficas, religiosas y espirituales a elaborar construcciones explicativas, tales como las teodiseas y cosmodiceas, que den cuenta de ello. Así, por ejemplo, la concepción de la transmigración de las almas o reencarnación, presenta la vida humana como un pasaje de un carácter a otro y que puede ser adecuado por medio del disciplinamiento personal. Huxley considera que esta concepción está impregnada, es afín, a algunos rasgos de la concepción de la evolución: ciertos caracteres son heredados de un generación a otra.

No obstante, no es la única concepción explicativa que, según Huxley, encuentra cierto parecido con la concepción de la evolución, esto es, no es la única manera como el hombre en la historia ha tratado de ofrecer una explicación de la moralidad (e inmoralidad), del bien y el mal, como parte del acontecer natural. Se remonta el autor, en este punto de su texto, a una presentación de la perspectiva heraclíteica del cambio, que es otra manera de ver el curso del cosmos y de la humanidad de una modo afín a la perspectiva evolutiva. En la historia del pensamiento y de las civilizaciones la relación entre evolución y ética, esto es, el estudio o concepción de la relación entre ética y naturaleza, encuentra en los estoicos un modo invertido de la valoración, en la medida en que el estoicismo considera al cosmos un maestro de la bondad, y no la fuente de las fuerzas de la maldad, si bien finalmente hace de la *apatía* un ideal de sabiduría, caso en el que, considera Huxley, no se encuentra propiamente una diferencia con el ideal del *nirvana*. Según Huxley, la historia de la reflexión moral derivó en el apartamiento, la renuncia, el distanciamiento de la naturaleza.

El ensayo de Huxley entrea en su recta final. Huxley llama la atención sobre que, pese a las discusiones que podamos tener sobre qué tan buena o mala o neutra consideremos que

pueda argumentarse que es la naturaleza, está fuera de duda el que el ser humano dispone de un margen de acción – incluso cada vez mayor – para incidir en el mejoramiento moral de la humanidad. “Finalmente, según mi conocimiento, nadie dudaría de que, en tanto que tenemos la capacidad de mejorar las cosas, es nuestro deber elevado usarlo y entregar nuestro intelecto y energía a este servicio supremo de nuestra especie.”<sup>37</sup>

¿Qué servicio, se pregunta Huxley, puede prestar a este propósito una teoría sobre la evolución de la ética? Una línea de razonamiento falaz, a ojos de Huxly, es aquella que presenta la evolución de la moralidad como un indicador o una evidencia de que esa tendencia es la correcta. Aducir hechos y razones que evidencian la evolución de los sentimientos morales no nos ofrece un criterio, una razón con base en la cual decidir entre el bien o el mal, pues tanto la persona que hace el mal, que actúa delictivamente, como la persona considerada buena, pueden ser vistas como fruto de la evolución de los sentimientos morales. Tanto el ladrón y el asesino, como el filántropo, siguen la naturaleza, dice Huxley.

La evolución cósmica puede enseñarnos cómo pudieron haber surgido las tendencias humanas buenas y malas; pero, en sí misma, es incompetente para brindar una mejor razón de la que teníamos antes por la cual preferir lo que llamamos bueno a lo que llamamos malo.<sup>38</sup>

El autor aborda lo que él denomina otra falacia de la Evolución Ética, y la formula en los siguiente términos:

---

<sup>37</sup> “Finally, to my knowledge, nobody professes to doubt that, so far forth as we possess a power of bettering things, it is our paramount duty to use it and to train all our intellect and energy to this supreme service of our kind.” (pág. 323)

<sup>38</sup> “Cosmic evolution may teach us how the good and the evil tendencies of man may have come about; but, in itself, it is incompetent to furnish any better reason why what we call good is preferable to what we call evil than we had before.” (pág. 324)

Es la idea de que, en general, los animales y plantas han avanzado en perfección de organización por medio de la lucha por la existencia y su consecuente supervivencia del más apto; entonces el hombre en sociedad, el hombre en tanto ser ético, debe observar el mismo proceso para ayudarse a alcanzar la perfección.<sup>39</sup>

Este razonamiento falaz, considera Huxley, se enriaza en la ambigüedad de la expresión “supervivencia del más apto”, ya que *apto* tiene la connotación de *mejor*, y *mejor* tiene un aire o sabor moral. Sin embargo, la *aptitud* depende de las condiciones, es decir, se es apto según la condiciones que se estén considerando, alteradas las cuales, cambia la aptitud. Así, los seres humanos, variadas las condiciones del ambiente quizá no sean los más aptos para ellas.

Huxley considera que existe una relación en la que el peso o fuerza de las reglas del mundo adaptativo humano son mayores cuanto menor es el proceso de organización social y política, cuanto menor es el proceso de civilización: la relación entre fuerzas de la naturaleza y fuerzas morales es inversa. “Pero la influencia del proceso cósmico sobre la evolución de la sociedad es mayor cuanto más rudimentaria es su civilización.”<sup>40</sup>

Es en este momento del ensayo que Huxley apuntala la idea nuclear que será objeto de especial consideración por parte de Dewey.

---

<sup>39</sup> “It is the notion that because, on the whole, animals and plants have advanced in perfection of organization by means of the struggle for existence and the consequent “survival of the fittest”; therefore, men in society, men as ethical beings, must look to the same process to help them towards perfection.” (pág. 324)

<sup>40</sup> “But the influence of the cosmic process on the evolution of society is the greater the more rudimentary its civilization.” (pág. 324)

El progreso social significa un chequeo o control del proceso cósmico en cada paso y la sustitución por otro, el cual puede ser llamado proceso ético; el fin del cual no es la supervivencia de quien puede ser el mejor, en relación con la totalidad de condiciones que obtiene, sino quien es éticamente el mejor.<sup>41</sup>

Es evidente el tipo de pensamiento contra el que está luchando Huxley: aquel darwinismo social que considera que, ya que el individualismo, la imposición del fuerte, han sido una herencia exitosa para la humanidad, entonces es buena y, por ello, se hace criterio para valorar las acciones humanas, para promover y sancionar unas y restringir y sancionar otras. Se trata, según el autor, de un error similar al cometido por el estoicismo al ver en lo que rige lo natural la fuente y referente de lo que ha de regir la sociedad humana. Esta perspectiva ha sido usada para exaltar al individuo, bajo el rótulo de defensa de derechos del individuo, pero eludiendo sus deberes con la organización social de la que hace parte. Según Huxley, esta línea de reflexión se derrumba cuando se deshace dicha referencia a la naturaleza exitosa del individualismo como un referente de la bondad.

Dada la larga historia de la humanidad que le permitió una exitosa adaptación por medio de la conjunción de la sagacidad, la competencia y el individualismo, la historia del proceso ético contará con un enemigo fuerte por mucho tiempo, quizá por siempre. No obstante, el hombre ha demostrado también tener la capacidad para domar, por la ley y la costumbre, estas fuerzas, tal como logró el desarrollo de, por ejemplo, la agricultura y la

---

<sup>41</sup> “Social progress means a checking of the cosmic process at every step and the substitution for it of another, which may be called the ethical process; the end of which is not the survival of those who may happen to be the fittest, in respect of the whole of the conditions which obtain, but of those who are ethically the best.” (pág. 324)

domesticación de animales. “La inteligencia que ha convertido al hermano del lobo en un guardián, debe poder hacer algo para frenar los instintos de salvajismo en el hombre civilizado.”<sup>42</sup>

### 2.2.2. Dewey: conveniencia de la ampliación del lenguaje evolutivo al dominio ético.

Entremos ahora en las consideraciones que sobre esta perspectiva nos ofrece John Dewey. En coherencia con su posición antidualista, Dewey pondrá en duda esta separación realizada por Huxley entre el cosmos natural y el dominio ético, abogando por una lectura en la cual la ética es interpretada como parte del proceso eficaz adaptativo del hombre. Dado que Huxley, como se señaló, batalla contra el darwinismo social, cabe preguntarse por el lugar que en esta opción ocupa Dewey. ¿La posición crítica de Dewey con respecto a Huxley lo acerca a los planteamientos del darwinismo social y su individualismo despiadado? No: la ética se diferencia del proceso natural no porque se le oponga, como considera Huxley, sino porque constituye un mejor modo de su desarrollo, en comparación con los previamente prevalentes; evitar la polarización no suprime la ética, sino la resitúa como medio adaptativo. Esto se examinará más adelante.

Entremos ahora en el ensayo crítico de Dewey. Según el autor norteamericano la cuestión de la relación entre evolución y ética, inaugurada por Huxley, puede verse como una cuestión sobre la relación entre los conceptos evolutivos y los conceptos éticos, sobre los acuerdos y desacuerdos que a la relación entre dichos conceptos concierne.

---

<sup>42</sup> “The intelligence which has converted the brother of the wolf into the faithful guardian of the flock ought to be able to do something towards curbing the instincts of savagery in civilized men.” (pág. 326)



(...) lo que genera controversia es la relación de lo que puedo llamar los conceptos evolutivos en general con los conceptos éticos. Se buscan los puntos de acuerdo y desacuerdo entre las ideas involucradas en la noción de evolución y aquellas involucradas en la noción de conducta moral. Es el estado de la imaginación y la dirección del interés lo que ha cambiado.<sup>43</sup>

Una inquietud relevante es si este enfoque adoptado por Dewey, al situarlo frente a un problema diferente al que Huxley trata de responder, conduce a que, aun cuando sus aclaraciones, precisiones y asimilaciones conceptuales sea concedidas, ello no acarree ninguna posición relevante frente al punto de interés de Huxley. Recuérdesse que Huxley asume las cuestiones éticas como completamente impermeables a ningún progreso en la comprensión de nuestra evolución ética. Es decir, la pregunta central de la *Ética evolutiva*<sup>44</sup> encuentra un respuesta negativa en el pensador británico. Se trata de una advertencia específica de no cometer la falacia naturalista e intentar derivar deberes éticos de hechos evolutivos. (Teehan, 2002, pág. 228) De esta manera, podría ser que las similitudes que Dewey defiende entre los conceptos evolutivos y los conceptos éticos, así como su intento

---

<sup>43</sup> "(...) that what engages controversy is the relation of what I may call the evolutionary concepts in general to the ethical concepts. Points of agreement and disagreement between the ideas involved in the notion of evolution and those involved in the notion of moral conduct are searched for. It is the state of the imagination and the direction of interest which have changed." (Dewey, p. 58)

<sup>44</sup> Teehan presenta en los siguientes términos el significado de *Ética evolutiva* y la cuestión que está en juego. "Me refiero aquí al asunto de la *ética evolutiva* – no el estudio evolutivo de las emociones o la conducta moral, sino específicamente las implicaciones de la teoría evolutiva sobre el estudio normativo de la ética. Que aquellos que generalmente se oponen a la evolución también se opongan a la *ética evolutiva* es simple consistencia. Que aquellos que aceptan la evolución se le opongan, a veces apasionadamente, a la *ética evolutiva* es un hecho mucho más significativo." "I refer here to the issue of evolutionary ethics – not the evolutionary study of moral emotions or behavior, though this field is not without controversy, but specifically the implications of evolutionary theory for the normative study of ethics. That those generally opposed to evolution would also be opposed to evolutionary ethics is mere consistency. That those who accept evolution would be opposed, at times passionately opposed to evolutionary ethics is a much more significant fact." (Teehan, 2002, pág. 225)

por persuadirnos a adoptar un punto de vista más abarcador, no toquen en absoluto esta cuestión.

Dewey resume en los siguientes términos la posición de Huxley:

La regla del proceso cósmico es la contienda y la lucha. La regla del proceso ético es la empatía y la cooperación. El fin del proceso cósmico es la supervivencia del más apto, y el del ético es la adaptación del mayor número a la subsistencia. Ante el tribunal ético el proceso cósmico se halla condenado. Los dos procesos no son sólo incompatibles, están, incluso, opuestos el uno al otro. “El proceso social significa el chequeo del proceso cósmico a cada paso y su sustitución por otro, el cual puede ser llamado proceso ético; el fin del cual no es la supervivencia de aquel a quien le ocurre ser el más apto con respecto a la totalidad de condiciones de existencia, sino aquel quien es éticamente el mejor. La práctica de aquello que es éticamente lo mejor – lo cual podemos llamar bondad o virtud – involucra un curso de conducta que en todo respecto está opuesto a todo aquello que conduce al éxito en la batalla cósmica por la existencia... El proceso cósmico no tiene ningún tipo de relación con los fines morales. La imitación por parte del hombre es inconsistente con los primeros principios de la ética. Entendamos de una vez por todas que el progreso ético y social dependen, no de la imitación del proceso cósmico, menos aún de correr lejos del él, sino de combatirlo.”<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> “The rule of the cosmic process is struggle and strife. The rule of the ethical process is sympathy and cooperation. The end of the cosmic process is the survival of the fittest; that of the ethical, the fitting of as many as possible to survive. Before the ethical tribunal the cosmic process stands condemned. The two processes are not only incompatible but even opposed to each other. “Social progress means the checking of the cosmic process at every step and the substitution for it of another, which may be called the ethical process; the end of which is not the survival of those who happen to be the fittest in respect of the whole of the conditions which exist, but of those who are ethically the best. The practice of that which is ethically best – which we call goodness or virtue – involves a course of conduct which in all respects is opposed to that which leads to success in the cosmic struggle for existence.... The cosmic process has no sort of relation to moral ends. The imitation by man is inconsistent with the first principles of ethics. Let us understand once for all that the ethical progress of society depends, not on imitating the cosmic process, still less in running away from it, but in combating it.” (Dewey, *Evolution and Ethics*, [1898] 1954, pág. 58)

El pensador norteamericano es consciente que, pese a esta presentación en la que el proceso ético parece contraponerse a todo el proceso cósmico, es más adecuadamente entendida por Huxley como una contraposición entre una parte del proceso con otra, y nos recuerda dos analogías ilustrativas tomadas del mismo pensador británico, sobre el tipo de relación de oposición que presenta la ética y el proceso cósmico: quien maneja un mecanismo de ingeniería puede ser visto como parte del mecanismo, y, una mano es contrapuesta a otra mano del mismo organismo. La oposición consiste en que aquella *parte* que se mantiene en la conducta del hombre en sociedad se opone radicalmente, tanto en sus métodos como en sus objetivos, a aquella otra *parte* que se exhibe en los estadios de la evolución con anterioridad a la aparición en escena del hombre socializado<sup>46</sup>.

El ensayo de Dewey ingresará a partir de este punto en los detalles de un grupo de argumentos orientados a mostrar que dicha oposición entre el vocabulario con que se explica el proceso de la naturaleza y el empleado en el proceso ético, social, civilizatorio, son compatibles en el sentido en que los conceptos del primero pueden ser aplicados al segundo sin que se requiera la variación de las reglas, la supresión o sustitución de alguna, si bien, en todos ellos, lo que requerimos es una ampliación de su significación, la ruptura con una concepción restringida de los mismos. Ello se hará por medio del examen de los conceptos de aptitud (*fitness*), lucha por la existencia (*struggle for the existence*) y selección natural (*natural selection*). En los tres casos Dewey argumenta, respectivamente, a favor de una lectura en la cual: *a*) “el más apto” es, en las condiciones del ambiente social, el más ético;

---

<sup>46</sup> “It is not that the ethical process is opposed to the entire cosmic process, but that *part* of the cosmic process which is maintained in the conduct of men in society, is radically opposed both in its methods and its aims to that *part* of the cosmic process which is exhibited in the stages of evolution prior to the appearance of socialised man upon the scene.” (pág. 58)

b) “la batalla por la existencia” se surte más efectivamente, en las condiciones del ambiente social, por medio de principios y valores éticos; y c) la selección natural es, en el ambiente social, la selección deliberada por la educación y los incentivos sociales.

Por ahora, una consideración. Pareciera ser que la unificación de proceso natural y proceso social, por medio de la interpretación de la Ética como la presencia de los principios de la naturaleza en el ámbito social, conllevan en Dewey una concepción optimista del proceso histórico, en la medida en que, si la Ética es la mejor respuesta del ser humano a las reglas que gobiernan el proceso cósmico, entonces el curso de la humanidad, pese y gracias a la conflictividad que pueda estar involucrada, avanzará hacia una plena unificación del proceso cósmico y ético, por cuanto la mejor capacidad adaptativa del hombre social regido por principios éticos tenderá a favorecer su continuidad vital y social. En síntesis, parece ser que *la bondad es más adaptativa, es la mejor contendiente en la lucha por la existencia*<sup>47</sup>. Es posible dejar suspendida la cuestión de si se sigue, de las consideraciones de Dewey sobre la relación entre evolución y ética, un optimismo sobre el devenir humano o, incluso, una tendencia inexorable hacia la felicidad de los hombres. Bástenos advertir que el acercamiento realizado por Dewey nos ofrece una línea de razonamiento que hace plausible la omisión, que no la anulación, de criterios éticos explícitos en su noción de crecimiento y, por tanto, de experiencia educativa. El tejido de razonamiento deberá, para ello, enlazar evolución, crecimiento y educación.

---

<sup>47</sup> Sobre este punto del optimismo en Dewey, apunta Martin Jay “La experiencia, según la comprendía, no era sino una lucha normativa, en pro de la realización, la plenitud y la consumación. Pese a no haber garantías proporcionadas por un *telos* inherente a la naturaleza, Dewey mantuvo la fe en el potencial para alcanzar ese resultado, al menos si persistían las tendencias que percibía en su entorno”. Y más adelante: “En consecuencia, pudo pintar un cuadro moderadamente optimista de cómo la meta de la consumación experiencial se estaba llevando a cabo tanto en el plano comunal como en el plano personal.” (Jay, 2010, pág. 334)

### 2.2.2.1. *Aptitud y adaptación*

Las consideraciones de Dewey sobre la relación del concepto de “aptitud” y el principio de supervivencia del más apto parten de una aparentemente sencilla analogía servida por Huxley y de la cual Dewey extrae consecuencias distintas. La elaboración y mantenimiento de un jardín conllevan la intervención de un ambiente natural, por medio de la alteración de las condiciones del suelo y la temperatura, y que se orienta a propósitos distintos de aquellos que regirían dicha zona en caso de hallarse libre de la intervención humana. Del mismo modo, considera Huxley, el proceso ético irrumpe como un proceso artificial que se sobrepone al proceso natural, y en tal sentido le es contrapuesto. La analogía con el jardín, incluso, recupera el hecho de que dicha sustitución se da por medio de la aplicación de medidas que, en caso de detenerse, serán revertidas por la dinámica natural del terreno. Así también la ética debe enfrentar la primacía de la ley del mono y el tigre, por medio de un arduo combate de muchos años.

Dewey reorienta el examen apoyado en la distinción *todo-parte* del proceso cósmico<sup>48</sup>. La labor del jardinero al introducir variaciones en el medio no crea una oposición entre las condiciones, digamos nativas, y las de su interés, sino una interrelación entre unas y otras, al estar éstas últimas también incluidas dentro de los procesos naturales. De modo similar, lo que se entiende por “apto” debe incorporar las condiciones sociales, y no habría razón para excluir esta porción de la totalidad. Incluso, es el mantenimiento de estas

---

<sup>48</sup> “The problem, however, is to locate this opposition and interference, – to interpret it, to say what it means in the light of our idea of the evolutionary process as a whole.” (pág. 59)

condiciones sociales el único criterio de que se dispone para determinar lo que es *mejor*, lo más apto.

Las condiciones con respecto a las cuales el término “apto” debe *ahora* ser usado incluyen la estructura social existente con todos los hábitos, demandas e ideales que se fundan en ella. Si es así, tenemos razón al concluir que “el más apto con respecto a la totalidad de condiciones” es el mejor; que, de hecho, el único estándar que tenemos de lo mejor es el descubrimiento de aquello que mantiene esas condiciones en su integridad. El no apto es prácticamente el anti social.<sup>49</sup>

Nos invita el autor a considerar el caso hipotético de un líder que está contemplando la posibilidad de eliminar a los débiles, para obtener una ventaja frente a un grupo enemigo. Frente a ello Dewey argumenta la posibilidad de persuadir al líder para que cuide del débil, pues por este medio se cultiva la cohesión y previsión del grupo<sup>50</sup>. Para Dewey no hay razón para oponer el proceso cósmico al ético. Ahora bien, sin que él lo manifieste expresamente, parece, incluso, estar implicada la ética como el mejor modo adaptativo que considera el proceso cósmico como un todo.

---

<sup>49</sup> “The conditions with respect to which the term “fit” must *now* be used include the existing social structure with all the habits, demands, and ideals which are found in it. If so, we have reason to conclude that the “fittest with respect to the whole of the conditions” is the best; that, indeed, the only standard we have of the best is the discovery of that which maintains these conditions in their integrity. The unfit is practically the anti- social.” (pág. 60)

<sup>50</sup> “We may imagine a leader in an early social group, when the question had arisen of putting to death the feeble, the sickly, and the aged, in order to give that group an advantage in the struggle for existence with other groups; -we may imagine him, I say, speaking as follows: “No. In order that we may secure this advantage, let us preserve these classes. It is true for the moment that they make an additional drain upon our resources, and an additional tax upon the energies which might otherwise be engaged in fighting our foes. But in looking after these helpless we shall develop habits of foresight and forethought, powers of looking before and after, tendencies to husband our means, which shall ultimately make us the most skilled in warfare. We shall foster habits of group loyalty, feelings of solidarity, which shall bind us together by such close ties that no social group which has not cultivated like feelings through caring for all its members, will be able to withstand us.” In a word, such conduct would pay in the struggle for existence as well as be morally commendable.” (p.60)

En síntesis, al hablar de *aptitud* Dewey recalca en la referencia a la *totalidad* del proceso evolutivo, es decir, un organismo o agente o individuo o grupo es *apto*, no sólo con referencia a ciertas condiciones del ambiente natural, sino, en el caso del ser humano, del medio social; además, la referencia a la totalidad se evidencia también en la capacidad de adaptación al cambio, con lo cual la adaptación requiere ser previsiva. La asociación falaz que Huxley señala entre lo mejor y lo más apto, no es tal para Dewey, si bien para Dewey de dicha asociación no se sigue la imposición de la ley de los depredadores en el ámbito social.

Un detalle de importancia. Creo que en Dewey nada diferente a mostrar que la conducta ética constituye el mejor modo de adaptación humano puede evitar que su ampliación del concepto de aptitud – que Huxley había excluido del ámbito social y “reducido” a lo que él denominó proceso cósmico – sea compatible con organizaciones sociales regidas por principios crueles (el *linchamiento* o la *mutilación*, o el *genocidio*, etc.). No puede bastarle a Dewey con mostrar que ciertas prácticas éticas como la solidaridad y protección pueden ser interpretadas como medios adaptativos, sino que requiere que ellos sean, para el caso de los seres humanos, los más aptos.

No es de menor importancia notar que Dewey considera, a lo largo del texto, a la ética como parte de las *condiciones sociales que son el criterio de la adaptación*. Con ello queda claro que Dewey no aceptará una separación entre ética (los asuntos concernientes a la normatividad del individuo) y política (los concernientes a la colectividad). También puede conjeturarse que Dewey estaría más proclive a una ética consecuencialista, que a una elaboración del deber de corte apriorístico.

### 2.2.2.2. *Lucha por la existencia*

Pasa el autor a examinar lo que él denomina el proceso o método de la adaptación: la lucha por la existencia. Así como Dewey ha mostrado que la idea de aptitud, y la idea del más apto, puede adecuarse a la ética – social, hay que aclarar – su consideración sobre la lucha por la existencia mostrará que esta también está determinada por condiciones ambientales, las cuales pueden ser compatibles con principios éticos, es decir, la lucha por la existencia también se encuentra en la ética. Dewey le presta especial atención a la idea de autoafirmación, que considera está involucrada en la manera como Huxley entiende la lucha por la existencia, y que es entendida como el impulso por mantener la vida<sup>51</sup>. Pese a que dichos impulsos pueden ser interpretados como malvados o pecaminosos, Dewey llama la atención sobre la neutralidad de los mismos, y la adquisición de su carácter bueno o malo según la orientación que tomen.

La argumentación de Dewey puede presentarse en este punto como un llamado de atención sobre la supervivencia en el hombre social de la herencia de sus ancestros, la cual se manifiestan en los instintos e impulsos. La tendencia de Huxley a atribuirles maldad, lo empuja a entender sólo viable la supresión de los mismos. Sin embargo, para Dewey, la clave está en que dichos impulsos son a) parte del ímpetu vital que no puede ser negado por ningún planteamiento ético; b) la fuerza de las convicciones éticas mismas; c) el material sobre el que se forja y adquiere valor la ética. La particularidad de esta línea de reflexión en el pensador de Vermont es que la lucha por la existencia es interpretada como *reconstrucción*

---

<sup>51</sup> La noción de impulso tendrá también un lugar importante en la concepción de la mediación de la experiencia. Lo abordaremos en el Capítulo III.



del legado pulsional e instintivo, no como su supresión, no como su sustitución, en un contexto *total* (el cual incluye las condiciones sociales y la adaptación al futuro).

Los más altos hábitos e ideales que hoy se organizan con relación a las condiciones existentes serán tanto, o tan poco, un obstáculo a la conducta moral del hombre de millones de años adelante como aquellas del tigre y el simio son para nosotros. En la medida en que representen condiciones desgastadas, ellas demandarán re-construcción y re adaptación, y esa modificación estará acompañada de dolor. El crecimiento cuesta algo. Cuesta ceder lo viejo en orden a satisfacer las demandas de lo nuevo. Esta batalla, entonces, no es más característica del proceso ético que del biológico.<sup>52</sup>

#### 2.2.2.3. *Selección natural*

La reflexión avanza hacia la consideración de si la selección natural puede hallarse también presente, y en qué sentido, en el ámbito social. Para Dewey es un error entender que la única posible manera de entender la selección natural en el ámbito social es como aquella selección consistente en el aislamiento deliberado, así como en la determinación de su no reproducción, de tipos que no son socialmente aprobados, así como en la promoción de la unión o matrimonio entre tipos aprobados. Del rechazo ético a este tipo de selección, considera Dewey, se sigue la asunción por parte de Huxley de una oposición entre selección natural y proceso ético. Por otra parte, la idea de selección natural ha sido, por lo general,

---

<sup>52</sup> "The very highest habits and ideals which are organising to-day with reference to existing conditions will be just as much, and just as little, an obstacle to the moral conduct of man millions of years from now, as those of the ape and the tiger are to us. So far as they represent the survival of outworn conditions, they will demand re-constitution and re-adaptation, and that modification will be accompanied by pain. Growth always costs something. It costs the making over of the old in order to meet the demands of the new. This struggle, then, is not more characteristic of the ethical process than it is of the biological." (pág. 63)

asociada a la selección determinada por los fallos de una variación en una especie en la continuación reproductiva, en comparación con otra variación que sí logra la continuidad de su reproducción. Esta selección puede ser denominada la prueba por muerte.

No obstante, una vez más, Dewey aboga por una concepción ampliada de selección natural. El proceso de selección no sólo se surte entre una forma de vida a expensas de otras, sino que continuamente un modo de acción es seleccionado a expensas de otro. Por medio de la educación y de la opinión pública unos tipos de acción son promovidos y otros desincentivados. La razón por la cual uno y otro proceso de selección merecen ser denominados naturales es que en ambos casos la modificación de las condiciones del ambiente genera modificaciones en la función de vida del agente <sup>53</sup>.

La mención explícita de la educación como parte de un sistema de selección no puede pasarnos desapercibida. Uno de mis intereses es la comprensión de la relación entre elementos normativos dentro de la noción de experiencia educativa. La relación entre experiencia y normatividad puede ser planteada en los siguientes sencillos términos: dentro de las diferentes experiencias humanas posibles, unas nos parecen especiales por cuanto

---

<sup>53</sup> "Not only is one form of life as a whole selected at the expense of other forms, but one mode of action in the same individual is constantly selected at the expense of others. There is not only the trial by death, but there is the trial by the success or failure of special acts-the counter- part, I suppose, of physiological selection so called. We do not need to go here into the vexed question of the inheritance of acquired characters. We know that through what we call public opinion and education certain forms of action are constantly stimulated and encouraged, while other types are as constantly objected to, repressed, and punished. What difference in principle exists between this mediation of the acts of the individual by society and what is ordinarily called natural selection, I am unable to see. In each case there is the reaction of the conditions of life back into the agents in such a way as to modify the function of living. That in one case this modification takes place through changes in the structure of the organ, say the eye, requiring many generations to become active, while in the other case it operates within the life of one and the same individual, and affects the uses to which the eye is put rather than (so far as we can tell) the structure of the eye itself, is not a reason for refusing to use the term "natural selection." (pág. 64)

generan un cierto efecto futuro en la *disposición o predisposición experiencial* del sujeto hacia una mayor o más intensa o diferente experiencia; estas experiencias reciben nuestra aprobación, les conferimos un *valor*, por sobre otras, y las llamamos experiencias educativas. Así, nos trazamos la *meta*, el *propósito*, el *fin*, de promover dichas experiencias. Aún sin entrar a considerar el modo de dicha promoción ya nos hallamos ante el siguiente triángulo: conjunto de experiencias humanas posibles (*los hechos*); experiencia que recibe aprobación (*el valor*) y el establecimiento de dicha experiencia como fin a alcanzar (*el telos*). Existen dos grupos de cuestiones que se hallan fuera de este triángulo (hecho, valor, fin) pero que se relacionan con él: por una parte, están las cuestiones relacionadas con la *aprobación o visibilización* de la experiencia cuando se presentan y con la *generación de condiciones* para que dicha experiencia ocurra; por otra parte, están las cuestiones sobre el deber (en el doble sentido de lo que *debe ocurrir* y lo que *se debe hacer*).

La oposición entre intervención y no intervención me parece muy importante. Los procesos de selección son procesos de intervención. La educación es un proceso de intervención. La selección de que parece hablarse en el darwinismo es una selección sin intención. Este proceso selectivo se reduce a las siguientes características: más de una posibilidad se halla en juego, y ciertos factores llevan a la prevalencia de una sobre las otras. La educación como selección engloba la relación entre norma (la experiencia que ha sido seleccionada sobre otras, por atribuírsele un valor) y experiencia (el conjunto de experiencias humanas posibles).

Hacia el final de su ensayo, Dewey llama la atención sobre que, pese a la unidad entre proceso natural y proceso ético, no pretende pasar por alto las profundas diferencias entre

uno y otro. Sin detenerse en un examen, cifra esta distinción en el paso hacia la consciencia: el proceso y las fuerzas del cosmos han cobrado consciencia en el hombre. Es la consciencia la que hace la diferencia entre lo moral y lo inmoral. Lo que es instinto en el animal, es impulso consciente en el hombre; la tendencia a la variación es previsión consciente en el hombre; lo que es adaptación inconsciente y supervivencia por ensayo, es deliberación y experimentación en el hombre.

Cierra Dewey señalando que si algún teólogo o pensador posible consideró que la separación entre proceso ético y cósmico rescataba la espiritualidad que pareciera perderse con cierta interpretación del proceso evolutivo que interpretaba para la vida social los conceptos evolutivos como si propendieran por el individualismo y la lucha y competencia despiadadas, debe entender que se ve mejor servida la espiritualidad si se entiende la lucha moral del hombre como parte del curso del cosmos<sup>54</sup>.

Intentemos un resumen de los rasgos sobresalientes que Dewey le atribuye a la Ética y advirtamos también su relación con la noción de crecimiento, propósito que nos hemos trazado. La ética es: *a)* parte de las condiciones sociales y, por ello, factor determinante de la aptitud del organismo; *b)* es medio eficaz en la lucha por la subsistencia; *c)* se apoya en los instintos como su base y material; *d)* es reconstructiva (creciente); *e)* es parte de los criterios de selección de las acciones, por medio de la educación y la opinión pública y *f)* es fruto de

---

<sup>54</sup> “(...) I question whether the spiritual life does not get its surest and most ample guarantees when it is learned that the laws and conditions of righteousness are implicated in the working processes of the universe; when it is found that man in his conscious struggles, in his doubts, temptations, and defeats, in his aspirations and successes, is moved on and buoyed up by the forces which have developed nature; and that in this moral struggle he acts not as a mere individual but as an organ in maintaining and carrying forward the universal process.” (Dewey, *Evolution and Ethics*, [1898] 1954, pág. 66)

la consciencia. Es importante anotar que Dewey, aunque de pasada, identifica la reconstrucción con el crecimiento. Así, ética y crecimiento son indesligables.

### 2.3. Evolución, ética y experiencia educativa

Algunas ideas generales de comparación entre las perspectivas de Huxley y Dewey pueden allanar el camino a esta sección de cierre. En primera instancia, la polémica entre Huxley y Dewey puede presentarse como una disyuntiva entre dos marcos interpretativos sobre la relación Evolución y Ética: o aceptamos que la evolución puede contener dentro de su proceso la supresión de estados previos que fueron necesarios, o debemos entender que dicha supresión es el producto de una fuerza, una fuerza moral, que no tiene que ver con dicho proceso evolutivo histórico. En segunda instancia, tanto Huxley como Dewey consideran que “la ley del mono y el tigre” no puede ser norma social, aunque arriban a esta conclusión por caminos diferentes: el primero, por una separación tajante del dominio social del dominio natural; el segundo, por una distinción entre grado o nivel de éxito entre esta ley y la ley de la cooperación. En tercer lugar, aunque en ninguno de los dos autores, en sus respectivos textos, existe un tratamiento explícito sobre la cuestión de si es o no defendible una teoría de la ética de corte apriorístico, dicha cuestión se halla bajo la superficie del debate. Ni Huxley nos ha ofrecido en su texto una elaboración sobre con base en qué consideraciones es posible el discernimiento de la bondad y la maldad, ni Dewey ha atacado directamente pretensión apriorística alguna. Ahora bien, es cierto que a lo largo de su obra el autor norteamericano es crítico y contradictor de los diversos intentos, en diversos campos del conocimiento (psicología, lógica, entre ellos), por ofrecer elaboraciones apriorísticas.

Visitar la polémica temprana entre Huxley y Dewey se realizó con el propósito de buscar elementos para responder ciertas inquietudes a propósito del componente ético-normativo en la noción de experiencia educativa, específicamente en la característica de *crecimiento*, la cual es el rasgo distintivo de una experiencia educativa. La reflexión problemática inicial que se realizó al comienzo de esta sección condujo a considerar la necesidad de examinar de un modo especial la relación entre ética y crecimiento, por cuanto si el crecimiento es entendido como la *ampliación futura* de experiencias posibles, tal concepción no parece excluir modos de experiencia en contextos delictivos y abiertamente repudiados (toda experiencia de carrera delictiva exitosa serviría como contraejemplo de la asociación entre crecimiento y ética). Es el momento de valorar si la posición de Dewey en dicha polémica nos brinda elementos al respecto.

### *2.3.1. Concepción deweyana global de la Ética*

En Dewey hemos encontrado los rasgos generales, trazos gruesos, de una concepción social de la ética y, a su vez, de una visión naturalizada de la sociedad y su normatividad. Dewey nos ha ofrecido un grupo de argumentos pertinentes para evitar caer en una polarización problemática de los dominios natural y social, y para ello se ha servido de un llamado de atención sobre la cercanía, incluso identidad, de algunos conceptos centrales en uno y otro dominio: aptitud y adaptación, lucha por la subsistencia y selección natural, son términos que, con una adecuada comprensión de los mismos, dan cuenta de fenómenos naturales y sociales. Paralela a esta disposición ampliada del uso del vocabulario, y quizá

como base teórica que la justifica, está la concepción naturalista según la cual nuestros cuestionamientos éticos, nuestras vacilaciones morales, nuestros juicios sobre el comportamiento, no hacen parte de una batalla contra la naturaleza, sino que están inscritos en su misma dinámica.

Sin que Dewey haya ingresado en disquisiciones directas sobre el conjunto de valores, principios o máximas que constituyen la Ética o alguna discusión sobre casos ambiguos o fronterizos, o sobre la naturaleza de la libertad como posible soporte de la acción moral, sí ha ofrecido elementos de delimitación, contorno y claves de interpretación. Uno de los méritos de esta perspectiva consiste en que ofrece una visión en la que la ética se entiende a partir del conjunto de relaciones con múltiples elementos ubicados en un espectro amplio: la neutralidad del impulso autoafirmativo como materia de las convicciones éticas; el carácter regulador, selector, de las normas sociales sobre el comportamiento, dentro de las cuales se hallan las normas éticas; la determinación de la aptitud y adaptación según una noción ampliada de medio ambiental, social y prospectivo (previsión del cambio) y, finalmente, la posibilidad reconstructiva del comportamiento ético por su carácter consciente.

### *2.3.2. Experiencia educativa y ética naturalizada*

A partir de esta perspectiva, podemos alumbrar una manera de entender la experiencia educativa en la que nuestras valoraciones morales ingresan directamente a ser consideradas como inscritas en la experiencia misma, no en el sentido en que un comportamiento dicte su propia valoración - si algo semejante es teóricamente concebible – sino en el sentido en que

nuestras valoraciones sobre el comportamiento, así como la promoción o sanción de unos u otros, *hacen parte del juego natural* entre el organismo y el medio, y tanto uno como otro se hallan inscritos en la naturaleza.

Aunque Dewey no se ha propuesto en este documento ofrecer líneas de reflexión sobre un concepto como el de experiencia educativa, no encuentro nada que haga inviable dicha empresa y sí una posibilidad para comprender las largas conexiones que lo unen con otros aspectos de sus preocupaciones filosóficas, conexiones que permiten, tanto comprenderlo mejor, así como mostrar lugares posibles de la educación en sectores de reflexión filosófica en los que ella es supuesta o soslayada.

*Experiencia educativa, fuerza vital y principio de continuidad.* En el punto central que por ahora nos ocupa, la ética en relación con la experiencia educativa, varias consideraciones se presentan. Para empezar, la experiencia educativa es una experiencia ética. Ello quiere decir varias cosas: su ánimo, impulso, fuerza, es la misma fuerza de continuidad de la vida, la fuerza de la convicción en la defensa de un principio, la fuerza de la indignación o el rechazo ante un suceso cruento. El impulso de autoafirmación puede verse como una expresión del principio de continuidad de la experiencia educativa, la fuerza de perseverancia de la vida, que no puede desligarse de la fuerza o la inclinación con que las convicciones éticas se desarrollan.

*Experiencia educativa, control social y principio de interactividad.* Existe un sentido en el cual la noción de experiencia educativa puede enmarcarse sin mayor dificultad en la perspectiva que nos ha mostrado Dewey sobre la selección natural. La experiencia educativa



expresa ese tipo de experiencia a ser promovida dentro de un marco de sanciones e incentivos sociales y educativos (institucionales).

A su vez, la experiencia educativa en tanto experiencia ética es también regulada por la norma social, es decir, es censurada o promovida, desincentivada o incentivada. Este aspecto es de extraordinaria importancia. Debemos distinguir entre experiencia escolar y experiencia educativa. La segunda noción alude no sólo a un hecho o acontecimiento humano dentro, o fuera, de las instituciones educativas, sino a un criterio o norma de selección. La experiencia educativa es una experiencia que, dentro de una *normatividad posible*, aquella que es argumentada en la obra *Experiencia y Educación*, merecería ser promovida, en la medida en que se le atribuye un valor superior a otras posibles experiencias. Démonos cuenta que en este caso la noción de experiencia educativa incluye la ética en una doble dimensión: por una parte, como constituyente de la experiencia educativa misma y como criterio selector por parte del medio.

Así, la experiencia educativa, en tanto experiencia ética, es una experiencia adaptativa y apta. Ella está conectada con la fuerza que hace realizable la ética, así como con el medio que la promueve. Esta es una manera de hablar del principio de interactividad de la experiencia, en la medida en que la experiencia es tanto una fuerza de realización *en* el medio, como una fuerza regulada *por* el medio.

*Experiencia educativa, consciencia y principio de crecimiento.* No cabe duda que Dewey considera que el crecimiento debe también ser posible en cuestiones morales. En este sentido una experiencia educativa es también aquella en que el sujeto es moralmente mejor, lo cual

quiere decir que sólo la moralidad tiene la posibilidad de ser adaptativa en un rango mayor de personas y con un horizonte mayor en el futuro. El resorte teórico que hace posible entender que dentro de la noción de experiencia educativa esté tácitamente entendido también la adopción de reglas morales como la solidaridad, la sinceridad, el trabajo cooperativo, en contraposición al individualismo, la supresión del débil por el fuerte, es que dentro del mismo proceso evolutivo adaptativo dichas reglas muestran una mayor eficacia y eficiencia desde la perspectiva de la estabilidad en el tiempo y el rango cualitativo y grupal de beneficio.

Es importante remarcar el carácter relativo del crecimiento: una experiencia es creciente a la luz de las posibles experiencias futuras a las que ella tiende o hace posible. No tengo el propósito, por ahora, de entrar a discutir en detalle el concepto de crecimiento. No obstante, conviene resaltar que, en el texto de *Ética y Evolución*, la mención del crecimiento se halla vinculada a la evolución misma. He señalado que esta asociación entre crecimiento y evolución se hace de pasada: Dewey no se detiene a reforzar nada al respecto, y quizá el que yo enfatice demasiado en ella puede acarrear el riesgo de insuflarle más teoría a esta asociación que aquella carga que en realidad tiene. No obstante, así como para los casos del principio de continuidad y de interactividad, que pueden entenderse coherentemente en relación con la discusión sobre adaptación, lucha por la existencia y selección natural, la noción de crecimiento se adecúa con cierta concepción de la evolución, incluso la evolución moral tiene cabida. El crecimiento se asocia a la evolución por medio de la condición de aptitud, la condición de ser más apto en un ambiente natural, social cambiante. Así, la experiencia educativa es también la experiencia más apta, por cuanto es el tipo de experiencia que tiene más posibilidades de vivir en experiencias futuras.

### *2.3.3. Dos lecturas contrapuestas (en Huxley) sobre la relación naturaleza y sociedad*

Parte de la complejidad en las tensiones al interior de la discusión entre Huxley y Dewey estriba, no sólo en el grado de generalidad de la polémica, el cual nos lleva a una consideración extraordinariamente abarcadora, sino también en la presencia de dos concepciones diferentes, aunque susceptibles de confusión, en la lectura que hace Huxley de la relación entre Naturaleza y Ética. Por una parte, Huxley defiende una concepción del proceso evolutivo, cósmico, como uno en el cual la ley del mono y el tigre, es decir, el individualismo despiadado, y astuto, se ha evidenciado malo a la luz de la conciencia moral emergente en el hombre socializado. Esta condición dual en la que el dominio de la naturaleza está signado por la maldad y la conciencia moral por la fuerza de bondad, no deja más cabida que a un proceso de confrontación entre dos fuerzas, casi que una suerte de maniqueísmo del ser humano contra el cosmos. Advirtamos que esta oposición moral mantiene su fuerza, su intensidad, incluso si se admite, como hace Huxley, que la fuerza moral humana, el proceso ético, es también parte de la naturaleza. Incluso, Huxley podría también ceder ante la demanda de Dewey por reconocer que la pugna, la lucha, la confrontación hacen parte también del proceso evolutivo. Aun cediendo ante estas dos reclamaciones, el punto central de este planteamiento se mantiene: la Ética es una fuerza de la naturaleza humana que lucha contra otra fuerza también natural del ser humano, y es una desastrosa equivocación conferirle méritos morales a aquella fuerza de brutalidad. En cambio, otras críticas de Dewey a este respecto, considero, son sólidas y encuentran su fuerza en que aspectos de la bondad o corrección moral pueden también verse como adecuadas medidas adaptativas y en que las fuerzas operantes en el medio natural también son las fuerzas que animan la moralidad. La clave general de esta línea argumentativa consiste en mostrar que la moralidad puede también

interpretarse como una fuerza adaptativa, instrumento en la lucha por la subsistencia, y parte de un proceso de selección natural. Por estas razones la ética hace parte del proceso cósmico, no como una fuerza contrapuesta a las fuerzas adaptativas, de lucha por la subsistencia y de selección natural, y que vive en el reino artificial creado por la sociedad humana, sino como parte integral de dichas fuerzas.

Ahora bien, Huxley, más hacia el final de su ensayo que en el desarrollo del mismo, esboza una concepción de la relación entre Ética y Naturaleza que es claramente diferente de la anterior. De acuerdo con esta concepción nada en la comprensión del proceso evolutivo puede servir para determinar con legitimidad lo que es bueno o malo. La determinación o las consideraciones sobre las cuales han de derivarse las valoraciones morales corresponden a una esfera diferente de aquellas sobre la cuales podemos arribar a una mejor comprensión del proceso evolutivo, de la normatividad en general, y de la Ética en particular, en él implicadas. Así, la argumentación de Dewey puede ser aceptada en su integridad y ser interpretada como un adecuado esfuerzo por ofrecer lecturas e hipótesis sugestivas sobre la normatividad ética en tanto acontecimiento de la naturaleza de las sociedades, pero el carácter diferente de la Ética hace falaz todo intento de derivarla de dicha comprensión naturalista. El paso equivocado por el cual, según Huxley, la reflexión se resbala hacia una equivocada valoración ética consiste en apoyarse sobre la ambigua noción de *lo mejor* (quien es más apto es mejor). En todo caso, así existan además de esta, o en lugar de ella, otras rutas por las que la reflexión se desliza hacia la argumentación falaz, el punto es que, según este punto de vista, la separación de dominios se halla en la *cadena de razonamiento moral*, el cual no puede hacer pie de apoyo en datos o información del medio natural, y tampoco del hombre social como parte del mismo. Nos encontramos ante la separación entre el *ser* y el *deber ser*.

#### 2.3.4. La ruptura entre naturaleza y sociedad, para Huxley

La línea reflexiva que propugna por una separación entre los dominios de argumentación Ética y argumentación sobre los procesos naturales (incluyendo en ellos la historia de la Ética en la Sociedad), goza de una base de apoyo que va mucho más allá de la reflexión que nos ofrece Huxley. Puede, incluso, remontarse la indagación hasta el pensamiento del empirista inglés David Hume. No obstante, considero que en la línea reflexiva de Huxley existe una particularidad en su concepción de la evolución que se ajusta con esta segunda distinción entre el dominio ético y el natural. Huxley entiende que el hombre, al socializarse, genera una *ruptura* o *suspensión* del proceso evolutivo natural, crea un dominio propio ubicado en el cual estaría dispuesto a abandonar la escalera por la que ha subido. Este símil con el ascenso por una escalera y su posterior abandono es de importancia y amerita unas observaciones. Para Huxley el paso del hombre a la sociedad regida por reglas no es un paso o un avance en continuidad con el proceso natural, no es tanto una sofisticación de un proceso como la inauguración de un dominio aparte. Que la escalera deba ser abandonada, y no, más bien, que debemos preservarla para mantener el nivel de altura al que nos hallamos, es el indicador de que el proceso es de *salto* o ruptura. Este nuevo dominio es el de la conciencia moral, en el que las valoraciones ahora se rigen por el deber ser. Lo particular de este rasgo en la reflexión de Huxley es que implica un compromiso con una concepción del cambio o transformación evolutiva, para el caso de la emergencia del ser humano moral, en el cual los elementos previos *no son mantenidos como soportes de los siguientes*, sino que el nuevo escenario requiere su abolición.

En todo caso, debo recalcar en este punto que las reflexiones de Dewey no tocan esta separación, si bien las considero agudas y suficientes para la primera. Si la separación entre el dominio del deber ser y el del estudio natural está justificada, ninguna de las precisiones que ofrece Dewey tocan la cuestión central de Huxley.

### *2.3.5. Insuficiencia de la lectura, deweyana, de Teehan para resolver el problema de la falacia naturalista.*

John Teehan (2002), reconstruyendo en el intercambio entre Huxley y Dewey, ha hecho un examen sobre las posibles aportaciones de Dewey a la cuestión de si es posible obtener implicaciones éticas del estudio de la ética como hecho natural y social (el problema de la Ética Evolutiva). El punto de apoyo fuerte no es directamente la obra *Evolution and Ethics*, sino un el texto de 1902, *The Evolutionary Method as to Applied to Morality*, en el que Dewey deslinda dos tipos de ámbitos o sentidos en los que dicha implicación puede ser considerada: la Moralidad teórica o especulativa y la práctica y cotidiana. Si la reflexión ética estriba en las reflexiones sobre los conceptos de bondad o justicia en sí mismos, en tanto ideales, dicha inveterada discusión no es, según Dewey, algo sobre lo que pueda haber avance; en cambio, si la cuestión es sobre la ética en tanto que involucrada en los juicios o enunciados concretos vinculados con nuestras decisiones y comportamientos en la cotidianidad, entonces la relación de implicación entre nuestro conocimiento natural de la ética humana y nuestras decisiones y disquisiciones sobre el deber se constituye en un hecho evidente, palpable. Es decir, si la cuestión no es qué es la bondad sino si es posible mejorar

en la bondad, es decir, hacernos mejores personas, entonces la relación entre los hechos y los deberes es parte constante de nuestra vida.

El caso de examen del que se sirve Teehan para dar cuenta de la posición de Dewey al respecto de la cuestión de la validez moral es el fenómeno de la sujeción política, social, y sexual de la mujer hacia el hombre, un fenómeno asumido como normal en la época en que Huxley y Dewey escribieron sus textos, pero que a comienzos del siglo XX es rechazado como inmoral. El cambio de esta perspectiva, señala Teehan, no se explica a partir de ningún desarrollo de la teoría moral, sino por la comprensión del origen histórico, social de la subyugación femenina, y el interés del hombre por controlar su sexualidad. De esta manera, la comprensión de la historia sí tiene una implicación en nuestros juicios morales, así esa comprensión no haya sido el único factor. Así, según Teehan:

Podemos ver que el reclamo de Huxley según el cual “todo el entendimiento en el mundo no aumentará o disminuirá nuestra intuición de lo que es bueno y lo que es malo”, es simplemente equivocado. En lugar de ello, vemos con Dewey que cualquier cosa que afecte nuestra comprensión de una práctica o creencia afecta nuestro juicio de esa práctica o creencia y por tanto tiene una implicación normativa. Un recuento evolutivo de la moralidad que cambia nuestra comprensión de las prácticas y creencias morales puede jugar, por tanto, un papel determinante en nuestro juicio moral.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> “We can see that Huxley's claim that "all the understanding in the world will neither increase nor diminish our intuition" that this is good and this is bad, is simply wrong. Instead, we see with Dewey that anything which affects our understanding of a practice or belief affects our judgment of that practice or belief and therefore has normative import (1902, 31). An evolutionary account of morality that changes our understanding of moral practices/beliefs can, therefore, play a determinative role in our moral judgment.” (Teehan, 2002, pág. 236)

No obstante, considero que el punto de Huxley no es si la ampliación del conocimiento histórico social incide en el cambio o formación de nuestro juicio moral, pues es evidente que dicha incidencia es un hecho histórico y social, la cuestión es si dichos juicios son válidos. La cuestión no es si los hechos del mundo natural o el estudio de la evolución de las organizaciones sociales o la historia de la conformación de un imperio, un gobierno, una institución, pueden o no incidir en nuestros juicios morales, si la lectura de Shakespeare puede ayudarnos a comprender los nudos que se afrontan en las decisiones morales, la cuestión es si puede presentarse una implicación correcta de un campo al otro. La cuestión no es si efectivamente solemos apoyarnos en este tipo de conocimientos para madurar una u otra manera de valorar éticamente el comportamiento humano, sino si la valoración de dichos razonamientos puede recaer en dicho sustento. Para Huxley sería tan falaz concluir el deber moral del individualismo, a partir de casos de depredación animal o histórica humana como mecanismo exitoso adaptativo, como deducir el deber de la solidaridad a partir de la efectividad de modalidades de interacción biológica con beneficios para todos los organismos biológicos intervinientes. Es un hecho que hay quienes llevan a cabo tales razonamientos, es un hecho que podemos y solemos ilustrar nuestros puntos de vista sirviéndonos de algunas analogías, pero la cuestión no es sobre *cómo* formamos nuestros juicios morales, sino los *criterios* que empleamos para determinar su validez. El deber de respetar la vida, su carácter sagrado, pudo emerger o surgir de nuestro conocimiento de modalidades sociales o experiencias históricas en las cuales la piedad por el débil o la solidaridad produjeron un estado de bienestar mayor que otras modalidades de resolución de problemas sociales, o puede encontrar su más visceral fuerza en el propio ímpetu de autoafirmación, pero el valor sagrado de la vida humana, en tanto norma, en tanto sustento de todo posible derecho, parece no poderse derivar de lo anterior. Ante la pregunta por el



deber de respetar la vida, ¿nos remitiremos a la historia de la norma? Lo sustancial parece quedar por fuera: que el valor de vida existe incluso cuando la vida no es respetada, que el valor universal de la misma no puede encontrar soporte en sus vicisitudes históricas, pues la práctica del homicidio también tiene normatividad e historia.

En cuanto al ejemplo específico sobre el cambio en cuanto a la consideración de moralidad de la sujeción femenina hacia el hombre no es, como le parece a Teehan, que el cambio no haya estado apoyado en cambios en la teoría de la moral o la justicia, pues, de hecho, esa conciencia sobre la inmoralidad se cristaliza en dichas teorías y razonamientos y conlleva precisiones conceptuales sobre el significado de la igualdad humana y la dignidad. De hecho, el relato sobre el cambio de la mentalidad humana europea en canto a la igualdad de género podría haber recibido una explicación diferente y, aun así, el razonamiento o los principios sobre los que se soporta la igualdad de género permanecen al margen de ellos<sup>56</sup>.

Ahora bien, estos reparos a la argumentación que ofrece Teehan, apoyado en Dewey, no necesariamente están comprometidos con una concepción de la Ética en la que demandemos una definición de la justicia o la bondad en sí mismas, sino que recalca el que nuestras consideraciones sobre el deber se mueven en una lógica autónoma a aquella de nuestras consideraciones en la indagación de las ciencias sobre los acontecimientos biológicos o sociológicos, si bien dicha autonomía no implica asumir que nuestras

---

<sup>56</sup> En su novela *Pubis angelical*, el escritor Manuel Puig desarrolla un argumento explicativo, fantástico y literario, sobre la sujeción de la mujer. Las mujeres conservan, en secreto durante generaciones, una genuina y poderosa habilidad por sobre los hombres: la lectura del pensamiento. Para controlar este poder se erigen instituciones masculinas de vigilancia sobre las mentes y cuerpos de las mujeres. (Puig, [1979] 2018) Aún si la explicación alternativa y literaria de Puig llegara a contar con respaldo en la investigación histórica, ello dejaría el campo intocado de la moralidad o no de dicha sujeción.

experiencias, hábitos o rutinas, o nuestros conocimientos históricos, no inciden de hecho en el proceso de formación de nuestros juicios morales.<sup>57</sup>

### 2.3.6. Falacia naturalista y filosofía de la educación.

En todo caso, si esta separación *es – debe* es más que una separación artificial y expresa una genuina separación o una tensión que no se puede soslayar, o demanda una articulación más sutil, sus implicaciones en Filosofía de la Educación en general, y en la noción de experiencia educativa en particular, no son menores, por cuanto la Filosofía de la Educación corresponde a un campo del pensamiento en el que existe un esfuerzo por dilucidar el deber ser de lo educativo, de lo pedagógico, de la enseñanza. Recordemos el punto firme de apoyo para una filosofía de la educación según Dewey:

Yo supongo que en medio de todas las incertidumbres, hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien que la nueva filosofía está comprometida con algún género de filosofía empírica y experimental.” (Dewey, *Experiencia y Educación*, [1938] 2010, pág. 71)

Así, si la separación es aplicable a este caso, el puente que habría que cruzar, la conexión orgánica o el compromiso, para desarrollar el proyecto deweyano de una teoría y práctica educativa cimentado en la experiencia, parecería imposible, pues nada sobre la experiencia real podría justificar, hacer válida, una teoría sobre el deber de lo educativo.

---

<sup>57</sup> En la sección 4.3.8. se bosquejará la concepción de Dewey sobre el proceso deductivo. A menos que el razonamiento moral sea una cuestión aparte, dicha concepción conduciría a una perspectiva particular para reconsiderar la falacia naturalista.

### *2.3.7. Correlatividad holofrástica “es – debe” como solución al problema de la falacia naturalista*

Retomemos la consideración hecha más arriba según la cual naturalizar la ética – es decir, el intento de mostrarla como parte del proceso adaptativo del organismo humano – acarrea la dificultad de someterla a los mismos criterios que es sometido cualquier otro sistema de regulación del comportamiento (es decir, cualquier otro sistema de adaptación al medio): si es o no eficaz o exitoso en dicha adaptación. La aceptación de los valores, normas, principios éticos como parte del medio natural que regula, incentiva o desincentiva la experiencia, no permite concluir que deban ser preferidos a otros, por cuanto éstos últimos sistemas, así sean claros sistemas concordantes con antivalores, también son criterios y procedimientos de selección de comportamientos. Como ya he indicado, considero que esta cuestión puede ser zanjada si entendemos que para Dewey los valores éticos son también los más adaptativos. Esto es, para Dewey, los valores de la cooperación, asistencia y protección del débil, solidaridad, no sólo son parte de los recursos adaptativos del ser humano, sino que constituyen lo más exitoso en materia adaptativa. En caso de que **no** fuera de esa manera, no parece ser posible conservar una perspectiva naturalista sobre la ética (es decir, una perspectiva que concibe la ética, no como opuesta o ajena a, o como una suspensión de, las inclinaciones y procesos de la naturaleza, sino como parte del proceso natural mismo), al tiempo que evita mostrarla como un grupo de recursos adaptativos con el mismo valor que pueden tener los códigos de lealtad en, por ejemplo, una mafia.

No obstante, esta idea, si se la estima a la luz de su muy significativa importancia, resulta ser más tácita que manifiestamente expuesta por Dewey. No obstante, su necesidad resulta inexorable, incluso en el caso en que no se ofrezca argumento que la evidencie. Ahora bien, examinemos de qué modo esto puede incorporarse al concepto de experiencia educativa. Las precisiones de Dewey frente al significado del concepto de *aptitud*, y vinculado a ello la idea del *más apto*, y que pueden resumirse en que la consideración según la cual *ser apto para* es tanto aplicable al dominio adaptativo de las especies naturales como en contextos sociales, permiten resolver problemas en los que, por ejemplo, creemos notar una contraposición entre una tendencia individualista, que asumimos animada por una fuerza adaptativa del medio natural, y la necesidad social del respeto a los acuerdos sociales que implican compromisos del individuo con su comunidad. La aptitud para adecuarse al medio, no sólo es una cuestión natural, también es social: desarrollamos, bien o mal, una aptitud al medio social, a sus condicionantes, y nuestro éxito, o fracaso, en el desarrollo de dicha aptitud es la medida de nuestra condición de ser más o menos aptos. Parte de la argumentación de Dewey se ha servido de una concepción amplia de lo que se entiende por *medio* y su invitación, a quien razone en la línea de Huxley, es a que supere la estrechez de perspectiva que excluye al medio social. No obstante, el que Huxley mismo fuera consciente del hecho de que el proceso natural o cósmico y proceso ético hacen parte de un único proceso global, y el que esta consciencia no lo moviera a apartarse de su remarcación insistente en la radical oposición entre uno y otro, nos advierte de posibles puntos no resueltos.

Por lo pronto, quiero señalar que la noción de *medio*, y que Dewey presenta a partir de la relación todo-parte, es de una gran importancia, no sólo para dilucidar las afinidades conceptuales entre dominio natural y dominio ético, y para dilucidar ciertos rasgos propios

de la ética misma, sino también para vislumbrar una posible salida de corte deweyano a una fuerte objeción sobre el intento de naturalizar la ética, y que se deriva de una línea de reflexión de Huxley cuya validez, a mi juicio, permanece intocada: el problema es que no tenemos criterios para decidir entre sistemas de criterios de distinción en el bien y el mal, una vez hemos aceptados una ética naturalizada. Así, por ejemplo, la naturalización de la ética pareciera conllevar una ausencia de criterios para decidir entre un sistema de valores éticos y un sistema de antivalores mafiosos. Podemos consentir, con Dewey, que nuestros caros valores de igualdad, libertad, dignidad, solidaridad, sacralidad de la vida, etc., son animados por un ímpetu vital que es indesligable de una fuerza de autoafirmación presente en la lucha por la subsistencia, o recalcar que la ética hace parte de sistemas sociales y educativos que incentivan unos comportamientos y desincentivan o sancionan otros y que, por ello, se le entiende bien como parte de la selección natural. Todo esto puede ser concedido – de hecho, en esto consiste una perspectiva naturalizada de la ética – pero a cada aclaración de este tipo le sobreviene la consideración según la cual todo ello también se halla presente en los códigos y reglas de comportamiento dentro de organizaciones sicariales y mafiosas: son animadas por impulsos, son sistemas de incentivos, desincentivos –por lo general brutales – del comportamiento. No son menos naturales que los valores éticos.

Al llevar estas objeciones al plano de la experiencia educativa volvemos a encontrarnos con la cuestión esbozada al comienzo del documento: el crecimiento es posible tanto en la inmoralidad como en la moralidad, sea como sea que entendamos este sistema de selección de comportamiento. No obstante, considero que al dirigir nuestra mirada a la idea de medio y el tipo de adaptación al mismo que determina lo que puede ser considerado como más apto, podemos hallar una salida tanto naturalista como un criterio por el cual los valores

éticos son preferibles a otros sistemas: sólo ciertos valores son adecuados para una concepción integral, global, holista del medio.

Ahora bien, entender qué se quiere decir con que unos sistemas de incentivos o desincentivos de experiencias o comportamientos son *más* adaptativos, o mejores para la adaptación, que otros, es una cuestión muy importante. Desde el comienzo de su ensayo Dewey enfatizó en adoptar un marco amplio, a partir de la relación *todo-parte*. Esta perspectiva le permite mostrar que lo que Huxley presenta como artificial a un sistema, es también natural en el marco de un sistema más amplio. Ninguna de las medidas que adopta un jardinero, que parecen artificiales si se les compara con el desarrollo de flores y plantas si él no interviniese, son realmente artificiales si se atiende a que: son posibilidades de desarrollo de la vegetación misma, son realizados con recursos posibles del medio natural y son llevadas a cabo por un organismo, el humano, también natural. La asunción de Dewey, considero, debe entender que el *éxito adaptativo* está siendo medido con referencia a una totalidad socio-medio ambiental prospectiva. Los sistemas éticos son más adaptativos según la totalidad de los elementos medio ambientales, tanto aquellos que conciernen a los procesos naturales y biológicos, como aquellos que atañen a la sociedad humana y al futuro de la misma. Así, paradójicamente, un comportamiento que es exitoso desde una perspectiva restringida, no lo es a la luz de una consideración más global de los aspectos medio ambientales.

A mi juicio, este problema también está presente en el concepto de experiencia educativa: su caso particular es la relación entre experiencia educativa y ética, pero, desde una perspectiva más amplia, es la cuestión entre experiencia educativa y normatividad.

Considero que el carácter exitoso, adaptativo a futuro, de la experiencia educativa está unido a la incorporación de normas éticas. Podemos decir que una experiencia se adapta con éxito porque es buena y es buena porque se adapta con éxito. Lo anterior de modo similar a como Dewey considera que una experiencia es de crecimiento en tanto es educativa y es educativa en tanto es de crecimiento. (Dewey, *Experiencia y Educación*, [1938] 2010, pág. 80)

En Dewey existe una *coincidencia* entre el surgimiento de nuestros principios morales y el proceso evolutivo de los mismos. Podemos pasar por alto una elaboración metafísica, apriorística o racionalista sobre los principios morales, sin que ello acarree abandonarlos por no considerárseles como útiles, convenientes, incluso necesarios, pues dicha necesidad, conveniencia o utilidad, se derivan de su superioridad como medios adaptativos, su efectividad en la lucha por la subsistencia. Todos los beneficios de las teorías morales se pueden obtener sin necesidad de crear dominios apriorísticos, concentrando la reflexión en la *coincidencia* que puede existir entre principio bueno y principio adaptativamente exitoso. Debe existir un correlato naturalista de nuestros deberes.

## CAPÍTULO III

### 3. SOBRE CONTINUIDAD E INTERACCIÓN

*“Ya he dicho que insistimos más en lo que Wittgenstein y Dewey tienen en común – su opinión de que los filósofos modernos han realizado al mismo tiempo una búsqueda natural de la comprensión y una búsqueda no natural de la certeza. Según esta concepción están igualmente desencaminados los temores y esperanzas que la psicología ha suscitado en diversos momentos entre los filósofos. Véase Wittgenstein (...) sobre “la confusión y esterilidad de la psicología”: “La existencia del método experimental nos hace pensar que tenemos los medios para solucionar los problemas que nos inquietan; sin embargo, problema y método se hacen caso omiso”. Véase también las advertencias de Dewey sobre el movimiento que llegaría a convertirse en la “psicología conductista” que suscita la admiración de Quine: “El dualismo anterior entre sensación e idea, se repite en el actual dualismo de las estructuras y funciones periféricas y centrales; el anterior dualismo de cuerpo y alma encuentra un eco claro en el actual dualismo de estímulo y respuesta...”; y en otro lugar: “... la sensación como estímulo no significa ninguna existencia física concreta. Significa simplemente una función y hará que su valor cambie según la tarea específica que se deba realizar”.”*

#### LA FILOSOFÍA Y EL ESPEJO DE LA NATURALEZA

Richard Rorty

En el ensayo *El concepto de arco reflejo en psicología* (1893) se lleva a cabo una crítica a los supuestos involucrados en la noción de arco reflejo a partir de la noción de



multiplicidad de coordinaciones orgánicas. Este temprano texto de Dewey contiene la primera elaboración articulada del concepto de experiencia, y constituye una primera maduración de aquella intuición que le fue deparada en su lectura del texto de fisiología de Thomas Henry Huxley (Bernstein, 2010, pág. 55). Un examen medianamente detallado de este ensayo resulta de importancia para la filosofía, tanto por la revisión crítica que contiene de ciertas formas del empirismo moderno como de los dualismos que hereda en la elaboración posterior del concepto de arco reflejo. Pero, además, muy especialmente, este ensayo ofrece un rico trasfondo conceptual, si bien no directamente de filosofía de la educación, sí con importantes implicaciones en ella, por cuanto nos muestra la profundidad tras la noción de experiencia educativa, la cual podría ser sobre simplificada o malinterpretada.

### 3.1. Crítica a la noción de arco reflejo

La presente sección seguirá de cerca el desarrollo de las ideas del ensayo de Dewey. Se introducirán subdivisiones según la naturaleza de la cuestión tratada y la relevancia que se advierta en ella para el trabajo en cuanto a arrojar luz sobre el concepto de experiencia, en general, pero específicamente, el de experiencia educativa.

#### 3.1.1. Dualismos objeto de crítica y perspectiva desde la cual serán criticados.

Dewey inicia señalando los errores por los cuales es necesario enmarcar adecuadamente el concepto de arco reflejo. “El antiguo dualismo entre sensación e idea es repetido en el actual dualismo de estructuras y funciones centrales y periféricas; el antiguo dualismo de alma y

cuerpo encuentra un eco distintivo en el actual dualismo de estímulo y respuesta.” (Dewey, *The Reflex Arc Concept In Psychology*, 1896, pág. 96) Acto seguido, Dewey ofrece el marco desde el cual esta cuestión debe ser adecuadamente abordada:

En lugar de interpretar el carácter de sensación, idea y acción desde su lugar y función en el circuito sensorio motor, estamos inclinados a interpretar esto último desde nuestras preconcebidas y preformuladas ideas sobre rígidas distinciones entre sensaciones, pensamientos y acciones.<sup>58</sup>

Es de resaltar la temprana disposición de Dewey a apartarse de ciertas distinciones que pueden parecer obvias, naturales, incluso fuera de duda. Dicha aceptación de estas distinciones puede enmarcarse desde cierta lectura de sentido común (la afirmación “las emociones, ideas y acciones son cosas distintas” no encuentra un objetor inmediato como muy probablemente sí un aquiescente interlocutor quien espera pasar a un asunto más sustancial), o también desde una elaboración en el seno de ciertos desarrollos filosóficos. La aceptación de esta distinción no es incompatible con la impresión o conciencia de que la relación entre sensación, idea, y acción es compleja o problemática (de hecho, su compleja interacción puede consistir en un objetivo de dilucidación), pero, en todo caso, asumimos de entrada que se trata de fenómenos distintos, de unidades básicas de distinta naturaleza: pensamientos, sensaciones y acciones son cosas distintas. Así también, dicho compromiso con la distinción, no es incompatible con un eventual interés en examinar el rol o el peso que

---

<sup>58</sup> “The older dualism between sensation and idea is repeated in the current dualism of peripheral and central structures and functions; the older dualism of body and soul finds a distinct echo in the current dualism of stimulus and response. Instead of interpreting the character of sensation, idea and action from their place and function in the sensori-motor circuit, we still incline to interpret the latter from our preconceived and preformulated ideas of rigid distinctions between sensations, thoughts and acts.” (p. 96- 97)

para ciertos efectos pueda tener la sensación o el pensamiento. Por ejemplo, podemos demandar, para efectos del estudio de la naturaleza del aprendizaje, una lectura del mismo en la cual no sólo se examinen los rasgos o procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, sino que se preste atención a los componentes emocionales que activan la motivación o desmotivación del aprendizaje; no obstante, no por ello nos hemos alejado de la distinción entre pensamiento y sensación. También podría ser el caso que su distinción resulte tan obvia y básica (o impenetrable), preliminar, y que el paso a dar sea la construcción del sistema amparado en ella, en lugar de entrar a cuestionar – lo que, por lo demás, puede incluso resultar inconcebible – si hay o no una distinción de naturaleza, de sustancia, entre el pensamiento, la sensación y la acción.<sup>59</sup> Por lo demás, la naturalidad, obviedad, certeza, puede, más que ser algo de base o de aceptación de partida, algo que ni siquiera entra en el espectro de lo susceptible de examen, gozando de un carácter casi inadvertido<sup>60</sup>. Pero Dewey no acepta tal separación de naturalezas o sustancias o entidades, y mucho de lo que se

---

<sup>59</sup> Un claro ejemplo de este compromiso de entrada con una clasificación de modalidades de pensamiento, dentro de la filosofía de la educación, puede encontrarse en la elaboración de Lipman sobre el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso: “Para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa. El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes.” (Lipman, *El lugar del pensamiento en la educación*, 2016, pág. 15) En cuanto a las posibles razones por las cuales Lipman decide referirse a la crítica, la creatividad y, especialmente, al cuidado como modalidades de *pensamiento* (y no prácticas o actitudes o patrones intersubjetivos, etc., que parecieran ser alternativas tal vez más adecuadas) encontramos: “Podemos hablar tanto como queramos sobre cómo el cerebro humano ha sido consecuencia de la destreza de la mano y, por tanto, de las herramientas y de la maquinaria que ha sustituido la mano. Podemos describir cómo hoy en día el cerebro ve ampliadas sus capacidades gracias a la tecnología. Pero el hecho es que seguimos reconociendo el pensamiento como el centro de operaciones de la actividad humana. En consecuencia, la revolución consiste en que ahora nos referimos exclusivamente al pensamiento de las personas cuando antes nos referíamos a las personas mismas.” (pág. 18) Esta reflexión de Lipman puede servir de ejemplo sobre la pertinaz tendencia a aislar el pensamiento, del resto, como si se tratara de un algo independiente. Algo que Dewey no comparte.

<sup>60</sup> No es este un asunto con el que cierta manera de hacer filosofía no haya tenido que habérselas. La filosofía como labor de explicitar supuestos que operan inadvertidamente o, incluso, opresivamente, concierne a la filosofía como terapia, o destructora de castillos en el aire, o crítica de dogmas o mitos. Incluso, podríamos retrotraernos hasta la crítica de Parménides al carácter indudable del movimiento, abrazado por los filósofos de la *physis*.

encuentra de valor en su filosofía, y en su filosofía de la educación en especial, y muy especialmente en su concepto de experiencia educativa, se juega en esa toma de partido contra la distinción entre sensación, idea y acción.

El empleo de expresiones como “distinta naturaleza”, “cosas distintas”, “diferencia sustancial”, en el párrafo anterior, puede dar lugar a reflexionar sobre si existe aquí un problema sobre la ontología del pensamiento, las emociones y las acciones, o si estamos de lleno en una aproximación naturalista o, incluso, en un dominio de reflexión en el que Dewey está llevando a cabo un deslinde entre uno u otro, y abogando por el segundo. Considero que este último es el caso: Dewey le está abriendo el espacio a su naturalismo al separarlo de otras interpretaciones de lo que es el arco reflejo. La empresa no es menor, por lo menos desde la reflexión filosófica, por cuanto el intento naturalista de Dewey, en caso de ser correcto, comportaría, no meramente un distanciamiento con respecto a una problemática filosófica (la relación entre pensamientos, sensaciones y acciones) y una dedicación a la psicología experimental, sino un intento por desmontar el compromiso con la distinción de naturalezas o de esencias entre uno y otro. Infortunadamente, el lenguaje de Dewey en el que se cuestionan los viejos dualismos, podría resultarle a algún lector una suerte de esnobismo: hay que abandonar lo viejo y abrazar lo nuevo, hay que abandonar lo rígido e inflexible y abogar por lo plástico y flexible. No hay la menor duda de que para Dewey el asunto no es de preferencias, es que la distinción entre pensamiento, sensación y acción, conduce a situaciones insostenibles o a vacíos explicativos serios: el dualismo debe ser rechazado no por viejo, sino por equivocado.

Este temprano distanciamiento de Dewey de las distinciones entre pensamiento, sensación y acción, puede verse nuevamente muchos años después cuando, al reconocer los malentendidos a que está expuesta la expresión *pensamiento reflexivo*, afirma en el prólogo a su obra *Logic: theory of inquiry* que éste es identificable con la *indagación objetiva*.<sup>61</sup>

3.1.2. Es propiamente una coordinación lo que se halla tras la denominación equivocada “arco reflejo”.

La palabra coordinación juega un papel central en el desarrollo conceptual de este ensayo, pues es a través de ella que Dewey critica una concepción “rígida”, de “entidades completas y separadas en sí mismas” que se halla en el desarrollo conceptual del arco reflejo.

¿Cuál es la realidad así designada? ¿A qué debemos llamar aquello que no es sensación-seguida-por-idea-seguida-por-movimiento, pero que es primaria, la cual es, por decirlo así, el organismo síquico, del cual la sensación, la idea y el movimiento son los órganos rectores? Desde el ámbito fisiológico, esa realidad puede mejor ser llamada co-ordinación. Esta es la esencia de los hechos unidos por, y subsumidos bajo, el concepto de arco reflejo.<sup>62</sup>

Este es un punto de extraordinaria importancia por cuanto Dewey está llamando la atención sobre el hecho de que el problema del concepto de arco reflejo no es la separación en estímulo-procesamiento-respuesta sino *las suposiciones con las que se compromete quien*

---

<sup>61</sup> “While connection with the problematic is unchanged, express identification of reflective thought with objective inquiry makes possible, I think, a mode of statement less open to misapprehension than were the previous ones.” (Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, 1938, pág. iii)

<sup>62</sup> “What is the reality so designated? What shall we term that which is not sensation-followed-by-idea-followed-by-movement, but which is primary; which is, as it were, the psychical organism of which sensation, idea and movement are the chief organs? Stated on the physiological side, this reality may most conveniently be termed co-ordination. This is the essence of the facts held together by and subsumed under the reflex arc concept.” (Dewey, *The Reflex Arc Concept In Psychology*, 1896, pág. 97)

*así lo entiende.* Esta salvedad u objeción presenta un específico escorzo filosófico que es conveniente tener presente. La sencillez y capacidad organizadora del concepto de arco reflejo puede acarrear consigo presupuestos o compromisos filosóficos, incluso ontológicos, que quien lo adopta puede no advertir inmediatamente pero que pueden contener fallos de fondo, su aparente obviedad incluye suposiciones incorrectas.

La interpretación que ofrecemos de este enfoque crítico adoptado por Dewey, le sitúa en un lugar familiar a las corrientes filosóficas críticas del lenguaje, a la manera de Wittgenstein, o de las críticas a los dogmas del empirismo, o el mito de lo subjetivo, o el mito de lo dado, esto es, y dicho de manera muy general, corrientes que pretenden develar supuestos con los que la reflexión se encuentra comprometida y que resultan ser el elemento inadvertido que la extravía. No obstante, es conveniente atender que esta obra es de finales del siglo XIX y que ello, aunque le concede cierto carácter precursor, también debe advertirnos de su especificad, previo a cualquier posible paralelo con corrientes críticas posteriores. El valor específico de la crítica de Dewey se irá develando en el ensayo en un proceso paralelo de desarrollo de una perspectiva propia, a luz de la cual las suposiciones que acarrea dicha noción se hacen patentes, al tiempo que se logra explicar el camino que conduce a ese error.

Tal vez de manera infortunada, Dewey se sirve de adjetivos, tales como aislado o mecánico, con propósito de descalificación, que pueden distraer el punto central de su crítica. Y pueden distraer por cuanto concebir que el arco reflejo es un proceso que puede ser descrito como mecánico y que sus componentes pueden ser aislables, no es algo que sea en sí mismo equivocado. A su vez, una postura dualista no es por ser dualista que es merecedora de

rechazo, a menos que este rechazo constituya una adopción prejuiciosa anti dualista. La dificultad central estribaría en que los dualismos, las separaciones entre entidades, no son adecuados para comprender el proceso en indagación, en este caso, el proceso descrito bajo el nombre de arco reflejo. El uso de algunos términos puede distraernos de la crítica central, y certera, que acomete Dewey: los conceptos de estímulo, procesamiento y respuesta, sólo adquieren sentido en el marco de una estructura funcional, su naturaleza es relativa. Dicha relatividad (es decir, que ellos sólo conciernen a un esquema funcional) puede resultarnos tan extraordinariamente familiar que podemos llegar a no advertirla, de manera similar a como podemos equivocarnos al pensar que los términos “jefe” o “empleado” pueden ser sin que, así sea tácitamente, se aluda a su correlativo. Así como no hay jefe sin empleado, no hay estímulo sin respuesta.

### 3.1.3. Primer caso de análisis: fuente de luz, observación y movimiento del brazo.

Dada la importancia del concepto de co-ordinación, como base para una adecuada comprensión de la noción de experiencia en Dewey, resulta conveniente acompañar en detalle el desarrollo que del mismo hace el autor. Dewey examina un caso particular: el caso de un niño que observa la llama encendida de una vela, acerca su mano y, después del calor intenso o quemadura, la retira. Podríamos decir corrientemente que la sensación de luz es un estímulo de la respuesta a mover la mano hacia la fuente luz, y la sensación de calor o ardor como el estímulo de la respuesta de retirar la mano. Sobre esta interpretación precisa Dewey:

Al analizar, encontramos que empezamos no con un estímulo sensorial, sino con una coordinación sensorio-motora, óptico-ocular, y que en cierto sentido es el movimiento el primario, y la sensación secundaria; el movimiento de los músculos del cuerpo, la cabeza y

el ojo determinan la cualidad de lo que es experimentado. En otras palabras, el comienzo real es el acto de ver, es el mirar, y no una sensación de luz. La cualidad sensorial (quale) provee el valor del acto, así como el movimiento brinda su mecanismo y control, tanto la sensación como el movimiento se encuentran dentro, no fuera, del acto.<sup>63</sup>

Es posible ahora disponer de un ejemplo concreto de lo que Dewey entiende por *coordinación*: el acto de ver, el ejercicio de la visión. Dewey prefiere hablar de ver (seeing), en lugar de referirse a sensación de luz, o estímulo lumínico. Al especificar de qué se trata la interpretación del acto de ver como coordinación Dewey advierte que la visión de un objeto específico involucra el movimiento muscular del cuerpo, la cabeza y el ojo, tanto en el acontecimiento de ver como en el mantenimiento y control del acto. El estímulo lumínico sólo es posible si se han presentado todos estos elementos coordinados. Ahora bien, puede plantearse la cuestión de si estas aclaraciones sobre el movimiento y su unidad con la sensación, entendidas como parte del acto de ver, nos brindan elementos de contexto y especifican características de las condiciones en que se presenta la estimulación sensorial, y con lo cual constituyen aportaciones complementarias; o si, más bien, se trata de la introducción de un modo diferente de examinar el acontecimiento de ver, en el marco del arco reflejo. La primera posibilidad esbozada anteriormente, según la cual Dewey nos está brindando elementos de contexto, elementos complementarios, nos lleva a preguntar si no es posible hacer abstracción de ellos para instanciar la estimulación en sí misma. Es decir, ¿no es conveniente, precisamente, aislar la estimulación sensorial de sus aspectos orgánicos y

---

<sup>63</sup> "Upon analysis, we find that we begin not with a sensory stimulus, but with a sensori-motor co-ordination, the optical-ocular, and that in a certain sense it is the movement which is primary, and the sensation which is secondary, the movement of body, head and eye muscles determining the quality what is experienced. In other words, the real beginning is with the act of seeing; it is looking, and not a sensation of light. The sensory quale gives the value of the act, just as the movement furnishes its mechanism and control, but both sensation and movement lie inside, no outside the act." (págs. 97,98)



motrices para examinar un conjunto de relaciones específicas que ella puede tener con otros elementos de interés (como una respuesta motora específica)? De acuerdo con la segunda posibilidad Dewey está haciendo algo más, algo diferente a mencionar aspectos motrices y orgánicos que nadie interesado en el arco reflejo (aquella realidad de interés) negaría, pero en los que tampoco se detendría, interesado como se halla en la comprensión de la relación entre la estimulación sensorial y la respuesta motora. La vía correcta, para entender a Dewey, es ciertamente la segunda.

Al avanzar en la explicación del siguiente estado del arco reflejo, el estiramiento o acercamiento de la mano hacia la fuente de luz, Dewey precisa:

Ahora, si este acto, el ver, estimula otro acto, el alcanzar, es porque ambos actos caen dentro de una más larga coordinación; por cuanto ver y aferrar han estado tan frecuentemente unidos a reforzarse uno al otro, a ayudarse el uno al otro, que cada uno puede ser considerado prácticamente un miembro subordinado de una coordinación más amplia. Más específicamente, la habilidad de la mano de hacer su trabajo dependerá, directa o indirectamente, tanto para su control como para su estimulación, del acto de visión. Si el ver no inhibiera tanto como estimulara el alcanzar, este último sería puramente indeterminado, sería para cualquier cosa o para nada, no para el objeto particular visto. El alcanzar, a su vez, debe estimular y controlar el ver. El ojo debe mantenerse sobre la vela si el brazo está haciendo su trabajo; si el ojo se deja divagar, el brazo se ocupa de otra tarea.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> “Now if this act, the seeing, stimulates another act, the reaching, it is because both of these acts fall within a larger co-ordination; because seeing and grasping have been so often bound together to reinforce each other, to help each other out, that each may be considered practically a subordinate member of a bigger co-ordination. Most specifically, the ability of the hand to do its work will depend, either directly or indirectly, upon its control, as well as its stimulation, by the act of vision. If the sight did not inhibit as well as excite the reaching, the latter would be purely indeterminate, it would be for anything or nothing, not for the particular object seen. The reaching, in turn, must both stimulate and control the seeing. The eye must be kept upon the candle if the arm is to do its work; let it wander and the arm takes up another task.” (pág. 98)

Así, dos coordinaciones se encuentran de tal modo vinculadas la una a la otra que, según Dewey, deben ser entendidas como partes de una más amplia coordinación, en la medida en que la una ejerce sobre la otra tanto una estimulación como un control. Intentar suprimir alguna de las dos hace carecer de sentido a la otra. En este sentido, el ver pura y simplemente, así como el mover el brazo, pura y simplemente, no existen, no pueden aislarse sin que ese aislamiento comporte una desnaturalización, una pérdida de sentido de su comprensión, del modo como actúa. Así, se puede advertir que el carácter *relacional* es central para Dewey, y ese carácter es recogido bajo la palabra co-ordinación. El hacer parte de una coordinación, no es meramente una posibilidad del ver y el alcanzar, puesto que cada uno de ellos no puede ser entendido sin el otro. Es posible advertir la variación de perspectiva por la que está abogando Dewey: aboga por la concurrencia de una lectura ampliada que les concede sentido a los elementos involucrados. Parece ser evidente que hay aquí una variación metodológica, con resonancias ontológicas. La unidad buscada por Dewey, no es una resultante de la adición de coordinaciones específicas (el ver y el alcanzar), sino una tal que cada uno de los elementos adquiere sentido en su seno. Así, nunca existe algo como un simplemente ver, o simplemente alcanzar. El que podamos tener esa abstracción, que para ciertos efectos es correcta, es fruto de la inadvertencia, por frecuente, de la co-determinación que se ejercen recíprocamente los elementos. Imagínese, para fines ilustrativos, el caso hipotético de dos elementos que se atraen y repelen alternativamente en un continuo espacial; dicha repulsión-atracción puede producir la impresión de que se trata de elementos independientes, paralelos, cuando realmente la aparente independencia del uno sólo puede ser adecuadamente explicada por su interacción con el otro.

En la reflexión anterior se ha querido explorar el foco de deslinde metodológico, conceptual y ontológico que comporta la concepción de la experiencia en Dewey. Más adelante resultará central examinar lo que esta variación de perspectiva – que apenas empieza a esbozarse – habrá de arrojar sobre el entendimiento de la noción de experiencia educativa. No obstante, es conveniente apuntar aquí que una importante línea de desarrollo de este concepto dará lugar a una manera diferente de entender ciertos fuertes dualismos propios de la filosofía (mente-cuerpo, hechos-valores, acción-pensamiento), los cuales deberán ser subsumidos como componentes sólo inteligibles desde una unidad mayor que los involucra y les confiere sentido. Extraídos de ella pierden sentido y dan lugar a sin salidas filosóficas.

En el análisis del siguiente estado del arco reflejo, aplicado al ejemplo, en el cual el niño se quema o vive una fuerte sensación de calor, Dewey indica que “(...) es necesario señalar nuevamente que este es también una coordinación sensorio-motora y no una simple sensación.” (pág. 98) No obstante, agrega:

Sin embargo, conviene especialmente notar el hecho de que es simplemente la culminación completa de las coordinaciones previas del ojo-brazo-mano y no una ocurrencia completamente nueva. Sólo porque la cualidad de calor y dolor ingresa en el mismo circuito de experiencia con la cualidad óptico-ocular y muscular, es que el niño aprende de la experiencia y adquiere la habilidad de evitar la experiencia en el futuro.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> “It is worthwhile, however, to note especially the fact that it is simply the completion, or fulfillment, of the previous eye-arm-hand-co-ordination and not an entirely new occurrence. Only because the heat-pain quale enters into the same circuit of experience with the optical-ocular and muscular quales, does the child learn from the experience and get the ability to avoid the experience in the future.” (pág. 98)

Por lo pronto, es de resaltar que este es el primer ingreso de la palabra experiencia en el ensayo, y no es de menor importancia el que se sirva de ella para unificar las tres coordinaciones tratadas (el ver, el alcanzar, y el ser quemado). A su vez, es también interesante que, en la justificación de la inclusión de la tercera coordinación dentro de una única experiencia, Dewey se sirva de la apelación al aprendizaje por la experiencia.

### 3.1.3. Unidad de la experiencia: los componentes de la experiencia no son sustituciones unos de otros.

Acto seguido ofrece una valiosa lectura de conjunto:

Dicho de modo más técnico, la así llamada respuesta no es simplemente respuesta *al* estímulo, sino *dentro* del estímulo. El quemarse es el ver original, la experiencia óptico-ocular prolongada y transformada en su valor. Ya no es más un simple ver, es el ver-a-una-luz-que-significa-dolor-cuando-ocurre-el-contacto. La teoría ordinaria del arco reflejo se apoya sobre la más o menos tácita suposición de que la salida de una respuesta es una experiencia totalmente nueva, esto es, la sustitución de una sensación de quemadura por una sensación de luz por medio de la intervención del movimiento. El hecho es que el solo significado del movimiento de intervención es mantener, reforzar o transformar, según pueda ser el caso, la cualidad original; no tenemos el reemplazo de un tipo de experiencia por otra, sino el desarrollo, (o como pueda parecer conveniente denominarlo) la mediación de una experiencia. El ver, en una palabra, mantiene el control del alcanzar, y es interpretado por el quemar.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> “More technically stated, the so-called response is not merely *to* stimulus; it is *into* it. The burn is the original seeing, the original optical-ocular experience enlarged and transformed in its value. It is no longer mere seeing; it is seeing-of-a-light-that-means-pain-when-contact-occurs. The ordinary reflex arc theory proceeds upon the more or less tacit assumption that the outcome of the response is a totally new experience; that it is, say, the substitution of a burn sensation for a light sensation through the intervention of motion. The fact is that the sole meaning of the intervening movement is to maintain, reinforce or transform (as the case may be) the original quale; that we do not have the replacing of one sort of experience by another, but the development (or as it

Esta cita amerita varias reflexiones. En primera instancia, una anotación sobre el lenguaje empleado por Dewey. Al Dewey llevar a cabo un abordaje más “técnico” realiza una notoria variación en el lenguaje con el que describe y comprende el arco reflejo. Puede, incluso, dar la impresión, equivocada, de que no se ha llevado a cabo ninguna variación conceptual propiamente, sino que se ha revestido de un lenguaje más abstruso el proceso, un tipo de lenguaje de corte más dialéctico. Veamos las variaciones conceptuales que están implicadas y que justifican dicho lenguaje.

Es importante notar el interés de Dewey por resaltar la unidad e inseparabilidad de las tres coordinaciones descritas: cada una de ellas es la otra, pero mantenida, reforzada o transformada. El distanciamiento conceptual se lleva a cabo con aquella lectura que, explícita o tácitamente, asume una sucesión de experiencias en la que la primera es sustituida por la segunda y esta, a su vez, por la tercera. Para Dewey no hay como tal una sustitución, sino que la “nueva experiencia” se incorpora a la anterior, la mantiene, la refuerza o la modifica. Una fuente de luz de la que he recibido una descarga eléctrica, por poner un caso, no es simplemente una fuente de luz, es *la fuente de luz de la que recibí una descarga*.

En segunda instancia, y en línea con lo anterior, Dewey nos ofrece ya una línea de respuesta a una de las preguntas que nos hemos planteado en la investigación. Nos hemos preguntado por el criterio de individuación de una experiencia, es decir, cómo determinar cuándo estamos ante una experiencia o ante dos sucesivas o distintas, cómo saber cuándo ha comenzado y

---

seems convenient to term it) the mediation of an experience. The seeing, in a word, remains to control the reaching, and is, in turn, interpreted by burning.” (págs. 98,99)

cuándo ha terminado una experiencia. Por una parte, Dewey evita llamar experiencia al acto de ver una luz, o al acto de prolongar el brazo hacia la fuente de luz. Cada uno de estos actos no puede ser asumido como una experiencia por cuanto cada uno de ellos vive o se conserva en el otro o es el desarrollo o transformación del mismo. La unidad de la experiencia está dada por su *mediación*. La unidad de la experiencia no es una algo atómico, básico, un *elemento último constitutivo al cual se arriba luego de desagregarse un proceso mayor*, es una estructura dinámica de co-determinación recíproca. Dewey no está buscando los elementos separables, analizables y en sí caracterizables del arco reflejo, sino que está mostrando que dicho arco se define adecuadamente por la interrelación que define los elementos en relación, les otorga su lugar.

### 3.1.5. El crecimiento de la experiencia.

Pero, además, en cuanto a nuestra preocupación por comprender el principio de crecimiento, esta reflexión sobre la unidad de la experiencia, nos permite ver que el crecimiento es una modalidad de la continuidad de la experiencia, hace parte del proceso de mantenimiento, o reforzamiento o transformación de la experiencia. Una experiencia de crecimiento no es un pasaje de una experiencia a otra en algún sentido considerada mayor, sino que es uno de los modos como aspectos de la experiencia se incorporan en otros aspectos (quale) de la misma experiencia, en la medida en que los últimos sólo pueden ser considerados a partir de los primeros (retirar la mano de una fuente de calor, supone (contiene) el acercamiento previo de la mano a dicha fuente).

Dewey remite a su lector a un pasaje específico de una obra previa suya, *The Study of Ethics* (1894) con el fin de ofrecer una exposición mayor del concepto de mediación. Dada la importancia que se puede advertir en dicho concepto para entender el significado del *crecimiento* de la experiencia, conviene ofrecer una breve exposición de algunos elementos de dicho desarrollo teórico temprano<sup>67</sup>. El hallazgo de una pluralidad de conexiones explícitas o latentes, entre la exposición que lleva a cabo Dewey a partir del concepto de *impulso* y específicas problemáticas de la filosofía, pueden mover al lector a un justificado asombro. La noción de *impulso* como un principio de actividad orientable o dirigible plásticamente a diversos fines posibles, pareciera ser una base teórica para cuestionar el empirismo en tanto corriente apoyada en la noción de sensibilidad como susceptibilidad de impronta de los sentidos; se ofrece a su vez como una tentativa explicativa de la emergencia de la *consciencia*; también pareciera poder subordinar la idea de un “sujeto” o “yo” y exhibirlo posiblemente como un derivado de la mediación de impulsos; parece dejar sentadas las bases para una lectura gradualista de los factores internos y externos que determinan los impulsos y, por esta vía, una lectura que se conecte con aspectos sociales medioambientales, además de los físicos; la exposición de Dewey pareciera ofrecer un marco para interpretar la ética – y no es descartable que también toda otra normatividad – como un aspecto o característica destacable de la mediación entre impulsos; también permite el desarrollo de una teoría del aprendizaje y, por ello, de un campo relevante de la filosofía de la educación.

---

<sup>67</sup> Una comparación general entre las dos obras es de utilidad. Las nociones de *impulso* y *mediación* son centrales en la obra *The Study of Ethics*, pero en ella están ausentes, por lo menos en cuanto a términos, la comprensión de estímulo y respuesta como *funciones, roles o trabajos*, y la mención de una *teleología*, términos que sí hacen parte de la batería conceptual en la *The Reflex Arc Concept in Psychology*. Este breve contraste puede ayudar a seguir los pasos en la conformación de la perspectiva teórica del autor y es relevante, desde esta perspectiva, advertir el intento de Dewey por ofrecer una lectura naturalista, en este caso funcional-teleológica, que conserve el concepto de *mediación* hegeliano. Es de especial valor prestar atención al modo como se surte esta vinculación o conciliación conceptual entre *mediación* y *funcionalismo*.

Por último, la noción de experiencia educativa pareciera poderse interpretar en clave de los conceptos de esta obra temprana.

Sin ingresar en una exhaustiva exposición del intento llevado a cabo por Dewey por entender la conducta como la expresión o libre manifestación de la vida tal como ella es<sup>68</sup>, convienen unas palabras sobre el decurso teórico que parte de una caracterización del concepto de *impulso* y conduce al de *mediación*. Un ocasional paralelo entre lo humano y lo animal le permite a Dewey detallar los aspectos del impulso. El impulso puede verse como un principio de actividad con orientación, con dirección, si bien no completamente determinada y no necesariamente consciente. Difiere del instinto por cuanto no está completamente prefigurado su mecanismo físico sino sólo en rasgos generales. Esta determinación solamente general, no precisada, del impulso en el ser humano lo hace altamente determinable; es decir, el impulso, en cuanto a que su orientación no está completamente prefigurada, predeterminada, sino sólo en rasgos general, es susceptible de alteración, de incidencia por las experiencias posteriores. En un muy interesante pasaje cuestiona Dewey la existencia de inclinaciones como el apetito de fama o riqueza, los cuales sólo podrían representar “una abstracta clasificación de diversos *finés* hacia los cuales pueden estar dirigidos los impulsos.” (The Study of Ethics. A Syllabus, 1894, pág. 236)

Pero los impulsos, aunque no predeterminados sus fines y mecanismos físicos, no por ello están desconectados entre sí y, cabe decir, tampoco es su posible conexión recíproca una

---

<sup>68</sup> En la *Prefactory Note* Dewey señala que “(...) hay espacio para una teoría que conciba la conducta como el normal y libre vivir de la vida como ella es.” “(...) there is room for a theory which conceives of conduct as the normal and free living of life as it is.” (Dewey, The Study of Ethics. A Syllabus, 1894, pág. 221)



combinación puramente aleatoria, sino que están relacionados en “una más incluyente actividad de mantenimiento de la vida”<sup>69</sup>. Los impulsos tienden a activar, desencadenar, despertar otros impulsos. Ahora bien, mientras que en el reino animal la coordinación entre impulsos sí está prefigurada, en el ser humano es, también, diversa, múltiple, no prefigurada. “La coordinación *definida* de los actos es, entonces, en el ser humano, no un *dato* sino un *problema*”. Esta situación problemática, la coordinación posible entre impulsos, pero no dada aún, revestirá posteriores elaboraciones por parte de Dewey y es central para comprender el nacimiento de una experiencia educativa.

Dewey llama la atención sobre el hecho de que el impulso que ha sido despertado por el impulso original reacciona dentro de él y lo modifica. Un niño fija la mirada en un objeto brillante, este impulso activa la extensión de la mano, la cual reporta una sensación de tacto, la cual, a su vez, induce la pulsión de llevar el objeto a la boca, y se obtiene un sabor. Para Dewey esta reacción dentro del impulso original, efectuado por el impulso de reacción, es “la base psicológica de la conducta moral”. Retomando la comparación con el reino animal, afirma:

En los animales, por lo que podemos juzgar, el estímulo y la respuesta parecen asumir un orden puramente serial, un impulso llama a su acto apropiado, éste a su consiguiente y así. Los actos o experiencias posteriores no retornan en el anterior, no están referidos o retro reflejados. La vida animal es de asociación, no de pensamiento o reflexión.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Recuérdese el impulso vital que aludido en el capítulo anterior. Impulso que Dewey no excluye de la vida moral de la persona.

<sup>70</sup> “In the animals, so far as we can judge, the stimulus and the response seem to assume purely serial order, one impulse calling forth its appropriate act, this its proper sequence and so on. The later acts or experiences do not return into the earlier; they are not referred or reflected back. The animal life is one of association, not of thought or reflection.” (The Study of Ethics. A Syllabus, 1894, pág. 237)

En este punto de su exposición Dewey arriba al pasaje al cual había remitido, titulado *La voluntad, o la mediación del impulso*:

Esta retro referencia de una experiencia hacia el impulso que la indujo, podemos llamarla mediación. Si suponemos que la serie de experiencias usadas en la ilustración previa brinda la experiencia de una naranja, entonces la próxima ocasión el mismo impulso de seguir la luz es modificado por todas las experiencias en las cuales previamente resultó. Es cualitativamente diferente. La imagen o idea del contacto o sabor placentero es ahora parte del impulso. Un niño sigue un impulso puramente natural al hacer más o menos sonidos articulados; esos sonidos, a través de la respuesta que otros hacen de ellos (una respuesta tan natural como la secuencia de contactos que sobrevienen al seguimiento de la luz con los ojos) activa otras experiencias del niño, y esas experiencias inducidas median el impulso de balbuceo original. Él encuentra que, expresando un impulso, obtiene atención cuando se cae; por otro sonido, comida cuando está hambriento. No es simplemente que esos resultados *se hagan seguir*, sino que el niño se hace consciente de que ellos se suceden; esto es, los resultados están referidos de vuelta hacia el impulso original e ingresan dentro de su estructura en la consciencia. Es evidente que esa mediación, o retro-referencia consciente, constituye el *significado* del impulso – son su *significancia*, su *importancia*. El impulso es *idealizado*. El impulso mediado que adquiere valor consciencia a través de la referencia en las otras experiencias que resultarán de su expresión, constituye la *volición* propiamente.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> “This back-reference of an experience to the impulse which induces it, we may term the *mediation* of impulse. If we suppose that the series of experiences used in the previous illustration give the experience of an orange, then the next time the same impulse of following light occurs it is modified by all the experiences in which it previously resulted. It is qualitatively different; the image or idea of the pleasant contacts and tastes is now a part of the impulse. A child follows a purely natural impulse in making more or less articulate sounds; these sounds, through the response which others make to them (a response as natural as the sequence of contacts upon the following of light with the eye) set up other experiences of the child, and these induced experiences mediate the original babbling impulses. He finds that, expressing one impulse, he gets attention when he falls down; by another, food when he is hungry, etc. It is not simply that these results *do* follow, but that the child becomes conscious that they follow; that is, the results are referred back to the original impulse and enter into its structure in consciousness. It is evident that these mediations, or conscious back-references, constitute the *meanings* of the impulse – they are its *significance*, its *import*. The impulse mediated, that is given conscious value through

Wayne Leys, en la introducción al volumen 4 de *Early Works: 1893-1894*, en el cual se halla la obra *The Study of Ethics*, aclara la distancia que hay entre esta obra temprana de Dewey y su posterior postura consolidada en la década de los 20. Leys advierte la dependencia de Dewey del concepto hegeliano de mediación, y señala que

(...) en lugar de emplear la posterior terminología de “problema-solución” habla acerca de la emergencia de nuevas ideas como de la “emergencia de un propósito que expresa el sí”. En lugar de su “creativa inteligencia reconstructiva de sí” Dewey hace equivaler “la consciencia tribulada” con la “consciencia de la división” y la solución de un problema llevada a cabo por un agente con un acto que “expresa su total mismidad.”<sup>72</sup>

### 3.1.6. Es innecesario apelar a elementos ajenos a la experiencia para explicarla.

Volvamos a la obra *The reflex Arc Concept*. Al llevar a cabo un resumen de las ideas hasta ese punto expuestas, Dewey exhibe los que considera son los dos errores en la idea corriente del arco reflejo: en primera instancia, el aislamiento de los elementos demanda una *explicación* por fuerza exterior o por espontaneidad interior, pero desconociendo que la experiencia misma pueda dar cuenta de ello; igualmente, en cuanto a la explicación de la interacción de un elemento con otro. (1896, pág. 99) Este párrafo de síntesis, contiene de modo general, a penas esbozado, las que pueden ser líneas explicativas de por qué puede

---

the reference into it of the other experiences which will result from its expression, constitutes *volition* proper.” (pág. 237)

<sup>72</sup> “(...) instead of his later “problem-solving” terminology, he talks about the emergence of new ideas as “the emergence of a purpose which expresses the self”. Instead of his later “creative intelligence reconstructing the self”, Dewey here equates “the troubled conscience” with a “consciousness of division” (p. 295) and the agent’s solution of a moral problem as an act that “utters his whole self.” (p. 239)” (Leys, 1970, pág. xii)

verse tentado el investigador o el teórico a apelar a un intermediario epistémico, o una entidad trascendental, o presiones medio ambientales, para explicar la experiencia. No obstante, aún queda por esclarecer de qué modo la experiencia misma da cuenta de sí. Este último aspecto es el aporte central de Dewey: no necesitamos acudir a elementos extraños (sean internos o externos) para dar cuenta del arco reflejo, es posible comprenderlo a partir de su unidad orgánica en desarrollo: mantenimiento, transformación o reconstitución de la experiencia.

### 3.1.7. Segundo caso de análisis: el ruido y la huida.

Antes de proceder a examinar las implicaciones que esta visión global tiene para la psicología, Dewey examina un nuevo ejemplo, tratado por James Marc Baldwin: un fuerte ruido estimula una reacción de huida del peligro. Si bien podría esperarse que su análisis se redujera a reiterar las precisiones anteriores, Dewey introduce nuevos elementos. El primero de ellos es una más profunda – y osada – revaloración de lo que se entiende por estímulo. Cuando se atiende al contexto o ambiente en el cual se presenta una estimulación sensorial se advierte que dicha estimulación depende del *estado previo* (prior state) que tenga el sentido de escuchar en ese momento, pues puede ocurrir que, según dicho estado, ignorar el sonido sea una “respuesta” legítima, ello depende de la coordinación sensorio-motora previa al estímulo. Dewey afirma que “(...) el “estímulo” emerge de dicha coordinación, nace de ella como de su matriz, se representa como si fuera un escape desde ella”<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> “What is more to the point, the “stimulus” emerges out of this co-ordination; it is born from it as its matrix; it represents as it were an escape from it.” (1896, pág. 100)

Antes de apuntar esta inversión interesante, consistente en que el estímulo no es concebido como algo que *recae sobre* el organismo, sino como algo que *surge de* una coordinación sensorio-motora previa, Dewey hace la siguiente reflexión sobre la que resulta importante realizar dos anotaciones:

Si uno está leyendo un libro, si está cazando, si está mirando en un lugar oscuro en una noche solitaria, si uno está realizando un experimento químico, en cada caso, el ruido tiene un muy diferente valor psíquico, es una experiencia diferente. En cualquier caso, lo que precede al “estímulo” es un acto completo, una coordinación sensorio-motora.<sup>74</sup>

Si bien en este punto del desarrollo del texto puede parecer claro que, al apelarse al *acto completo* para evitar la separación, con efectos perjudiciales, que se acostumbra llevar a cabo en la noción de arco reflejo, vale la pena indagar qué cae dentro del acto completo, el cual es entendido como una coordinación sensorio-motora. Las actividades de leer, cazar, orientarse en la penumbra, hacer un experimento químico, no sólo implican una coordinación sensorio-motora específica, sino que ésta se halla vinculada a la normatividad social que la regula. Dejamos planteada, por lo pronto, la siguiente inquietud. ¿Qué de esta normatividad entra en la coordinación sensorio-motora? La pregunta es, por lo pronto, por el lugar que la cultura tiene en el estado previo al estímulo, su lugar en la coordinación sensorio motora.

### 3.1.8. Continuidad de la experiencia y consciencia.

---

<sup>74</sup> “If one is reading a book, if one is hunting, if one is watching in a dark place on a lonely night, in one is performing a chemical experiment, in each case, the noise has a very different psychical value; the noise has a very different experience. In any case, what precedes the “stimulus” is a whole act, a sensori-motor coordination.” (1896, pág. 100)

Por otra parte, al desarrollar la idea de la *prioridad de estatus* de los sentidos, Dewey apunta que:

Puedo aquí volver sobre la autoridad y referirme a la ampliamente aceptada teoría del continuo sensorial, según la cual el sonido no puede ser completamente un *ex abrupto* proveniente de fuera, sino que es simplemente un desplazamiento del centro de énfasis, una redistribución de las tensiones al interior del acto previo; y declarar que a menos que la actividad del sonido haya estado presente en algún grado en la coordinación previa, sería imposible para ella, ahora, llegar a la prominencia en la consciencia.<sup>75</sup>

Un punto a destacar en el anterior pasaje es la mención de la consciencia. La consciencia pareciera ser el determinante del estatus de una actividad sensorial específica. Pese a que el texto de Dewey está en su comienzo, ya tenemos la concurrencia de variados conceptos de significativa importancia, todos ellos involucrados tras la noción de experiencia: además de la consciencia, en tanto determinador de la prioridad o precedencia del sentido o los sentidos de los cuales emergerá como propia la estimulación sensorial, está también la identidad de las diferentes fases del arco reflejo, su naturaleza de estado en movimiento (mantenimiento, reforzamiento, transformación, reconstitución), la noción misma de coordinación sensorio-motora llama la atención frente al hecho de que ningún sentido puede ser adecuadamente entendido en su actividad sin una correlativa consideración de los otros sentidos, de la disposición del cuerpo, y del contexto ambiental. Este último elemento, hasta este punto, no ha sido directamente tratado por Dewey en el importante

---

<sup>75</sup> “I might here fall back upon authority, and refer to the widely accepted sensation continuum theory, according to which the sound cannot be absolutely *ex abrupto* from the outside, but is simply a shifting of focus of emphasis, a redistribution of tensions within the former act; and declare that unless the sound activity had been present to some extent in the prior co-ordination, it would be impossible for it now to come to prominence in consciousness. And such a reference would be only an amplification of what has already been said concerning the way in which the prior activity influences the value of the sound sensation.” (p. 100-101)

sentido de examinar el componente social y el natural. Dewey, por lo pronto, está ubicado desde una perspectiva fisiológica, una comprensión del funcionamiento biológico del organismo humano que subyace tras la aparente interacción discreta de elementos denominada arco-reflejo. La ampliación de este marco lo he denominado fisiología filosófica.

La inmediata mención de la consciencia en este párrafo goza de una vívida descripción figurativa:

(...) podemos señalar el caso del hipnotismo, el monoideísmo o la consciencia ausente, como aquel de Arquímedes, como evidencia de que, si la coordinación previa es tan rígida como una puerta con seguro, la perturbación del auditorio llamará en vano para ser admitido en la consciencia. O, para hablar más propiamente en el sentido metafórico, la actividad del auditorio debe tener un pie en el umbral, si en algún momento será admitida.<sup>76</sup>

La estimulación sensorial sólo es posible si en algún grado dicho acontecimiento está predispuesto, prefigurado, para acontecer. En concreto, la estimulación sensorial sólo es posible si ella goza de algún grado, si bien mínimo, de consciencia. Dice Dewey “es absolutamente imposible pensar el ojo como centro monopolizador de la consciencia y el aparato auditivo como completamente inactivo.”<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup>“(...) we might point to cases of hypnotism, mono-ideism and absent-mindedness, like that of Archimedes, as evidences that if the previous co-ordination is such as rigidly to lock the door, the auditory disturbance will knock in vain for admission to consciousness. Or, to speak more truly in the metaphor, the auditory activity must already have one foot over the threshold, if it is ever to gain admittance.” (pág. 101)

<sup>77</sup>“(...) as the ear activity has been evolved on account of the advantage gained by the whole organism, it must stand in the strictest histological and physiological connection with the eye, or hand, or leg, or whatever other organ has been the overt centre of action. It is absolutely impossible to think of the eye centre as monopolizing consciousness and the ear apparatus as wholly quiescent.” (pág. 101)

Dewey, incluso, objeta el orden secuencial, temporal, referido en el arco reflejo. Al hacer esta precisión introduce una distinción de importancia entre un hecho para la consciencia y un hecho físico:

No tenemos primero un sonido y luego una actividad de atención, a menos que el sonido sea tomado como un mero golpe nervioso o evento físico, no como un valor consciente. La sensación consciente del sonido depende de que la respuesta motora haya tenido realmente lugar; o, en términos del enunciado previo (si el estímulo es entendido como un acto consciente, y no simplemente como un evento psíquico) es la respuesta motora o atención la que lo constituye, la cual finalmente se convierte en el estímulo para otro acto.<sup>78</sup>

La reflexión de Dewey avanza hacia la consideración del acto de huida. Una vez más, Dewey precisa que no se trata de una reacción, sino de una acción, de una coordinación sensorio-motora. Es de importancia el señalamiento del modo como el sonido, considera Dewey, permanece, continúa, en el acto de huida, como un *control* sobre éste último. Tanto el sonido como el acto de huida son el uno para el otro: el valor del sonido es dado por su indicación de peligrosidad, es el sonido de cuya fuente se huye; el acto de huir, a su vez, es controlado por el sonido. La introducción en este punto de la noción de control no puede pasar desapercibida, pues está asociado a la co-determinación recíproca de las coordinaciones sensorio-motoras. Pero, además, muestra un grado de amplitud mayor al que le atribuiríamos

---

<sup>78</sup> “We don’t have first a sound and then activity of attention, unless sound is taken as mere nervous shock or physical event, not as a conscious value. The conscious sensation of sound depends upon the motor response having already taken place; or in terms of previous statement (if stimulus is used as a conscious fact, and not as a mere physical event), it is the motor response or attention which constitutes that, which finally becomes the stimulus to another act.” (págs. 101,102)



si nos circunscribiéramos al entendimiento del control como una acción deliberada, consciente, de un sujeto que decide una orientación de comportamiento, y cuya fuente emana de su naturaleza libre, o el control como ejercicio de una autoridad sobre uno o más sujetos. La noción de control en Dewey – por lo menos como hasta ahora se puede advertir – expresa una correlación de elementos al interior de una unidad de experiencia.

Dewey vuelve también sobre la referencia a la experiencia como mediada. En una nota a pie de página desarrolla una idea en la cual cierra con la mención del crecimiento. Esta alusión puede ayudarnos a resolver la cuestión planteada sobre la especificidad del crecimiento dentro de una experiencia educativa, en el sentido en que puede ayudarnos a ver una fuente de uso en un ámbito no directamente educativo, pero que puede ayudar a comprender mejor en qué sentido se habla de experiencia educativa y en qué sentido no. Uno de los valores de este ejercicio consiste en que la noción de crecimiento va adquiriendo una riqueza mayor al constatar el conjunto de conceptos de los cuales no puede ser simplemente aislado sin vaciar su valor o sin atribuirle un sentido ajeno. Afirma Dewey:

La reacción motora involucrada en el correr es, una vez más, al interior de, y no simplemente, del sonido. Acaece el cambio del sonido, la huida del él. La cualidad resultante, la que pueda ser, tiene su significado completamente determinado por referencia al escuchar el sonido. Este es la experiencia mediada.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> “The motor reaction involved in the running is, once more, into, not merely to, the sound. It occurs to change the sound, to get rid of it. The resulting quale, whatever it may be, has its meaning wholly determined by reference to the hearing for the sound. It is the experience mediated.” (pág. 102)

En la nota a pie de página 4, al aclarar la idea de mediación, Dewey enfatiza el carácter de circuito de la respuesta. No es una propiedad que, como considera Dewey ocurre en la teorización de James Mark Baldwin, se circunscriba a la respuesta de imitación. Por lo demás, incluso en la imitación, la experiencia previa es modificada en la respuesta, por cuanto esta agrega control y le hace, con ello, más distintiva. Al final de la cita afirma: “Es seguro suponer, además, que la “repetición” se mantiene sólo si este crecimiento o mediación continúan. Hay lo nuevo en lo viejo, sólo si hay la nueva sensación de poder.”<sup>80</sup>

Por lo pronto, al margen de elaboraciones teóricas posteriores sobre el concepto de crecimiento, vale la pena examinar esta identificación de pasada entre crecimiento y mediación. En el caso particular de la respuesta de imitación – Dewey prefiere ponerla entre comillas, con el propósito de dejar en duda su supuesta independencia – la imitación introduce un control sobre la experiencia previa, ya que la imitación requiere atención de lo imitado y, en este proceso, lo imitado se muestra de una manera más cualificada, más detallada. Esta mediación constituye un crecimiento por cuanto gracias a la imitación la experiencia previa, la coordinación orgánica de atención de lo imitado, se enriquece<sup>81</sup>. El crecimiento, así entendido, no es principalmente, en este punto, algo meramente cuantitativo,

---

<sup>80</sup> “Imitation is simply that particular form of the circuit in which the response lends itself to comparatively unchanged of the prior experience. I say comparatively unchanged, for as far as this maintenance means additional control over the experience, it is being psychically changed, becoming more distinct. It is safe to suppose, moreover, that the repetition is kept up only so long as this growth or mediation goes on. There is the new-in-the-old, if it is only the new sense of power.” (pág. 102)

<sup>81</sup> La reflexión deweyana sobre el concepto de mediación no sólo es parte de su obra temprana. La centralidad de la misma puede advertirse en la obra, contemporánea en su publicación, pero largamente gestada con anterioridad, a *Experiencia y Educación*, *Logic: theory of Inquiry*. Allí, se encuentra al comienzo del capítulo *Immediate Knowledge: Understanding and Inference*, la siguiente pertinente consideración: “The considerations adduced in discussion of the pattern of inquiry and of the structure of judgement, entail the conclusion that all knowledge as grounded assertion involves mediation. Mediation, in this context, means that an inferential function is involved in all warranted assertion. The position here defended runs counter to belief that there is such a thing as immediate knowledge, and that knowledge is an indispensable pre-condition of all mediated knowledge.” (*Logic: The Theory of Inquiry*, 1938, pág. 142)

es, propiamente, una transformación cualitativa. Un punto clave aquí es tener presente que las consideraciones sobre el estímulo y la respuesta no las están considerando en su aspecto de acontecimiento físico, sino como parte de un valor (quale), una significación en el desenvolvimiento de la experiencia.

La especial importancia que tiene esta línea de reflexión es que parece posibilitar una manera de ver el proceso de percepción y comportamiento desde un punto de vista que logra moverse cuidadosamente sin ingresar o comprometerse con ciertas lecturas que parecieran allanar la totalidad del espectro posible de interpretación. El concepto de experiencia es la clave, y a él apela Dewey tan pronto como necesita aludir a una lectura no fragmentada del arco reflejo. No encontramos aquí un compromiso teórico con la dilucidación de unidades básicas o atómicas de la experiencia sobre la cuales erigir, construir o reconstruir la experiencia. Tampoco encontramos la apelación a una unidad subjetiva organizadora, deliberante o depositaria del aprendizaje. La ausencia de lo primero no implica la pérdida de puntos de apoyo explicativos sobre la experiencia, y la ausencia de lo segundo no implica la imposibilidad de hallar la unidad en la experiencia. La experiencia misma es la unidad, y la adecuada comprensión de esta unidad de experiencia es la clave para valorar lo que la perspectiva deweyana tiene para aportar en diversas discusiones, dentro de ellas la unidad básica de apoyo para una filosofía de la experiencia.

Un aspecto de no menor importancia es la comprensión de lo que Dewey entiende por cualidad (quale) o valor, y el papel que en dicha cualidad o valor juega la emergencia en la consciencia. Deslindar la estimulación y la respuesta, de una lectura en la que son entendidos como eventos físicos, podría inducirnos a interpretar el punto de vista de Dewey

como una lectura fenomenalista, para la cual, tanto el estímulo como la respuesta deben ser interpretados como fenómenos con significación para un sujeto. No obstante, tanto la subjetividad, como el fenómeno, son para Dewey aspectos correlativos, no separables, cuya aparente independencia, y determinación explicativa, se debe a la notoriedad funcional que adquieren en determinados momentos de la experiencia. No es esta cuestión una que pueda ser zanjada en estas breves líneas, pero queda insinuado el camino.

### 3.1.9. El propósito es despejar el significado de estímulo y respuesta.

Con el propósito de evitar ser interpretado como quien introduce refinamientos innecesarios en la clara situación según la cual un estímulo, la sensación, es seguido de una respuesta, el movimiento, Dewey afirma que su propósito es entender lo que *significan* estos aspectos: su significado se halla, reitera una vez más, en la distinción de funciones flexibles, y no en existencias fijas, distinción con la cual se puede ahorrar la apelación a una fuerza superior proveniente del estímulo o a la agencia en el centro del alma, error este último que Dewey considera “un problema simplemente auto-generado.” (1896, pág. 103)

Dewey pretende ahora tratar de mostrar de qué manera su perspectiva no es simplemente un modo más complejo de describir el arco reflejo, sino que con ella introduce una lectura, no sólo descriptiva, sino también interpretativa, en la que se pretende interpretar el *significado* en juego tras el arco reflejo. Afirma:

Podemos ver el carácter inconexo de la presente teoría, atendiendo a que es imposible aplicar la frase “sensorio-motor” a la ocurrencia como una simple frase de descripción; ésta tiene validez sólo como un término de interpretación, solamente, esto es, como definiendo varias

funciones en ejercicio. En términos de descripción, el proceso completo puede ser sensorial o motor, pero no puede ser sensorio-motor.<sup>82</sup>

### *3.1.9.1. El arco reflejo visto como proceso físico.*

Cuando se adopta un punto de vista físico, nada puede ser adecuadamente entendido como estímulo, o como reacción o respuesta, sólo cabe hablar de una redistribución física de ocurrencias, como lo es el arder de un tronco de madera, o la caída de una casa o el movimiento del viento. La excitación de la terminal nerviosa es un movimiento como lo es el movimiento de los nervios motores y los músculos. “Hay solamente un cambio en el sistema de tensiones.”<sup>83</sup>

Esta precisión, y la siguiente sobre el suceso psíquico, recuerdan la claridad conceptual aportada por Dewey, mencionada por Leys, entre el lenguaje fenoménico y el físico.

### *3.1.9.2. El arco reflejo visto como proceso psíquico.*

---

<sup>82</sup> “We may see the disjointed character of the present theory, by calling to mind that it is impossible to apply the phrase “sensori-motor” to the occurrence as a simple phrase of description; it has validity only as a term of interpretation, only, that is, as defining various functions exercised. In terms of description, the whole process may be sensory or it may be motor, but it cannot be sensori-motor.” (pág. 103)

<sup>83</sup> Dada la relevancia de esta argumentación, introduzco el pasaje completo. “The “stimulus”, the excitation of the nerve ending and of the sensory nerve, the central change, are just as much, or just as little, motion as the events taking place in the motor nerve and the muscles. It is one uninterrupted, continuous redistribution of mass in motion. And there is nothing in the process, from the stand point of description, which entitles us to call this reflex. It is redistribution pure and simple; as much so as the burning of a log, or the falling of a house or the movement of the wind. In the physical process, as physical, there is nothing which can be set off as stimulus, nothing which reacts, nothing which is response. There is a change in the system of tensions.” (pág. 103)

Ahora bien, desde un punto de vista psíquico, ocurre una situación similar, en el sentido en que todo en el arco reflejo adquiere el carácter de cualidad sensorial (sensory quale). Afirma Dewey:

La misma suerte de asunto es cierta cuando describimos el proceso desde el punto de vista simplemente síquico. Todo es cualidad sensorial. El movimiento, descrito psíquicamente, es tan una sensación como es un sonido o la luz o una quemadura. Tómese el retirar la mano de la llama como ejemplo. Lo que nosotros tenemos es una cierta cualidad-visual-cálida-dolorosa-muscular, transformada en otra visual-táctil-muscular. La llama es ahora visible sólo a la distancia, o nada visible, la sensación de tocar es alterada, etc. Si simbolizamos la cualidad visual original por **v**, la temperatura por **h**, el acompañamiento de la sensación muscular por **m**, la experiencia completa puede ser establecida como **v<sub>h</sub>m-v<sub>h</sub>m-v<sub>h</sub>m'**; **m** es la cualidad de sustraer la mano, **m'** el estado de sensación posterior a la retirada. El movimiento no es un cierto tipo de existencia; es una suerte de experiencia sensorial interpretada, tanto como la llama de una vela, o la quemadura por la llama de una vela. Todos están a la par.<sup>84</sup>

Tanto la lectura física como la psíquica comprenden completamente al arco reflejo. En este sentido son excluyentes. Resulta entonces que la teoría del arco reflejo incorpora un dualismo, en el problemático sentido de entender que el estímulo se halla en una región fronteriza entre lo material y espiritual, el procesamiento central en el ámbito mental o espiritual, y la respuesta motora en el mundo físico.

---

<sup>84</sup> “The same sort of thing is true when we describe the process purely from the psychical side. It is now all sensation, all sensory quale; the motion, as psychically described, is just as much sensation as is sound or light or burn. Take the withdrawing of the hand from the candle flame as example. What we have is a certain visual-heat-pain-muscular-quale, transformed into another visual-touch-muscular-quale – the flame now being visible only at a distance, or not at all, the touch sensation being altered, etc. If we symbolize the original visual quale by **v**, the temperature by **h**, the accompanying muscular sensation by **m**, the whole experience may be stated as **v<sub>h</sub>m-v<sub>h</sub>m-v<sub>h</sub>m'**; **m** being the quale of withdrawing, **m** the sense of the status after the withdrawal. The motion is not a certain kind of existence; it is a sort of sensory experience interpreted, just as is candle flame, o burn from candle flame. All are on a par.” (pág. 103)

### 3.1.9.3. *El arco reflejo sólo es bien entendido como distinción funcional, teleológica.*

Para Dewey la clave está en entender que la distinción entre estímulo y respuesta no es una distinción de tipos de existencia, sino una distinción de naturaleza funcional, teleológica. “El hecho es que estímulo y respuesta no son distinciones de existencia, sino distinciones teleológicas, esto es, distinciones de función, o el rol que juega, en referencia a alcanzar o mantener un fin.”<sup>85</sup>

Procede entonces Dewey a desarrollar las características de esta perspectiva funcional. Señala la importante distinción entre dos estados o momentos, y cuya confusión considera él producen una confusión general sobre el asunto. La valoración de lo que es estímulo y respuesta no es igual si se asume el proceso de un hábito consolidado, de un proceso biológico establecido, que cuando se trata de un proceso mediado por la consciencia. En el primer caso, “el fin está minuciosamente dentro de los medios.” (pág. 104) Dentro de esta categoría incluye Dewey un vasto grupo de casos del mundo natural.

El mismo tipo de juicio puede bien hacerse igualmente con referencia a la sucesión de cambios de una planta, en tanto estos son consideradores en referencia a su adaptación a, digamos, la producción de semillas. Es igualmente aplicable a la serie de eventos en la circulación de la sangre o a la secuencia de actos que ocurren en una máquina cegadora automática.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> “The fact is that stimulus and response are not distinctions of existence, but teleological distinctions, that is, distinction of function, or part played, with reference to reaching or maintaining an end.” (pág. 104)

<sup>86</sup> “The same sort of statement might be made equally well with reference to the succession of changes in a plant, so far as these are considered with reference to their adaptation to, say, producing seed. It is equally applicable to the series of events in the circulation of the blood, or the sequence of acts occurring in a self-binding reaper.” (págs. 104,105)

En este punto de su exposición Dewey lleva a cabo un destacable llamado a pie de página, el cual resulta de la mayor relevancia, por cuanto precisa que su reflexión no está abordando la cuestión de si dicha teleología es, o no, real. Dewey precisa que el mismo caso puede ser visto o bien como una distinción entre estímulo y respuesta o como una distinción entre antecedente y consecuencia, el punto es entender que se trata de dos interpretaciones y que la primera de ellas requiere una teleología, es decir, un fin que determina la condición de estímulo y respuesta.

Para Dewey, la individualización del estímulo y la respuesta es válida, siempre y cuando se conceda que se trata de una división funcional (según la labor en el mantenimiento o el alcance de un fin), aunque no “una entera independencia total”.

A su vez, precisa Dewey que no se trata de una situación en la cual el estímulo se entienda como sensación y la respuesta como motora, sino que cada uno es tanto sensación como movimiento. De esta manera, Dewey aúna las dos lecturas que había previamente señalado como excluyentes. Su lectura no implica el abandono de una explicación física o psíquica, sino el abandono de una que toma en un segmento del objeto estudiado una lectura física y en otro una psíquica; ese es justamente el error de la interpretación de Balwin del arco reflejo. Aboga Dewey por una lectura que mantenga los dos planos de lectura simultáneamente y esta doble lectura simultánea sólo es posible si cada porción, segmento, elemento, es englobado en una perspectiva funcional.



Entra en este punto de su exposición a mostrar por qué los casos inconsciente y consciente son vistos como diferentes y que, por tanto, es un razonamiento falaz leer el segundo caso con la misma perspectiva que el primero.

#### *3.1.9.4. Distinción entre proceso consciente y no consciente, y la falacia histórica.*

Ahora bien, volviendo a la distinción entre los procesos habituales y naturales ejemplificados por Dewey y su comparación con los procesos conscientes, Dewey considera que “(...) no es legítimo trasladar, sin cambio, exactamente el mismo orden de consideraciones a casos en los que se trata de una cuestión de estimulación y respuesta *consciente*.”<sup>87</sup>

Dewey considera una falacia este proceso de tomar los resultados o partes del proceso como el proceso mismo o como su sustituto. En sus palabras:

La falacia que surge cuando se hace esto es virtualmente la falacia psicológica o histórica. Un conjunto de consideraciones que se consideran buenas sólo debido a un proceso completo, es leído dentro del contenido del proceso que condiciona este resultado completo. Un estado de cosas que caracteriza un resultado es considerado como una descripción verdadera de los eventos que condujeron a ese resultado; cuando, como una cuestión de hecho, si este resultado hubiera realmente sido en existencia, no habría sido necesario para el proceso. O, para hacer una aplicación al caso en cuestión, las consideraciones válidas de una organización o coordinación lograda, la secuencia ordenada de actos menores en una coordinación

---

<sup>8787</sup> “Negatively, it must be pointed out that it is not legitimate to carry over, without change, exactly the same order of considerations to cases where it is a question of conscious stimulation and response.” (pág. 105)

comprehensiva, son usadas para describir un proceso, esto es, la distinción de mera sensación como estímulo y el mero movimiento como respuesta, lo cual toma el lugar sólo debido a que la organización alcanzada o lograda aún no se ha consumado, sino que está en proceso de constitución. Ni la mera sensación, o el mero movimiento, pueden nunca ser ni estímulo ni respuesta; sólo un acto puede serlo; la *sensación* como estímulo significa la ausencia de, y búsqueda por, tal estímulo objetivo, o la ubicación ordenada de un acto; sólo como mero movimiento como respuesta significa la ausencia de, y búsqueda por, el acto correcto de completar una coordinación dada.<sup>88</sup>

Puede intentarse una reformulación de la falacia aludida. El punto central es que la teoría del arco reflejo toma los conceptos de estímulo y respuesta – los que suponen la existencia de una coordinación orgánica establecida, una rutina o hábito – para casos en los que dicha coordinación no está establecida, para casos en los que se requiere la aplicación consciente con el fin de establecer qué cuenta como estímulo y qué como respuesta, esto es, para casos problemáticos en los que existe un conflicto al interior de la coordinación. Con el examen de un ejemplo pretende Dewey iluminar el punto.

La interpretación deweyana sobre ciertas argumentaciones como falaces está conectada con algo más que con la detección de un fallo o error relevante de razonamiento.

---

<sup>88</sup> “The fallacy that arises when this is done is virtually the psychological or historical fallacy. A set of considerations which hold good only because of a completed process, is read into the content of the process which conditions this completed result. A state of things characterizing an outcome is regarded as a true description of the events which led up to this outcome; when, as a matter of fact, if this outcome had already been in existence, there would have been no necessity for the process. Or, to make the application to the case in hand, considerations valid of an attained organization or co-ordination, the orderly sequence of minor acts in a comprehensive co-ordination, are used to describe a process, wiz., the distinction of mere sensation as stimulus and of mere movement as response, which takes place only because such an attained organization is no longer at hand, but is in process of constitution. Neither mere sensation, nor mere movement, can ever be either stimulus or response; only an act can be that; the sensation as stimulus means the lack of and search for such an objective stimulus, or orderly placing of an act; just a mere movement as response means the lack of and search for the right act to complete a given co-ordination.” (págs. 105,106)

El que estas líneas argumentativas se presenten ante la perspectiva de Dewey como falaces está vinculado con la interpretación relacional, transaccional, dinámica por la que él aboga, y en contra de una sustancialización de entidades o elementos considerados últimos. Así, el fallo de razonamiento consiste en instanciar ontológicamente un aspecto o momento de un proceso que sólo vive dentro de él y es el que le confiere sentido<sup>89</sup>. Esta conexión en el pensamiento de Dewey entre la constatación de un fallo de razonamiento y una variación de perspectiva desde la cual dicho razonamiento se hace manifiesto como falaz, puede también encontrarse muchos años después en su réplica al argumento según el cual los conceptos matemáticos y lógicos, al sustraerse su independencia, se le aboca a un psicologismo relativista que le retira todo su valor. La réplica de Dewey se expresa en los siguientes términos:

Es interesante advertir que el trascendentalista incurre, casi invariablemente, en la falacia psicológica; y luego de haber tomado la actitud del psicologista (la actitud que se interesa en los significados en cuanto “ideas” autoencapsuladas), critica al empirista por haber confundido la mera existencia psicológica con la validez lógica.<sup>90</sup>

En ambos casos Dewey imputa la incursión en una falacia psicológica. En ambos casos uno de los puntos centrales del fallo consiste en concebir como *independiente* (o trascendental, *a priori*, último constituyente) algo que es expresión transitoria de un proceso. La fuerza de la crítica de Dewey reposa sobre este viraje de perspectiva: abandonar la consideración de que existen y deben ser develados los elementos últimos constitutivos, las

---

<sup>89</sup> Jay expresa esta constante preocupación de Dewey en los siguientes términos: “Todo cuanto se entendía como trascendental o *a priori* – insistió repetidamente – era, en definitiva, el reflejo de una sustancialización errónea de las funciones y de la ilusoria instauración del pensamiento en una entidad independiente, situada por encima de sus manifestaciones de las personas reales en situaciones reales.” (Jay, 2010, pág. 331)

<sup>90</sup> Citado por Jay (2010, pág. 532) de Dewey, “The experimental theory”, en *The Influence of Darwin on Philosophy*, Bloomington, Ind., 1910, pág. 103.

estructuras fijas y permanentes de la realidad, la mente, el conocimiento, e *interpretar*, o descubrir y seguir con la delicadeza del caso, el proceso, dinámica, transacción, coordinación, funcionalidad en operación, que le subyace y que soporta la *aparente e ilusoria* autonomía, independencia, trascendencia, de un elemento en consideración. De modo similar a como es ilusoria la impresión de autonomía, esencialidad, independencia de un resplandor en una superficie curva y lisa, resplandor que es sólo el producto de la interacción de un flujo continuo de luz sobre una superficie especular.

### 3.1.10. Tercer caso de análisis: castigo y recompensa

Dewey toma entonces en consideración el caso particular del niño que al alcanzar una fuente de luz recibirá algo bueno de comer o calor intenso. Es curioso advertir que la consideración sobre la crueldad implícita en el experimento no sea siquiera mencionada. El punto es que Dewey señala que en este tipo de procesos en los cuales el niño, o quien esté involucrado en la situación, requiere una meditación consciente y deliberación para determinar qué tipo de luz se asocia a una descarga o a un premio, lo que se entiende por estímulo, así como por respuesta, permanecen en estado de incertidumbre. Esta reflexión evoca, a su vez, aquella consideración en *The Study of Ethics* en la cual Dewey indica que el impulso en el ser humano no es un *dato* sino un *problema*. (pág. 236) Vale aclarar que en el ensayo sobre el concepto de arco reflejo está ausente una consideración explícita sobre el impulso, aunque la remisión misma que hace el autor podría autorizar a asumir que se haya integrada a su reflexión.

Dado que el niño aún no ha logrado establecer qué tipo de color en la luz se asocia con qué tipo de resultado, el mismo estímulo es incierto, así como la respuesta. Curiosamente, Dewey da un paso conceptual importante. Este consiste en entender esta situación inicial problemática como el estímulo, y el hallazgo de la solución a la situación problemática como respuesta. Se trata, entonces, de dos planos de lo que es estímulo y de lo que es respuesta: en un plano no consciente, en el cual el movimiento que restablece la coordinación ya está incorporado, en caso de rutina o actuación animal, el estímulo y la respuesta parecieran gozar de cierta independencia, de cierta posible consideración autónoma, y son entendidos como estímulo y respuesta. Por otra parte, en el caso de procesos conscientes, el estímulo es la situación de incertidumbre sobre la determinación del estímulo mismo y la respuesta correspondiente, (el estímulo es la coordinación rota), y la respuesta es el hallazgo de dicha correspondencia entre estímulo y respuesta (la respuesta es la coordinación establecida). Este doble empleo de los términos estímulo y respuesta para aludir a situaciones diferentes, pero relacionadas, podría resultar incómoda y mover a confusión. La decisión de Dewey de preservar los términos a pesar de la diferencia quizá sea debida a que pretende conservar un rasgo muy general de la relación estímulo y respuesta, esto es, su subordinación a una coordinación orgánica, sea cuando ella ya está establecida por la prefiguración del organismo o por la habituación, o sea cuando está por establecerse en el caso de la operación consciente en una situación problema-respuesta.

Es importante notar que, de acuerdo a este contexto teórico, las nociones, muy cotidianamente usadas, de problema y solución adquieren una remisión teórica precisa: un problema es una coordinación orgánica rota, y una respuesta es la nueva coordinación orgánica establecida.

En resumen, qué sea estímulo y qué sea respuesta es algo que se determina por el lugar que ocupa en el mantenimiento, o restablecimiento, de una coordinación orgánica. De esta manera, Dewey ha ofrecido una manera holista de entender la relación estímulo respuesta, evitando dos errores – que muy seguramente serán también tentaciones o tendencias a afrontar en todos los ámbitos de reflexión en los que este esquema de estímulo y respuesta (arco reflejo) se presenta – por una parte, la tendencia a considerar que las partes constitutivas definen el proceso global y, asociado a ella, la suposición del carácter autónomo, independiente e incluso de existencia física propia, de dichos elementos o aspectos, o actos menores.

Que se puede establecer una distinción entre el estímulo como sensación o aspecto psíquico y la respuesta como aspecto motor, sólo es posible si se ha resuelto el problema en cuestión, es decir, si se ha logrado establecer un circuito, una coordinación orgánica.

### 3.2. Consideraciones finales

Hasta este punto se ha seguido de cerca el desarrollo expositivo de Dewey. Algunos puntos pueden ser examinados con mayor atención o ameritan ser resaltados. Esta sección de cierre estará consagrada a ello. En primera instancia, la doble posible interpretación del arco reflejo como propio del mundo físico o del mundo psíquico. Por otra parte, la distinción entre dos tipos de establecimientos de una coordinación orgánica: una consciente, la otra no. A su vez, algunas consideraciones sobre la afinidad o cercanía, o posible acercamiento, entre, por una parte, la lectura de Dewey sobre el estímulo y respuesta y, por otra, un estudio desde la

filosofía del lenguaje. También, algunos apuntes sobre la aparición de elementos normativos dentro de la noción de experiencia. Y finalmente, lo que esta consideración sobre las nociones de estímulo y respuesta, y, en general, el concepto de coordinación orgánica, arrojan sobre la noción de experiencia educativa.

### *3.2.1. El no lugar del estímulo y respuesta en las lecturas física y fenoménica (o psíquica).*

Dewey argumenta que la teoría del arco reflejo desarrollada por Baldwin hereda el problema del dualismo alma- cuerpo, problema que puede resumirse señalando que al concebir alma y cuerpo como dos sustancias diferentes no resulta posible explicar su interacción. No obstante, el valor especial que tiene la interpretación de Dewey es que advierte un problema similar en una concepción en la que dicha separación o distinción de entidades o naturalezas diferentes se mantiene encubierta, pasa inadvertida, por la familiaridad y el carácter casi obvio del que pareciera gozar la distinción estímulo y respuesta. La argumentación de Dewey puede presentarse orientada en dos direcciones complementarias: sacar a la luz dicho dualismo y mostrar la incompatibilidad de lenguajes, y, por otra parte, mostrar el sentido funcional de los conceptos estímulo y respuesta. Así, en primera instancia, cuestiona el dualismo entrañado en la distinción estímulo (dominio psicofísico), procesamiento interno (dominio mental), respuesta (dominio físico), argumentando que cuando se observa el fenómeno desde una perspectiva física no aparece como tal el estímulo y la respuesta sino que se trata de una sucesión de acontecimientos del medio, y si se observa desde un perspectiva fenoménica, como los acontecimientos percibidos por el organismo, tampoco aparecen uno y otro, por cuanto el estímulo es una emergencia o notoriedad dentro del continuo psíquico y debe estar en estado de posible acceso a la

consciencia, estado que es la situación previa en que se halla el organismo. En segunda instancia, Dewey argumenta que los conceptos de estímulo y respuesta sólo adquieren pleno sentido cuando se entiende su carácter relativo al mantenimiento o establecimiento de una coordinación orgánica, esto es, cuando se advierte su carácter funcional. Es importante aclarar que Dewey no está abogando por un cambio en la significación de estos conceptos, sino que su lectura pretende mostrar que es así como los entendemos, sólo que esta dependencia funcional se opaca y confunde y es, por ello, necesario develarla.

Aunque estas reflexiones son breves, en cuanto a extensión expositiva en el texto de Dewey, son también de una gran profundidad en cuanto posibles consecuencias para la reflexión filosófica. Dewey pareciera estar llamando la atención sobre una posible lectura de la experiencia que no es ni fisicalista ni fenomenalista, sino una de tipo funcionalista. Este desplazamiento de la mirada comporta varias relevantes implicaciones: supone el carácter total de cada una de las lecturas física y psíquica o fenomenalista y exhibe el dualismo que implicaría intentar asumirlas por “porciones” (físico el estímulo, psíquico el procesamiento y físico el movimiento); evita las dificultades que un dualismo de este corte pueda implicar; no requiere la apelación a un sujeto agente, o un medio ambiente, que le confiera unidad a la experiencia. No obstante, podría inquirirse por lo que hay propiamente en la experiencia humana una vez se ha dilucidado que los conceptos de estímulo y respuesta suponen una organización funcional en coordinación. Dewey aclara en nota a pie de página que su lectura es válida sea o no cierto que la organización natural es teleológica, pues dicha teleología está implícita en los términos estímulo y respuesta. Pero la cuestión de si la organización de la naturaleza es o no teleológica, pareciera dejar intocada la cuestión, filosóficamente relevante, de si la experiencia es un acontecimiento físico del mundo (tan simple o tan compleja como



pueda ser esta descripción) o si es un proceso vivido por la psique del organismo o contiene un valor para este. ¿Realmente podemos desentendernos de la cuestión de las existencias o naturalezas por el hecho de apelar a las funciones? ¿No ocurre que podemos nuevamente preguntarnos sobre esas funciones si son de naturaleza fenoménica o propias del mundo natural?

En lugar de argumentar a favor de una interpretación fisicalista del arco reflejo, es decir, tomar partido por una concepción que entiende que tras la noción de arco reflejo sólo puede haber interacciones de procesos físicos, o de optar por una lectura fenoménica, es decir, una en la cual el arco reflejo se resuelve en una sucesión de sensaciones de notoriedad variable del organismo, Dewey evita el compromiso teórico idéntico que supone abogar por una u otra lectura. Esto es, Dewey evita asumir que la realidad tras el arco reflejo deba ser fenoménica (sensorial) o física (motora), sino que aboga por el reconocimiento de estas lecturas como perspectivas de descripción, como *modos completos de describir, que no explicar, el acontecimiento tras el acto reflejo*. Esta variación de postura teórica de Dewey comporta una liberación, en el sentido en que las lecturas fenoménicas y físicas, cada una con su lógica propia, se muestran como alternativas, opcionales, y no como apuestas rivales. Pero Dewey no se detiene ahí.

Dewey argumenta que los conceptos de estímulo y respuesta no corresponden a un lenguaje descriptivo (sea este fisicalista o fenoménico) sino que sólo adquieren un lugar dentro de un lenguaje explicativo, el cual debe ser funcional o teleológico. La realidad del arco reflejo es un circuito sensorio-motor sólo si se precisa el sentido funcional de las nociones de estímulo y respuesta, con lo cual se logra conservar el carácter simultáneo del

proceso psico-físico o sensorio-motor. Sólo la explicación aúna las dos posibles descripciones. Puede verse entonces que el concepto de circuito sensorio-motor, que da apertura al ensayo, no es solamente una manera de renombrar al arco reflejo, sino que encierra ya la apuesta conceptual que sólo se mostrará en su plena dimensión en el desarrollo argumentativo del ensayo, cruzando un campo sembrado de tensiones conceptuales.

Quiere uno, quizá con contenible afán, trasladar todas estas apuestas, en bloque, como quien llega de un largo viaje y quiere compartir regalos, hacia el concepto de experiencia educativa.

### *3.2.2. Aproximación funcional y filosofía del lenguaje*

La nota a pie de página en la que Dewey declara abiertamente que se hace a un lado de la cuestión de si la naturaleza está o no organizada de manera funcional, y que su cuestión es sobre cómo tratamos los conceptos de estímulo y respuesta (pág. 105), pareciera aproximarse a, si es que no está ya de lleno en, un examen de los conceptos de estímulo y respuesta en el marco del estudio del lenguaje funcional, esto es, un estudio que muestra que el uso de las palabras estímulo y respuesta tiene sentido cuando abordamos o entendemos un aspecto o dominio o cuestión desde una perspectiva funcional o teleológica. Dicho de otra manera, Dewey muestra que tras las palabras estímulo y respuesta se encuentra una lógica de lenguaje funcional, el cual es susceptible de aclaración.

Podría parecer que se incurre en un anacronismo al atribuir una perspectiva de examen del lenguaje a una obra que fue escrita muchos años antes del desarrollo o vigencia

de dicha tendencia filosófica. No obstante, la obra *The Study of Ethics*, varios años previa, mereció un comentario similar. Así, Wayne A.R. Leys, en el estudio introductorio, encuentra que, en la obra *The Study of Ethics*, Dewey trata de despejar lo que en el lenguaje de William James podría sonar a un paralelismo psicofísico: “Hoy día podríamos quizá decir que Dewey estaba clarificando una confusión entre los lenguajes de lo físico y lo fenoménico.” (1970, pág. xi). Ahora bien, en el ensayo *The reflex arc concept* esta dilucidación conceptual juega un papel central para develar la inconveniencia de los conceptos de estímulo y respuesta en el marco del concepto de arco reflejo y, a su vez, para mostrar lo que realmente se está queriendo significar con su empleo. Así, a la clarificación de estos dos lenguajes, que ya se puede encontrar en *The Study of Ethics*, Dewey suma algo nuevo en el ensayo *The reflex arc concept*: el examen del lenguaje funcional que le confiere el sentido a dichos términos.

Lo que sin duda es una aportación de valor al examinar la significación de los términos estímulo y respuesta, es la consideración de la función o el fin al cual sirven, es decir, el examen del *telos* que hace parte del significado de los términos estímulo y respuesta. La función que cumplen *no* es el mantenimiento o transformación de una coordinación orgánica, el mantenimiento o transformación de una coordinación orgánica, suponen un fin al cual se orientan: se mantiene un fin específico, o se cambia o altera el fin. El movimiento conceptual que lleva a cabo Dewey consiste en dejar de interpretar el episodio, segmento, o movimiento en consideración como algo susceptible de caracterización en sí mismo, para examinarlo a la luz de una concepción del contexto en que se halla, concepción del contexto que se deriva de un modelo o referente de interacción organismo-medio. Así, si decimos que el estornudo es respuesta y el estímulo es el contacto de partículas diminutas de polvo, es porque la exposición a partículas de polvo altera una coordinación orgánica y el estornudo la

reestablece. Además, el fin de dicho restablecimiento de una coordinación, es la provisión de aire libre de partículas que, por su tamaño, operarían como obstructoras de la transacción o generarían un daño o deterioro del tejido pulmonar. Toda consideración sobre la coordinación que se rompe o que se establece o se reestablece lo es siempre en atención a un fin. Este sencillo ejemplo nos permite notar que la teleología defendida por Dewey implica una pluralidad de fines en relación de subordinación y en dinámica. Aún más, si asumimos que se trata más de una manera de hablar, que de una consideración sobre el en sí mismo de los procesos orgánicos, entonces diríamos también que existen más de una manera apropiada de explicar funcionalmente un proceso. Esto dotaría al esquema de Dewey, de una *plasticidad* explicativa adicional y podría ayudar a arbitrar situaciones en las cuales se discute sobre cuál es el fin *verdadero* al cual se subordina otro fin o un proceso.

Es importante recordar que Dewey ha advertido, en nota a pie, que no está abordando la cuestión de si la teleología es real o no, sino que está dejando en claro que los términos estímulo y respuesta sólo adquieren sentido cuando suponemos dicha teleología. No obstante, es difícil no interpretar el esfuerzo teórico de esta obra sin que ello implique una apuesta por interpretar la experiencia a partir del concepto de coordinación orgánica como algo que, no sólo está implicado en los términos estímulo y respuesta, sino que goza para él de un genuino poder explicativo, una perspectiva que da cuenta de lo que realmente está ocurriendo cuando un niño aprende a evitar acercar la mano al fuego o cuando reaccionamos huyendo de una explosión. De hecho, Dewey se expresa con términos que evidentemente tratan de dar cuenta,

no sólo de las implicaciones del lenguaje “estímulo- respuesta”, sino de la realidad que se pretende comprender con la teoría del arco reflejo<sup>91</sup>.

Este difícil punto nos deja ante dos posibles interpretaciones sobre la naturaleza del trabajo realizado por Dewey en el ensayo. **a)** El autor norteamericano muestra, por una parte, que James Mark Baldwin incurre en el doble error de emplear estos dos términos por fuera de sus contextos de uso y de insuflarlos de un dualismo insostenible (mutua incidencia entre el dominio físico y el mental), y, por otra, exhibe los compromisos teleológicos (o gramática de un lenguaje de fines) que se asumen al hablar de estímulo y respuesta. **b)** Dewey, no sólo está dilucidando los conceptos de estímulo y respuesta, sino que hace una apuesta teórica por el concepto de coordinación orgánica como un mejor candidato explicativo. Como puede fácilmente advertirse, el primer propósito quedaría subsumido en el segundo. El segundo propósito va más allá de ofrecer una dilucidación conceptual, si bien la requiere.

Ahora bien, al asumir que tras las nociones de estímulo y respuesta se encuentra una teleología, la reflexión requiere pasar a la dilucidación de lo que se entiende por dicha teleología. Para adjudicar con justicia dicha noción no basta con indicar una cadena recurrente, una sucesión más o menos fija entre un evento y otro, caso en el cual puede hablarse, con toda la problemática que evoca, de relación causa-efecto o, también, como lo señala Dewey, “redistribución continua de masa en movimiento.” (The Reflex Arc Concept In Psychology, 1896, pág. 103) Así podemos decir que el goteo centenario sobre la roca es

---

<sup>91</sup> Así, por ejemplo, podemos recordar la pregunta: “¿Cuál es la realidad así designada? ¿Qué es aquello que no es sensación-seguida-por-idea- seguida-por-movimiento, sino que es primaria, sino que es, como ha sido, el organismo psíquico del cual la sensación, la idea y el movimiento son órganos rectores? Ubicados desde un lado fisiológico, esta realidad puede más convenientemente ser llamada coordinación.” (pág. 97)

causa de su perforación. Sin embargo, existe un sentido básico en el cual suele hablarse de estímulo y respuesta como una función o relación teleológica del primero al segundo: un estímulo puede entenderse como el acontecimiento que está en función del acaecimiento de la respuesta: agitar una pluma en la nariz es el estímulo para la respuesta del estornudo, los rayos del sol sobre la piel son el estímulo para el desarrollo de la pigmentación. Así, la *respuesta* es el *fin* (telos) del estímulo, es a cuya ocurrencia que el estímulo sirve.

Es importante notar que este empleo de los términos estímulo (medio) respuesta (fin), se adecua a los procesos animados u orgánicos, y no tanto a los procesos inanimados (no decimos “el viento estimula la respuesta de agitarse las hojas del árbol”, decimos “el viento causa o produce o desencadena el movimiento de las hojas”). Pareciéramos reservar dichos términos para casos en los cuales el organismo estimulado requiriera un procesamiento interno (dinámica anímica) previo a lo que se denomina respuesta. Dentro de los procesos anímicos u orgánicos cabe distinguir aquellos que resultan intencionales o conscientes y aquellos que no: así, hay casos en los que es posible hablar de estimulación intencional (el médico toca con un martillo la rodilla del paciente para probar sus reflejos) como aquellos en que no es intencional (el color de las flores estimula el acercamiento de insectos).

Pero Dewey no parece estar aludiendo a este tipo de teleología. Para Dewey la respuesta no es el fin del estímulo, sino que está en función de un fin de otro tipo o naturaleza: tanto estímulo como respuesta están en función de dicho fin. Es aquí donde ingresa un modo específico de interpretar la teleología: aquella que parte de la existencia de coordinaciones orgánicas y entiende estímulo y respuesta como movimientos de cambio o mantenimiento de esta coordinación. Es relevante, si bien puede considerarse demasiado obvio, que la teleología

planeada por Dewey es sólo una dentro de otras posibles lecturas teleológicas entre un elemento, que puede llamarse antecedente o causa o estímulo y otro que puede llamarse consecuente o efecto o respuesta. De hecho, Dewey, cuando se refiere a casos en los que se puede hablar de antecedente y consecuente, precisa, en la nota a pie 6, que “si, incluso en tal determinación, no hay aún una referencia, de un tipo más latente, hacia un fin, por supuesto, es una cuestión abierta.” (pág. 105) Ahora bien, el punto de su lectura es que, en una coordinación establecida, “(...) es sólo la común referencia asumida a un fin inclusivo lo que marca a cada miembro como estímulo y respuesta.” (pág. 105) Pero, cabe preguntar, ¿dicho fin inclusivo varía según la lectura? Es de suponer que sí, y sería un error considerar que el fin inclusivo es en todo caso el mantenimiento, restablecimiento o cambio de una coordinación orgánica.

### *3.2.3. Consciencia e inconsciencia en la coordinación orgánica.*

En la presentación anterior se ha afirmado que Dewey emplea los términos estímulo y respuesta en dos sentidos diferentes, aunque relacionados, en tanto ambos están vinculados a su relación con una coordinación orgánica. En el primer sentido, estímulo y respuesta son entendidos en relación con una coordinación orgánica ya establecida, rutinaria, hecha hábito. En el segundo sentido, son entendidos en clave de la ruptura y restablecimiento o modificación de una coordinación. La consciencia sólo aparece en el segundo caso y da lugar a interpretar la situación de ruptura como un problema y la respuesta como una solución.

Ahora bien, esta presentación de la consciencia en el contexto de la coordinación orgánica estuvo antecedida por aquella que muestra su lugar en el lenguaje descriptivo

fenoménico, esto es, en el cual las sensaciones se encuentran, variablemente, ordenadas de maneras diversas según su grado de consciencia. Téngase en cuenta que desde esta perspectiva fenoménico-descriptiva toda sensación participa de la consciencia, es, en algún grado, consciente, pues sólo esa precondition la habilitada para emerger a la consciencia principal. Esta concepción de la consciencia supone que lo que se entiende por *inconsciente* sólo puede serlo en un sentido relativo, ser más o ser menos consciente, pero que es imposible en sentido absoluto: fenoménicamente hablando la inconsciencia no existe. A su vez, esta concepción de la consciencia supone su *directa conexión* con aquello de lo que se es consciente, y hace, o parece hacer, imposible una entidad abstracta que pueda ser en sí misma denominada consciencia (no hay consciencia sin más, siempre hay *consciencia de*).

¿Son equiparables la consciencia vista desde una perspectiva psíquica o fenoménica con la consciencia vista desde una perspectiva de ruptura y reestablecimiento de una coordinación? Es más, si tenemos en cuenta que, como vimos a partir del texto *The Study of Ethics*, la consciencia, sólo aparece como *mediación*, como retro referencia de un impulso sobre otro, ¿son estos modos de hablar de la consciencia equiparables? ¿Se está hablando de lo mismo? Sin pretender agotar el tema de entrada, resulta importante anotar que, mientras la descripción fenoménica muestra las variaciones en cuanto a prioridad de la atención, esto es, las redistribuciones en grados de consciencia, la perspectiva funcional puede dar cuenta de por qué se presentan estas variaciones, es decir, la perspectiva funcional muestra qué tipo de teleología determina las funciones involucradas y las variaciones de los papeles. A pesar de lo anterior, la cuestión de qué deba ser entendido por consciencia, y qué significa entender la consciencia desde una perspectiva funcional puede requerir una mayor precisión.



### 3.2.4. Normatividad de la experiencia.

Más que en la obra *The Reflex Arc Concept*, su anterior texto *The Study of Ethics*, resulta directamente dirigido a abordar un tema que está abiertamente relacionado con la cuestión de la relación entre experiencia y normatividad, en el caso particular de Experiencia y Ética. Esta consideración se conecta con las reflexiones entresacadas del capítulo anterior, en el cual atendimos el modo como Dewey intenta evitar la marcada separación que realiza Huxley entre Ética y Evolución: la Ética está inscrita dentro del proceso evolutivo.

Ahora bien, al desarrollar el concepto de impulso Dewey parece sentar las bases de una teoría del control y, por ende, de un tipo de normatividad que no requiere un desarrollo exterior a la experiencia misma: la consolidación de una coordinación orgánica en una rutina, se hace norma de control. El hecho básico de que el concepto de impulso suponga una dirección permite comprender de qué modo la activación recíproca de impulsos induce su control recíproco y el carácter exitoso o fracasado del movimiento *mide* según un *patrón* al impulso. Tanto la medición o el patrón de medida pueden variar de múltiples maneras, pero es claro que la actividad del organismo mismo los puede proveer. No es necesaria una teoría exterior para *valorar* o *juzgar* dicho éxito o fracaso.

No obstante, queda por ver si de este tipo de normatividad puede derivarse, por medio de qué complejo proceso, una ética que incluya criterios de discernimiento sobre el bien y el mal, la dignidad, la justicia, la igualdad, etc. El camino, si posible, no parece directo. Se debe recordar ahora que una de las inquietudes que activó esta investigación fue rastrear la posibilidad de que el concepto de experiencia educativa incorporara elementos normativos

para no requerir la confección de una teoría normativa paralela que introdujera límites a lo que cuenta como experiencia educativa y lo que no.

### 3.2.5. Individuación de la experiencia.

De la presentación que se ha realizado hasta este punto se puede colegir una concepción de lo que habrá de contar como unidad de la experiencia: el movimiento de mediación que va desde la ruptura de una coordinación orgánica hasta el restablecimiento o modificación de la coordinación. La experiencia no es, por tanto, un acaecimiento pasivo sobre un organismo, una impronta; tampoco es un impulso o acto, es la *compleción* de un movimiento en circuito que no es, por otra parte, un acontecimiento rutinario, sino que demanda la actividad de la consciencia, la búsqueda, el error, la reconsideración, el re emprendimiento y, finalmente, el establecimiento de una nueva coordinación. Afirma Dewey:

Podemos, en el caso arriba señalado, considerar, si nos parece, el estímulo y la respuesta, cada uno, como un acto entero, teniendo una individualidad por sí mismo, lo anterior aclarando que la individualidad significa, no un todo completamente independiente, sino una división del trabajo a propósito del mantenimiento o el alcance de un fin.<sup>92</sup>

Así, la unidad de la experiencia consiste en una organización tal que **a)** parte de un problema, **b)** cuenta con un fin o *telos*, a cuya consecución sirven **c)** el estímulo y la respuesta

---

<sup>92</sup> “We may, in the above case, regard, if we please, stimulus and response each as an entire act, having an individuality of its own, subject even here to the qualification that individuality means not an entirely independent whole, but a division of labor as regards maintaining or reaching an end.” (pág. 105)

en tanto divisiones de trabajo. Ahora bien, la respuesta se incorpora, se opera una retro referencia, al estímulo, en la medida en que **d**) la respuesta es *mediación* del estímulo. Es interesante advertir que Dewey está realizando una elaboración teórica en la que se encuentran presente tanto una interpretación funcional (un enfoque que no pareciera ser problemático desde una perspectiva naturalista o de las ciencias naturales), como la introducción de un concepto de corte dialéctico hegeliano. Ambas aproximaciones convergen en la determinación de la unidad de la experiencia.

### 3.2.6. *Experiencia educativa.*

#### 3.2.6.1. *Experiencia educativa como coordinación consciente de coordinaciones orgánicas.*

A la luz del texto abordado, y tratando de recoger su valor para iluminar el concepto de experiencia educativa puede verse lo siguiente: en primera instancia, toda experiencia educativa supone un complejo dinámico de coordinaciones orgánicas. Dichas coordinaciones orgánicas entran en crisis, existe una ruptura de dichas coordinaciones, aparece la consciencia, y la posibilidad de una modificación de la experiencia: el retorno a una coordinación orgánica previa a la que fue rota, la fijación de la coordinación o su tendencia a modificarse. La experiencia educativa es, en este sentido, *una coordinación consciente de coordinaciones orgánicas*. Debe aclararse que dicho complejo de coordinaciones puede dividirse, con fines de análisis, en: **a)** las coordinaciones y controles recíprocos que se establecen entre acciones como mirar, oír, extender el brazo, tocar un objeto, etc.; **b)** los acontecimientos sucedidos que *median* los previos y que se integran a ellos en una única

experiencia y que dan lugar a la supresión, mantenimiento o modificación de la experiencia;

c) la emergencia de la consciencia a partir de la ruptura y restablecimiento o transformación de una coordinación orgánica.

### *3.2.6.2. Dimensiones de la experiencia educativa.*

Así como Dewey ha mostrado la posibilidad de interpretar una experiencia de diversas maneras, este ejercicio de lectura múltiple puede aplicarse para el caso de la experiencia educativa. De hecho, la noción de experiencia educativa es una manera de enfatizar en el aspecto educativo de la experiencia. Una experiencia educativa es susceptible de ser leída en diversos lenguajes: descriptivo, según el cual se interpreta como un acontecimiento físico o fenoménico; explicativo, según el cual puede comprenderse a partir de los acontecimientos funcionales que la integran.

Detengámonos en la distinción entre descripción y explicación. Si bien Dewey no presenta de modo explícito lo que para él debe contar como descripción y lo que no, se puede asumir que el autor norteamericano la entiende como dar cuenta de un acontecimiento, acaecimiento, suceso, evento, centrándose exclusivamente en lo que ocurre, evitando incurrir en valoraciones o elaboraciones teórico explicativas al respecto.

Por su parte, una explicación da cuenta del porqué y paraqué, del sentido y significado del evento. La cuestión de si pueden existir tipos explicativos diferentes al asumido por Dewey queda abierta y Dewey no la asume. Uno de los puntos centrales – y al tiempo agudos,

aunque también problemáticos – consiste en argumentar que los términos estímulo y respuesta corresponden a una dimensión explicativa y no descriptiva. Dicho de otra manera, los términos estímulo y respuesta comportan una teleología, hacen parte de la explicación por medio de la cual se pretende dar cuenta del paraqué, se pretende saber el papel, rol, función que cumple algo. Una implicación de esta argumentación es que al ocuparnos de una descripción no aparecen los términos estímulo y respuesta o, en caso de ser empleados, ellos deben ser entendidos como sinónimos de términos descriptivos o siendo empleados en un sentido descriptivo.

En caso de que no exista una adecuación de los términos estímulo y respuesta a un esquema funcional, es decir, en caso de que nuestro empleo de los términos estímulo y respuesta no implique, o no suponga o esté comprometido con una teleología, la reflexión o argumentación de Dewey requeriría ser entendida como la explicitación y desarrollo de una posibilidad interpretativa sobre la relación estímulo-respuesta, pero no como el examen de las consecuencias que acarrea el empleo de los términos estímulo y respuesta, no como la dilucidación de la teleología subyacente.

Ahora bien, al haber introducido Dewey esta distinción entre explicación y descripción, se abre la cuestión de indagar por el lugar que ocupan, dentro de estas dos categorías, conceptos fuertes de su ensayo como los ya mencionados *estímulo* y *respuesta*, pero también el concepto de *coordinación*, el de *mediación*, *sensación*, *idea* y *acción*. Pero, además, también cabe examinar en cuál de esos planos se encuentra la *consciencia*.

Aún más, las importantes categorías de *continuidad, interactividad y crecimiento*, pueden ser examinadas a la luz de las dimensiones a las cuales pertenecen.

### 3.2.6.3. *Enfoque psicológico de la experiencia.*

También es importante notar que esta articulación de la noción de experiencia educativa se lleva a cabo desde un foco psicologista, el cual, seguramente, deberá ser completado con los posteriores desarrollos de corte sociológico del autor. A diferencia de Leys, para quien habrá que esperar a un posterior Dewey que logre desarrollar una teoría del medio, consideramos que dicha teoría no tiene por qué ser concebida como *sustituto* de su inicial enfoque psicologista, sino que le complementa. De hecho, al tender a interpretar estas obras tempranas de Dewey como tanteos imprecisos que sólo encontrarán una expresión madura en la obra posterior y sociológica de Dewey, se corre el riesgo de perder una dimensión significativa del autor, aquella que ofrece una perspectiva que muestra los componentes interactivos del organismo, tales como los impulsos, que contribuyen a explicar la experiencia desde la perspectiva del *potencial activo inherente* al organismo. De esta idea del principio activo del impulso puede derivarse la imposibilidad de un concepto como *dato o reporte de los sentidos*, pues en ningún caso ocurre que el organismo *simplemente* reciba una impronta, sino que siempre se halla en un proceso transaccional que implica su actividad dirigida.

### 3.3. Principios de la experiencia educativa.

Una vez se han trazado en líneas generales estos diferentes aspectos relacionados con el ensayo de Dewey, se ofrece a continuación un intento de integrar los conceptos de estos trabajos tempranos en el marco de los principios de la experiencia educativa. Se consigue con ello recuperar para su seno desarrollos conceptuales tempranos dentro de los lineamientos establecidos por Dewey para una adecuada filosofía de la experiencia, que sirve de base para una comprensiva filosofía de la educación.

### 3.3.1. *Sobre interactividad de la experiencia*

La idea de interactividad parece estar involucrada en la noción de circuito, por cuanto expresa un proceso de reciprocidad continua. Es importante advertir que tanto en la noción de *arco* como en la de *circuito* se alude a una *interacción* entre el organismo y el medio y, en este sentido general, podemos decir que expresan el principio de *interactividad*. Sin embargo, sólo la idea de circuito captura el enlace entre un momento de interactividad y el subsiguiente, por cuanto expresa el que la variación del medio resultante de la acción genera un cambio en el tipo de impresión o afectación que el medio ejerce sobre el organismo. De esta consumación del circuito se colige una valiosa implicación: toda acción sobre el medio es un modo indirecto de ejercer incidencia, influencia, afectación sobre sí mismo, en tanto la acción sobre el medio se cierra al volver sobre el organismo. En principio, en este sentido, el medio puede ser entendido como *pivote* del organismo, pero debe recordarse que este carácter de circuito está comprendido en un proceso funcional teleológico, es decir, lo que se entienda por acción sobre el medio y afectación de éste, así como el estímulo y la respuesta, esto es, los diferentes componentes del circuito, adquieren su condición de tales en el marco de la consumación de un propósito, son papeles para ese fin.

Esto permite ver que el inconformismo de Dewey con el concepto de arco reflejo es tanto por su carácter incompleto (no es un arco como un circuito) como por el que ignore que la condición misma de arco supone una organización teleológica, lo que modifica el esquema que presupone la anterioridad del estímulo a la respuesta, ya que, una vez se advierta la condición de circuito, también puede asumirse la anterioridad de la respuesta al estímulo.

La importante distinción de lenguajes por cuya conciencia aboga Dewey incide sin duda alguna en la valoración de cualquier término al que se le conceda cierta centralidad. La apuesta de entrada por el concepto de *coordinación* llevada a cabo por Dewey requiere la precisión sobre a qué dominio de lenguaje, descriptivo o explicativo, corresponde. Dicho término, por el empleo que le confiere Dewey, corresponde con el lenguaje explicativo funcional teleológico, pues por medio de él se alude a la *relación* que define los componentes dentro de un trabajo conjunto, trabajo orientado a un fin, la consumación de funciones en un trabajo que les engloba. Una coordinación no es sólo el acontecimiento simultáneo de dos eventos, no es meramente la ocurrencia al mismo tiempo de dos cosas, sino que comprende una dinámica *codeterminada* y con arreglo a fines.

Ahora bien, en este punto del desarrollo expositivo, debe precisarse, no sólo la subordinación del término coordinación a un esquema explicativo teleológico, sino precisarse qué conexión existe entre el concepto de coordinación y el principio de interactividad de la experiencia educativa<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> Existe la interesante cuestión sobre si el concepto en juego es mejor captado por los términos coordinación y ruptura de coordinación que con términos como equilibración y desequilibración. Este último puede tener la



En parte, esta reflexión debe ofrecer un enriquecimiento gradual de la comprensión del mismo principio de interactividad. Si bien la interactividad parece aludir a la acción recíproca que se ejercen el organismo y el medio, es conveniente dar un paso más osado y concebir el principio de interactividad como las dos facetas de una misma acción. Pero el paso debe darse con la suficiente sutileza para evitar caer en confusiones terminológicas. El concepto de experiencia en Dewey, recuerda Martin Jay, es transaccional. Y una perspectiva transaccional, para Dewey se presenta:

Quando se emplean sistemas de descripciones y nombres para abordar los aspectos y las fases de la acción, sin dar una atribución final a los “elementos”, u otras “entidades”, “esencias” o “realidades” presumiblemente separables e independientes, y sin aislar las relaciones presumiblemente separables de tales “elementos” separables.<sup>94</sup>

Nótese que esta definición es ofrecida a finales de la década de los 40, lo cual nos habla del permanente compromiso de Dewey con esta perspectiva que ya había sido abiertamente asumida en sus obras tempranas.

---

ventaja de ofrecer una imagen o representación visual más efectiva, sin embargo, el concepto de coordinación logra captar con mayor amplitud la dinámica de codeterminaciones involucrada, por cuanto los procesos de equilibración, típicamente ejemplificables en las distribuciones de peso, cantidades o fuerzas, corresponden sólo con un modo posible como dicha coordinación se presenta. La coordinación, como veremos, incluye, además, un valor teleológico. Ahora bien, un candidato sugestivo, tomado de la biología, es el de *homeostasis*. Aunque este término no se encuentra en el ensayo de Dewey, me resulta potencialmente iluminador para explicar el tipo estabilidad dinámica, el tipo de recomposición de la experiencia en que Dewey está comprometido. Si fuera necesario elaborar una versión del instrumentalismo de Dewey como *fisiología filosófica* considero que el concepto de *homeostasis* debería jugar un papel capital.

<sup>94</sup> Jay (2010, pág. 358) toma la cita de la obra Dewey and Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known*, 1949, en *The Latter Works, 1925 – 1953*, Jo Ann Boydson (ed.), Carbondale, III., 1981 – 89, vol. 16, págs. 101-2.”

La cuestión conceptual que está involucrada en este desplazamiento de mirada es central y espinosa: tanto el concepto de coordinación, como el funcionalismo (no hay elementos con características o atributos, hay funciones en ejercicio), así como su concepción del principio de interactividad deben entenderse en el marco de su rechazo y crítica de concepciones que asumen esencias, elementos últimos. Sin embargo, puede ensayarse un modesto ejemplo para notar la variación de lenguaje cuando se habla de interactividad: llenar un vaso de agua. Una primera descripción se agotaría en indicar que ha ocurrido el vertimiento de agua al interior de un vaso: el vaso estaba vacío, ahora está con agua. Ahora bien, es posible ofrecer una descripción diferente, tal vez más completa: el ingreso de agua en un recipiente implica la salida de aire del mismo. Aquí la interacción consiste en que el ambiente o medio recibe una presión de salida de aire al tiempo que el recipiente recibe una presión de ingreso de agua. Se trata entonces de dos acontecimientos coordinados, codeterminados, el ingreso del agua y la salida del aire. En este punto puede darse un paso más: sólo está acaeciendo un único evento si bien podemos centrar la atención en alguno de sus aspectos: ingreso de agua o salida de aire. De este modo, hemos pasado de una lectura básica, a una dividida y luego hemos advertido la unidad subyacente.

Un aspecto nada despreciable a atender es que, como bien ha concebido Dewey al señalar la distinción entre estímulo y respuesta (funciones en un marco explicativo) y distribuciones de carga y movimiento (evento en un marco físico descriptivo), el ejemplo del vertimiento del agua en un vaso sólo nos reporta información descriptiva del mundo. De hecho, al acometer la labor de desarrollar el ejemplo no ha habido ninguna necesidad de emplear los términos estímulo y respuesta. La razón de ello es, diríamos siguiendo a Dewey, que no hay aquí una explicación o teleología involucrada: el ingreso de agua no es una labor

con un fin. Déjese claro, de todos modos, que, una vez que adoptamos el marco o contexto de la realización de un experimento, las variaciones del lenguaje deberán presentarse y es concebible que Dewey esté interesado en integrarla en un solo marco teórico explicativo. El punto por ahora a señalar es cierta complejidad conceptual que se ha ido tejiendo o posibilitando: el estímulo y respuesta, la acción y reacción, la afectación de ida y la respuesta de vuelta, el circuito, corresponden a una única acción o episodio teleológico. Dicha unidad orgánica es la experiencia.

### 3.3.2. *Sobre continuidad y crecimiento*

La categoría de mediación, y que ha sido presentada con base en la relación que concibe Dewey existe entre impulsos, pero que también se aplica para evidenciar la estrecha conexión entre estímulo y respuesta, no como una *sucesión* de experiencias diferentes – podemos también llamarlas discretas – sino como una mediación cuya cualidad puede ser el mantenimiento, transformación o alcance de una coordinación, nos permite ver que el crecimiento de la experiencia y la continuidad, que son dos características o principios de la experiencia educativa, están estrechamente vinculados. La reflexión sobre lo que es *crecimiento* de la experiencia está, consideramos, por lo menos en esta etapa del desarrollo del pensamiento de Dewey, vinculada a su apropiación de dicha categoría hegeliana.

Dicho de otra manera, la mediación de la experiencia es un modo de entender la continuidad, en tanto evita la separación entre estímulo y respuesta como acontecimientos discretos, por cuanto la mediación consiste en la integración de la respuesta al estímulo, de los impulsos desencadenados en el impulso desencadenante. A su vez, como se ha señalado,

la mediación es la determinante de la unidad de la experiencia. El modo, la cualidad como dicha mediación se presenta, es, o no, el crecimiento de la experiencia. No es sólo una ampliación de posibilidades futuras, sino es también la incorporación de las pasadas.

Dewey, en *Experiencia y Educación* (1938), sirviéndose de una referencia poética, ha señalado que

(...) el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Como el poeta dice: "(...) toda experiencia es aquel arco a través del cual brilla aquel mundo inexplorado cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo. (pág. 79)<sup>95</sup>

Esta concepción de la experiencia, según la cual ella se encuentra abierta al futuro y es afectada por el pasado, puede ser expresada desde un ángulo diferente. Ya que el impulso posterior se *retrae* al previo que lo desencadenó, ya que la respuesta *media* el impulso y se le incorpora, así las experiencias pasadas son potencialmente modificables, mediables cualitativamente, por experiencias futuras. El pasado no sólo no es inmodificable, sino que permanece susceptible de modificación al incorporarse a él las experiencias futuras. El pasado está abierto, es intrínsecamente no clausurado.

---

<sup>95</sup> "(...) the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after. As the poet states it:

*...all experience is an arc wherethro'  
Gleans that untraveled world, whose margin fades  
For ever and for ever when I move.* (pág. 35)

### 3.3.3. Integración de los principios de continuidad, interactividad y crecimiento en la experiencia educativa.

Podemos abordar el modo como se relacionan los tres principios en la experiencia específica. La experiencia o acción o impulso surte un efecto en dos direcciones de manera simultánea: sobre el medio y sobre otro impulso o experiencia. El impulso que se dirige al medio habrá de retornar, por el carácter de circuito, sobre el organismo; y el impulso desencadenado se integrará, mediará, al impulso original. Así, un impulso o una acción o experiencia genera dos maneras simultáneas de *volver sobre sí*. Este particular doble efecto tiene a su vez la enorme relevancia de ubicarse en la cuestión sobre lo que se entiende por interior o exterior a la experiencia. Como hemos anotado más arriba Dewey observa que es un error postular una subjetividad trascendente<sup>96</sup> o una fuerza del medio cohesionadora para garantizar la unidad de la experiencia, ya que ella misma puede dar cuenta de su unidad. Podemos agregar otro pasaje en el cual la cuestión de lo interior y exterior se hace presente:

La mediación del impulso a través de las experiencias que él excita, puede ser comparativamente orgánica o comparativamente externa. Esto es, algunos “resultados” están casi completamente condicionados sobre la relación del impulso expresado a otros órganos de acción – como satisfacción por la comida cuando hay hambre, quemadura en la mano por ponerla sobre el fuego, etc., mientras que otras se deben más a las circunstancias que acompañan el acto en el momento, pero que pueden estar ausentes por regla – como el veneno puede hallarse en la comida usualmente saludable. Pero esta distinción no es rígida (esto es, no hay “resultados” absolutamente internos ni absolutamente externos al acto) y no provee

---

<sup>96</sup> Si bien Dewey no da ejemplos de hacia qué filosofía se dirige esta crítica, es posible que pueda estar aludiendo a las filosofías que requieren como condición de posibilidad un sujeto unificador de la pluralidad de experiencias. Así, “el yo pienso debe acompañar todas mis representaciones” kantiano podría ser un ejemplo.

una base natural para la separación de actos en aquellos verdaderamente morales, y aquello moralmente indiferentes. Una amplia parte nuestra disciplina moral consiste precisamente en aprender cómo estimar probabilidades – para distinguir entre el resultado relativamente necesario y el relativamente accidental y para mediar el impulso adecuadamente.<sup>97</sup>

Si bien este pasaje cierra con una referencia a la cuestión moral, la reflexión sobre la relación interior-exterior a la mediación del impulso puede ser considerada con independencia y es en ella donde, por lo pronto, pretendemos llamar la atención. Pareciera ser que a esta lectura de lo que es interno y externo a la mediación le subyaciera una concepción relativista de lo interno y externo. Si es una mediación presente en un medio relativamente estable se considerará (más) interna; en cambio, aquella que se presenta correlativamente a una variación del medio se considerará (más) externa. De acuerdo con este pasaje un resultado o mediación de un impulso sobre otro se considera orgánico o interno cuando suele presentarse en condiciones estables o recurrentes: la satisfacción de la comida sucede al impulso de ingerirla; la sensación de calor o quemadura, sucede al impulso de estirar la mano para tomar la llama. Se le considera interno u orgánico por cuanto la relación tiende a ser la misma en el tiempo. Ahora bien, se considera que dicha mediación es externa cuando la situación es nueva, diferente: una reacción de náusea o las manifestaciones orgánicas propias de la intoxicación o el envenenamiento suceden a una variación en la

---

<sup>97</sup>“The mediation of the impulse through the experiences it excites, may be comparatively organic or comparatively external. That is, some “results” are almost entirely conditioned upon the relation of the impulse expressed to other organs of action – as satisfaction from food when hungry, burning hand from putting it on fire, etc., while others are due more to circumstances which accompany the act at the time, but which may be absent as a rule – as poison may be found in a food usually healthy. But this distinction is not rigid (that is, there are no “results” absolutely internal and none absolutely external to the act) and does not afford a natural basis for separation of acts into those truly moral, and those morally indifferent. A large part of our moral discipline consists precisely in learning how to estimate probabilities – to distinguish between relatively necessary and relatively accidental results and to mediate the impulse accordingly.” (The Study of Ethics. A Syllabus, 1894, pág. 238)

comida.<sup>98</sup> Así, cuando se dice que un ingrediente de la comida produjo una reacción alérgica, supone que se presentó una variación en una comida que frecuentemente no lo produce; es decir, sólo es posible hablar de un efecto del medio sobre el organismo como un determinante externo cuando existe previamente un modo específico y estable de interacción con el medio. El medio ya está *incorporado y organizado* en el organismo cuando hablamos de una mediación interna, el medio no está ausente. En cambio, cuando hablamos de una mediación externa, advertimos un elemento o variación del medio y un movimiento orgánico que se presentan más o menos sucesiva o simultáneamente.

Ahora bien, de qué manera se puede relacionar esta consideración con la doble referencia sobre sí del impulso que se ha anotado arriba. En parte, se trata de una manera de indicar este mismo carácter dual de la mediación, por cuanto el *circuito* comprende una *interactividad* con el medio, y la *mediación* comprende una *continuidad* (y posible *crecimiento*) entre los impulsos. Lo que nos aporta este pasaje es la observación más clara y precisa de la *correlatividad* de los principios de *interactividad y continuidad*.<sup>99</sup> Cuando se habla de una *mediación interna* la interacción con el medio se ha cerrado en un circuito que permite la continuidad en el tiempo; es también la retro referencia del impulso que se incorpora al anterior. Ahora bien, hay que tener en cuenta que esta incorporación al impulso

---

<sup>98</sup> Esta gradualidad sólo es posible debido a que la interioridad y exterioridad aquí planteada hace parte de un mismo plano o dominio, es decir, tanto el organismo, persona o entidad considerada, como el medio hacen parte del dominio físico natural o fenoménico o funcional. Si se partiera de un presupuesto diferente, según el cual no se habla de interioridad o exterioridad para hablar de relaciones al interior de un dominio, sino para expresar las “relaciones” entre un dominio mental, o mundo interior, y dominio material o mundo exterior, nos hallaríamos en una situación problemática: ¿qué tipo de relación es esa que se presenta?

<sup>99</sup> Puede evocarse la alusión de Dewey a los principios de *continuidad e interactividad* entendidos como eje longitudinal y lateral de la experiencia. ([1938] 2010, pág. 86) Llevando un poco más allá la analogía, el crecimiento de la experiencia se puede asociar a la función que establece el tipo de correspondencia entre la interioridad (mediación y continuidad) y la exterioridad (circuito e interactividad) en el desarrollo de una experiencia. Así, la experiencia podría, nada más que metafóricamente, representarse como la gráfica de una función en un plano cartesiano.

que lo desencadenó lo es en un medio determinado, el cual, podemos decir si bien con cautela, se incorpora al impulso. Cuando se presenta la mediación interna, tanto el medio como el impulso desencadenado, ingresan dentro del impulso. Ahora bien, cuando se habla de *mediación externa* debe tenerse presente, primero, que sólo es tal en la medida en que existe una previa *mediación interna*, es ante ella que otra mediación resulta externa. La mediación externa es el modo como el organismo vincula un impulso a otro, dada una variación del medio.

Arriesgo a continuación una presentación condensada de la experiencia educativa, sirviéndose de los conceptos anteriores. La definición de *experiencia educativa* moviliza los conceptos de *mediación, coordinación, circuito, consciencia, telos, y control*. Del trabajo anterior, surge la siguiente tentativa, y un poco esquemática, propuesta de experiencia educativa: Una experiencia educativa consiste en una consciente y satisfactoria (principio de crecimiento) doble *incidencia sobre sí* de un organismo: i. incorporación del medio (principio de interactividad) y ii. mediación o retro referencia (principio de continuidad); desencadenada por la deliberada, y orientada a un fin, ruptura (o mediación externa) de una coordinación inconsciente previa (hábito), o circuito sensorio-motor estímulo-procesamiento-respuesta (o mediación interna). La educación es el ambiente que hace posible dicha experiencia.



## CAPÍTULO IV

### 4. CRÍTICA DESDE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE CHARLES DUNN HARDIE A JOHN DEWEY

En este último capítulo nos situaremos en una perspectiva diferente de lectura de la filosofía de la educación de John Dewey. Los capítulos anteriores ofrecieron, por decirlo así, una presentación endógena, en la medida en que tratamos de servirnos de las mismas elaboraciones tempranas del pensador de Vermont para arrojar mayor luz sobre su concepto de experiencia educativa. Ahora, el punto de vista es exterior. Tratamos de abrir un espacio para el examen de uno de los pensadores de la *filosofía analítica de la educación*. Llevaremos una presentación y valoración de su perspectiva sobre la filosofía de la educación de Dewey. Habremos así ofrecido una lectura ampliada del valor del concepto de experiencia educativa.

#### 4.1. Hardie y la filosofía analítica de la educación.

La obra *Truth and Fallacy in Educational Theory* (Hardie, 1942) constituye el primer intento por examinar cuestiones educativas desde un enfoque de la filosofía analítica. Siegel (2018), en la Sección. 2 *Analytic philosophy of education and his influence*, describe este trabajo como pionero en “el modo completamente analítico”. Luego de retomar la afirmación del mismo Hardie según la cual “ha puesto todos sus huevos en el cesto del análisis del lenguaje ordinario”, cita, del mismo Hardie, la siguiente reveladora declaración de propósito:

La escuela analítica de Cambridge, liderada por Moore, Broad y Wittgenstein, ha pretendido analizar proposiciones de modo tal que siempre resultará evidente si el desacuerdo entre filósofos es uno concerniente a cuestiones de hecho, o concerniente al uso de palabras, o si,

como es frecuentemente el caso, uno puramente emotivo. Es el momento, pienso, que una actitud similar se haga común en el campo de la teoría educativa (Hardie, 1962: xix).<sup>100</sup>

Gilroy (2013), quien ha llevado a cabo un examen sobre el modo como la filosofía analítica fue adoptada en filosofía de la educación, expresa en los siguientes términos el rasgo característico de esta última, en contraste con la filosofía analítica en general:

La reacción aquí no fue contra el Idealismo sino contra la filosofía de la educación concebida como la descripción de las ideas de ciertos pensadores sobre la educación, la filosofía como historia, por decirlo así. La primera indicación de esta revolución ocurrió durante la Segunda guerra mundial con la aplicación de un “nuevo” rigor lógico de la filosofía a las ideas de los “grandes pensadores” así como el aseguramiento de que “ninguna ambigüedad que surja pase desapercibida” (Hardie, 1942, p. xix).<sup>101</sup>

Así, la perspectiva filosófica de Hardie se orienta al examen crítico de las ideas de pensadores educativos desde el nuevo rigor lógico de la filosofía y preocupado por la detección de las ambigüedades. Un ejemplo de ello es la presentación y crítica que se hace de la filosofía de la educación de Dewey.

---

<sup>100</sup> “The Cambridge analytical school, led by Moore, Broad and Wittgenstein, has attempted so to analyse propositions that it will always be apparent whether the disagreement between philosophers is one concerning matters of fact, or is one concerning the use of words, or is, as is frequently the case, a purely emotive one. It is time, I think, that a similar attitude became common in the field of educational theory. (Hardie 1962: xix)” (Siegel, 2018)

<sup>101</sup> “Those familiar with English philosophy of education as it is at present practised should be able to see immediate links with what has just been described. The reaction here was not against Idealism but against philosophy of education conceived of as a simple description of certain thinkers’ ideas on education, philosophy as history so to speak. The first indication of this revolution occurred during the Second World War and consisted of the application of the ‘new’ philosophy’s logical rigour to the ideas of the ‘great thinkers’ so as to ensure ‘that no ambiguity may be allowed to flourish undiscovered’ (Hardie, 1942, p. xix)”. (Gilroy, 2013, pág. 204)

Heslep (1996), por su parte, afirma:

La filosofía analítica comenzó, en Inglaterra, a introducir pensamiento filosófico sobre la educación con la publicación de *Truth and Fallacy in Educational Theory* (1942), de Charles D. Hardie. En ese trabajo, Hardie, quien había estudiado con C.D. Broad e I.A. Richards en la Universidad de Cambridge, intentó resolver desacuerdos entre las mayores teorías educativas por medio de varios recursos de análisis filosófico – principalmente elucidación de conceptos, articulación de teorías y reconstrucción de teorías. Parcialmente a causa de las distracciones de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, el impacto inicial del trabajo pionero de Hardie no fue ni profundo ni prolongado. El volumen se agotó después de un tiempo, y un análisis filosófico de la educación del alcance de un libro no volvió a aparecer en Inglaterra durante quince años.<sup>102</sup>

Hardie, entonces, resulta ser una figura pionera dentro de la filosofía analítica de la educación. Si bien el propósito del presente capítulo no consiste en llevar a cabo una caracterización exhaustiva de los tipos de trabajo filosófico comprendidos bajo el paraguas de filosofía analítica de la educación, como tampoco su diversidad o tensiones internas y limitaciones, conviene brindar unas ideas de conjunto sobre la naturaleza de esta manera de hacer filosofía de la educación, antes de pasar a realizar una presentación y valoración del examen que Hardie aplica sobre la teoría educativa de Dewey. Nuestro ejercicio en el presente capítulo pretende ser una contribución al estudio del modo como la filosofía

---

<sup>102</sup> “Analytic philosophy started, in England, to enter philosophical thinking about education with the publication of Charles D. Hardie's *Truth and Fallacy in Educational Theory* (1942). In that work, Hardie, who had studied with C.D. Broad and I.A. Richards at Cambridge University, attempted to resolve disagreements among major educational theories by several devices of philosophical analysis—mainly elucidation of concepts, articulation of theories, and reconstruction of theories. Partly because of the distractions of World War II, however, the initial impact of Hardie's pioneering work was neither deep nor long lasting. The volume went out of print after a while, and another book-length philosophical analysis of education did not appear in England for fifteen years.” (Heslep, 1996, págs. 20, 21)

analítica de la educación retrata y examina la filosofía de la educación del pensador de Vermont, así también busca ir aumentando la comprensión de su filosofía por la vía de: a) realizar un contraste crítico con algunos de los planteamientos que le son críticos o sobre los que vierte su crítica y b) detectar y sopesar elementos conceptuales que, sin provenir de sus obras consideradas de naturaleza directamente pedagógica o educativa, contribuyen a comprender la amplitud, riqueza de matices, y alcance de sus conceptos pedagógicos (crecimiento, interactividad, continuidad, ruptura de coordinación, teleología, en suma, experiencia educativa).

Nuestra curiosidad por acercarnos a la filosofía analítica de la educación estriba en el interés por comprender su aporte a la filosofía de la educación. Ahora bien, que la filosofía analítica haya sido una tradición que, como toda corriente de pensamiento, ha sido objeto de todo tipo de críticas (ciegas o lúcidas) o de todo tipo de adhesiones (ciegas o lúcidas), en algún u otro respecto, no deshace, no reduce, no invalida, el ejercicio honesto por intentar comprender sus modos, sus perspectivas, sus herramientas, en un campo que, como la educación, constituye un fenómeno de la cultura del que no es posible apartarse. Si lo que se propone como un enfoque que procura la dilucidación conceptual, la claridad y un modo de valorar los problemas involucrados en el lenguaje educativo, constituye un aporte de valor o no a la filosofía de la educación, ello es algo que deberá ser fruto del estudio de dicho enfoque, y no una posición unilateral de rechazo o aceptación prejuiciosa.

La reflexión de base que me ha conducido al abordaje de uno de los aspectos de los filósofos analíticos de la educación tiene su origen en la impresión de que la interpretación de los problemas filosóficos como fruto de fallos en la comprensión de la gramática de ciertos

conceptos no tiene por qué ser un fenómeno exclusivo de las reflexiones en torno a temas típicamente atribuibles a la tradición filosófica en general, sino que, de modo muy general, todo intento reflexivo sobre casi cualquier campo del pensamiento y sobre las prácticas humanas están expuestos este tipo de desaciertos, opacidades, insidiosos y elusivos. Que “el lenguaje tienda una y otra vez las mismas trampas al pensamiento” ello le ocurre tanto al pensador sobre el arte, la religión, como al pensador sobre lo educativo. Incluso, si esta concepción sobre lo que es un problema filosófico no resulta del todo satisfactoria, no tiene por qué ser una empresa desdeñable el intento por brindar clarificación conceptual. Tómese como ejemplo el caso del entendimiento de la enseñanza como transmisión de conocimiento. ¿Se transmite el conocimiento del mismo modo como se transmite la información? Dado que parece evidente que el verbo “transmitir” no se emplea aquí en el mismo sentido de transmitir una honda de radio o una corriente eléctrica, ¿qué caracteriza dicha transmisión? Esta clarificación puede ayudar a comprender la relación que existe entre la *comprensión* que se tiene sobre un fenómeno (la enseñanza) y la *gramática* involucrada. Y estos dos aspectos se encuentran presentes en todos los niveles en que la enseñanza es la cuestión central: en el diseño de la política educativa, los instrumentos creados para su implementación, y los discursos, imaginarios y prácticas escolares, en general, y de aula, en particular.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> La relación que existe entre el *lenguaje* y el *poder político* es un campo de consideración amplio, y el ámbito educativo es uno en el cual dicha relación puede ser estudiada. La filosofía del lenguaje educativo puede ser un instrumento valioso para ello. Ella puede contribuir a la comprensión de la política de lo educativo, la cual incluye la política de aula (esto es, el conjunto de interacciones que se cobija bajo la expresión “dominio o manejo de curso o grupo”). Así, la filosofía del lenguaje educativo ayuda a valorar la corrección de los argumentos en los que se hallan involucradas metáforas, analogías, símiles, lemas y gramáticas de ciertos términos o expresiones. Pero, a su vez, dicha dilucidación conceptual, dicho ejercicio de arbitraje, tiene una dimensión política concreta: contribuye al mantenimiento de un tipo de orden en la interacción educativa o contribuye a su modificación. Las analogías, tácitas o manifiestas, de lo educativo, ciertos modos de los usos de los términos, hacen parte de un proceso educativo; así, su dilucidación, o el encubrimiento de implicaciones perjudiciales (en caso de haberlas), son también jugadas, movimientos, políticos dentro de la educación.

La filosofía analítica de la educación, como se desprende en parte de las citas referidas, consiste en un trabajo de dilucidación de sentidos de los conceptos involucrados: en dicho ejercicio de dilucidación se busca exhibir la lógica (o gramática) que regula ciertos términos o expresiones y examinar si el empleo que de ellos se hace respeta la gramática de su uso o si lleva a cabo una modificación del mismo que da pie a un malentendido, confusión, ambigüedad, opacidad. Tenemos entonces algunos claros compromisos del enfoque: a) existen gramáticas o lógicas regulativas de los términos o conceptos; b) dichas gramáticas o lógicas pueden sacarse a la luz por medio de un ejercicio de análisis; y c) ciertos problemas pueden resolverse advirtiendo los movimientos o desplazamientos en los usos de los términos o expresiones, en la medida en que encuentran su razón justamente en dicho movimiento, desplazamiento, traslación. Por otra parte, está el trabajo, que no es exclusivo de la filosofía analítica, de detectar “supuestos” o presupuestos tácitos involucrados en una afirmación o idea o el determinar implicaciones de una idea y también el llamar la atención sobre la coherencia, o no, de un conjunto de pasajes o ideas.<sup>104</sup> A su vez, las mismas citas referidas dan cuenta de otra labor involucrada en la filosofía analítica que no está necesariamente vinculada con los compromisos arriba mencionados: la clarificación del sentido o significado de una palabra u oración, esto es, el ejercicio por tratar de comprender “lo que se pretende decir con” o “lo que está queriendo decir el autor al afirmar que...”. Este último ejercicio no es exclusivo de la filosofía analítica y es parte del trabajo de comprensión de toda obra o

---

<sup>104</sup> Una de las labores de no menor importancia y amplitud consiste en la aplicación de principios críticos a la misma labor de análisis. Las perspectivas filosóficas de Dewey y Wittgenstein gozan de un grado de profundidad y amplitud de perspectiva tales – lo cual parece ser advertido por Rorty – que nos proveen una matriz, un marco, un punto de vista desde el cual es posible proceder a ubicar, a enmarcar, a examinar la misma empresa del análisis, con lo cual es posible sacar a flote los supuestos o prejuicios bajo los que opera y, para el caso de Rorty, dejar de asumir como *necesario* lo que no es sino *opcional*. (Rorty, [1979] 2010, pág. 11)

concepto; frecuentemente nos consagramos a la labor de entender el sentido de una obra, un pasaje, un concepto.

Como se verá en el desarrollo del capítulo, el ejercicio de análisis de Hardie, con respecto a la teoría educativa de Dewey, está más cercano a esta última manera de hacer filosofía analítica que a la primera, y, además, lleva a cabo dicho ejercicio de una manera acotada y, así trataré de mostrar, con consecuencias de incompreensión del punto de vista deweyano. En parte, su ejercicio selectivo y de aislamiento de pasajes para proceder al análisis de su sentido o significado puede estar justificado por ciertos supuestos involucrados en su perspectiva (la suposición general según la cual la “proposición” es una unidad básica de sentido y, por lo tanto, ella puede ser entendida sin su relación con otras proposiciones o contextos). Sin embargo, el propósito de Dewey es diferente: mostrar que el concepto de experiencia (interacción organismo-medio) es capaz de dar cuenta de muchos otros conceptos en muchos otros dominios y exhibir la estrecha relación que hay entre ellos. Pero, aparte de esta idea, está el que la labor de análisis y clarificación puede ser entendida de diversos modos y no necesariamente coherentes entre sí<sup>105</sup>.

Dado que el presente documento se ha propuesto llevar a cabo un examen de algunas de las lecturas que desde la filosofía analítica se han realizado sobre la filosofía de la educación de Dewey y especialmente sobre su concepto de experiencia educativa, el examen de la obra de Hardie resulta de especial interés. El interés investigativo dicta también el modo como se llevará a cabo el examen de la obra de Hardie: no sólo se ofrecerá una valoración

---

<sup>105</sup> Así, por ejemplo, para el caso de Wittgenstein, la aspiración a la claridad lógica del *Tractatus logico-philosophicus* no es la misma que la aspiración a la representación perspicua de los hechos de gramática.

sobre la perspectiva, desarrollo y argumentos del autor a propósito de la teoría educativa de Dewey (Secciones 4.2 y 4.5), sino que también se aprovechará para ampliar y enriquecer la presentación que se ha llevado a cabo de la filosofía de Dewey, en aspectos que no se hallan en sus obras explícitamente educativas (Sección 4.3). En ciertos puntos de la presentación estos dos propósitos se cruzarán, en la medida en que las ampliaciones a la presentación de Dewey arrojarán luz sobre el valor del punto de vista de Hardie. En la sección 4.4. introduzco una línea reflexiva crítica sobre la noción de crecimiento deweyana y, a su vez, una manera de enmarcarla para que no pierda su esperanzadora potencia.

#### 4.2.El punto de vista de Hardie.

Nuestro examen se centrará en el Capítulo III, titulado *The Educational Theory of John Dewey*, de la obra *Truth and Fallacy in Educational Theory* (1942). El autor desarrolla allí un grupo amplio de argumentos, la mayoría de extensión breve, en torno a ciertos tópicos específicos de la teoría educativa deweyana: valoración, con base, principalmente, en la crítica de Moore al pragmatismo de James, del pragmatismo en general como marco apropiado para una teoría educativa; dos concepciones, aparentemente diferentes, de los fines de la educación.

El inconformismo de Hardie – cuando no el abierto rechazo – hacia la teoría educativa de Dewey es puesto de manifiesto desde el comienzo mismo del capítulo; la juzga frecuentemente oscura y a veces inconsistente, fácil de criticar muchos de sus asertos, pero difícil asegurar si también la teoría en su conjunto falla.



En principio podría pensarse que esta incomodidad con el estilo expositivo de Dewey, y seguramente también con el de su pensamiento, es consecuencia de la perspectiva adoptada por Hardie, la cual, como se ha señalado con anterioridad, aboga manifiestamente por la claridad y el consecuente rechazo de la oscuridad y la ambigüedad. Sin embargo, no resulta claro por qué esta defensa de la claridad deba traducirse en la desatención de elementos que se encuentran en los párrafos cercanos de los pasajes que están siendo objeto de consideración por parte del propio Hardie. Dicho de otra manera: el estilo expositivo de Dewey, que a Hardie pareciera producirle incomodidad, pareciera también conferirle la licencia de no servirse de, casi cegarse ante, el contexto próximo de las ideas desarrolladas por Dewey. Así, su interpretación de las ideas de Dewey luce poco caritativa. No obstante, esta aparente negligencia del pensador británico puede encontrar otra fuente de explicación. De modo similar a como ocurre con Moore (algo que espero ilustrar más adelante), se presenta en el autor una metodología interpretativa que asume que las unidades de significado son las proposiciones o asertos, y que la construcción de la teoría es el resultado de la articulación de proposiciones independientemente analizables. De ello se hace seguir una metodología de interpretación de la filosofía (sea la de James o Dewey o cualquier otro) que se orienta a la detección y valoración de esas unidades de sentido que, se asume, agotan, o a las que se reduce, la perspectiva filosófica en consideración. Dentro de esta metodología resalta el que, pese al sesgo de entrada, logra lucir como minuciosa y, especialmente, exhaustiva: nada relevante parece quedar fuera de consideración. Para efectos de esta reflexión llamo a esa metodología *proposicionalización interpretativa*.

Esta reflexión que acometo puede verse en un marco más general: las asunciones o compromisos de perspectiva producen también los instrumentos de trabajo de interpretación. Si se abandona la idea de Dewey, a mi juicio matriz y nodal, de la experiencia como la interacción teleológica dinámica organismo-medio, es posible que Dewey resulte muchas cosas: abiertamente inconsistente o trivial pero enrevesado, o un precursor rudimentario y distraído de ideas que sólo otros verán con precisión. Pero cuando se adopta dicha idea matricial como guía de interpretación, el autor resulta mucho más interesante; nos aparece como un meticuloso explorador de matices e implicaciones (la concepción del pensamiento, la abstracción y generalización, y de la inferencia, son lúcidas muestra de ello), alguien capaz de ver el gran alcance que difícilmente veríamos en una idea que, aceptándola como lugar común, la ignoramos en cada dominio de reflexión que emprendíamos: epistemología, psicología, pedagogía, lógica, sociología, ética.

Como se verá más adelante, Hardie y Moore llevan a cabo una reducción a una proposición, o a la conjunción de proposiciones, los esfuerzos teóricos del pragmatismo de Dewey. Esto podría dar lugar a un curioso enfrentamiento o círculo: Hardie y Moore pretenden exhibir y valorar las proposiciones a que se reduce la filosofía pragmática, lo cual los ciega ante la idea de experiencia dinámica de Dewey; y, en la dirección contraria, Dewey pretende mostrar el lugar y la función de las ideas en el contexto de la recomposición de la experiencia, lo cual hace inviable la pretensión de reducir hasta el nivel atómico las proposiciones. Dewey pretende dar cuenta de esas mismas unidades a las que Hardie pretende resolverlo.

En la Introducción de Steven M. Cahn al tomo XIII de *The Later Works*, que contiene las obras publicadas por Dewey entre los años 1936 y 1938, a excepción de *Logic: The Theory of Inquiry*, se recoge el ambiente en que Dewey toma finalmente la decisión de hacer una contribución al proyecto liderado por Otto Neurath, representante del positivismo lógico, de publicar dos volúmenes bajo el título *The Foundations of the Unity of Science*. Pese a su carácter anecdótico, la distancia de Dewey con respecto a ciertos compromisos teóricos propios del Circulo de Viena queda amablemente retratada en la cita que de Nagel trae Cahn:

Acompañé a Neurath y Sidney Hook cuando fueron de visita a la casa de Dewey. Neurath estaba teniendo dificultades para obtener la participación de Dewey en la empresa de la Enciclopedia. Dewey tenía una objeción – dentro de otras posibles, si bien recuerdo sólo una – a la invitación de Neurath. La objeción era que, dado que los positivistas lógicos adherían a la creencia en hechos atómicos o proposiciones atómicas, y dado que Dewey no piensa que haya tales cosas, él no podría sencillamente contribuir a la Enciclopedia. En esa época Neurath hablaba un inglés entrecortado, y sus tentativas por explicar su versión del Positivismo Lógico no fueron muy satisfactorias. Aquellos de nosotros quienes conocimos a Neurath recordaremos su físico de aspecto elefantino. Cuando fue consciente que su esfuerzo por explicar no lo estaba llevando a ninguna parte, se irguió, levantó la mano como tomando juramento en un tribunal (llenando así casi toda la sala de estar), y declaró solemnemente: “*Juro* que no creemos en proposiciones atómicas”. Ese pronunciamiento ganó el día para Neurath. Dewey estuvo de acuerdo en hacer la monografía, y finalizó diciendo “Bien, debemos celebrar”, sacó el licor y preparó un trago.”<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> “I accompanied Neurath and Sidney Hook when they called on Dewey at his home; and Neurath was having difficulty in obtaining Dewey’s participation in the *Encyclopedia* venture. Dewey had one objection – there may have been others, but this is the only one I recall – to Neurath’s invitation. The objection was that since the Logical Positivists subscribed to the belief in atomic facts or atomic propositions, and since Dewey did not think there are such things, he could not readily contribute to the *Encyclopedia*. Now at that time Neurath spoke only broken English, and his attempts at explaining his version of Logical Positivism were not very successful. Those of us who knew Neurath will remember his elephantine sort of physique. When he realized that his effort at explanation were getting him nowhere, he got up, raised his right hand as if he were taking an

Considero que el rechazo de Dewey a la creencia en hechos o proposiciones atómicas acarrea implicaciones metodológicas. Dewey no sólo considera que no hay algo así como un hecho atómico – me atrevo a decir que tampoco alguna otra unidad básica como *estimulación nerviosa periférica* o *dato de los sentidos*, si bien todas ellas comportan notables diferencias – o a proposiciones atómicas, sino que rechaza la metodología de indagación que consisten en proceder a la resolución de los compuestos en sus elementos simples, dado que su enfoque desprecia de la unidad mínima y aislable, la unidad a considerar se asume como función, como ejercicio, acción, interacción teleológica o, también puede decirse, transacción.

Más adelante veremos la concepción del lenguaje a la que se adhiere Hardie y cómo de ella obtiene una cierta manera de entender el lenguaje y la verdad como un producto humano. Dicha concepción suscribe la separación entre lenguaje y mundo, una interpretación de la verdad como propiedad *deducible* y de la proposición como unidad de significado (única portadora posible de la verdad).

#### 4.2.1. Rechazo del pragmatismo como punto de partida para una teoría educativa.

---

oath in a court of law (thereby almost filling Dewey's living room), and solemnly declared, "I *swear* we don't believe in atomic propositions". This pronouncement won the day for Neurath. Dewey agreed to write the monograph, and ended by saying, "Well, we ought to celebrate," and brought out the liquor and mixed a drink." (Cahn, 1988, pág. xi)

Hardie da comienzo a su valoración de la filosofía de la educación de Dewey retomando el vínculo entre la filosofía de Dewey y el pragmatismo. Para este propósito entresaca una cita que toma como una formulación deweyana del pragmatismo.

Si las ideas, significados, concepciones, nociones, teorías, sistemas, son instrumentales para una activa reorganización del medio ambiente dado, para remover algún problema específico y perplejidad, entonces la prueba de su validez y valor se soporta en consumir este trabajo. Si ellos son exitosos en su oficio, ellos son confiables, adecuados, válidos, buenos, verdaderos. Si ellos fallan en aclarar una confusión, un error o falta de certeza cuando actúan, ellos son falsos.... La hipótesis que funciona es la *verdadera*, y *verdad* es un nombre abstracto aplicado a la colección de casos, reales, previstos, ideados, que reciben confirmación en su función y consecuencias.<sup>107</sup>

En el contexto específico del pasaje en que se halla la cita tomada por Hardie, Dewey no introduce, por lo menos de manera explícita, manifiesta, esta consideración como una definición del pragmatismo. Pese a ello, dicha oración condicional expresa sin lugar a dudas su posición frente a cuál es, a su juicio, el punto de vista desde el cual las cuestiones sobre la verdad, el valor, el significado, la bondad, deben ser abordados. Así, la selección del pasaje como un punto de partida es apropiada, es una de las condesadas presentaciones de Dewey de su punto de vista pragmático o, mejor, instrumentalista.

---

<sup>107</sup> “If ideas, meanings, conceptions, notions, theories, systems, are instrumental to an active reorganization of the given environment, to a removal some specific trouble and perplexity, then the test of their validity and value lies in accomplishing this work. If they succeed in this office, they are reliable, sound, valid, good, true. If they fail to clear up confusion, uncertainty and evil when they are acted upon, then they are false... The hypothesis that works is the *true* one; and *truth* is an abstract noun applied to the collection of cases, actual, foreseen, and devised, that receive confirmation in their work and consequences.” (Dewey, 1988, p.169)

Para Hardie el pragmatismo fue definitivamente refutado por Moore y, por ello, puede parecer innecesario proseguir, para el lector filosófico, el ataque a “un caballo muerto”. En cambio, los escritores en educación parecen bastantes inconscientes de los argumentos en su contra<sup>108</sup>. Así, pareciera ser que Hardie ofrece su argumentación con miras, no al lector filósofo, ya suficientemente persuadido, sino para los escritores en educación, quienes pueden requerir una actualización sobre la “defunción” del pragmatismo. Como se irá viendo, Hardie tratará de mostrar la inconveniencia de tratar de extraer alguna implicación de valor para la educación, de una doctrina falsa, como el pragmatismo.<sup>109</sup>

Procede Hardie a listar las cuatro proposiciones que, según Moore, están implícitas en las formulaciones del pragmatismo en la versión de James, y que Hardie amplía hasta cobijar a Dewey (y en general a todo pragmatismo). Para Moore sólo la segunda es verdadera:

- (1) Podemos verificar todas aquellas de nuestras ideas que son verdaderas.
- (2) Todas aquellas, de entre nuestras ideas, que podemos verificar, son verdaderas.
- (3) Todas nuestras ideas verdaderas son útiles.
- (4) Todas aquellas de nuestras ideas que son útiles son verdaderas.

---

<sup>108</sup> “Pragmatism was conclusively refuted by Professor G.E. Moore as far back as 1908, and I shall discuss it very briefly lest the philosophic reader should consider me sadistic in flogging what is undoubtedly a dead horse. On the other hand, many writers on education seem to be quite unaware of arguments against it.” (Hardie, 1942, pág. 49)

<sup>109</sup> Más recientemente Randall Curren (2009), quien considera que el aporte de valor del pragmatismo ha sido completamente absorbido por la filosofía analítica, manifiesta su preocupación por la mitigada cautela con que se realizan traducciones desde la filosofía hacia el campo educativo. La reflexión de Hardie puede verse como un intento temprano por examinar críticamente si ese ejercicio (de traslado de una filosofía al campo educativo) puede ser llevado a cabo en el caso del pragmatismo. Afirma Curren: “Philosophers of education look back in horror on the age of “isms”, but the assumption that one can find educational “applications” in just about *any* work of philosophy has been harder to shake.” (Curren, 2009, pág. 504)

Hardie se abstiene de examinar las cuatro proposiciones. Para la argumentación sobre su falsedad (a excepción de la segunda, que Moore asume cierta) y, por tanto, sobre la falsedad global del pragmatismo, remite al lector al ensayo de Moore. Esta remisión se realizará nuevamente en otros pasajes de su argumentación. Puede parecer comprensible que, para una obra de comienzos de la década del cuarenta del siglo XX, cuando Dewey aún se encontraba en plena actividad y hacía pocos años había publicado obras como *Experiencia y Educación* y *Lógica: teoría de la indagación*, se considerara que la empresa global y definitiva de llevar a cabo una crítica del pragmatismo era posible. Sin embargo, los movimientos de adopción y abandono de términos que experimentó el movimiento pragmatista norteamericano en sus comienzos (Peirce y Dewey optan por variaciones terminológicas: pragmaticismo, el primero; instrumentalismo, el segundo) indican que no existió una posición homogénea en los tres pensadores del primer momento del pragmatismo. Así que desde un comienzo podía ya advertirse la necesidad de ser cautos en cuanto a la llevar a cabo una crítica generalizada sobre el pragmatismo. De esta heterogeneidad en los comienzos del movimiento debería seguirse el acotamiento de la crítica a versiones circunscritas o locales del movimiento. Por esta razón, la remisión que lleva a cabo Hardie al texto de Moore como fuente de refutación de todo el pragmatismo incluye demasiado. Para efectos del estudio crítico del autor que Hardie examina en este capítulo ello comporta un vacío de importancia: si Hardie delega, mayormente, en los razonamientos de Moore contra el pragmatismo su crítica al pragmatismo de Dewey, se requiere que Hardie ofrezca una argumentación que respalde la reducción o traducción, de la versión deweyana del pragmatismo, a estas cuatro sentencias<sup>110</sup>. Surtido

---

<sup>110</sup> De hecho, Moore (1907), en las páginas 34 y 35 de su ensayo, antes de valorar la validez que cada una de estas sentencias tiene, ofrece razones para defender la idea según la cual las cuatro sentencias engloban lo que James entiende por pragmatismo. Esta delicadeza expresa su conciencia de que la ausencia de esta

este trámite, podría proceder a servirse de los argumentos que ofrece Moore para refutar tres de las cuatro sentencias.

El punto, en todo caso, es si la versión del pragmatismo de Dewey puede, o no, condensarse en estas cuatro afirmaciones. En caso de que esto no fuera posible, es decir, en caso de que la versión del pragmatismo de Dewey pudiera ser interpretada sin implicar, o estar implicada por, estas cuatro afirmaciones, se abriría la posibilidad, tomando la misma ruta argumentativa de Hardie, de considerar al pragmatismo deweyano como un punto de partida apropiado sobre el que erigir una teoría educativa. La defensa del pragmatismo deweyano como base de una teoría educativa requiere, por tanto, desde esta línea, dos pasos: en primera instancia, argumentar contra la reducción del pragmatismo deweyano a las cuatro afirmaciones de Moore; y, en segunda, proceder a desarrollar la teoría educativa como tal.

Sin embargo, debe tenerse presente que esta es sólo una ruta posible, y que supone que el pragmatismo deweyano y la teoría educativa deweyana pueden ser presentados de manera separada y mostrando la segunda como una aplicación o extensión al campo educativo de la primera. Ahora bien, si no se ha separado la filosofía de la teoría educativa, el proceso de presentación o desarrollo de la visión del pragmatismo es también el desarrollo de su teoría educativa. Considero que el pragmatismo, en la versión de Dewey, está comprometido en su concepto básico de experiencia con una filosofía de la educación: no es que su filosofía pueda

---

argumentación podría hacer recaer sobre él la acusación de tergiversar el punto de vista de James y, con ello, refutar una teoría o doctrina que James no defiende.



soportar una filosofía de la educación, es que lo es, de lleno, de entrada<sup>111</sup>. Sleeper, quien se enfoca en dilucidar la metafísica y la lógica deweyanas – las cuales, en apariencia, no se hallarían relacionadas con alguna filosofía o teoría educativa alguna – ofrece la siguiente consideración:

Dewey ha llegado a la concepción de la relación entre lógica y metafísica que habría de mantener hasta el final. Esta es la concepción de la lógica como una teoría crítica de la experiencia, de la experiencia en tanto pedagógica, y de la metafísica como teoría crítica de la existencia, el “mapa de terreno” de la provincia del criticismo, la cual es soportada por la lógica, como indagación.”<sup>112</sup>

En todo caso, sea el pragmatismo de Dewey visto como un posible soporte de una teoría educativa, más aún si lo es de lleno, se justifica presentar, así sea en sus rasgos generales, la argumentación de Moore contra el pragmatismo y, junto a él, la argumentación de Dewey que soporta la afirmación que ha citado Hardie. Así, se dejará, por el momento, el texto de Hardie, para estudiar tanto a Moore como, después, a Dewey. Se trata, puede también decirse, de contrastar o hacer dialogar el ensayo de Moore y el capítulo de Dewey. De este ejercicio habrá de resultar tanto una crítica al texto de Moore – aunque no por la crítica que él ejerza sobre James, sino como englobando también una, tácita, crítica a Dewey – como una aclaración sobre el pragmatismo de Dewey, tal como este puede ser interpretado en el

---

<sup>111</sup> Puede citarse a este respecto la conocida afirmación: “If we are willing to conceive education as the process of forming fundamental dispositions, intellectual and emotional, toward nature and fellow-men, philosophy may even be defined *as the general theory of education*”. (Dewey, *Democracy and Education*, 1916, pág. 338)

<sup>112</sup> “Dewey had arrived at the conception of the relation between logic and metaphysics that he was to maintain to the end. It is conception of logic as the critical theory of experience, of the experience as pedagogical, and of metaphysics as the critical theory of existence, the ‘ground map of the province of criticism’, which is sustained by logic, as inquiry.” (Sleeper, [1986] 2001, pág. 26)

Capítulo VI, *The significance of logical reconstruction* de la obra *Reconstruction in Philosophy* (1915).

#### 4.2.2. Crítica de Moore al pragmatismo (de James).

El ensayo de Moore, que somete a crítica la concepción del pragmatismo desarrollada por James en el ensayo *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking*, se propone examinar la concepción pragmatista de la verdad allí desarrollada. De acuerdo con Moore, en la visión del pragmatismo ofrecida por James, el autor norteamericano se halla ansioso por defender tres ideas: que las ideas verdaderas son aquellas que funcionan, en el sentido en que son verificables o son útiles; que la verdad es, en algún sentido, mudable, cambiante, en contra de aquellos que consideran que es estática o inmutable; y que la verdad es en un grado significativo un producto humano. (Moore, 1907, pág. 33) Moore divide sus reparos a estas asunciones en tres partes correspondientes. A continuación, realizaré una presentación muy condensada, y también una valoración, de la primera parte de Moore. Luego, en el numeral 4.5 abordaré la tercera sección del texto de Moore. En el numeral 4.3 me dirigiré hacia el ensayo de Dewey para ofrecer una visión ampliada de su concepción de la lógica y la verdad.

En cuanto a la primera sección de su ensayo – aquella en que examina la relación entre verdad, utilidad y verificación – Moore interpreta el pragmatismo como una doctrina para la cual lo *verdadero*, lo *verificable* y lo *útil* se unifican de tal modo que, si lo expresamos en el lenguaje de teoría de conjuntos, el conjunto intersección de los tres conjuntos es igual a cada uno de los conjuntos; gráficamente, la verdad, la verificabilidad y la utilidad son

círculos que se superponen perfectamente: todo lo verdadero es verificable y viceversa, y todo lo verdadero es útil y viceversa. La línea crítica de Moore puede entrecerarse: al examinar con más cuidado cada conjunto se pueden encontrar casos de no intersección, es decir, casos que están en un conjunto, aunque no en otro. Con ello la asunción de la completa superposición de los conjuntos no es correcta.

Las cuatro proposiciones sobre las que Moore cree que el pragmatismo de James se soporta – y, además, sobre las que Hardie cree que también se soporta el pragmatismo de Dewey y todo pragmatismo– establecen que toda idea verdadera es verificable (y viceversa: toda idea verificable es verdadera) y que toda idea verdadera es útil (y viceversa: toda idea útil es verdadera). Para Moore la perspectiva de James – lo que Moore llama “su ansiedad” – se recoge bien en estas cuatro afirmaciones de gran (pretendido) alcance. Así, en esta primera sección de su ensayo Moore se dedicará a examinar si es sostenible semejante grado de amplitud o alcance: no que algunas ideas verdaderas (muchas, o la mayoría), sino que *todas* las ideas verdaderas son tanto verificables como útiles.

Que la versión defendida por James sea o no recogida adecuadamente por Moore en estas cuatro afirmaciones es algo que se determinará por el examen directo de la obra de James. Pero no es ese nuestro propósito. Nuestro propósito es determinar si ese es el caso de Dewey. Pese a ello, el modo como, en las páginas 33, 34 y 35 de su ensayo, ofrece una justificación para la traducción nos ayuda a entender lo que constituye un sesgo en la interpretación de Moore sobre el pragmatismo de James. Aquí el texto completo:

El profesor James está claramente ansioso por aseverar *alguna* conexión entre la verdad y la “verificación” y la “utilidad”. Y que hay *alguna* conexión entre ellas todos lo admitirán. Que *muchas* de nuestras ideas verdaderas están verificadas; que *muchas* de ellas pueden ser verificadas; y que *muchas* de ellas son útiles, es, asumo, bastante indiscutible. Pero el profesor James parece claramente aspirar a aseverar algo más que eso. Y aquello más que aspira a aseverar es, pienso, bastante claro. Él sugiere, al comienzo de la Lectura VI, que procederá a decirnos en qué sentido es que nuestras ideas verdaderas “están en acuerdo con la realidad”. La verdad, dice, ciertamente *significa* su acuerdo con la realidad; la única cuestión es qué debemos entender por las palabras “acuerdo” y “realidad” en esta proposición. Y primero él considera brevemente la teoría según la cual el sentido de nuestras ideas verdaderas en que están en acuerdo con la realidad es que ellas “copian” alguna realidad. Y él afirma que algunas de nuestras ideas verdaderas realmente hacen eso. Pero él rechaza la teoría, en tanto teoría de lo que la verdad significa, sobre la base de que no *todas* obran así. Claramente, por tanto, él hace seguir que ninguna teoría de lo que *significa* la verdad será correcta, a menos que nos hable de alguna propiedad que permanezca en *todas* nuestras ideas verdaderas sin excepción. Pero su teoría es una teoría sobre lo que significa la verdad. Aparentemente, por tanto, él aspira a aseverar que no sólo muchas, sino *todas*, nuestras ideas verdaderas son o pueden ser verificadas; que *todas* ellas son útiles. Y, pienso, es bastante claro que esta es una de las cosas que él desea aseverar.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> “Professor James is plainly anxious to assert *some* connection between truth and “verification” and “utility”. And that there is *some* connection between them everybody will admit. That *many* of our true ideas are verified; that *many* of them can be verified; and that *many* of them are useful, is, I take it, quite indisputable. But professor James seems plainly to wish to assert something more than this. And one more thing which he wishes to assert is, I think, pretty plain. He suggests, at the beginning of Lecture VI, that he is going to tell us in what sense it is that our true ideas “agree with reality”. Truth, he says, certainly *means* their agreement with reality; the only question is as to what we are to understand by the words “agreement” and “reality” in this proposition. And he first briefly considers the theory that the sense in which our true ideas agree with the reality, is that they “copy” some reality. And he affirms that some of our true ideas really do this. But he rejects the theory, as a theory of what truth means, on the ground that they do not *all* do so. Plainly, therefore, he implies that no theory of what truth *means* will be correct, unless it tells us of some property which belongs to *all* our true ideas without exception. But his own theory is a theory of what truth means. Apparently, therefore, he wishes to assert that not only many but *all* our true ideas are or can be verified; that *all* of them are useful. And it is, I think, pretty plain that this is one of the thing which he wishes to assert.” (Moore, 1907, págs. 33,34)

Intentemos abreviar la idea en cuestión. Moore asume que James pretende ofrecer una definición o dejar claro el significado de la verdad. Como James ha rechazado la idea de lo verdadero como “ser copia de la realidad”, por cuanto hay ideas verdaderas que no son copias de la realidad, entonces dicha manera de entender la verdad no es apropiada. Así, se requiere que la manera de entender la verdad, es decir, la manera como se entiende que las ideas concuerdan con la realidad, debe poder ser para *todas* las ideas. Así, James considera, según Moore, que aquella característica distintiva de la verdad debe serle aplicable a todas las ideas verdaderas. Si esa característica es la verificabilidad, o la utilidad, entonces James asume que el significado adecuado de la verdad está comprendido en la afirmación de que toda idea verdadera es verificable (o puede serlo) y es útil.

Pese a que el razonamiento de Moore es cuidadoso y procura esmerarse en retomar el sentido de lo que pretende comunicar James, al tiempo que lo intenta expresar con toda claridad y cautela, su interpretación no es la única posible para ofrecer sobre el pragmatista norteamericano. A partir de las mismas ideas ofrecidas por Moore, es posible entender en James algo diferente de lo que Moore plantea. Es decir, es posible interpretar que James no está queriendo decir que toda idea verdadera es, *además* de verdadera, una idea verificable y útil. Ahora bien, si esta otra posible interpretación, que procederé a mostrar, es la que corresponde al punto de vista de James, o es la que ofrece Moore, es algo que queda por fuera del alcance de este capítulo. El objetivo al mostrar la plausibilidad de interpretar de manera diferente las afirmaciones que, de James, cita Moore estriba en que ayuda a indicar y, en parte, caracterizar algunos de los rasgos de la perspectiva pragmática de Dewey y que, posiblemente, estén siendo compartidos por James (pese a todas las diferencias que puedan

encontrarse entre los dos pensadores). Dado que el propósito de James, según Moore, y asumiéndose como correcto, es ofrecer una teoría sobre el significado de la verdad, es posible que James esté queriendo decir, no que toda idea verdadera es verificable, sino que *lo que llamamos* idea verdadera es aquella verificable y útil, es decir, la fuente de significación de la verdad se encuentra en la verificabilidad y la utilidad. Aquí podría parecer que se expresa un mismo planteamiento con una ligera variación de términos, pero no es el caso. La afirmación “toda idea verdadera es útil” puede querer decir: a) que toda idea verdadera es, además de verdadera, útil; o, b) que toda idea verdadera realmente significa idea útil. Lo que la segunda formulación recoge es que la atribución de verdad queda remitida a la utilidad<sup>114</sup>. Así, no es que se plantee que las ideas verdaderas sean verificables o útiles, sino que nos creamos la representación, o construimos o fijamos su condición, de verdad del hecho de que son ideas verificables, que funcionan, que son útiles.

Mientras que el planteamiento de James está moviéndose hacia el socavamiento de la verdad como un dominio independiente de la verificabilidad y la utilidad, Moore interpreta a James como si estuviera *sumándole* a la verdad, *adicionándole* la verificabilidad y la utilidad. Es posible que este paso interpretativo de Moore estuviera determinado por el hecho de que el mismo James, como Moore recoge, hubiera dicho que el significado de la verdad expresa el acuerdo de las ideas con la realidad. Pero el tipo de acuerdo en que, según nuestra

---

<sup>114</sup> De hecho, este desplazamiento de la significación o, más bien, esta remisión de la significación de la verdad a su utilidad (en la medida en que ésta última pueda ubicarse bajo el paraguas de *efectos o consecuencias*) está contenida en la formulación misma de la máxima pragmática: “Considérese qué efectos, que pudieran concebiblemente tener repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos constituye la totalidad de nuestra concepción del objeto.” (Peirce, 1878, pág. 180) Así, la concepción no sólo no es independiente de sus efectos, sino que queda absorbida por ellos. El modo como esta idea, o una similar, es desarrollada por Dewey, se mostrará en la sección 4.3.10 y anteriores.

interpretación, está pensando James, es diferente al que abraza, a lo largo de todo el ensayo, Moore. Moore asume que la verdad es la correspondencia entre una proposición y los hechos sobre los que ella se predica. Moore asume que James también entiende así la verdad, sólo que James tiene la convicción adicional – que Moore no comparte – según la cual todas las ideas verdaderas son verificables y útiles. Pero el acuerdo de las ideas con la realidad, según interpretamos, no es para James, de ese tipo.

Ahora bien, si la segunda formulación interpretativa se adecúa mejor a la perspectiva de James o si el esfuerzo sostenido en el ensayo de Moore está coronado por la corrección en su interpretación, es algo que puede dejarse a un lado. El punto consiste en que la interpretación del pragmatismo de Dewey, y su concepción de la verdad, sí son adecuadamente interpretables en este segundo sentido, esto es, Dewey asume la verdad como una manera de denominar lo que resulta provechoso, fructífero, útil, aquello que remueve una obstrucción. Por ello constituye un error por parte de Hardie extender sobre Dewey a) la traducción que del pragmatismo (de James) hace Moore; b) las críticas que Moore vierte sobre el pragmatismo (de James)<sup>115</sup>. Examinemos ahora el segundo párrafo.

Aparentemente, por tanto, el profesor James aspira a aseverar que *todas* nuestras ideas verdaderas son o pueden ser verificadas y que *todas* son útiles. Y ciertamente esto no es tan obvio como la proposición según la cual *muchas* de ellas son así. Incluso si esto fuera todo lo que él quiere decir, sería de valor discutirlo. Pero incluso esto, pienso, no es todo. La primera

---

<sup>115</sup> De hecho, la generalización que Hardie hace de la crítica de Moore al pragmatismo es especialmente ambiciosa por cuanto, mientras Moore se ciñe a las citas de James, Hardie extiende dichas críticas a todo el pragmatismo. Aún si las críticas de Moore gozaran de toda la validez, Hardie, como hemos dicho, adquiere la deuda de mostrar que la versión del pragmatismo de Dewey comparte los planteamientos de James que son objeto de la crítica de Moore.

proposición en la cual él expresa su teoría es la siguiente. “Las ideas verdaderas” dice él (p. 201) “son aquellas que podemos asimilar, validar, corroborar y verificar. Las ideas falsas son aquellas que no.” ¿Y qué significa esto? En aras de la brevedad, substituyamos la palabra “verificar” sola por las cuatro palabras que el profesor James emplea, como él mismo consecuentemente parece hacer. Él afirma, entonces, que las ideas verdaderas son *aquellas que* podemos verificar. Y claramente él no quiere decir con esto solamente que algunas de las ideas que podemos verificar son verdaderas, mientras que un gran número de ellas, que podemos verificar, no lo son. El claro significado de estas palabras es que *todas* las ideas que podemos verificar son verdaderas. Nadie las usaría sin significar esto. Aparentemente, entonces, el profesor James quiere decir no sólo que podemos verificar todas nuestras ideas verdaderas, sino también que todas nuestras ideas, que podemos verificar, son verdaderas. Y así, también, con la utilidad. Él parece querer decir no solamente que nuestras ideas verdaderas son útiles, sino también que todas aquellas, que son útiles, son verdaderas. Esto se seguiría del hecho de que él usa las palabras “verificable” y “verificabilidad” y “utilidad” como si fueran la misma cosa. Pero, en este caso también, él lo afirma en palabras que no tienen sino un claro significado. “Lo verdadero” él dice (p. 222) “es solo lo conveniente a nuestra manera de pensar”. Lo verdadero es *lo* conveniente, esto es, todo pensamiento conveniente es verdadero. O, de nuevo, “una idea es verdadera tanto como creer en ella sea rentable para nuestras vidas” (p. 75). Es decir, *cada* idea, que es rentable para nuestras vidas, es, mientras es así, verdadera. Estas palabras tienen ciertamente un claro significado. Aparentemente, por lo tanto, el profesor James quiere decir no solamente que toda idea verdadera es útil, sino también que toda idea útil es verdadera.”<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> “Apparently, therefore, Professor James wishes to assert that *all* our true ideas are or can be verified – that *all* are useful. And certainly this is not a truism like the proposition that *many* of them are so. Even if this were all that he meant, it would be worth discussing. But even this, I think, is not all. The very first proposition in which he expresses his theory is the following. “True ideas” he says (p. 201) “are those that we can assimilate, validate, corroborate and verify. False ideas are those that we cannot.” And what does this mean? Let us, for brevity’s sake, substitute the word “verify” alone for the four words which Professor James uses, as he himself subsequently seems to do. He asserts, then, that true ideas are *those which* we can verify. And plainly he does not mean by this merely that some of the ideas which we can verify are true, while plenty of other, which we can verify, are not true. The plain meaning of his words is that *all* the ideas which we can verify are true. No one would use them who did not mean this. Apparently, therefore, Professor James means to assert not merely that we can verify all our true ideas; but also that all the ideas, which we can verify, are true. And so, too, with



Una vez más, pese al esfuerzo por respetar en lo posible los propios términos empleados por James, para evitar poner en el autor palabras e ideas que no defiende, y pese a asumir el trabajo, si es el caso, de ser reiterativo y quizá redundante, Moore ofrece una interpretación que no es la única posible. La gratitud que merece la empresa de Moore estriba en que el esfuerzo en ser claro, preciso y mostrar una clara intención de respetar al autor interpretado en sus propios términos, facilita la ubicación de posibles fallos de su argumentación o de los lugares en donde existen interpretaciones alternativas a las que ofrece.

Por lo pronto, examinemos la interpretación de Moore. El autor británico enfatiza en que para James “las ideas verdaderas son *aquellas que* podemos verificar”. La cursiva pareciera querer enfatizar en que la totalidad de las ideas verificables son entendidas por James como las que son verdaderas. Esta idea viene reforzada por la segunda afirmación de la cita ofrecida por Moore: son falsas las ideas que no podemos verificar. Así, no puede ser el caso que una idea sea verificable y sea falsa. De este modo completa Moore las cuatro proposiciones que a su juicio comprenden el pragmatismo de James: no sólo para James todas las ideas verdaderas son verificables (un razonamiento similar se aplica para el caso de la utilidad), sino que todas las verificables y las útiles son verdaderas. Pero, nuevamente, esta

---

utility or usefulness. He seems to mean not merely that all our true ideas are useful; but that all those which are useful are true. This would follow, for one thing, from the fact that he means to use the words “verification” or “verifiability” and “usefulness” as if they came to the same thing. But, in this case too, he asserts in words that have but one plain meaning. “The true” he says (p. 222) “is only the expedient in the way of our thinking”. “The true” is *the* expedient: that is, *all* expedient thinking is true. Or again: “An idea is “true” so long as to believe it is profitable to our lives” (p.75). That is to say, *every* idea, which is profitable to our lives, is, while it is so, true. These words certainly have a plain enough meaning. Apparently, therefore, Professor James means to assert not merely that all true ideas are useful, but also that all useful ideas are true.” (Moore, 1907, págs. 34, 35)

no es la única manera de interpretar las afirmaciones citadas por Moore. Al afirmar que las ideas verificables son verdaderas, y las que no, no, James puede estar también queriendo decir que el carácter verificable determina la consideración de algo como verdadero (y nótese la diferencia: no es lo mismo decir que algo es verdadero a decir que le atribuimos o predicamos de él la verdad). Esta vía de reflexión, refuerza la interpretación que hemos ofrecido del párrafo anterior: James puede no estar aludiendo a una *igualación, equivalencia entre verdad y verificabilidad*, sino a que tras lo que entendemos por verdadero sólo hay verificabilidad. Del mismo modo, cuando Moore interpreta la afirmación de James, según la cual la verdad es sólo lo conveniente o útil, como queriendo decir que todo pensamiento conveniente es también verdadero, ignora que dicha afirmación también puede estar aludiendo a que *aquello que llamamos verdadero* sólo tiene tras de sí nuestra conveniencia. Es decir, no se trata de que James esté considerando que todas las ideas que tienen la propiedad de ser verdaderas también tienen la propiedad de ser útiles o convenientes, es que al examinar qué es lo que significa que una idea sea verdadera sólo se encuentra su verificabilidad, utilidad, conveniencia.

Una vez más, que la interpretación que ofrece Moore sea correcta, o en su lugar la que se ofrece aquí, es algo que demandaría una revisión más directa del texto de James. Por lo pronto, se ha intentado mostrar una manera diferente de interpretar las citas que, de James, ofrece Moore y, también, abrir el escenario para la indagación sobre la posición que al respecto mantiene Dewey. De esta manera, no sólo quedaría por realizarse un examen y valoración sobre esta manera diferente de entender la relación verdad, verificabilidad y utilidad, sino que también queda por examinar si puede servir de base para una teoría educativa.

De un modo menos ceñido a las citas, expreso a continuación mi posición sobre la interpretación que del pragmatismo de James hace Moore. En primera instancia, es de resaltar que a lo largo de su ensayo Moore no ofrece una consideración sobre lo que se debe entender por verdadero, sino que se refiera a la relación que puede haber entre ideas verdaderas, verificables y útiles. Sin embargo, parece quedar claro que asume la verdad como una correspondencia entre una proposición (que puede expresarse en el lenguaje) y un hecho del mundo<sup>117</sup>, quizá es ésta su interpretación de la alusión general de James a la verdad como correspondencia con la realidad. El error de Moore consiste en que no advierte que su propia concepción de verdad, la cual da por descontado como correcta, está siendo cuestionada por el pragmatismo, no se da cuenta que necesita sacudir esa idea de que la verdad es una correspondencia entre una idea y un acontecimiento del mundo, no se da cuenta que, por ello, todas las cuatro afirmaciones que le atribuye al pragmatismo comportan una atribución

---

<sup>117</sup> Que es esta la idea que acepta o asume Moore sobre la relación con la realidad, se puede ver en el desarrollo posterior de su ensayo, en la segunda sección, cuando, al evaluar en qué sentido puede entenderse que la verdad es cambiante, concluye con la siguiente reflexión. “Me parece, entonces, que, si significamos por una idea, no simples palabras, sino el tipo de idea que las palabras expresan, cualquier idea, la cual es verdadera una vez cuando ella ocurre, *sería* verdadera en cualquier momento en que ella haya ocurrido; y que esto es así, incluso si es una idea que se refiere a hechos que son mutables. Que yo esté en este recinto es un hecho ahora, pero ciertamente no lo ha sido todas las veces y no lo será todas las veces. Y las palabras “*Estoy en este recinto*”, aunque expresen una verdad ahora, no habrían expresado una verdad si las hubiera usado ayer, y no la expresarán si las uso mañana. Pero si consideramos la idea con estas palabras *ahora* expresadas – es decir, la idea de la conexión de mi estar en esta habitación con este tiempo particular – me parece evidente que cualquiera que haya pensado en esa conexión en cualquier momento en el pasado habría estado pensando correctamente, y que cualquiera quien pensara así en cualquier momento del futuro lo estaría pensando correctamente. Este me parece un sentido en el cual la verdad es inmutable – en el cual *ninguna* idea puede pasar de verdadera a falsa. “It seems to me, then, that if we mean by an idea, not mere words, but kind of idea which words express, any idea, which is true at one time when it occurs, *would* be true at any time when it were to occur; and that it is so, even though it is an idea, which refers to facts which are mutable. My being in this room is a fact which is now, but which certainly has not been at every time and will not be at every time. And the words “*I am in this room*”, though they express a truth now, would not have expressed one if I had used them one if I had used them yesterday, and will not, if I use them tomorrow. But if we consider the idea with this words *now* express – namely, the idea of the connection of my being in this room with this particular time – it seems to me evident that anybody how had thought of that connection at any time in the past, would had been thinking truly, and that anybody who were to think of it at any time in the future would be thinking truly. This seems to me to be the sense in which true are immutable – in which *no* idea can change from true to false.” (Moore, 1907, págs. 69,70)

equivocada, por cuanto transfiere su idea de la verdad hacia el pragmatismo, lo cual constituye una tergiversación. Por otra parte, resultará plausible que, una vez se asume como adecuada la traducción ofrecida por Moore del pragmatismo como la suscripción de cuatro afirmaciones (toda idea verdadera es verificable, toda idea verificable es verdadera, toda idea verdadera es útil y toda idea útil es verdadera), su crítica discurra con naturalidad difícil de objetar. La conclusión principal a la cual arriba Moore es que no es cierto que el conjunto de todas las ideas verdaderas, todas las ideas verificables y todas las ideas útiles coincidan en el mismo conjunto de ideas, debido a que hay ideas verdaderas que no son verificables, ideas verdaderas que no son útiles e ideas útiles que no son verdaderas. Sin embargo, esta ruta refuta un tipo de pragmatismo que James quizá no defiende, pero que, con toda seguridad, Dewey no defiende.

En la sección 4.3 mostraremos cómo esta segunda vía de interpretación puede ser particularmente desarrollada, enriquecida, por la perspectiva deweyana. Para ello examinaremos el capítulo, de la obra *Reconstruction in Philosophy* de Dewey, del cual toma Hardie la definición de pragmatismo y que, a nuestro juicio, brinda elementos que fueron desaprovechados por Hardie en su empresa interpretativa. Antes, abordaremos el examen de Moore y Hardie sobre otra de las concepciones de la verdad que está en juego cuando se adopta una perspectiva pragmática: la verdad entendida como producto humano.

#### 4.2.3. Crítica al pragmatismo entendido como teoría de la verdad como producto humano.

Se brindó en una sección anterior una argumentación orientada a mostrar que la interpretación ofrecida por Moore – y que avala casi íntegramente Hardie – no advierte que la reconfiguración del significado de la verdad es lo que está en juego. La argumentación que se ofreció en esa sección se centró en mostrar que los pasajes de James pueden ser interpretados como exhibiendo una concepción de la verdad como verificabilidad y utilidad, lo cual es diferente a entender que James afirma que la verdad implica verificabilidad y utilidad y viceversa. Recuperar los conceptos desarrollados por Dewey en la presentación de su visión de la lógica y de la verdad refuerzan nuestra perspectiva interpretativa (cuando menos, naturalmente, en lo que atañe a Dewey). En esta sección entraremos a examinar lo que al respecto de la verdad como producto humano, plantean Moore y Hardie. Se trata de otro momento más en nuestro trabajo de dilucidar la concepción de la verdad para Dewey, el contraste y crítica con la postura de Hardie, y, en conjunto, una presentación más completa del pragmatismo en Dewey. Nuestra argumentación estará gravitando en torno a la concepción de la experiencia y su fractura y recomposición como la matriz nuclear de la verdad, lo cual nos ayudará a ver, simultáneamente, de qué manera Hardie desorienta su apreciación de Dewey (otra manera de incurrir en una argumentación falaz que toma el producto, o remanente, de un proceso por dicho proceso)<sup>118</sup> y cómo la cuestión sobre la verdad y la educación están estrechamente conectadas en la filosofía de Dewey. En el tercer apartado de dicho ensayo, en el cual Moore sopesa la significación y validez de la afirmación jamesiana según la cual la verdad es un producto humano (a man-made product), se ubica un segmento reflexivo de provecho para nuestra indagación. Concretamente, él nos permitirá

---

<sup>118</sup> En el capítulo anterior hemos presentado la falacia psicológica o histórica, aquella en que, según Dewey, incurre Balwin con el concepto de arco reflejo. Considero que es acertado interpretar las filosofías o lecturas contra las que combate Dewey como incurriendo en algún tipo de falacia histórica (aquella que suprime el proceso y en su lugar pone el producto, siendo que el producto sería inconcebible sin el proceso).

entender el sentido en el cual dicha afirmación, que se halla en el corazón de una perspectiva pragmática, encuentra en el caso de Dewey una interpretación lo suficientemente fuerte como para desestimar las críticas de Moore (suscritas por Hardie). El sentido en el cual la verdad es un producto humano es, en Dewey, el producto de la reconstrucción de la experiencia y Hardie parece ser negligente en cuanto a examinar dicha concepción.

Moore inicia señalando que los ejemplos ofrecidos por James tienen en común el que son casos de cómo las creencias surgen a la existencia <sup>119</sup>. Así como ocurre con una creencia verdadera, así ocurre con una falsa: tanto una creencia verdadera como una falsa sólo tienen en común, según Moore, el que hay algunas condiciones previas, unas existencias previas, en la mente de quien habrá de tener la creencia <sup>120</sup>. Este aspecto compartido, considera, se acepta con facilidad, pero, juzga Moore, James pretende algo más que afirmar ese lugar común; James pretende, no sólo indicar que nosotros hacemos nuestras creencias verdaderas (en el sentido en que disponemos de las condiciones mentales que hacen posible su ocurrencia), sino que hacemos que sean verdaderas; es decir, Moore considera que James no está queriendo decir simplemente que los seres humanos disponemos de ciertas condiciones, cognitivas, orgánicas (u otras), que hacen posible el acaecimiento de las creencias, incluyendo las creencias verdaderas, sino que, para James, en algún sentido, somos partícipes en que la creencia adquiera su condición de verdad.

---

<sup>119</sup> “It is noticeable that the all the instances which Professor James gives of the way in which, according to him, “our truths” are “made” are instances of ways in which our *beliefs* come into existence.” (Moore, 1907, pág. 70)

<sup>120</sup> “The only point which seems to be illustrated by all these instances, is that in all of them the existence of a true belief does depend in some way or other upon the previous existence of something in some man’s mind”. (pág. 71)

En este punto de su argumentación Moore va a tomar una decisión interpretativa muy importante. La cuestión sobre a) en qué sentido entiende James que somos partícipes o hacedores de la verdad, la interpretará como la cuestión sobre b) si es posible hacer seguir del hecho, fuera de duda, según el cual disponemos de las condiciones que hacen posible el acaecimiento de creencias, el que también hacemos que sean verdaderas. Así, Moore, al plantear la pregunta sobre la verdad de la afirmación, contenida en la formulación a), la expresa sobre el valor de la implicación, es decir, sobre si es posible derivar de que es cierto que existen condiciones previas, en la mente de algún hombre que hacen posible las creencias, el que dicha creencia sea verdadera<sup>121</sup>. Y la respuesta es afirmativa en el estricto sentido en que disponer de las condiciones de las creencias es, en un cierto sentido, hacer la creencia, pero no en cuanto que se contribuya a hacerla verdadera, a conferirle verdad. Puedo “hacer” que la creencia “mañana lloverá” sea cierta en la medida en que dispongo de las condiciones que la hacen posible, pero no en el sentido en que yo haga que llueva mañana. En un punto de su exposición dice Moore que esta es ciertamente la manera como usamos las palabras (pág. 73). A partir de este punto, Moore muestra los abiertos absurdos que implica asumir que no sólo generamos o disponemos de las condiciones que hacen posible que en nuestras mentes acaezcan las creencias, incluidas aquellas verdaderas, sino que hacemos que sean verdaderas. Así, todos nuestros conocimientos sobre acontecimientos históricos implicarían también que somos partícipes de su verdad<sup>122</sup>. De modo condensado, la minuciosa argumentación de Moore en este punto puede presentarse de la siguiente

---

<sup>121</sup> “From the fact that we make our true beliefs, does it follow that we *make them true*?” (pág. 72)

<sup>122</sup> “If his instances of “true-making” are to be anything to the purpose, it should mean that, whenever I have a hand in causing one of my own beliefs, I always have to that extent a hand in making it true. That, therefore, I have a hand in actually making the sun rise, the wind blow, and the rain fall, whenever I cause my beliefs in this things. Nay, more, it should mean that, whenever I “make” a true belief about the past, I must have had a hand in making this true. And if so, then certainly I must have had a hand in causing the French Revolution, in causing my father’s birth, in making Professor James write this book.” (pág. 74)

manera: existen dos modos en que puede ser interpretada la afirmación según la cual las verdades son productos humanos, uno de estos sentidos es trivial (disponemos de las condiciones mentales que hacen posible la emergencia de las creencias, incluyendo las verdaderas) y el otro es francamente inaceptable (nuestra creencia en la verdad de una idea hace que, en la realidad objetiva, dicha creencia sea verdadera).

Al haber Hardie suscrito de manera global la crítica de Moore, el lector tiene el aval de asumir que Hardie también comparte la anterior crítica de Moore a la idea según la cual la verdad es un producto humano. Pero Hardie no está del todo satisfecho con esta sección del ensayo de Moore, la cual juzga no ser tan buena como el resto del artículo<sup>123</sup>. No queda claro si con esta valoración Hardie muestra su desacuerdo con la argumentación o la juzga correcta pero insuficiente. No obstante, Hardie ofrece una interpretación de dicho principio o idea global del pragmatismo que, según él, es correcta pero que no es una con la que se compromete el pragmatismo. Una sucinta reconstrucción de dicha interpretación.

El punto de partida de Hardie es la consideración de la verdad como una cuestión que sólo se presenta cuando hay lenguaje, es decir, en ausencia del lenguaje, la verdad como concepto y término, no existen<sup>124</sup>. La función del lenguaje en la que la verdad está involucrada es, según Hardie, la de comunicación de información. En cambio, sea en la expresión o sugestión de sentimientos, o en el lenguaje directivo, la verdad está ausente.

---

<sup>123</sup> Hardie señala en nota a pie de página: "Moore discusses this point in the paper mentioned, but the discussion not does not seem to me as good as the rest of the paper." (Hardie, 1942, pág. 50)

<sup>124</sup> "This asserts, what is certainly the case, the true is bound up with language. If language did not exist, then the characteristic denoted by "true" (not merely the word "true") would not exist; and since language is a man-made product, it follows that in some sense truth is a man-made product". (pág. 50)



Como la proposición es la unidad esencial del uso comunicativo, sólo ella puede ser, o no, verdadera. El lenguaje consiste en un conjunto de símbolos y de reglas (de formación y de transformación). Tanto el conjunto de símbolos, como las reglas de formación y transformación son arbitrarias, esto último aplicable a las reglas de deducción según lo han puesto en evidencia el surgimiento de las lógicas alternativas. Así, el grado de verdad de una proposición es arbitrario.<sup>125</sup>

La verdad es un producto humano por cuanto las reglas de deducción son arbitrarias<sup>126</sup>. Es en este sentido en el que, para Hardie, el pragmatismo está en lo correcto, pero es también un sentido que los pragmatistas como Dewey (y seguramente como James) no aceptarían. Pero, además, tampoco aceptarían sentidos más llanos u obvios como aquel según el cual un individuo al intervenir en su experiencia puede hacer que una proposición que fue falsa sea ahora verdadera, o aquel otro según el cual el individuo contribuye a la formación de sus creencias y, por tanto, también incide o “hace” que sus creencias sean verdaderas<sup>127</sup>. Este corto segmento de párrafo constituye una recopilación de los dos sentidos en que, según Moore, puede ser entendida la afirmación según la cual la verdad es un producto humano. Así, el pragmatismo no aceptaría que dicho aserto fuera interpretado ni

---

<sup>125</sup> “But if this rules are arbitrary then it follows that to the extent the truth of a proposition is man-made; and this seems to me to be a sense, and a very important sense, in which the Pragmatist is true.” (p. 51)

<sup>126</sup> Está implícito en el razonamiento de Hardie que el aspecto que de la verdad se hace arbitrario es aquel que regula la *deductibilidad* de una proposición a otra, es decir, es arbitraria la regla que determina que en caso de ser verdadera una proposición entonces lo es también otra proposición. Sin embargo, el aspecto de la *verificabilidad* o la *contrastabilidad* con los hechos no es considerado. Y es dicho aspecto el que especialmente le interesa a Moore y al cual apela en su argumentación contra el pragmatismo. Por otra parte, la formulación de Moore puede presentarse como la plena coincidencia de los tres dominios: lo verdadero, lo útil y lo verificable.

<sup>127</sup> “But this is certainly not the sense in which the majority of Pragmatists maintain it to be true. Nor do they maintain it to be true in the trivial sense that when an individual alters something in the world, then a proposition which was false before now becomes true. Rather they maintain that when an individual discovers in his own experience that a certain proposition is true, then that individual has made the proposition is true.” (pág. 51)

desde una perspectiva de la deductibilidad de la verdad<sup>128</sup> ni desde una perspectiva de la comprobación o verificación que puede llevar a cabo un sujeto. El pragmatismo aboga, propugna por un sentido más fuerte de dicha afirmación<sup>129</sup>.

Este punto del desarrollo expositivo de Hardie es llamativo. Aquí Hardie introduce una cita de Dewey en la que parece hacerse evidente el grado de alcance amplio y de gran ambición del pragmatismo en Dewey – de modo análogo a como hace Moore con la evaluación del punto de vista pragmático en James. Con esta cita, tomada de *Democracy and Education*, pareciera ponerse en evidencia que ninguno de los dos sentidos ofrecidos sería suficiente para el pragmatismo, en la medida en que el pragmatismo propugna por un sentido más ambicioso. La cita es la siguiente:

Sólo aquello que ha sido organizado dentro de nuestras disposiciones de tal modo que nos hace capaces de adaptar el medio a nuestras necesidades y adaptar nuestros fines y deseos a la situación en la cual vivimos es realmente conocimiento.<sup>130</sup>

Luego de señalar que esta idea tiene una implicación relevante en la educación, la complementa con una cita, tomada de la misma obra, de varias páginas de antelación:

---

<sup>128</sup> Aunque hay que anotar que Hardie deja para después el argumento que mostraría, según él, que los pragmatistas rechazarían esta interpretación de la verdad como producto humano.

<sup>129</sup> Tanto Moore como Hardie – y éste último quizá debido al primero – se orientan a interpretar el pragmatismo como aspirando a una lectura más ambiciosa de la relatividad de la verdad, aunque firmemente, considerarían Moore y Hardie, sólo pueda arribar a ciertas ideas triviales o absurdas.

<sup>130</sup> “Only that which has been organized into our dispositions so as to enable us to adapt the environment to our needs and to adapt our aims and desires to the situation in which we live is really knowledge.” Citado por (Hardie, 1942, pág. 52)

Los pensamientos en tanto pensamientos son incompletos. En el mejor de los casos, son tentativos; son sugerencias, indicaciones. Son los puntos de vista y los métodos para transar con situaciones de la experiencia. Hasta que son aplicados en estas situaciones ellos carecen de sentido y realidad. Sólo la aplicación los prueba, y sólo probar les confiere significado completo y sentido de su realidad.<sup>131</sup>

Pero indica que ambas ideas corresponden a una de las afirmaciones en que se reduce el pragmatismo y que son demolidas por Moore: podemos verificar todas nuestras ideas verdaderas. Con la implicación adicional de que dichas ideas asumen que es la verificación justamente la que le hace verdadera una idea, lo cual es, para Hardie, un sin sentido<sup>132</sup>. Por ahora, de ello concluye:

Pienso que esto debe asegurar que el sistema comúnmente conocido como Pragmatismo es falso en cualquiera de sus interpretaciones corrientes y, en consecuencia, no puede ser usado como un argumento en favor de ninguna teoría educativa.<sup>133</sup>

Pese a que aquí habría de concluir la reflexión de Hardie sobre la cuestión de si el pragmatismo puede servir de base para una teoría educativa, ya que se desemboca en una categórica respuesta negativa, Hardie retoma y despacha con brevedad un punto que quedó abierto: si la interpretación que ha ofrecido, y que acepta, de la verdad entendida como un

---

<sup>131</sup> “Thoughts as thoughts are incomplete. At best they are tentative; they are suggestions, indications. They are standpoint and methods for dealing with situations of experience. Till they are applied in this situations they lack full point and reality. Only application tests them, and only testing confers full meaning and sense of their reality.” Citado por (Hardie, 1942, pág. 52)

<sup>132</sup> Veremos que Dewey mismo, al cierre del capítulo *The significance of logical reconstruction*, que abordamos en la sección 4.3, es consciente que su perspectiva, mal entendida, puede resultar absurda.

<sup>133</sup> “I think it must therefore be granted that the system commonly known as Pragmatism is false in any of its ordinary interpretations and, consequently, that it cannot be used as an argument in support of any educational theory”. (Hardie, 1942, pág. 52)

producto humano, puede ser aceptada por Dewey. Su respuesta es negativa, por cuanto dicha interpretación acarrearía una implicación que Dewey negaría: que la verdad sea resultado de la aplicación de reglas lógicas y gramaticales<sup>134</sup>.

Podemos en este punto resumir en conjunto las argumentaciones de Moore y Hardie para considerar que no hay manera relevante de aceptar que la verdad es un producto humano. En primera instancia, existe dos sentidos en los cuales la verdad como producto humano es correcta, pero trivial: las disposiciones mentales hacen posible las creencias, y ello incluye las verdaderas; una persona puede llevar a cabo una acción que haría verdadera una creencia. Por otra parte, la verdad como producto humano puede significar que ella es regulada por reglas de inferencia, las cuales, como han demostrado las lógicas alternativas, constituyen convenciones. Pero el pragmatismo no lo admitiría por cuanto la verdad sería producto de reglas. A su vez, la verdad como producto humano puede ser entendido en un sentido abiertamente absurdo, según el cual hacemos que nuestras creencias sean verdaderas; por ejemplo, si creemos que Alemania fue derrotada en la segunda guerra mundial, entonces hemos sido partícipes de dicha derrota. Por último, la verdad como producto humano, apoyado en las citas que de Dewey trae Hardie, puede significar que todas nuestras creencias verdaderas son verificables, algo que debe ser rechazado por cuanto no toda creencia verdadera es verificable, como ha mostrado Moore que ocurre con ciertas creencias.

---

<sup>134</sup> “(...) stress should be laid on what are traditionally called the formal subjects – grammar and logic – as it is only in so far as we use grammatical and logical rules that we can be said to make a proposition true.” (pág. 52)

Pasaremos ahora a ofrecer la visión que tiene Dewey sobre la verdad, con base en la obra *Reconstruction in Philosophy*. En la medida en que vayamos exponiendo el punto de vista de Dewey, realizaremos las apreciaciones pertinentes con respecto al punto de vista de Moore y Hardie. No obstante, uno de los puntos centrales de nuestra perspectiva ha quedado ya en claro: Moore y Hardie le atribuyen al pragmatismo una interpretación de la verdad que, para el caso de James no es la única posible, y, para el caso de Dewey, es definitivamente incorrecta. El camino que seguiremos deberá ayudarnos a comprender la línea de interpretación de la verdad para Dewey.

#### 4.3. Perspectiva deweyana sobre la verdad: a propósito de la significación de la reconstrucción lógica.

*“Entre la ciega roca*

*Y el trémolo extasiado de la salamandra*

*Tan sólo hay tiempo”*

William Ospina

La siguiente presentación de la visión que sobre la lógica – y, dentro de ella, la verdad – tiene Dewey, no pretende ser exhaustiva. La obra *Reconstruction in Philosophy*, de 1920, tiene tras de sí, las obras *Studies in Logical Theory* (1903) y *Essays in Experimental Logic* (1916) y será sucedida, décadas más adelante, por la obra *Logic. Theory of Inquiry* (1938). La siguiente presentación sirve a varios propósitos: a) ofrecer una lectura de conjunto sobre la lógica deweyana; b) contrastar los puntos de vista de Dewey y los de Moore y Hardie

(tanto los anteriormente señalados como también los que se desarrollarán en la sección 6, sobre los fines de la educación); c) y servirnos de sus conceptos para ofrecer paralelos y apreciaciones sobre la educación.

En los primeros párrafos del Capítulo *The significance of Logical Reconstruction*, Dewey señala que los diferentes problemas que la Lógica ha presentado en la historia, aquellas variaciones de valor e importancia que se le ha conferido en diferentes épocas, las diferentes posiciones que se defienden en sus cuestiones – y de las cuales muestra el caso de la naturaleza del juicio – resultan ridículas a menos que la lógica esté de algún modo en relación con la práctica.<sup>135</sup> Esta afirmación puede parecer una abierta defensa del valor de una teoría o pensamiento por su carácter práctico y, con ello, la subvaloración de cuestiones teóricas o conceptuales en sí mismas. Pero ese no es el punto en Dewey. Dewey va a mostrar que los desarrollos que en apariencia son más abstractos, más conceptuales y, en apariencia, configurando un dominio no práctico, son realmente cuestiones prácticas<sup>136</sup>. En los dos capítulos precedentes (4. *Changed conceptions of experience and reason* y 5. *Changed conception of the ideal and the real*) ha ido mostrando lo que a su juicio constituyó la irrupción más radical de la ciencia moderna y se esmera en mostrar las consecuencias que ello reporta para las cuestiones filosóficas tradicionales<sup>137</sup>. Esta nueva concepción consiste

---

<sup>135</sup> “Unless logic is a matter of some practical account, these contrarieties are so numerous, so extensive, and so irreconcilable that they are ludicrous. If logic is an affair of practical moment, then these inconsistencies are serious. They testify to some deep-lying cause of intellectual disagreement and incoherency. In fact, contemporary logical theory is the ground upon which all philosophical differences and disputes are gathered together and focused. How does the modification in the traditional conception of the relation of experience and reason, the real and ideal affect logic?” (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 1915, pág. 157)

<sup>136</sup> De hecho, para Dewey la cuestión sobre qué es propio de la razón y qué de la experiencia debe mejor entenderse como el lugar de la razón *dentro* de la experiencia.

<sup>137</sup> Dicho trabajo argumentativo de Dewey tiene, dentro de sus muchos posibles valores, el que muestra que *la comprensión* de una idea, aunque parezca sencilla a simple vista, puede desencadenar implicaciones profundas en un conjunto amplio de asuntos en los que se preferiría no hacer variaciones. Dewey muestra que la idea nueva de experiencia, que implica la teoría evolutiva de Darwin, trastoca toda la filosofía previa.

en el pasaje de una interpretación del organismo como un viviente receptivo, pasivo, a una interpretación de éste como un ser de actividad (“Donde quiera que haya vida, hay conducta, actividad”)<sup>138</sup>. Ahora bien, su cuestión en este punto de su libro es examinar qué implicaciones tiene para la concepción de la lógica la variación en el concepto de *experiencia*<sup>139</sup>.

La nueva concepción de la lógica, que Dewey desarrollará en el capítulo *The Significance of logical reconstruction* es especialmente provocadora, confrontadora, y chocante, si se quiere, de ciertos lugares comunes aceptados en relación con la lógica. Veremos que Dewey cuestionará, a la luz de su particular perspectiva de la experiencia, el carácter *a priori* de la lógica, la autonomía de la lógica con respecto a la práctica y la psicología, la separación entre lo descriptivo y lo prescriptivo, la deducción como una dimensión autónoma, separada del razonamiento. Se trata de una remoción profunda cuya digestión puede resultar costosa de llevar a cabo completamente. Y ello, en parte, es debido a que dicha remoción está estrechamente conectada con una resignificación de lo que es el pensamiento, la abstracción, la generalización, la deducción, y la verdad. Esta última es el punto de llegada del capítulo (pero que Hardie pone, como una pieza modular para la crítica, y descarta).

---

<sup>138</sup> La transformación fuerte de perspectiva, el desplazamiento de foco, que ello implica ha sido abordada de manera directa en nuestro anterior capítulo sobre el ensayo *El concepto de arco reflejo en Filosofía*.

<sup>139</sup> Conviene adelantar que este concepto, sea entendido en el marco de una reflexión epistemológica, o pedagógica (en tanto experiencia educativa), es completamente desatendido por Hardie en su capítulo crítico de Dewey.

4. 3.1. La lógica es una reformulación clarificada de los procedimientos del pensamiento.

En los primeros párrafos del Capítulo Dewey introduce su concepción de la lógica, aunque las aclaraciones y precisiones conceptuales que conducen a ella, y que le confieren su sentido, sólo se irán despejando a lo largo del capítulo. A su vez Dewey irá asumiendo posición sobre ciertos tópicos de discusión. Expresa en los siguientes términos su concepción de la lógica. “Si el pensamiento o la inteligencia es el medio de la reconstrucción intencional de la experiencia, entonces la lógica, como un asunto del procedimiento del pensamiento, no es puramente formal. No está confinada a las leyes del razonamiento formalmente correcto aparte de la verdad del asunto en cuestión.” En el mismo párrafo, volverá a expresar la misma idea con una ligera variación en los términos. “Si pensar es el modo en el cual es asegurada la reorganización deliberada de la experiencia, entonces la lógica es una formulación clarificada y sistematizada de los procedimientos del pensamiento que habilitará la reconstrucción deseada para funcionar más económica y eficientemente”. Y más adelante: “la lógica es tanto una ciencia como un arte; una ciencia en la medida en que da un recuento descriptivo probado (tested) y organizado del modo como el pensamiento realmente funciona; un arte, en la medida en que, sobre la base de esta descripción proyecta métodos por medio de los cuales el pensamiento futuro debe tomar ventaja de las operaciones que conducen al éxito y evitar aquellas que resultan en fracaso”<sup>140</sup>. Algunos rasgos de la lógica

---

<sup>140</sup> “It affects, in the first place, the nature of logic itself. If thought or intelligence is the means of intentional reconstruction of experience, then logic, as an account of the procedure of thought, is not purely formal. It is not confined to laws of formally correct reasoning apart from truth of subject-matter. Neither, on the contrary, is it concerned with the inherent thought structures of the universe, as Hegel’s logic would have it; nor with the successive approaches of human thought to its objective thought structure as the logic of Lotze, Bosanquet, and other epistemological logicians would have it. If thinking is the way in which deliberate reorganization of experience is secured, then logic is such a clarified and systematized formulation of the procedures of thinking



que conviene tener presentes para continuar la exposición: *a*) la lógica se ocupa del modo del pensamiento, de cómo este se lleva a cabo, cómo efectivamente se realiza, de cuáles son los procedimientos del pensamiento; *b*) como la función del pensamiento es la reorganización de la experiencia, entonces la lógica es *auxiliar* a este propósito y *c*) como tal, será determinada – así como ha sido configurada históricamente – por el éxito o fracaso en su labor.<sup>141</sup>

De esta definición de la lógica podemos ya adelantar una observación sobre la consideración de Hardie según la cual Dewey no aceptaría entender la verdad como producto humano si por tal se entiende la verdad como regulada por reglas lógicas y gramaticales. A diferencia de la posición de Hardie, considero que es posible que Dewey acepte esta idea de la verdad, si bien la idea de la lógica que estaría en juego es diferente. Mientras que Hardie abogará por una noción de las reglas lógicas y gramaticales que establecen los procedimientos de inferencia o deducción aceptados, Dewey entenderá dichos procedimientos como modos de organización del ejercicio efectivo del pensamiento. Esto último no tiene por qué ser todavía claro; es más, es posible que el debate al respecto

---

as will enable the desired reconstruction to go on more economically and efficiently. In language familiar to students, logic is both a science and an art; a science so far as it gives an organized and tested descriptive account of the way in which thought actually goes on; an art, so far as on the basis of this description it projects methods by which future thinking shall take advantage of the operations that lead to success and avoid those which result in failure.” (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 1915, pág. 157)

<sup>141</sup> Esta caracterización inicial nos sitúa frente a muchos interrogantes de relevancia, que no podrán ser resueltos aquí. Mencionemos algunos. **A.** La consideración de la lógica como una ciencia descriptiva del pensamiento pareciera ubicarla en un compartimento de la psicología. **B.** Por otra parte, pareciera sujetarla a cierto rendimiento de éxito del cual ella, en apariencia, cuando menos, se halla apartada. **C.** ¿Qué sentido tendría para Dewey la diferencia entre la *comprobación por tablas de verdad* y la *deducción a partir de axiomas* y, especialmente, el sentido de las reglas de inferencia? **D.** ¿Interpretaría Dewey como un punto a favor de su perspectiva el papel de la lógica en los lenguajes de programación y, en general, en el desarrollo de la informática? **E.** ¿De qué modo serían interpretados los múltiples desarrollos de la lógica (de vaguedad, polivalentes, paraconsistentes, de categorías)? **F.** ¿Qué dice todo esto sobre la matemática (el sueño de la razón)?

permanezca abierto, lo cual está en parte auspiciado por la perspectiva marcadamente a contracorriente adoptada por Dewey. Se puede también adelantar una reflexión que requerirá posteriores desarrollos: Dewey no pretende objetar los desarrollos de la lógica simbólica, sino las presuposiciones ontológicas de los que se cargan<sup>142</sup>.

4.3.2. La lógica, vista en su tortuosa y afortunada historia humana, es psicología y regulativa, empírica y normativa.

A juicio de Dewey esta perspectiva resuelve las cuestiones de si la lógica es psicología o es regulativa, si es empírica o normativa. Al dirigir la mirada hacia el largo proceso histórico de la actividad humana, el ejercicio del pensamiento ha recorrido muchos meandros de métodos que han sido unos fructíferos y otros fracasados. “La teoría lógica tiene, por tanto, un largo, casi inagotable acervo de estudio empírico.” (1915, pág. 158) Dewey nos invita a reconocer que lo que nos parece estable, firme, con carácter legal o casi legal, es un producto, un acervo o recuento, de medios exitosos de pensamiento centenaria y milenariamente decantados, arriesgados, recompuestos. Al retomar, así sea a vuelo de pájaro, todo el conjunto de procesos históricos de deliberación, de callejones sin salida, de inesperados resultados exitosos que no se repitieron o que sí, del fracaso de la medida más querida, o el éxito de la menos pensada, reconocemos que nuestras modalidades de pensamiento, y los criterios de valoración de las mismas, han estado soportados por la confrontación del hombre con el mundo.

---

<sup>142</sup> Según Sleeper “Instead of deriving his ontology from the forms of discourse, Dewey derives his forms of discourse from his ontology.” (Sleeper, [1986] 2001, pág. 119)

De manera más informal, y personal, podemos advertir que, en un proceso de indagación de ciencia experimental, o también en nuestra cotidianidad, afirmamos cosas como “aparecieron las llaves” para expresar que ahora queda claro qué había ocasionado la obstrucción de la indagación o el no acaecimiento de un cierto resultado esperado. También se emplea la expresión *eureka*, ello para indicar que se ha descubierto la verdad de un cierto asunto. Sin embargo, dicho acierto, dicha solución de un enigma, cierra un circuito que, no obstante, puede ser modificado por las experiencias siguientes. Las llaves encontradas pueden no servir, tal cual están, para otras puertas, lo que pareció una epifanía puede, con el tiempo, parecer un desacierto<sup>143</sup>. Se ve así, entonces, que lo que separa improvisación de una medida y la efectividad de una “ley”, al igual que la salamandra y la roca, tan sólo es tiempo.

En el párrafo inmediatamente siguiente, Dewey juzga inepta la distinción según la cual la experiencia da cuenta de lo que se ha pensado o lo que se piensa, mientras la lógica da cuenta de lo que se *debe* pensar. La larga historia de aciertos y desaciertos, éxitos y fracasos, crea el material para un arte regulativo. El párrafo cierra afirmando que “(...) a

---

<sup>143</sup> Un emotivo e ilustrativo caso literario puede encontrarse en la obra de Filosofía para niños *El descubrimiento de Harry* (Lipman, 1989). El proceso de indagación del niño protagonista de la novela se inicia con un detonante, en principio, ajeno a sus intereses: luego de haberse distraído de la explicación del profesor de ciencias, y ante una pregunta que éste le formula, se ve llevado a improvisar una respuesta; en su mente discurre un razonamiento que, él cree, le conduce a la respuesta correcta. Pero no es el caso y sus compañeros y el profesor ríen. Caminando rumbo hacia su casa Harry reflexiona sobre la fuente del fallo de razonamiento. Parece descubrirla, al tiempo que cree encontrar un principio general del pensamiento. Siente fascinación. Comparte su hallazgo y su interlocutora, una compañera de estudio, le muestra un contraejemplo. Algo no está bien, nuevamente. La indagación continúa. Esta travesía del niño pensador puede verse como una síntesis, un resumen, del proceso humano histórico. Desde un punto de vista deweyano lo que está ocurriendo no es el proceso gradual de un niño de descubrimiento de algunas leyes de la lógica sino más bien el desarrollo de principios regulativos que van gradualmente siendo más capaces de amplitud y resolución, en un proceso de reconstrucción de la experiencia, pero no el develamiento de estructuras lógicas inamovibles.

partir de esta relación de causa y efecto, como es empíricamente determinada, crecen las normas y regulaciones de un arte de pensamiento.”<sup>144</sup>

Sin embargo, es relevante precisar en este punto que las palabras “causa”, “efecto” y “empíricamente” pueden inducir a error. Tales palabras expresan el proceso de interacción del organismo con el medio, corresponden a las acciones que se realizan y los resultados que se obtienen, dentro de un proceso funcional del organismo, pero no están aludiendo, solamente, a una *dinámica del mundo fáctico*. Esta distinción es determinante y ha sido abordada en el capítulo anterior. Lo que es aquí empírico alude, no solamente, a una esfera fáctica, del mundo y sus reajustes, “redistribuciones de carga y movimiento”, sino al proceso de ruptura y recomposición, reconstrucción de la experiencia. La distinción entre lenguaje físico, psíquico y funcional, es de una importancia central, pues es ella la que abre un dominio, un punto de vista estrictamente deweyano de interpretación, es la que corresponde a su versión del pragmatismo, su nueva concepción del empirismo, que me animo a denominar – dentro de otras denominaciones posibles – fisiología filosófica, en la medida en que la noción de experiencia recoge la ruptura, el problema, la perplejidad, la obstrucción, surgidos en el desarrollo de una acción, actividad, despliegue de un impulso, y la recomposición, mediación, reconstrucción, o dinámica homeostática, de la experiencia.

---

<sup>144</sup> “Any one who considers this empirical manifestation will not complain of lack of material from which to construct a regulative art. The more study that is given to empirical records of actual thought, the more apparent becomes the connection between the specific features of thinking which have produced failure and success. Out of this relationship of cause and effect as it is empirically ascertained grow the norms and regulations of an art of thinking.” (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 1915, pág. 158)

En el caso particular de la matemática, visto a la luz de su historia, ella es tan empírica como la metalurgia. “El hombre empieza a contar y medir cosas al tiempo que empieza a triturarlas y quemarlas.”<sup>145</sup> Se encuentra igualmente sometida al proceso de éxito y fracaso. De lo anterior concluye Dewey: “así considerado, el problema de la teoría lógica no es otro que el problema de la posibilidad del desarrollo y empleo del método inteligente de indagación involucrado en la reconstrucción deliberada de la experiencia.”<sup>146</sup>

#### 4.3.3. El origen del pensamiento es el conflicto

Acto seguido, Dewey se ocupa de examinar de qué manera el *origen* del pensamiento arroja luz sobre la lógica en tanto método de guía inteligente de la experiencia. Afirma que el pensamiento (thinking) tiene su inicio en conflictos en la experiencia que ocasionan perplejidad y molestia. Justo antes ha recordado de pasada que la experiencia es un asunto de conducta, un asunto sensorio-motor. Esta alusión a la experiencia como sensorio-motora no puede pasarnos desapercibida. Dewey está recuperando, integrando, su concepto de circuito sensorio-motor desarrollado en el artículo crítico del concepto de arco reflejo. Y

---

<sup>145</sup> “Men began with counting and measuring things just as they began with pounding and burning them. One thing, as common speech profoundly has it, led to another. Certain ways were successful – not merely in the immediately practical sense, but in the sense of being interesting, of arousing attention, of exciting attempts at improvement.” (pág. 159) Este pasaje, además de ilustrar la base de éxito y fracaso que soporta las estructuras de la matemática y la lógica, nos muestra el amplio rango de lo que Dewey entiende por exitoso, no sólo se trata de éxito en su sentido inmediatamente práctico, sino en el sentido de ser interesante, de despertar la atención, de excitar o activar intentos de mejoramiento. Si bien la reflexión de Dewey está centrada en una específica cuestión sobre la naturaleza de la lógica y la matemática es imposible no advertir los elementos de conexión con su lectura de la educación y la pedagogía, el aprendizaje y la experiencia educativa. El éxito educativo está determinado, en parte, cuando menos, por el concreto indicador de *éxito* consistente en la activación del deseo de aprender, el embrujo de un enigma, la curiosidad por perseguir la consecuencia de un razonamiento, sus implicaciones, el desenlace de un relato, etc. El éxito no es, solamente – pero tampoco tiene por qué excluirlo – la superación satisfactoria de una prueba estandarizada.

<sup>146</sup> “So considered, the problem of logical theory is none other than the problem of the possibility of the development and employment of intelligent method in inquiries concerned with deliberate reconstruction of experience.” (pág. 159)

conviene tener presente las reflexiones que han sido movilizadas al defender este punto de vista: las nociones de estímulo y respuesta sólo adquieren sentido en un marco funcional teleológico, el cual es, a su vez, capaz de ordenar tanto la lectura física (aquella que interpretaría la interacción como juego de fuerzas físicas) como la psíquica (aquella que interpreta la experiencia como cualidades sensoriales) en una adecuada estructura explicativa. También debe tenerse presente que, por lo anterior, en el empleo que hace Dewey de la palabra “conducta” ella recoge la dinámica funcional del organismo y que, por tanto, no puede ser reducida a ninguna de las lecturas física o psíquica<sup>147</sup>.

El pensamiento, entonces, se origina en conflictos específicos de la experiencia<sup>148</sup>. De esta idea aparentemente obvia, Dewey extraerá relevantes reflexiones. Para empezar, en ausencia del conflicto *en* la experiencia, no hay pensamiento. El hombre no piensa, en su estado natural, cuando no tiene problemas que encarar, dificultades que superar. Pero la presencia de una dificultad no es suficiente para que se desencadene el pensamiento, pues la restricción y limitaciones de la vida pueden dificultar su satisfactoria consumación<sup>149</sup>;

---

<sup>147</sup> La necesidad de introducir estas aclaraciones ayuda a entender por qué, en el caso de un pensador como Dewey, y muy seguramente como muchos otros, conviene mantener una disposición a atender los vínculos que existen entre sus obras. Naturalmente, esta es una labor que, tratándose de un autor tan prolijo, debe estar siempre abierta.

<sup>148</sup> No es de menor importancia la reflexión sobre el significado de los términos “conflicto”, “problema”, “perplejidad” (y otros, además de la enorme importancia que tienen en cuanto metodologías educativas basadas en problemas). Todos ellos pueden ser leídos en los tres tipos de lenguaje. Ya hemos hecho alusión, en el capítulo anterior, a la doble connotación que tiene para Dewey la noción de estímulo, una de los cuales captura la idea de ruptura de coordinación de los impulsos. Además, algunos de estos términos tenderán a recargarse más de un valor psíquico (perplejidad, por ejemplo) o físico (choque, por ejemplo). Dewey constantemente nos planteará este reto interpretativo.

<sup>149</sup> Una vez más nos encontramos ante una consideración con un relevante escorzo pedagógico. Por una parte, la relación entre *precariedad* de la vida y *pensamiento* vuelve a poner de presente el hecho básico según el cual las condiciones de vida de los estudiantes en los ambientes escolares, sus medios de subsistencia familiares y los hábitos, están presentes al momento del ejercicio del pensamiento. Y lo están no sólo en lo concerniente a ciertas pruebas de aula, trabajos en grupo, controles de lectura, etc., lo están también en cuanto a la capacidad más amplia de los niños y jóvenes para poder realizar reconstrucciones satisfactorias de experiencias familiares y escolares, algunas de ellas son experiencias de desprotección, desatención, violencia, sobrecarga de responsabilidades, descrédito y humillación, otras son experiencias de reconocimiento por una labor realizada

además, si en situaciones problemáticas la acción de respuesta es dictada por una autoridad (el caso de quien se encuentra bajo una cadena de mando: un soldado o trabajador) entonces tampoco hay pensamiento. “Dondequiera que rijan una autoridad exterior, el pensamiento es sospechoso y odioso.” (pág. 160)

Si bien esta anotación no es directamente educativa o pedagógica, nos plantea un interrogante relevante en materia educativa. Esta posible tensión entre *pensamiento* y *autoridad* es de extraordinaria importancia en los ámbitos escolares y, en general, en los educativos. Los docentes, padres, tutores – si bien no es una estructura de cadena de mando formalizada (como ocurre en los casos del empleado y el soldado, sin que ello implique que en estos casos no existan otras modalidades de la autoridad e interacción que modifican lo que está regulado por la norma) – pueden llegar a ser inhibidores del pensamiento. El ejercicio de autoridad, en apariencia adecuado, esto es, un tipo de interacción fluida de mando y obediencia, puede, visto desde la perspectiva del fomento o propiciación del pensamiento, ser inhibitorio, perjudicial<sup>150</sup>. Siguiendo la reflexión de Dewey, podría concluirse que, en un contexto de aula en tanto relación de autoridad, el pensamiento se mantiene o se transfiere al docente y se le sustrae al estudiante. Varias cuestiones se presentan: un examen paralelo entre el hecho social del mando-obediencia o dirección y el hecho social del aprendizaje o

---

a cabalidad o una experiencia de encuentro afectivo y reconocimiento por parte de los padres y hermanos. En un sentido más restringido, la reflexión de Dewey conduce a un llamado de atención en cuanto al conjunto de problemas que son proyectados como detonantes y acompañantes del aprendizaje, pues unos tenderán a inhibir, por desbordar, en algún sentido importante, la capacidad del estudiante, otros lograrán representar un reto motivante, activar una disposición de acción.

<sup>150</sup> Volvamos al caso del estudiante Harry. La experiencia de haber desacertado la respuesta en clase pudo no ser el punto de partida para una indagación ulterior, pudo haber sido interpretado como la confirmación de alguna naturaleza incompetente para las ciencias. Que la experiencia haya tenido o no estas últimas características no sólo depende de las experiencias que Harry haya previamente tenido a la participación en el momento en cuestión, sino que está también determinado por el modo como la pregunta fue formulada, por la actitud corporal del docente en la espera de la respuesta, por el lenguaje gestual y verbal del mismo ante la respuesta dada por Harry.

pensamiento, ¿ayuda a iluminar sus características? ¿Todo ejercicio de la autoridad es inhibitor del pensamiento? ¿Es imprescindible algún tipo de autoridad en el pensamiento?<sup>151</sup>

#### 4.3.4. El pensamiento implica encarar los hechos

Por otra parte, el pensamiento no es la única respuesta personal a un problema: sueños, ensueños, ensoñaciones, idealizaciones emocionales, constituyen modos de escapar de la presión de la perplejidad y el conflicto. Estas respuestas ante el problema tienen en común el que ellas se alejan, se apartan del problema, sin resolverlo, pues sólo deshacen los sentimientos en relación con el problema. De esta comparación con otros modos de respuesta, Dewey extrae un rasgo distintivo del pensamiento: pensar es encarar los hechos, indagación, escrutinio minucioso y extensivo, observación. Juzga dañino haber separado la observación, al conferirle un estado previo, del pensamiento, cuando la observación está incluida en el pensamiento. Los intentos por conferirle independencia al pensamiento son modos de escape y engaño. Las consecuencias sociales de tal separación, juzga Dewey, son desastrosas: una

---

<sup>151</sup> Dewey plantea claramente la posibilidad de un crecimiento dirigido (growth directed), a diferencia del crecimiento concebido por Rousseau, y apoyado en la idea del desarrollo de una planta: “What is growth? What is development? Early philosophers, like Rousseau and his followers, made much use of the analogy of the development of a seed into a full-grown plant, deducing the conclusion that in the human beings there are latent capacities which, left to themselves, will ultimately flower and bear fruit. So they framed the notion of a *natural* development, as far as possible left alone, as opposed to direct growth, direction here being an interference resulting in distortion and corruption of natural powers.” (The Need for a Philosophy of Education, 1933, pág. 195) Por otra parte, Israel Scheffler en su obra *El lenguaje de la educación* (1970), en el Capítulo III, *Las metáforas educacionales*, lleva a cabo una valoración sobre esta analogía, así como la utilidad y riesgos de emplear analogías en el ámbito educativo, desde una perspectiva de la filosofía analítica de la educación. Sobre la naturaleza global de la empresa por él acometida se expresa, en la introducción de la obra, en los siguientes términos: “El plan de este libro es el siguiente: en los próximos tres capítulos se examinan otros tantos tipos de afirmaciones corrientes en educación, con la intención de evaluar lógicamente su posición y valor. En las discusiones educacionales vuelven a aparecer una y otra vez las afirmaciones de dichos tres tipos, siendo consideradas muy poco críticamente, como parte aceptada del contexto. Intentaremos analizar las formas específicas del uso de tales afirmaciones en circunstancias típicas y proponer principios pertinentes para su evaluación crítica. No nos preocupará, por consiguiente, ofrecer un catálogo descriptivo de definiciones, lemas o metáforas concretas, de uso corriente en la educación, sino utilizar algunas de estas como ejemplos analíticos en la presentación de estrategias para su evaluación lógica.” (págs. xxviii - xxix)



clase social superior que no confronta sus ideas con aplicaciones, la trágica división de teoría y práctica, y la exaltación irrazonable del pensamiento y el irrazonable desprecio de la práctica, la cual se confina en la brutalidad y en rutinas muertas.

Como es evidente en este breve recuento, Dewey se mueve simultáneamente en varios dominios: una exploración sobre los patrones que regulan la indagación científica, la relación existente entre pensamiento y observación, la jerarquización de relevancia entre el pensamiento y la práctica, y la misma organización política de una sociedad. Puede resultar abrumador la amplitud de este espectro de cuestiones. Por lo pronto, podemos retener un punto de extraordinaria importancia: la conexión funcional que existe entre pensamiento y observación, esto es, entre las elaboraciones interpretativas de la realidad, las proyecciones sobre su curso, las posibilidades de acción, y la acción dirigida a la captura u obtención de información básica sobre el fenómeno o los hechos objeto de consideración. Dewey considera, no que sean complementarios, sino que están orgánica, funcionalmente unidos, de tal manera que *encarar los hechos es una función del pensamiento*.

4.3.5. Lo mental es una plataforma de respuesta a lo que está por ocurrir.

El pensamiento, en tanto método de reconstrucción de la experiencia, trata con los hechos, lo cual es un paso indispensable en la definición del problema, la localización de la dificultad; la dificultad, el problema, regula la confrontación con los hechos. A su vez, el pensamiento, en la confrontación con los hechos está asociado con, halla su *significado* en,

la experiencia subsiguiente, en tanto una anticipación o predicción<sup>152</sup>. La confrontación del pensamiento con los hechos está regulada por el diagnóstico, la comprensión de un problema, su puesta de manifiesto, y el proceso, incipiente, de prever o pretender ver los resultados en la experiencia subsecuente. Se habla, entonces, de un problema inminente. Pero cuando el problema es completamente presente puede ser abrumador. De este hecho se permite Dewey precisar la naturaleza del problema que ocasiona o produce el pensamiento: debe ser un problema incompleto y en desarrollo, en el que lo que se halla en el presente puede ser empleado para inferir lo que probablemente ocurra. La curiosidad, la indagación, la investigación está comprometida con lo que pasó y lo que está por pasar. Implica la preparación de una actitud consciente frente a lo que está por ocurrir. Así, una *idea* es, para Dewey, una anticipación de algo que está por ocurrir, activada por la búsqueda dentro de los hechos o la situación en desarrollo. La observación de los hechos no es un fin en sí mismo. Se trata de un origen y función correlativos entre el hecho observado y la idea proyectada en la experiencia.

De esta concepción se deriva el que *lo mental* constituye propiamente plataformas de respuesta a lo que está ocurriendo. El pensamiento representa la sugerencia de un modo de respuesta que es diferente de aquel que habría sido seguido si la observación inteligente no hubiera afectado una inferencia en cuanto al futuro. (pág. 163) Es decir, la observación

---

<sup>152</sup> La dislocación de estos aspectos, en lo que tiene que ver con la práctica efectiva de los procesos de enseñanza, es notoria y perjudicial. Las instituciones, los docentes y directivos, tienen cierto grado de comprensión de ciertas problemáticas escolares, o sobre la solución directa que parece tener, pero parecen perder la capacidad para ver el efecto futuro de la estabilización, la consolidación del hábito, de ciertas y aparentemente efectivas maneras de resolver ciertos problemas escolares. Así, tienden a ignorar los efectos futuros, de desatención o desinterés temáticos de los estudiantes, fuera de contextos de presión o incentivo por calificaciones o pruebas institucionales. O los efectos en bajo rendimiento en pruebas externas de prácticas de aula súper dirigidas, la cuales, parecen reportar un escenario tranquilo de trabajo de aula bajo un “buen dominio” de grupo pero que inhiben la capacidad para resolver problemas cuyas rutas no está protocolarizadas.

inteligente es aquella que se halla monitoreando el presente, seleccionando elementos con miras a prever lo que ocurrirá y descubriendo los medios o posibilidades de respuesta. El método de acción, el modo de respuesta es tentativo e incierto hasta que es probado por sus resultados: “(...) las nociones, teorías, sistemas, no importa qué tan elaboradas y auto-consistentes sean, deben ser consideradas como hipótesis.”<sup>153</sup>

#### 4.3.6. El instrumentalismo del pensamiento implica un finalismo no determinado ni apriorístico

Dewey argumenta que el conocimiento sólo se emancipa, se libera, cuando tiene un valor en sí mismo, cuando tiene su propio valor ético y estético. “Una cosa es decir que todo conocer tiene un fin más allá de sí y otra, una cosa de tipo contrario, decir que un acto de conocimiento tiene un fin particular al cual está obligado, de antemano, a alcanzar”<sup>154</sup>. La única situación en la cual el conocimiento es plenamente estimulado es una en la cual el fin es desarrollado en el proceso de indagación y comprobación.

---

<sup>153</sup> “Here it is enough to note that notions, theories, systems, no matter how elaborate and self-consistent they are, must be regarded as hypotheses. They are to be accepted as bases of actions which test them, no as finalities. To perceive this fact is to abolish rigid dogmas from the world. It is to recognize that conceptions, theories and systems of thought are always open to development through use. It is to enforce the lesson that we must be on the lookout quite as much for indications to alter them as for opportunities to assert them. They are tools. As in the case of all tools, their value resides not in themselves but in their capacity to work shown in the consequences of their use.” (pág. 163) La moraleja parece natural: las teorías, hipótesis, se hallan sometidas a las pruebas, a la verificación, a la disposición de experimentos o datos que les refuercen o les contradigan. Dicho de este modo general, esta reflexión no tendría por qué diferir en su espíritu general del enfoque de falsacionismo de Popper o del empirismo lógico: los hechos son el tribunal de las teorías. Pese a la familiaridad de esta presentación de Dewey en cuanto a vocabulario o terminología, existe una notable diferencia. Los acontecimientos del mundo que son la prueba de una teoría, están mediados o determinados por los intereses de la investigación, por la selección que de los mismos se hace, ellos nacen o aparecen, emergen o surgen desde el interior de la crisis o ruptura de la experiencia y su función estribará en el proceso de recomposición de la misma: no son una alteridad fija y dura contra la que se prueba la teoría, pero tampoco son la volatilidad del capricho de un observador. Su cohesión está determinada por los polos fuertes de la ruptura y la recomposición.

<sup>154</sup> “It is one thing to say that all knowing has an end beyond itself, and another thing, a thing of a contrary kind, to say that an act of knowing has a particular end which it is bound, in advance, to reach.” (pág. 165)

Por otra parte, el conocimiento puede independizarse parcialmente de la sociedad, ser imparcial y desinteresada la indagación, pero se halla vinculado a ella, por cuanto la propia división del trabajo, que permite que el conocimiento sea un fin en sí mismo para un grupo de personas, sólo es libre si puede conectarse con los otros hombres.

Para Dewey existe una diferencia entre la instrumentalidad física y la intelectual. Esta última se desarrolla más allá de cualquier uso inmediato. Dicha generalidad le permite ser más adaptable a usos inesperados. Así, la mente está preparada para todo tipo de “emergencias intelectuales”. Ante la ocurrencia de un nuevo problema no tiene que esperar hasta tener un instrumento listo. Dewey ha ido dejando en claro que su lectura instrumental no conlleva la suposición de que los medios o instrumentos tienen que servir ni a fines fijos, (pues pueden ser generales, sin aplicación directa concreta, de posible modificación en el curso de la indagación), ni fines prefijados, impuestos con antelación. Se trata entonces de una concepción de la finalidad, de una teleología flexible, potencialmente plural y cambiante<sup>155</sup>. Dewey no ve la necesidad de abandonar una lectura instrumental, teleológica, funcional, para evitar la pérdida del valor de las artes y las ciencias. Sólo una lectura restringida y forzada de la teleología podría conducir a una pérdida del valor de las artes y las ciencias. Pero esa lectura no es una que él defienda. Pareciera ser que en estos párrafos Dewey se batiera contra un crítico oculto, contra una posible crítica anti instrumental.<sup>156</sup> Este

---

<sup>155</sup> Hardie abordará la cuestión sobre los fines de la educación para Dewey. Pero, como veremos, pasa completamente desatento ante esta importante variación conceptual realizada por Dewey al instrumentalismo.

<sup>156</sup> Esta reflexión deweyana ayuda a despejar ciertos malentendidos dentro de la interpretación que desde la filosofía analítica de la educación se han hecho sobre Dewey. Israel Scheffler en *Teaching and Reasoning* (1973), argumenta contra una reducción de la ciencia a la solución de problemas, y defiende que la ciencia no está necesariamente atada a cuestiones prácticas o soluciones concretas. Para él esta interpretación pragmatista está equivocada. En cuanto a la implicación que, para la Educación, tiene esta perspectiva, afirma: “An

finalismo abierto tiene especial valor para comprender uno de los aspectos del concepto de crecimiento, por cuanto lo asocia con una teleología abierta y flexible que moviliza el crecimiento, que le acompaña.

Pero también reporta un claro efecto pedagógico. De hecho, la pregunta puede plantearse en términos muy generales, previo a un examen de detalle. ¿Qué significa una lectura instrumentalista de la educación? Desde la perspectiva deweyana, que se ha ido delineando, implica un tipo de racionalidad de los fines. Esto es, una reflexión crítica sobre el sentido, efecto, o resultado de cada componente del sistema. Sin embargo, esta reflexión crítica de los fines puede hacerse desde más de una perspectiva y Dewey, muy seguramente, no estaría de acuerdo con algunas de ellas: sólo aquella lectura que reconozca la necesidad de los fines, pero que, a su vez, atienda a su carácter plural y cambiante, podrá estar en línea con su perspectiva. Las dinámicas institucionales educativas pueden verse afectadas por diversas problemáticas. Algunas de ellas pueden leerse bien desde este marco interpretativo, como aquellas en las que la discusión sobre los fines del currículo, el diseño y el empleo de los mismos, así como los lineamientos curriculares y fines constitucionales de la educación están en juego. Uno de los hechos institucionales de relevancia es que el diseño, revisión, puesta en práctica de los contenidos curriculares entran en conflicto con la dinámica institucional de múltiples maneras: puede ocurrir que el Proyecto Educativo Institucional

---

educational conception of thinking as directly addressed to alleviation of conflicts and breakdowns of behavior would, in sum, constitute not the foundation of a scientific attitude of mind but the death knell of a scientific thought. By confining thought to the immediacies of practice, it would eliminate its leverage on practice, reducing its characteristic effectiveness in transforming the environment.” (Scheffler, *Reflections on educational relevance*, 1973, pág. 131) Sin embargo, Dewey no defiende esta postura. La concepción instrumentalista desarrollada por Dewey concibe la *disposición y acción hacia fines* como involucrando un grado de imprecisión del fin que alberga posibles futuras precisiones; una lectura que, si bien no prefija o amarra fines de manera inmodificable, no por ello deja de ser un instrumentalismo activado por problemas y orientado a fines.

(PEI) sea entendido como un esquema de constricción de la comunidad (y que, por ello, los docentes tiendan a interpretarlo como algo contra lo que hay que batallar manifiesta o indirectamente), o como una formalidad que se emplea, por lo general, para reunir docentes en semanas de desarrollo institucional. Ambas situaciones expresan el que, por alguna razón, el PEI no se integre orgánicamente con la dinámica institucional. Una manera de iniciar a ofrecer una diagnosis de este hecho es advertir, en primera instancia, los múltiples procesos, en varios planos, de *disociación* institucional. Esa disociación se presenta, en parte, por una fuerza centrífuga de especialización de asignaturas y funciones, pero, por otra, por la necesidad de garantizar cohesión institucional a pesar del inadecuado diseño institucional<sup>157</sup>.

#### 4.3.7. La función de la abstracción y la generalización.

---

<sup>157</sup> Al hablar de diseño institucional inadecuado me refiero a que dadas las funciones que deben ejercer las instituciones educativas por ley, el arreglo institucional que las hace operativas no es coherente con dichos fines y funciones. Esta cuestión varía, naturalmente, de país en país, y de región en región, según varían los marcos normativos de la educación. Baste indicar que, en el caso de los colegios oficiales, aquellos que prestan el servicio público educativo de educación básica y media, en Colombia, el establecimiento del número de docentes por número de estudiantes se rige por el Decreto 3020. El Artículo 11 reza: “*Alumnos por docente*. Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural. Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros: Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo.” El procedimiento que asigna número de docentes por alumno, orientadores escolares y directivos docentes, pareciera carecer de una conceptualización previa sobre la naturaleza del acontecimiento educativo, conceptualización de la cual debería desgranarse el tipo de organización escolar (lo cual incluye *el parámetro* docente-estudiante) acorde a ella. Esta fractura entre el proceso de *arreglo técnico* y el fin del proceso educativo, impone una condición objetiva de la vida escolar que hará desfallecer el propósito del docente y conducirlo – un tipo particular de *coerción estructural* – a ejercer la dirección del comportamiento estudiantil hacia la *obediencia* y no hacia su *crecimiento* (y tampoco el crecimiento del docente). Una inadecuada filosofía de la educación podría estrechar la mirada en si el docente es o no creativo y hacer invisible el coste de desgaste nervioso que se le impone al docente en dicho esquema o situarlo en una batalla competitiva contra sus propios compañeros de trabajo (sea para opacar el trabajo que ellos hacen o para superarlos). El *holismo* del concepto de experiencia educativa deweyano, evitaría una lectura *voluntarista* según la cual el docente bueno siempre encuentra una manera de enseñar y el buen estudiante mantiene su voluntad de estudio incluso en condiciones de adversidad, ambos casos que *fracturan* la experiencia en la medida en que hacen de la *voluntad* una suerte de fuerza suprasensible que puede gobernar toda situación.

Retornando a la línea argumentativa de Dewey, en este punto se detiene a examinar el proceso de abstracción. Como nos podemos dar cuenta, Dewey ha avanzado gradualmente de la reflexión general sobre el pensamiento, ha pasado por el conocimiento y ahora se detiene en la abstracción. Esto habrá de desembocar en una reflexión sobre la lógica y sobre la verdad<sup>158</sup>. Se trata de un párrafo claramente reminiscente del ensayo *El concepto de arco reflejo en psicología*.

En primera instancia, Dewey subraya el carácter único de cada experiencia, su carácter no reduplicable. Tomada en su plena concreción, nos dice, no puede arrojar ninguna luz, no deja una enseñanza (*it yields no instruction*). De una manera directa, Dewey admite que las experiencias pueden ser individuadas, que cada una constituye una totalidad irrepetible. ¿Es esta consideración coherente con el principio de continuidad de la experiencia? Pareciera ser que esta consideración de Dewey se contrapone con el fuerte énfasis puesto por Dewey en su temprano desarrollo de la noción de experiencia en *El concepto de Arco Reflejo en Psicología*. Recuérdese que Dewey advertía que la nueva experiencia era, realmente, la misma experiencia previa, prolongada, y que se integraba a la experiencia anterior. (No veo simplemente una fuente de luz, veo *la luz que al extender mi mano habrá de quemarme*.) Se trata de un énfasis con el propósito de deshacer la impresión de *discreción*, de sucesión de las experiencias, y de acentuar la unidad, la continuidad, la integralidad. En aquel texto la preocupación de Dewey gravitaba, entre otras cosas, en mostrar que no es posible llevar a cabo una separación entre estímulo y respuesta, que esta separación era injustificada y que se soportaba en una pervivencia de una lectura dualista. Ahora bien, esta inconsistencia puede

---

<sup>158</sup> Lo cual esperamos alinear con la crítica general que hemos vertido hacia la traducción del pragmatismo en cuatro proposiciones de Moore, en la medida en que Hardie le suscribe.

interpretarse como aparente. Si nuestra interpretación es adecuada, y el inicio y fin de la experiencia están determinados por la ruptura y reorganización de la experiencia, este *círculo experiencial* es único. En este sentido la experiencia es única, su acaecer es nuevo e irrepetible. Pero, desde otra perspectiva, es abierta al futuro, pues puede ser integrada en las experiencias sucesivas y se mueve hacia ellas<sup>159</sup>. De esta manera, la experiencia se proyecta al futuro de dos maneras: en tanto experiencia que mueve hacia las experiencias futuras y en tanto objeto de selección para la abstracción con miras a su empleo futuro. En este pasaje encontramos el énfasis de Dewey justamente en este aspecto.

Para Dewey, la abstracción y la generalización pueden ser vistas como dos facetas de una misma función: la abstracción corresponde a la sustracción de un rasgo desde la unidad concreta de la experiencia, mientras que la generalización es el empleo o uso que se hace de ella. Esta generalización puede no corresponder con los casos o eventos sobre los cuales se proyecta, en la medida en que son ellos unidades irrepetibles. Así, dice Dewey, la generalización es “siempre, en cierto sentido, un salto en la oscuridad.” (pág. 166) La generalización implica riesgo, en la medida en que ella consiste en la transferencia, la extensión, la aplicación, del resultado de una experiencia previa a la recepción e interpretación de una nueva. De acuerdo a esta concepción de la función comprendida en el proceso de abstracción y generalización, Dewey ofrece una interpretación de lo que es el proceso deductivo: “Los procesos deductivos definen, delimitan, purifican y ponen en orden

---

<sup>159</sup> Los estudiantes al comienzo de una clase, en el aula o fuera de ella, no simplemente esperan, su espera implica una expectativa y en ocasiones implica una demanda específica por un tipo de actividad o la resistencia activa contra ella; o, simplemente, tratarán de ser antes de que llegue el docente y todo lo agradable termine.



las concepciones a través de las cuales el enriquecimiento y operación directiva es puesta en marcha, pero ellos no pueden, aunque perfectos, garantizar el resultado.”<sup>160</sup>

Antes de apuntar una observación sobre esta interpretación de la deducción, conviene sumar una reflexión a las que viene aportando Dewey – y que nos surge de la consideración de la experiencia como reconstitución de ruptura – sobre el riesgo que comporta la generalización: el desajuste posible de la generalización de rasgos lleva también consigo el aspecto del conflicto de la experiencia, en el sentido en que el problema que se presenta entre la generalización y la experiencia concreta única detona la reflexión y el proceso reconstructivo de la experiencia: la recepción e interpretación de la experiencia venidera puede ocasionar ciertos conflictos, no solo en el sentido en que lo esperado no ocurra, sino en el sentido en que así ocurra, es decir, que la interpretación parezca adecuarse a los hechos, pueden emerger efectos que, desde otra perspectiva, pueden leerse como reduccionismo o deformaciones. Sin embargo, la comprensión de lo que puede estar ocurriendo, esto es, el diagnóstico del problema mismo, pasa a primer plano.

#### 4.3.8. El proceso deductivo es la inferencia reordenada

Ahora bien, en cuanto a la deducción, debe destacarse que el proceso deductivo no es para Dewey una normatividad que *recae* sobre el razonamiento, sino que *surge* de él. Esta

---

<sup>160</sup> “The trait of flying is detached from the concrete bird. This abstraction is then carried over to the bat, and it is expected in view of the application of the quality to have some of the other traits of the bird. This trivial instance indicates the essence of generalization, and also illustrates the riskiness of the proceeding. It transfers, extends, applies, a result of some former experience to the reception and interpretation for a new one. Deductive processes define, delimit, purify and set in order the conceptions through which this enriching and directive operation is carried on, but they cannot, however perfect, guarantee the outcome.” (págs. 166,167)

diferencia entre lo que viene de fuera y lo que viene de dentro ayuda a orientar la comprensión del punto de vista de Dewey, pero no puede quedarse allí. Es necesario precisar que la deducción constituye un refinamiento, una organización. Se trata del razonamiento, pero decantado<sup>161</sup>. Así, la deducción no es interpretada como una modalidad referente de la garantía de la verdad de una conclusión, el único modo de obtener conocimientos ciertos, sino el razonamiento puesto en orden. Sin duda, esta interpretación de lo que es un razonamiento deductivo puede despertar sospecha, en la medida en que – dentro de otras posibles fuentes de sospecha – pareciera mostrarlo como un modo más del razonamiento inductivo, es decir, aquel que brinda un apoyo probable a la verdad de la conclusión, pero no garantiza la verdad. Dewey consagra una obra entera a desarrollar su punto de vista de la lógica como una teoría de la indagación. Para efectos de la presente presentación de su punto de vista puede bastarnos con indicar que incluso lo que nos resulta sólido y fuera de duda (la lógica) es parte de un proceso incierto, aunque decantado y sofisticado, de recomposición de la experiencia y de apertura al futuro. El cuestionamiento a la lógica como un referente infalible no es fruto de un rechazo categórico de toda forma de intentar fundamentar sólidamente el conocimiento (lo cual sería otra forma de dogmatismo), sino fruto de un modo específico de interpretar la experiencia, de la cual se deriva una interpretación de la lógica como decantación de la indagación<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> Sleeper, al tratar de precisar en qué sentido Dewey puede ser entendido como defendiendo un tipo de realismo, afirma: “(...) it is a realism that takes inference as a real event of transformational force and power, casually real in the emergence of new features of things “entering the inferential function”. It takes inference as action, as behavior that causes changes in reality through interaction with things. It is transactional realism as the metaphysical background theory of the logic of experience.” ([1986] 2001, pág. 83)

<sup>162</sup> Parece venirle bien a la filosofía de Dewey el neologismo de *experienciología* o, como hemos señalado en el capítulo anterior, *fisiología filosófica*. La tripartición fundamental entre dominio físico, fenoménico y orgánico-funcional, llevada a cabo en *El concepto de arco reflejo* – que juzgo de la mayor importancia – ayuda a comprender, en parte por la vía del contraste, cuál es el lugar específico que Dewey le otorga a la experiencia: es un acontecimiento funcional teleológico. ¿Qué caracteriza dicho acontecimiento? ¿De qué modo se relacionan (o de qué modo se reinterpretan o son vistos) los aspectos físico y fenoménico? ¿Cómo explicar el pensamiento, la mente, la razón, la ciencia, la matemática, la moral, la expectativa, la ilusión, el quebranto, la

Pero, además, esta lectura promete también incidir en la interpretación y valoración de la educación: la autoridad de las disciplinas no proviene de una verdad u orden definitivo que le es legado al estudiante, sino de su carácter ejemplar en cuanto productos fructíferos, pero provisorios, del proceso histórico humano de habérselas con la experiencia. Así, como humanos que son, los estudiantes pueden compartir, sentirse contagiados de los enigmas, vaguedades y dificultades de las cuales surgieron las ciencias, sentir que es parte de su propia tradición y que su emotividad y curiosidad se conecta con la historia humana, y también sentir el aliento de que sus enigmas aún siguen abiertos para su propia curiosidad. Así, la cuestión no es una división entre lo *aburrido* y lo *entretenido* (distinción que no da la clave sobre la relación con el aprendizaje y sí se presta para modalidades de diversión, o no, carentes de valor en el aprendizaje), sino entre lo que se opone al espontáneo carácter de ser reconstructivo del estudiante y lo que le favorece<sup>163</sup>.

#### 4.3.9. Las clases son simplificaciones provechosas y se hallan dentro de sistemas de clasificaciones ajustables

En el siguiente párrafo Dewey resaltará el papel crítico del empirismo frente a la concepción sobre las especies fijas y cualitativas como objeto del conocimiento (algo que el lector puede asociar a cierto platonismo de las formas). Para aquel las clases deben ser

---

aversión, la obsesión, etc., desde este específico punto de vista de la experiencia? Son las preguntas de la experienciología o *fisiología filosófica*.

<sup>163</sup> Esta idea es trabajada por Dewey en sus obras pedagógicas, hemos querido en este punto mostrar que la reflexión pedagógica y la disquisición filosófica se conectan de forma no forzada, sino natural en la reflexión de Dewey.

entendidas como propias del habla y reportan utilidad porque economizan y simplifican, al agrupar particulares bajo un mismo nombre. El nominalismo está en lo correcto, considera Dewey, al mostrar la función de economía y eficiencia que para ciertos propósitos cumplen las clases o ideas. Sin embargo, este acierto deriva en una equivocada perspectiva al desconocer el lado activo de la experiencia. “Las cosas concretas tienen *modos* de actuar, tantos modos de actuar como puntos de interacción con otras cosas. Una cosa no muestra receptividad, es insensible, es inerte en presencia de otra cosa; está alerta, ansiosa y agresiva con respecto a otra cosa; en un tercer caso es receptiva, dócil. Ahora, diferentes modos de comportarse, a pesar de su diversidad sin límite, pueden ser puestos juntos con miras a una relación común con un fin.” (1915, págs. 167,168) Así, la lectura funcional de Dewey puede no sólo aplicarse al pensamiento, lógica, abstracción, análisis – los cuales son vistos como funciones – sino que también puede ser aplicado a los objetos del mundo; ellos son también funciones, son elementos a emplear, a usar, en la recomposición de la experiencia, y ello está conectado con el hecho de que, para un organismo teleológico, intencional, la “realidad misma” no es ella misma, sino que es un medio instrumental de un propósito.<sup>164</sup>

---

<sup>164</sup> Al final del Capítulo III, apoyados en un corto pasaje de la obra temprana *The Study of Ethics*, intentamos mostrar que Dewey introduce una concepción *gradualista* de lo interno y externo (según su mayor o menor incidencia en la mediación entre impulsos). Esto puede ayudar a comprender la desconcertante afirmación de Dewey, en *Experiencia y Educación*, según la cual un niño interactúa con sus ideas como si fueran objetos: “El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía.” ([1938] 2010, pág. 86) “The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interact with the objects which he constructs in fancy.” (Dewey, *Experience & Education*, [1938] 1997, pág. 44) Este tipo de pasajes parecieran ponernos en la ruta para comprender el modo como Dewey articula su concepción de la Psicología y su concepción de la Sociología. No basta un desarrollo paralelo conectado con analogías (X es al individuo lo que Y es a la sociedad). Se requiere mostrar la sociedad en el individuo y el individuo en la sociedad. Gómez Dávila afirma: “El individuo es el escollo de las filosofías de la historia.” (Escolios a un texto implícito. Tomo I, 2005, pág. 19). La psicología social de Dewey debería poder superar ese escollo. La clave quizá esté en la relación entre *impulso* y *conducta*. Pero también se requiere una teoría sobre el individuo, el organismo, que incorpore en su seno la sociedad. Ella quizá se encuentre en la lectura gradualista de lo interno y externo.

Volvamos a la cuestión de los modos de clasificación. Dewey señala que son unos más efectivos que otros y en esta posibilidad se muestra el criterio objetivo de la clasificación, lo cual deja ver que no se trata simplemente de una cuestión verbal. Además, la clasificación es una herramienta para hacer frente al futuro y a lo desconocido<sup>165</sup>. Para ello debe ser posible pasar de una clasificación a otra, según esté o no funcionando, lo cual requiere a su vez que las clasificaciones deban ser clasificadas según el grado de amplitud (del grado más amplio al más específico). En la medida en que el ser humano se ha preocupado por la previsión, las operaciones deductivas y sus resultados han ganado en importancia. “En cualquier empresa práctica hay bienes a ser producidos, y lo que sea que elimine material basura y promueva economía y eficiencia en la producción es precioso.”<sup>166</sup>

#### 4.3.10 La verdad en sentido pragmático

Arribamos ahora al párrafo en el cual Dewey introduce la consideración que es citada por Hardie en su obra. Previo al fragmento tomado por Hardie, Dewey realiza una breve consideración que podría ser una previsión del error en que se puede incurrir al interpretarlo:

Resta poco por hablar sobre la naturaleza de la verdad dada por el tipo experimental y funcional de la lógica. Hay poco qué echar de menos por cuanto este asunto es completamente un corolario de la naturaleza del pensamiento y las ideas. Si la visión sostenida atrás es

---

<sup>165</sup> “(...) a classification is not a bare transcript or duplicate of some finished and don-for arrangement pre-existing in nature. It is rather a repertory of weapons for attack upon the future and the unknown.” (Reconstruction in Philosophy, 1915, pág. 168)

<sup>166</sup> “As soon as men begin to take foresight for the future and to prepare themselves in advance to meet it effectively and prosperously, the deductive operations and their results gain in importance. In every practical enterprise there are goods to be produced, and whatever eliminates wasted material and promotes economy and efficiency of production is precious.” (pág. 169)

entendida, la concepción de la verdad se sigue con naturalidad. Si no es entendida, cualquier intento de presentar la teoría de la verdad está destinada a ser confusa, y la teoría misma a parecer arbitraria y absurda.<sup>167</sup>

Este último podría ser el parecer de Hardie. Nada en su reflexión sobre esta interpretación del pragmatismo se esmera en presentar y problematizar la concepción del pensamiento como emergencia de conflictos en la experiencia, como confrontación con los hechos y las ideas como plataformas de respuesta y, en coherencia con esta perspectiva funcional, sobre la verdad como un tipo de valoración sobre el resultado del proceso, sobre sus efectos, su acierto o fracaso. En este sentido, la crítica de Hardie al pragmatismo, que es propiamente una remisión a la crítica de Moore, al igual que la de éste, lleva a cabo una traducción de la concepción del pragmatismo a un conjunto de proposiciones que equivocan su sentido, en la medida en que interpretan la relación entre verdad y utilidad como la predicación de la verdad y la utilidad de todas las ideas verdaderas y útiles, pero no como una *resignificación* o remisión de la verdad a la utilidad (en el sentido amplio y flexible que, como hemos ido mostrando, es empleado por Dewey).

Las mismas precisiones posteriores ofrecidas por Dewey pudieron servirle a Hardie de notorios indicadores de que era la misma noción de verdad la que estaba siendo reconsiderada. Dice Dewey:

---

<sup>167</sup> “Little time is left to speak of the account of the nature of truth given by the experimental and functional type of logic. This is less to be regretted because this account is completely a corollary from the nature of thinking and ideas. If the view held as to the latter is understood, the conception of truth follows as a matter of course. If it be not understood, any attempt to present the theory of truth is bound to be confusing, and the theory itself to seem arbitrary and absurd.” (p. 169)

La confirmación, corroboración, verificación recae en las obras, en las consecuencias. La cortesía es lo que hace quien es cortés. Por sus frutos los *conocerás*. Aquello que nos guía verdaderamente es verdadero – la capacidad demostrada por tal guía es precisamente lo que se significa por verdad. El adverbio “verdaderamente” es más fundamental que el adjetivo, verdadero, o que el nombre, verdad. Un adverbio expresa una manera, un modo de actuar. Ahora, una idea o concepción es un reclamo o mandato o plan de *actuar* de una cierta manera como el modo de llegar a la clarificación de una situación específica. Cuando el reclamo o la pretensión o el plan es llevado a cabo *nos guía verdadera o falsamente*; nos conduce a nuestro fin o lejos de él. Su función activa, dinámica, es todo lo importante de él, y en la cualidad de la actividad inducida por él se soporta toda su verdad o falsedad. La hipótesis que funciona es la *verdadera*; y la *verdad* es un nombre abstracto aplicado a una colección de casos, real, previsto y deseado, que recibe confirmación en sus resultados y consecuencias.<sup>168</sup>

Acto seguido, en lugar de optar por profundizar en la idea de la verdad desde un punto de vista funcional, Dewey prefiere considerar la resistencia o rechazo que puede haber al respecto, pues se puede pensar que dicha lectura de la verdad, que la remite a la valoración del ejercicio de una función, de los efectos, significa vincularla a una satisfacción personal, individual, privada, o como servida para la utilidad personal. Sobre ello aclara:

(...) la satisfacción en cuestión significa una satisfacción de necesidades y condiciones del problema del cual la idea, la propuesta y el método de acción, surge. Esto incluye condiciones

---

<sup>168</sup> “Confirmation, corroboration, verification lie in works, consequences. Handsome is that handsome does. By their fruits shall ye *know* them. That which guides us truly is true – demonstrated capacity for such guidance is precisely what is meant by truth. The adverb “truly” is more fundamental than either the adjective, true, or the noun, truth. An adverb expresses a way, a mode of acting. Now an idea or conception is a claim of injunction or plan to *act* in a certain way as the way to arrive at the clearing up of a specific situation. When the claim or pretension or plan is acted upon *it guides us truly or falsely*; it leads us to our end or away from it. Its active, dynamic function is the all-important thing about it, and I the quality of activity induced by it lies all its truth and falsity. The hypothesis that works is the *true* one; and *truth* is an abstract noun applied to the collection of cases, actual, foreseen and desired, that receive confirmation in their works and consequences.” (págs. 169, 170)

públicas y objetivas. No debe ser manipulada por el capricho o idiosincrasia personal. De nuevo, cuando la verdad es definida como utilidad, se piensa frecuentemente que significa utilidad para algún fin puramente personal, alguna conveniencia sobre la cual algún individuo particular tiene puesta sus expectativas. Tan repulsiva es una concepción de la verdad que la hace una simple herramienta de la ambición personal y el engrandecimiento, que lo sorprendente es que los críticos hayan atribuido tal noción a personas cuerdas. En tanto cuestión de hecho, la verdad como utilidad significa servicio en hacer sólo aquella contribución a la reorganización de la experiencia que la idea de la teoría reclama estar en capacidad de realizar. La utilidad de un camino no es medida por el grado en que sirve a los propósitos de un saltador de caminos. Se mide según si realmente funciona como un camino, como un medio para un fácil y efectivo transporte y comunicación públicos. Y lo mismo ocurre con la utilidad de una idea o hipótesis como medida de su verdad.<sup>169</sup>

Pero Dewey no encuentra en este malentendido superficial la fuente principal del rechazo a su concepción instrumental de la verdad. El problema se encuentra en la herencia de la tradición clásica:

En la medida en que la existencia es dividida en dos reinos, el elevado del ser perfecto y el bajo de la realidad aparente, fenoménica y deficiente, la verdad y la falsedad son pensados

---

<sup>169</sup> “(...) the satisfaction in question means a satisfaction of the needs and conditions of the problem out of which the idea, the purpose and method of action, arises. It includes public and objective conditions. It is not to be manipulated by whim or personal idiosyncrasy. Again when truth is defined as **utility**, it is often thought to mean utility for some purely personal end, some profit upon which a particular individual has set his heart. So repulsive is a conception of truth which makes it a mere tool of private ambition and aggrandizement, that the wonder is that critics have attributed such a notion to sane men. As matter of fact, truth as utility means service in making just that contribution to reorganization in experience that the idea of theory claims to be able to make. The **usefulness** of a road is not measured by the degree in which it lends itself to the purposes of a highwayman. It is measured by whether it actually functions *as* a road, as a means of easy and effective public transportation and communication. And so with the **serviceableness** of an idea or hypothesis as measure of its truth.” (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 1915, pág. 170) (las negrillas son mías) He resaltado los diversos términos que emplea Dewey para señalar la utilidad. Esto, así lo considero, es una indicación de que Dewey emplea la palabra utilidad en un sentido amplio, y no permite que sea restringido en un sentido de rentabilidad económica o hedonista, sin que tampoco tenga por qué necesariamente excluirlas.



como propiedades fijas, concluidas de las cosas mismas. La Realidad suprema es el Ser verdadero, la Realidad inferior e imperfecta es el Ser falso. Este hace atribuciones a la Realidad que no puede sustentar. Es engañoso, fraudulento, inherentemente indigno de confianza y creencia. Las creencias son falsas no debido a que nos desorienten; no son modos errados de pensar. Son falsas debido a que admiten y se adhieren a falsas existencias o substancias. Otras creencias son verdaderas debido a que tienen que ver con el Ser verdadero – con la Realidad plena y última. Tal noción se afirma en el fondo de la cabeza de cada uno de quienes, incluso de manera indirecta, han sido un recipiente de la tradición antigua y medieval. Esta tradición es radicalmente retada por la concepción pragmática de la verdad, y la imposibilidad de la reconciliación o compromiso es, pienso, la causa del choque ocasionado por la nueva teoría.<sup>170</sup>

El capítulo – que toca varios puntos agudamente polémicos de una manera directa pero rápida – cierra retratando algunos rasgos del tipo de sociedad en la cual vive una concepción dual de la existencia. El pensador de Vermont describe el tipo de prevención y rechazo, que se sigue de ella, hacia una lectura que se orienta a concebir la fuente de las valoraciones (verdad, bondad, etc.) en las consecuencias. Una sociedad cimentada en el orden se previene contra el cambio y el crecimiento, busca inevitablemente “un cuerpo de verdades superiores de las que depender”. Dicha sociedad vuelve hacia lo que es antecedente, anterior, original, *a priori*, para hallar seguridad. “El pensamiento de búsqueda hacia adelante, hacia lo

---

<sup>170</sup> “In just the degree in which existence is divided into two realms, a higher one of perfect being and a lower one of seeming, phenomenal, deficient reality, truth and falsity are thought of as fixed, ready-made static properties of things themselves. Supreme Reality is true Being, inferior and imperfect Reality is false Being. It makes claims to Reality which it cannot substantiate. It is deceitful, fraudulent, inherently unworthy of trust and belief. Believes are false not because they mislead us; they are not mistaken ways of thinking. They are false because they admit and adhere to false existences or subsistences. Other notions are true because they do have to do with true Being- with full and ultimate Reality. Such a notion lies at the back of the head of every one who has, in however an indirect way, been a recipient of the ancient and medieval tradition. This view is radically challenged by the pragmatic conception of truth, and the impossibility of reconciliation or compromise is, I think, the cause of the shock occasioned by the newer theory” (p. 170 - 171)

eventual, hacia las consecuencias, crea ansiedad y miedo”. En cuanto al significado de la verdad afirma:

En las cuestiones físicas los hombres se han acostumbrado lentamente en todas las creencias específicas a identificar la verdad con lo verificado. Pero permanecen resistentes a reconocer la implicación de esta identificación y a derivar la definición de la verdad a partir de ella. Ya que mientras que existe un acuerdo nominal en cuanto a que es un lugar común que las definiciones deben surgir de casos concretos y específicos, en lugar de ser inventados en el vacío e impuestos sobre los particulares, hay una extraña indisposición a actuar según la máxima en lo concerniente a la verdad. Generalizar el reconocimiento de que lo verdadero significa lo verificado, y no significa nada más, pone sobre los hombres la responsabilidad de renunciar a los dogmas políticos y morales, y sujetar a la prueba de las consecuencias sus más caros prejuicios. Un cambio tal involucra un gran cambio en cuanto al lugar de la autoridad y los métodos de decisión en la sociedad.<sup>171</sup>

La alusión de Dewey a la responsabilidad es de importancia. La remisión de la verdad al proceso de verificación ubica a aquella en un tipo de estabilidad provisoria, lo suficientemente estable para resolver la cuestión de la que parte, para cerrar el circuito de la experiencia; así como lo suficientemente provisoria para ser modificada por procesos investigativos subsiguientes, para introducirse en nuevos circuitos de la experiencia. Una verdad de esta naturaleza no puede ser desprendida, soltada, como si se asumiera como un

---

<sup>171</sup> “In physical matters men have slowly grown accustomed in all specific beliefs to identifying the true with the verified. But they still hesitate to recognize the implication of this identification and to derive the definition of truth from it. For while it is nominally agreed upon as a commonplace that definitions ought to spring from concrete and specific cases rather than be invented in the empty air and imposed upon particulars, there is a strange unwillingness to act upon the maxim in defining truth. To generalize the recognition that the true means the verified and means nothing else places upon men the responsibility for surrendering political and moral dogmas, and subjecting to the test of consequences their most cherished prejudices. Such a change involves a great change in the seat of authority and the methods of decision in society.” (p. 171)

punto de partida inamovible, sino que demanda un estado de alerta y responsabilidad, una disposición al examen permanente, al ejercicio de control, a someter a la prueba de las consecuencias.

El recorrido por el desarrollo conceptual de Dewey nos permite disponer de un marco amplio de valoración sobre el rechazo de Hardie al pragmatismo de Dewey. Cada concepto presentado por Dewey (pensamiento, conocimiento, idea, abstracción, generalización, razonamiento, deducción, y verdad) es entendido en su rol o función en la recomposición de la experiencia, de cuya ruptura parten. Antes de retornar al texto de Hardie, y su crítica a los fines de la educación para Dewey, me detendré a presentar una objeción relevante que me suscita la reflexión de Dewey, así como una línea para resolverla a la luz de la idea de responsabilidad.

#### 4.4. Dudas sobre la posibilidad de una reconstrucción cultural de la experiencia.

Se ha señalado al comienzo del numeral 4.3.4. que para Dewey un problema puede presentar una respuesta diferente a la del pensamiento, en la medida en que es posible derivar hacia un estado emocional que se figure la ausencia del problema, sin resolverlo. Sólo el pensamiento le hace frente: el escrutinio minucioso del hecho es parte de su actividad. La separación del pensamiento y la observación es fruto de la elusión o escape del afrontamiento del problema. Esta reflexión, desarrollada en términos muy generales, como ya se ha indicado con anterioridad, ofrece una explicación sobre la emergencia, naturaleza – e incluso criterios de valoración – del pensamiento. Que Dewey agrupe todos estos aspectos puede incomodar

o despertar desconfianza, pero es, así me lo parece, la revelación que el autor tiene para ofrecernos: mostrarnos un modo de ver en el que las separaciones, distinciones, dicotomías, contraposiciones, que nos parecían irrenunciables y básicas, son adecuadas en un sentido, digamos, problemático-funcional (sentido que las explica y las limita), pero que no tienen esa fijeza de principios apriorísticos, metafísicos, ontológicos, organizadores de dominios totales de la existencia. Además, tampoco aboga por un tipo de monismo con el mismo sesgo, esto es, por una filosofía que presiona hacia la unidad como una divisa de partida. Expresado en términos del ensayo *The Reflex Arc Concept in Psychology* podemos decir que el pensamiento ofrece una vía, potencialmente exitosa, de mediación de la experiencia, mediación que no se presenta en los casos en que se elude la confrontación con los hechos. Pero aún podemos devolvemos unos años antes en la evolución del intelectual de Dewey y encontrar un esquema general para comprender el lugar del pensamiento. A su vez, esta referencia nos ayudará a introducir la dificultad que observamos en Dewey. En *The Study of Ethics: A syllabus*, afirma Dewey:

Podemos reconocer tres grados de completitud de esta mediación. En la reacción más completa, el impulso natural u original es completamente *transformado*; no existe más en su primera condición; nuestro impulso de locomoción, por ejemplo, es enteramente renovado cuando la reacción de otras experiencias dentro de él es completada – cuando aprendemos a caminar; el primer impulso de balbuceo es completamente transformado cuando aprendemos a hablar, etc. Esto también significa que la experiencia de mediación está completamente *absorbida* dentro del impulso inicial; los dos aspectos, el inmediato y el mediato, no tienen más ninguna existencia separada. Podemos llamar a esta reacción completa *hábito*. Cuando la reacción está menos organizada dentro del impulso, y aún está estrechamente conectada con él, tenemos líneas general o planes de acción; las expectativas más amplias, más

continuas y permanentes que forman el contexto, por decirlo así, de nuestra conducta – la ocupación en que nos hallamos, la ronda de actos que, sin ser hábitos fijados, forman sin embargo los límites dentro de los cuales acaecen nuestros otros actos. Y finalmente, tenemos los actos variables particulares, donde las experiencias que expresan un impulso son tan numerosas y complejas que son inciertas. En este caso, las “consecuencias” no reaccionan orgánicamente por sí mismas, sino que tenemos que “pensar sobre ello” y calcular del mejor modo posible el significado probable de un acto.<sup>172</sup>

Dicho de manera muy esquemática, tenemos tres maneras como una reacción se relaciona con un impulso: se integra completamente a él, configura su marco o, finalmente, su aparición es incierta y *demanda el pensamiento para su posible integración*. Puede inferirse, partiendo de lo anterior, que el primer grado de completitud debió pasar por el segundo y este a su vez por el tercero. Así, la situación incierta, el problema, activa el pensamiento para una posible integración. Queda la cuestión de si es posible que el proceso de integración no se consuma planamente, es decir, si, según esta perspectiva, puede ocurrir que un impulso no se integre con una reacción y por tanto se *estabilice*, o detenga, la disociación, o asociación parcial, entre impulso y reacción. La respuesta parece ser que, por lo menos en materia de ciertos aspectos propios de lo que es la *normalidad*, no: esto es, en

---

<sup>172</sup> “We may recognize three degrees of completeness of this mediation. In the most complete reaction, the original or natural impulse is completely *transformed*; it no longer exists in its first condition; our impulse to locomotion for example is entirely made over when the reaction of other experiences into it is completed – when we learn to walk; the first babbling impulse is wholly transformed when we learn to talk, etc. This also means that the mediating experiences are completely *absorbed* into the initiating impulse; the two sides, the immediate and the mediate, no longer have any separate existence. This complete reaction we call *habit*. When the reaction is less organized into the impulse, and yet is closely connected with it, we have general lines or plans of action; the larger, more continuous and permanent expectations which form the framework, as it were, of our conduct – one’s occupation, the daily round of acts which, without being fixed habits, yet form the limits with which one’s other acts fall. And finally, we have the particular variable acts, where the experiences which express an impulse are so numerous and complex as to be uncertain. In this case, the “consequences” do not organically react of themselves, but we have to “think it over” and calculate as best we may the probable meaning of an act.” (Dewey, *The Study of Ethics. A Syllabus*, 1894, págs. 240 - 241)

cuanto al dominio del lenguaje y los arreglos motrices, se integran impulso y reacción. Pero también parece posible que, dadas ciertas condiciones, ello sí ocurra. Si es el caso que tarde o temprano se formarán hábitos, podemos inferir que la no completitud de un impulso está correlacionada con la completitud de otro: un impulso no se completa con cierta reacción, al tiempo que sí lo hace con otra. La representación gráfica de esta situación puede estar formada por tres puntos, uno de los cuales se mueve en dirección de alguno de los otros dos y, al hacerlo, se aleja del otro punto. Esta breve disquisición quiere indicar que existe una *correlatividad* entre la completitud de un estímulo y una respuesta y la no completitud de dicho estímulo y otra respuesta. Así, cuando la integración orgánica se hace parte de la disposición biológica ocurre que, por ejemplo, nuestra habilidad para caminar implicó la pérdida de la habilidad, y del arreglo orgánico, para trepar árboles.

Este retorno a aquella obra temprana de Dewey tiene el propósito de indicar que es posible que no se dé la completitud de un impulso. Volviendo a la cuestión de la inteligencia, decimos que cuando esto ocurre la inteligencia no se ocupó persistente y fructíferamente de dicha integración<sup>173</sup>. ¿Puede presentarse un caso análogo en relación con el pensamiento en cuanto historia de una disciplina como la Lógica o la Matemática? Dewey nos ha dicho que existe una larga historia de fracasos y de éxitos tras ellas. Pero, como es obvio, para que esos fracasos y éxitos puedan ser empleados como información de valor a futuro, ellos deben *almacenarse* de alguna manera. En el caso de la integración de los impulsos de un organismo el sistema de memoria del mismo organismo le confiere su soporte. Sin embargo, ¿es el

---

<sup>173</sup> Este lectura o visión sobre el grado de completitud de un impulso y el papel que en ella cumple la inteligencia podría ser una prometedora base deweyna para la filosofía de la educación. Los docentes podríamos disponer de una conceptualización comprensiva de la conducta de los estudiantes que nos ayudaría a interpretar y orientar su aprendizaje.

mismo caso el de los desarrollos culturales? La tradición oral, la escritura, las obras físicas, el muy complejo sistema educativo (complejo por cuanto puede servirse de todos estos dispositivos tecnológicos), pueden constituir dicho soporte de memoria<sup>174</sup>. Sin embargo, la fragilidad de los mismos podría explicar el que parte de la información se pierda o sea reinterpretada. Así, en dicho proceso es perfectamente posible que unas técnicas y conceptos, apartadas de los procesos vitales que las gestaron, puedan ser leídas como ausentes o proviniendo de una fuente diferente. De tal manera que la dislocación que Dewey advierte entre pensamiento y observación puede encontrar su explicación, no necesariamente en la respuesta de evasión que él alude, sino en la ruptura o pérdida de información.

La tendencia al divorcio entre teoría y práctica, pensamiento y observación, puede explicarse reconociendo un factor de importancia en los procesos de circulación de información, de almacenamiento, de transmisión: existe pérdida de información, olvido de información, no acumulación, o reconfiguración de la información recibida. Este sencillo hecho puede explicar tanto el que ciertas áreas de conocimiento sean vistas como dependientes de sí mismas, (autoencapsuladas, como las denomina Dewey), obteniendo su valor *a priori*, como el hecho de que la labor del pensamiento parezca independiente y autónoma de la actividad de observación. También puede ayudar a explicar la tendencia a la falacia psicológica o histórica presentada por Dewey en *Reflex Arc Concept in Psychology*.

---

<sup>174</sup> De hecho, para el caso de la historia de la filosofía, Havelock ([1986] 1996), argumenta que la revolución filosófica implicada por Platón estuvo soportada por una revolución tecnológica: el paso de la oralidad a la escritura.

Sin embargo, al margen de esta alternativa explicativa a la división entre pensamiento y observación, la alusión al fenómeno de pérdida de información tiene un rango de alcance crítico que, parece, más amplio. El hecho relevante de pérdida o deformación de la información abre también la posibilidad para derruir una de las más centrales posibles suposiciones modernas de Dewey: que hay acumulación, crecimiento, perfeccionamiento y que las formas, de vida o de cultura, se ordenan según el mayor o menor grado en que se ha desarrollado el principio de interactividad, siendo la reconstrucción inteligente de la experiencia su mayor expresión. La distinción deweyana entre civilización y barbarie, presentada tanto en *Reconstruction in Philosophy* (págs. 128,129) como en *Experience and Education* (pág. 82), supone esta acumulación, este mejoramiento (de la vida, de la historia, de las culturas). La cuestión es lo suficientemente central como para impactar, considero, el importante concepto de *crecimiento* de la experiencia.

Quiero llamar la atención sobre el siguiente doble sentido en que el crecimiento de la experiencia puede ser interpretado como relativo. Por una parte, el momento presente reordena al pasado para figurarlo como su antecedente, con lo cual el crecimiento es así *un modo de organizar los acontecimientos pasados*, de tal manera que todos ellos se leen como conduciendo al punto desde el que se interpretan, como si este les coronara. Dewey, sin duda, considera que él, en tanto integrante de la civilización, habla desde un punto más alto del crecimiento de la experiencia humana. Por otra parte, el crecimiento de la experiencia, solo es posible si está soportado por algún tipo de almacenamiento, de memoria, que permite medir el cambio y determinar y percibir la nueva situación como crecimiento. Como hemos indicado arriba, ya que esta memoria o soporte de registro suele estar sometida a diversas vicisitudes (de tipo biológico: la enfermedad y la muerte; y de tipo cultural: destrucción de



sistemas de escritura o de comunicación por proceso bélicos, de colonización, etc.), entonces las rupturas o pérdidas, destrucciones pueden no tener recomposición. Un ejemplo cotidiano: las abuelas cultivaron artes, refinamientos culinarios, que los nietos no poseen. Si nuestro planteamiento sobre la posibilidad de la no recomposición de la experiencia es cierto, afirmaciones de este tipo, estarían equivocadas:

Pero, no obstante, esta simple estructura [la Lógica] es un producto de un largo crecimiento histórico, en el cual todo tipo de experimentos han sido intentados, en el cual algunos hombres se han perdido en una dirección y otros en aquella, y en el cual algunos ejercicios y operaciones han resultado en confusión y otros en clarificaciones triunfantes y crecimientos fructíferos; una historia en la cual el material y los métodos han sido constantemente seleccionados y trabajados sobre la base del éxito y el fracaso empíricos.<sup>175</sup>

Dicho en los tempranos términos empleados por Dewey en *The Study of Ethics*, la mediación de la experiencia, que explica la coordinación de impulsos, la adquisición del lenguaje, el aprendizaje, puede no presentarse para el caso de un organismo individual. Además, especialmente, dicho crecimiento difícilmente pueda extrapolarse a la dinámica cultural, incluso al sistema educativo. El crecimiento es una posibilidad, como el decrecimiento o el estancamiento.

---

<sup>175</sup> “But, nevertheless, this very structure is a product of long historic growth, in which all kinds of experiments have been tried, in which some men have struck out in this direction and some in that, and in which some exercises and operations have resulted in confusion and others in triumphant clarifications and fruitful growths; a history in which matter and methods have been constantly selected and worked over on the basis of empirical success and failure.” (Reconstruction in Philosophy, 1915, pág. 159)

Cuando Dewey compara a la Lógica con la Metalurgia, para indicar que ambas tienen tras de sí una larga historia de éxitos y fracasos, es posible servirse de esta comparación justamente para cuestionar la supuesta dinámica de crecimiento de la historia. Dewey puede hablar sobre el proceso de error y acierto en la historia, pero difícilmente pueda hablarse de una decantación, de algo cada vez menos erróneo o menos probablemente erróneo, como algo que se acerca infinitamente, pero sin alcanzarlo, a un ideal. La decantación supone un proceso que se desarrolla sobre un resultado previo. Cada movimiento que realiza el herrero sobre el pulimento de un metal avanza sobre lo alcanzado en el movimiento previo. Así, el canto romo de un metal se convierte en el filo de un cuchillo. En cambio, la transformación que viven las creencias y procedimientos humanos es como un metal que se pule en parte, y sólo en un extremo, y sobre el cual se adhiere una soldadura y luego es perforado o sometido a torsión y a variaciones de temperatura. Es cambio sin norte. Como la vida en la ciudad de los inmortales. Que ciertas culturas resulten bárbaras, lo es tan sólo porque no se han cultivado en otros refinamientos y, por tanto, sus refinamientos propios resultan invisibles o deformados a otros ojos (la rudeza de la mano de un labriego es una sutileza alcanzada, un refinamiento que ha requerido una ardua exposición al azadón y la tierra).

Esta reflexión, aparentemente crítica sobre Dewey, nos pone frente a la cuestión de la responsabilidad y, más en términos generales, frente *meliorismo* atribuible al pensador norteamericano. En particular, sobre la cuestión de la responsabilidad en un mundo incierto nuestra responsabilidad es mayor, la necesidad de disponer de elementos de control es mayor. De este hecho se sigue una clave de interpretación: cuando Dewey indica que la sociedad se mueve de la barbarie a la civilización no está describiendo un proceso histórico ineluctable, sino algo inestable, falible, que puede perderse, que puede deformarse o excederse y del que,

incluso, puede variarse la valoración del pasado. En cuanto a este último respecto, creo que existen razones de peso, especialmente aquellas que enfatizan en el impacto medioambiental de los procesos de producción, distribución y consumo capitalistas, que permiten cuestionar si lo que se ha llamado civilización, en tanto forma mayor de la reconstrucción inteligente de la experiencia, ha sido tal. Pero esto no necesariamente es una crítica a Dewey, lo que indica es que sólo hasta ahora se advierten *las consecuencias* de ciertos procesos humanos o de los errores en no haber continuado un proceso reconstructivo más amplio de la experiencia. (Recuérdese la adaptación entendida como mejor desde una perspectiva total prospectiva presentada en el Capítulo I) La consideración de estos efectos debe arrojar una luz retrospectiva, reconstructiva, de lo que los desencadenó. En dicha reconstrucción, lo que se vio como civilización puede ahora ser interpretado como una barbarie a gran escala y tecnificada, y la cultura bárbara un modo más inteligente de reconstrucción de la experiencia. Cuando Dewey habla del crecimiento no se refiere a un despliegue de la naturaleza humana equiparable al desarrollo de una planta, sino a un movimiento social de algo posible, falible, y que demanda atención constante, justamente porque puede haber pérdidas de información y porque nuevos efectos advertidos modifican la lectura del pasado.

Así, lo que se denomina éxito o fracaso ponen de manifiesto su carácter también relativo. Al cifrar el valor de una idea, un pensamiento, una ruta de pensamiento, un instrumento, en su éxito o fracaso, pareciera Dewey soportar cosas de mucho valor sobre un soporte poco estable o confiable. ¿De cuántas maneras diferentes puede ser visto un episodio, una decisión, una manera de pensar, como exitosa o fracasada, acertada o equivocada? De muchas. Un ejemplo prosaico: alguna persona puede decir: *“Tanto que sufrí por ese fracaso y ahora que lo pienso fue lo mejor que me pudo haber pasado, fue el fracaso más exitoso que*

*he vivido*”. Así, incluso nuestras valoraciones de éxito y fracaso, esas acumulaciones y refinamientos parciales, pueden ser revaloradas. Y nuestro recurso es la reconstrucción inteligente, responsable, de la experiencia.

#### 4.5. Crítica de Hardie a la propuesta deweyana de los fines de la educación.

Hardie se introduce ahora en la cuestión de los fines de la educación según Dewey, un campo en el cual Dewey ha sido influido por el pragmatismo. Considera que en Dewey existen dos concepciones diferentes sobre los fines de la educación, una temprana y una tardía, y llevará a cabo un tratamiento de cada una de ellas.

Antes de abordar el desarrollo reflexivo de Hardie, una consideración sobre los fines de la educación. Se trata de un compartimento especial, podrían considerar algunos que el principal, de la filosofía de la educación. Si se asume que la filosofía de la educación está centrada en lo que *debe* ser la educación, entonces dicho deber dictaría los fines a perseguir en las decisiones tomadas, las rutinas y hábitos a inculcar, los diseños institucionales, etc. La filosofía de la educación estaría en aquella región que establecería los derroteros ideales, loables, el horizonte de lo deseable en educación y que, por ello, marcaría el norte de todo el proceso educativo. Sabemos que Dewey no aceptaría un confinamiento de la filosofía de la educación en esa labor, pues para él la filosofía de la educación se ocupa de lo que es la educación, especialmente de un *espécimen* específico de experiencia real, presente, aquella que es educativa y, por ello, la que debe ser. Así, esta importancia de lo presente no sólo no excluye la consideración de los fines de la educación, sino que está articulada a ella. La

preocupación de Dewey por llamar la atención de la filosofía de la educación hacia el presente, hacia la comprensión de un género específico de experiencia vital humana se mueve no sólo en un plano general, sino se dirige a un tipo de destreza, habilidad, pericia y deber del docente, su capacidad para poder leer la experiencia del estudiante según si es o no fructífera. Retomemos esta cita de *Experiencia y Educación*:

La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. No tiene sentido ser más maduro si en lugar de usar su mayor discernimiento para ayudar a organizar las condiciones de la experiencia del ser inmaduro, lo desaprovecha. El fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia, así como para juzgarla y dirigirla sobre la base de aquello a lo que se dirige, representa una deslealtad al principio de la experiencia misma. La deslealtad actúa en dos direcciones. El educador es desleal respecto a la inteligencia que debería haber obtenido de su propia experiencia pasada. Es también infiel en cuanto al hecho de que toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación. La persona madura, para decirlo en términos morales, no tiene derecho a negar al joven en el momento oportuno cualquier capacidad para la comprensión simpática que su propia experiencia le haya dado a él.”  
(Experiencia y Educación, [1938] 2010, págs. 81, 82)

Hemos querido, con la breve consideración anterior, apuntar que la noción de experiencia educativa se relaciona estrechamente con los fines de la educación en Dewey y que de ella se siguen indicaciones, luces de valoración de la labor misma del docente. También, esta perspectiva deweyana, que no separa el presente de lo que es con el futuro de lo que debería ser, está en relación con el rechazo, expresado en múltiples terrenos, a la

separación entre ser y deber ser<sup>176</sup>. Nuestra lectura adelanta ya lo que puede advertirse en Hardie como una separación inadecuada de los fines de la educación, especialmente por la ausencia de una consideración directa de la noción de experiencia educativa, la cual, consideramos, le habría permitido disponer de un marco para encajar adecuadamente lo que le resulta inconsistente o un cambio de perspectiva de Dewey con el paso del tiempo.

Ahora bien, existe otra razón, no tan manifiesta, si bien de peso conceptual, por la cual la cuestión de los fines de la educación tiene una especial significación en la filosofía de la educación para Dewey. El quiebre conceptual, la fisura o línea de fuga de Dewey en su crítica al concepto de arco reflejo es el carácter funcional o teleológico implicado en el proceso, algo que repite insistentemente en su ensayo al respecto. La noción de impulso, que hemos presentado en el segundo capítulo con el propósito de explorar el significado de la mediación en la experiencia, es retomada por Dewey en la obra *Naturaleza humana y Conducta* ([1922] 2014 a). Se trata de un concepto que no sólo constituyó una elaboración temprana para luego ser abandonado en favor de otra más apropiada. La noción misma de impulso contiene una teleología, en el sentido en que los impulsos disponen de una dirección, por lo demás plástica. Sea que esta teleología sea, simplemente, la extensión de la mano para tomar algo, sea que se trate de morder, de halar hacia el cuerpo, o de rechazar, volcar un vaso, etc., el impulso se dirige, tiene una tendencia. El conflicto de la experiencia, a su vez, supone el ejercicio del impulso, pues es su frustración, esto es, el que no sea efectivamente posible su consumación, lo que constituye el conflicto. El modo como se supera, recompone,

---

<sup>176</sup> La fija, marcada separación entre ser y deber ser, que se halla en la argumentación con base en la llamada falacia naturalista, no pareciera ser aceptable para Dewey. El acaecimiento exitoso de una ruta frente a un problema se hace norma, deber ser. Un ejemplo prosaico: un niño descubre que girar la tapa de una botella, en lugar de halarla, o a la inversa, es un procedimiento exitoso para abrirla.

reconstruye dicho conflicto, el papel que en ello juega la deliberación, la inteligencia, el surgimiento de ideas, está siempre en relación con una teleología. Así, considero, que el género de experiencia a promover en la educación, como las acciones que la hacen posible, y el sistema social que la soportan, configuran una *ordenación plural de fines*.

#### 4.5.1. Crítica a la concepción del fin de la educación como satisfacción de los requerimientos presentes del niño.

Hardie acometerá su crítica de la primera concepción sobre los fines de la educación en dos partes. En la primera examinará la idea general del fin de la educación como satisfacción de los requerimientos del niño, y en la segunda, los presupuestos teóricos tras la propuesta de la metodología por proyectos. Seguiremos su orden de exposición.

#### 4.5.2. *Satisfacción de demandas del niño.*

Trae como cita de respaldo de la primera concepción de los fines de la educación la siguiente:

El error radical que inhibe el estudio del niño es, a mi juicio, el hábito de tratar el niño desde el punto de vista del profesor o de los padres; esto es, considerar el niño como algo a ser educado, desarrollado, instruido, o entretenido...El principio fundamental es que el niño es siempre un ser con actividades propias las cuales están presentes y le urgen, y no requiere ser “inducida”, “extraída”, “desarrollada”, etc., que el trabajo del educador, sean los padres o el

profesor, consiste solamente en indagar, y conectar con, esas actividades, proporcionándoles apropiadas oportunidades y condiciones.<sup>177</sup>

A partir de las reflexiones previas que se han presentado, especialmente la concerniente al entendimiento del impulso, puede entenderse qué hay tras la alusión a que el niño es un ser con actividades propias. El principio de actividad, que puede observarse, no sólo en la teoría del impulso, sino también en la crítica de Dewey a la epistemología moderna, esto es, la suposición según la cual el sujeto es un *receptor* de improntas del medio (sea que el retículo de filtración sea concebido como robusto y complejo o provisorio), es también el punto de vista desde el cual Dewey critica una cierta concepción del rol del docente o de los padres. La cuestión de si dicha concepción, que supone la orientación, conducción, activación de acciones del niño (activación exterior sin la cual el niño permanecería en estado de pasividad) puede estar relacionada con cierta epistemología, es algo a evaluar. El punto es que el énfasis en la actividad del niño – algo que es ya un lugar común de la reflexión pedagógica, no sé si en la práctica – se hace necesario cuando nuestras consideraciones sobre la labor del docente suponen, así se niegue, una docilidad entusiasta, o entusiasmo dócil, del niño. Es en esa dirección crítica que conviene leer el pasaje citado por Hardie. La actividad del niño, además, es vista por Dewey como algo adecuado, como algo que está bien y que hay que promover. En el pasaje pareciera que Dewey le concede tal relevancia que la supresión, alteración, son males, y que el trabajo del docente consiste en permitir su

---

<sup>177</sup> “The radical error which child study would inhibits is, in my judgement, the habit of treating the child from the stand point of the teacher or parent; that is, considering the child as something to be educated, developed, instructed, or amused... The fundamental principle is that the child is always a being with activities of his own which are present and urgent and do not require to be “induced”, “drown out”, “developed”, etc., that the work of the educator, whether parent or teacher, consists solely in ascertaining, and in connecting with, these activities, furnishing them appropriate opportunities and conditions.” Citado en (Hardie, pág. 53)



crecimiento y despliegue naturales, casi como si se tratara de un elemento sagrado, y que toda intervención sobre él le corrompería. Pero esta es una implicación que Dewey mismo no acepta del todo. Consideramos que una adecuada interpretación de este pasaje debe leerlo como el énfasis y puesta de manifiesto de un componente que tendía, para la época en que Dewey desarrollo su argumento, a ser ignorado: que los niños tienen intereses, actúan, diseñan, y no están a la espera de ninguna asignación o instrucción para emprender sus iniciativas. No debe, a su vez, pasarse por alto el que la actividad del niño es también una fuente normativa, en el sentido en que ella es modelo, es referente de lo que es adecuado, de lo que conviene esperar que ocurra porque está bien.

Volvamos a Hardie. De dicha cita el autor británico extrae la conclusión de que, para Dewey, la vida escolar no debe ser una preparación para la vida adulta, si bien aclara que, en caso de ser atendida la condición de actividad presente del niño, está mejor preparado para tener una exitosa participación en la vida adulta. Se trata, entonces, de una consecuencia del principio. Presenta Hardie las dos razones de soporte que, según él, presenta Dewey para entender que la atención al principio de la actividad infantil - esto es, propiciar la condiciones para que dichas actividades propias se ejerzan – conlleva dicho éxito en la vida social adulta. El primero de ellos parte de la consideración de que la escuela tradicional es contraria a la condición de la sociedad, la cual es aproximadamente una agrupación de personas con intereses similares y con fines comunes. Así, para que la escuela corresponda con la sociedad, debe orientarse hacia la propiciación, el fomento de los intereses o actividades hacia los que los niños tienden.<sup>178</sup> Así, las actividades escolares que implican prácticas de trabajo en

---

<sup>178</sup> “Any society is a group of people who have approximately the same interest and who work for approximately the same aims. But these characteristics do not apply to the traditional school where there is no spontaneous

madera, tejido, cocina y otras ingresan en las prácticas escolares como “instrumentos por medio de los cuales la escuela misma debe ser hecha una genuina forma de vida activa comunitaria”.

Pero para Hardie este argumento no justifica su conclusión, pues se puede argumentar que precisamente la artificialidad de la escuela es la mejor preparación para la vida adulta.<sup>179</sup> Considera que por cuanto no existe una clara conexión entre el objetivo de Dewey (para la educación, es de suponer) y el efecto de esa realización sobre la vida social, Dewey sostiene un objetivo de la educación, pero no un objetivo social de la misma, sino que prefiere referirlo como una consecuencia.<sup>180</sup>

Ahora bien, es de señalar que la desconexión que Hardie observa entre fin de la educación y fin social de la educación no es del todo correcta. Hardie pasa por alto el que Dewey está argumentando contra quienes, so pretexto de realizar una preparación para la vida, ingresan un conjunto específico de prácticas que no se compadecen del momento presente del niño, que parecieran suponer la posibilidad de la suspensión de la vida real infantil, como si se la pudiera dejar para el futuro y consagrar el presente a actividades que, sin ser vívidas para el niño, pretenden ser preparación para la vida. El docente se halla en la

---

common activity. Therefore the traditional school is not a natural unit of society. To make a school such a natural unit it is necessary to consider what are the natural and activities of the child and to organize the school with the satisfaction of these as an aim. Hence there must be radical differences from the traditional school, and these differences are not merely difference in type but difference in attitude.” ( pág. 54)

<sup>179</sup> “It is at least logically possible that an extremely artificial schooling might be the best preparation for participation in social life later.” (pág. 54)

<sup>180</sup> “Further I think it is probably because there was not a clear connexion between Dewey’s aim and the effect of the realization of that aim on social life that Dewey did hold that aim and did not hold some social aim of education (although he did hold that, as a matter of fact, certain social consequences would follow from his aim).” (pág. 54)

posibilidad de introducir prácticas con el propósito de preparar para la vida futura que, a menos que considere el momento presente del niño, pasan a ser tan imprecisas y amplias que podría introducir cualquier capricho de autoridad o arbitrariedad. En su última obra pedagógica Dewey señala:

¿Cuál es, pues, el verdadero sentido de la preparación en el esquema educativo? En primer lugar, significa que una persona, joven o vieja, adquiere de su experiencia presente todo lo que hay en ella para él en el momento en que la tiene. Cuando se hace de la preparación el fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Cuando esto ocurre, se pierde o se falsea la preparación real para el futuro. El ideal de utilizar el presente simplemente para estar dispuesto para el futuro se contradice a sí mismo. Omite, y aún excluye, las mismas condiciones por las que una persona puede ser preparada para su futuro. Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo.” (Experiencia y Educación, [1938] 2010, pág. 90.91)

Ofrece luego Hardie lo que es para él el segundo argumento con el cual Dewey defiende el que el fin de la educación, entendido como la atención en las actividades presentes del niño, conlleve una adecuada inserción, adaptación, un éxito en la vida social adulta. El argumento consiste en que dicha concepción está en coherencia con el pragmatismo. Cita lo siguiente:

“No es posible una cosa tal como la imposición de la verdad desde fuera, como inserción de la verdad desde fuera. Todo depende de la actividad en la cual se halla inmersa la mente en respuesta a lo que es presentado desde fuera.”<sup>181</sup>

Hardie interpreta esta afirmación como un modo de expresar la dependencia recíproca entre verdad y utilidad interpretada por Moore en el pragmatismo. Como se trata de una de las afirmaciones refutadas, según Hardie, por Moore, el argumento también es descartado. Ahora bien, incluso sin acudir a los argumentos que he ofrecido para cuestionar ese modo de entender la asimilación entre verdad y utilidad en las secciones anteriores, es posible ofrecer una interpretación más benévola del pasaje una vez se lleva al campo educativo. Algo que se interpreta como una verdad – póngase por caso, el teorema de Pitágoras, o la conveniencia de perseverar en la bondad en ambientes de adversidad, u otra – puede ser mejor asimilado, captado, discernido por el estudiante si se tiene en cuenta la percepción del estudiante, la actividad en que se halla o que es de su interés. Es decir, aún sin entrar en la interesante consideración de si lo que ocurre cuando se aprende es que se asimila desde el exterior una verdad o que dicha verdad emerge por la actividad reconstructiva del estudiante, es perfectamente entendible que si se tiene en cuenta la actividad del estudiante (sus intereses, hábitos, inquietudes, apremios) dicha verdad puede ser mejor asimilada.

Más en términos generales, no debe olvidarse que para Dewey no puede separarse en la experiencia el pasado, del presente y el futuro. En parte por el principio de continuidad, pero, especialmente, por la condición de mediación de la experiencia, por su carácter

---

<sup>181</sup> “No such thing as imposition of truth from without, as insertion of truth from without, is possible. All depends on the activity which the mind itself undergoes in responding to what is presented from without.” Citado en (Hardie, 1942, pág. 55)

reconstructivo. Además, infortunadamente, el no atender contra quién argumenta Dewey, no le permite a Hardie percatarse que, dado que existe una unidad de los tiempos, Dewey recargará la balanza hacia el presente si éste es sacrificando al futuro, pero también hacia el futuro si se le está sacrificando al presente. Recordemos que en *Experiencia y Educación* señala que no toda experiencia placentera o entretenida del presente es educativa (pág. 72).

#### 4.5.3. *Crítica a la metodología por proyectos*

Aunque, según Hardie, ninguno de estos argumentos es aceptable para defender dicho objetivo de la educación, se concentrará en valorar una tercera línea de argumentación que, si bien no es de Dewey, proviene de uno de sus principales discípulos. Kilpatrick, a través de la metodología por proyectos, propone un modo de organizar la escuela con base en el principio del mejoramiento de la vida presente del niño. Esta línea argumentativa pareciera, no obstante, cambiar el objeto de indagación inicial propuesto por Hardie, ya que no se trata de examinar si de la atención al momento presente del niño se sigue su preparación para el futuro, sino sólo de examinar en qué consiste y si es plausible la atención presente del niño. En cierto modo, la línea de argumentación de Hardie pretende ser similar a la adoptada por Moore: el procedimiento consiste en agotar el espectro de posibles sentidos de interpretación de una idea, máxima, principio: en este caso, examinar el fin de la educación como la atención a las demandas presentes del niño.

Hardie inicia enunciado los cuatro principios que, para Kilpatrick, rigen la metodología por proyectos: I. los estudiantes proponen lo que ellos realmente hacen. II. Sólo

deben hacer aquellas cosas que desarrollarán ciertas actitudes. III. Todo aprendizaje debe hacerse sólo si es necesario para lo que los pupilos realmente han propuesto. IV. Lo que a los estudiantes les esté permitido hacer debe estar guiado hacia el enriquecimiento de la “subsecuente corriente de la experiencia”.

#### 4.5.3.1. Presentación de los principios de la metodología por proyectos.

Procederemos a presentar cada uno de los principios. Realizaremos consideraciones sobre el significado de cada uno, a la luz de nuestras reflexiones previas de este y los anteriores capítulos. En este proceso sacaremos a la luz reflexiones, algunas, que podrían situarse dentro de la filosofía del lenguaje educativo. Posteriormente, acompañaremos a Hardie en su consideración sobre esta metodología.

##### 4.5.3.1.1. Los estudiantes proponen lo que ellos realmente hacen<sup>182</sup>

Tanto Kilpatrick como Dewey, al referirse a las actividades en las que los niños mismos se ocupan tienen presente de qué pretenden distanciarse: de la actividad impuesta, comandada, del hacer ordenado. Pero este referente negativo, si bien es un primer paso para

---

<sup>182</sup> Enfatizamos en lo que significa que los estudiantes proponen. A) Los niños deben saber jugar el juego del lenguaje de proponer cosas, es decir, deben tener consigo el bagaje de manifestar con el lenguaje sus gustos, intereses, inclinaciones, para que adquieran el carácter de propuesta. B) Lo que los niños quieren está situado en objetos de la cultura, luego sus gustos en inclinarán por ellos, *no existen gustos puros, naturales (en el sentido de libres de componentes de la cultura)*, los niños quieren cantar una canción de cantina, por ejemplo. C) El que sea posible tanto diseñar un proyecto, con base en las propuestas de los niños, como despertar el interés de los niños por asignaturas, nos muestra el *amplio espectro de las pulsiones infantiles*. D) ¿Qué relación hay entre lo que los niños “realmente hacen” y lo que dicen que hacen? Así, tenemos, por una parte, el juego de hacer reportes, responder la pregunta “¿qué estás haciendo?” y, por otra, interpretar lo que hacen. ¿De cuantas maneras puede entenderse lo que los niños hacen? No es lo mismo interpretar el hacer de un niño, por parte del padre, de la familia, de la sociedad cercana (por hablar así del entorno un tanto más amplio que el familiar), que por parte de un pedagogo, un psicólogo infantil.

caer en cuenta que los niños son realizadores autónomos de múltiples cosas (juegos, ensayos, investigaciones) no nos ayudan necesariamente a examinar qué es eso que hacen. Igual, es necesario disponer de una manera de interpretar ese hacer de los niños: pues para Dewey dicho hacer debe verse como parte de la naturaleza impulsiva del ser humano, el proceso de ruptura de coordinación, y el establecimiento de la coordinación, la mediación de la experiencia. Esos son los conceptos que deben ayudarnos a organizar el rompecabezas. Cuando decimos “las cosas que hacen los niños” debemos indagar sobre el tipo de reconstrucción de la experiencia hacia la que tienden.

4.5.3.1.2. Sólo deben hacer aquellas cosas que desarrollarán ciertas actitudes.

Como bien advierte Hardie, esta idea supone ya, no sólo una atención al momento presente, sino una consideración del futuro, por cuanto se espera que ciertas tendencias se desarrollen en cierta dirección o, más bien, que ciertas tendencias se desarrollen y no otras. Aquí está implícito que se dispone de criterios de valoración de las actividades de los niños y, por tanto, la expresión “sólo deben hacerse aquellas cosas” implica o conlleva, tanto los modos de evitar unas cosas se hagan, como modos de permitir que otras sí. Así, se requiere criterios o principios de valoración de las líneas comportamentales (esto supone un stock más bien conformado por el tipo de comportamientos observados en los niños en el transcurso de la experiencia docente) como procedimientos concretos para permitir unos, y no otros, comportamientos<sup>183</sup>.

---

<sup>183</sup> Aquí el empleo del lenguaje estará orientado al juego de dar órdenes o de inhibir ciertos comportamientos, la misma disposición del juego, de la dinámica debiera excluir modalidades o constituir un *desincentivo de facto* o *fáctico*.

4.5.3.1.3. Todo aprendizaje debe hacerse sólo si es necesario para lo que los pupilos realmente han propuesto.

El propósito de esta regla consiste en evitar introducir elementos que no sean conducentes a lo propuesto por los alumnos y, en ese sentido, garantizar eso que ellos han propuesto y que corresponde a lo que realmente quieren, porque proviene justamente de lo que realmente hacen (what they actually do)<sup>184</sup>.

4.5.3.1.4. Lo que a los estudiantes les está permitido hacer debe estar guiado hacia el enriquecimiento subsiguiente de la experiencia.

Aquí debe tenerse presente que para Dewey la experiencia es una *reacomodación* de la experiencia, un movimiento dentro de un continuo. Pero, además, aquí está implícita la idea de crecimiento, pues es justamente lo que la define<sup>185</sup>. La valoración presente de la actividad, la manera como juzgamos, valoramos, apreciamos, el presente, debe hacerse, también (pero no exclusivamente) con la mirada puesta en la conducta futura.

---

<sup>184</sup> Una consideración a la luz de la noción de experiencia. La relación que hay entre lo propuesto y los medios requeridos (los aprendizajes a adquirir) no siempre es tan feliz, pues, como en muchas cosas humanas, existe un cierto distanciamiento o hiato entre el deseo del fin (lo propuesto por los niños) y el deseo del medio (ciertos saberes requeridos). Esto abre la puerta a que los niños vean ajenos los medios, les resulten extraños. También está el caso de aquellos aprendizajes que no corresponden a procesos instructivos específicos, sino a experiencias o actividades que los niños deben surtir. Pero la valoración de esta posible ocurrencia debe hacerse, una vez más, acudiendo a la modelación o interpretación de la situación en clave de ruptura de la coordinación orgánica. Todo esto debe dar como base una teoría no sólo del impulso, como punto de partida, sino como respuesta o *anhelo*, que es lo que habrá de soportar la adversidad en la búsqueda, el apetito continuo, con base en la ruptura de la experiencia, la mediación y el restablecimiento o reconstrucción de la experiencia.

<sup>185</sup> Pero debemos tener presente lo que significa “lo que a los estudiantes les está permitido”, como ya hemos dicho, se trata de una expresión que remite a un conjunto de situaciones y de comportamientos en los que los docentes están en interacción con los estudiantes, que pueden consistir en modos verbales de llamar la atención, o de prohibir o persuadir para que no, o de postergar una solicitud. Tras la expresión “lo que a los estudiantes les está permitido” se encuentra una red de juegos del lenguaje, de prácticas, de hábitos y costumbres, que pueden ser representados, en lo posible, de manera perspicua. *La interacción en aula*. Una aplicación al campo de la educación del principio de representación perspicua de los hechos gramaticales.



Hardie precisa que el método de proyectos no sólo se guía por estas cuatro reglas, sino que también incluye algunos otros principios: el poder de veto del maestro, el cual, más que una nueva regla, constituye la puesta en práctica de las reglas 2 y 4; las propuestas deben ser apropiadas y seguras. Aclara que esta metodología no debe confundirse con aquella que orienta los intereses de los estudiantes hacia asignaturas específicas<sup>186</sup>.

La elaboración teórica llevada a cabo por Dewey sobre el impulso nos ayuda a ver que lo que aquí se llama “interés del niño”, y que puede ser tenido en cuenta tanto para la concepción de una metodología de elaboración de proyectos que le satisfagan, como para conducirse hacia el aprendizaje de asignaturas específicas, evidencia el componente de *plasticidad* del impulso. De hecho, aquí está en juego algo más complejo aún: no existe algo como un impulso libremente desarrollado; existe una ilusión teórica y moral consistente en aspirar al *libre desarrollo del interés del niño al margen de los condicionamientos e imposiciones del adulto*. Pero toda acción, movimiento del niño, interpretado como una indicación de un deseo o una necesidad, son mediados por la acción del adulto: son aplaudidos, vistos como ternura expuesta o molestia, demandas de atención, requerimientos de socorro o invitaciones al juego o al cariño. De hecho, la misma inclinación del niño a moverse, a intentar alcanzar un objeto, a rechazar una tela incómoda o a explorar la textura de una tela, suponen posibilidades y obstrucciones. El niño, en su libre hacer, se encuentra con dificultades y obstrucciones y él reitera la acción y preserva o persevera en el objetivo. La interacción del niño con el medio le pone ya ante la cohibición, inhibición, dificultad, a

---

<sup>186</sup> “Such method of teaching must be carefully distinguished from the method often employed in traditional school, namely, the method of utilizing the child’s interests for teaching the various subject”. (Hardie, 1942, pág. 57)

veces imposibilidad, de la consecución de su objetivo. En casos muy concretos, la acción del adulto, su lenguaje, su tono de voz, impondrá límites que, aun cuando el niño no los interpreta como morales, son morales, sociales. Existe una *compleja configuración psico-social del deseo del niño*. Los deseos de los niños son acontecimientos sociales<sup>187</sup>. No ser grosero o patán con la mamá, no gritarle o agredir a otra persona, etc. Y dicho límite se impone porque la acción o la tendencia está presente. Así, el proceso de transacción del niño como organismo con el medio está siempre presente, y esa interacción suponen la obstrucción. *El niño propende a hacer algo que no consigue de manera inmediata, algo que le demanda esfuerzo, dificultad, pero que él asume como tal*. Tomar el rostro de la madre, asir su cabello. La acción requiere la persistencia.

#### 4.5.3.2. Argumentación de Hardie contra la metodología por proyectos

Retornemos a Hardie. El autor adelanta una crítica menor: no es cierto que el enfoque esté puesto en el presente del niño, pues las reglas 2 y 4 involucran el futuro (el desarrollo de actitudes específicas y el enriquecimiento de la corriente subsiguiente de la experiencia). A ello habría que aclarar: sí, incluyen el futuro, pero como reguladores del presente. Considera Hardie que las cuatro reglas deben ser mejor entendidas como principios generales de organización que como juicios generales (general statment). Juzga que entenderlos así, incluso, se ajusta mejor a la propia visión de Dewey. Y cita:

---

<sup>187</sup> En *Naturaleza Humana y Conducta* Dewey aclara, a propósito de la filosofía moral de Hume que, si bien puso de presente cómo el hábito moldea la sociedad, paso por alto que éste, a su vez, es moldeado por la sociedad. “Observó el papel desempeñado por la estructura y funcionamiento de nuestra naturaleza común en la conformación de la vida social. Pero fue incapaz de observar con igual claridad la influencia refleja de esta última sobre la forma que la plástica naturaleza humana adopta en función del medio social que la rodea. Hizo resaltar la importancia del hábito y la costumbre, pero no tuvo en cuenta que la costumbre es en esencia un producto de la vida en sociedad cuya fuerza es predominante en la formación de los hábitos de las personas.” (Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, [1922] 2014 a, págs. 10, 11)

Resultará nocivo si el estudio del niño deja en la mente popular la impresión de que un niño de una determinada edad dispone de un equipamiento positivo de intereses y propuestas tal como ellas se encuentran. Asumir el fenómeno presentado a una edad determinada como en algún modo auto explicativo y auto contenido inevitablemente resultará en indulgencia y saboteo o deterioro.<sup>188</sup>

Pero esta no es una objeción de peso, reconoce. Sin embargo, sí considera de peso la siguiente: existe conocimiento que, pese a su valor e importancia, no se adquiriría en una metodología por proyectos. Mucho del conocimiento que se adquiere en las escuelas no se adquiriría en caso de estar en una metodología por proyectos. Reconoce que, no obstante, puede defender la metodología argumentando que ella se desprende de conocimiento que carece de valor y mantiene el que tiene valor. Sin embargo, Hardie considera esta idea falsa, pero hasta ahí llega su argumentación al respecto.

Pasa a la segunda crítica, según la cual el método viola una ley bien conocida del aprendizaje: para mantener una habilidad por un prolongado periodo de tiempo, debe practicarse repetidamente. En cambio, la solución de un problema matemático requerido en un proyecto será suficiente y no se requerirá la solución reiterada de problemas similares, pese a que sólo así se adquiere la habilidad.

---

<sup>188</sup> “It will do harm if child study leave in the popular mind the impression that a child of a given age has a positive equipment of purposes and interests to be cultivated just as they stand... To take the phenomena presented at a given age as in any way self-explanatory or self-contained is inevitable to result in indulgence and spoiling.” Citado en (Hardie, 1942, pág. 58)

Una tercera objeción consiste en señalar que el método en su conjunto asume que el niño tiene una diversidad de intereses que es deber de la educación satisfacer o, en una versión menos exigente, guiar<sup>189</sup>. Tanto los intereses y deseos, así como el conocimiento, pueden adquirirse<sup>190</sup>, y parece casi obvio que mucho de lo adquirido en la escuela tradicional es más valioso que todo aquel que está “naturalmente” presente en el niño<sup>191</sup>. Así, el interés adquirido por la literatura griega, las ecuaciones diferenciales o la historia medieval son extremadamente valiosos. (Hardie, 1942, pág. 59)

Para Hardie, existe una superioridad, que no argumenta, del interés de un joven en despejar una ecuación sobre el interés de un niño en, por ejemplo, correr simulando ser un avión por un espacio abierto. Incluso, Hardie no ofrece ejemplos de lo que él está entendiendo

---

<sup>189</sup> Podemos preguntarnos por la gramática de los verbos “satisfacer” y “guiar”. Pareciera ser que el verbo “satisfacer” supone algo ya en la naturaleza de lo satisfecho, es decir, no decimos “satisfacer un proyecto” o “satisfacer una estrategia”, sino que la satisfacción supone un tipo de apetito, impulso, deseo, querer o requerimiento; por otra parte, la satisfacción supone que el deseo impera, que demanda una satisfacción inmediata, demanda el ser colmado, pues no se negocia, en el sentido de que el deseo es colmado o frustrado. Por su parte, el verbo guiar, conducir, supone cierta docilidad o maleabilidad de lo conducido, algo que puede ser llevado en cierta dirección y que se puede desplazar, ajustar, no supone una satisfacción o brindar lo que parece estarse echando de menos.

<sup>190</sup> A su vez, podemos indagar si, en cuanto a las gramáticas de interés y conocimiento, funciona de la misma manera la predicación de que sean adquiridos. Es decir, podemos hablar de “adquirir un deseo” y de “adquirir un conocimiento”. Sin embargo, mientras que “adquirir un deseo” puede ser equivalente a “despertar un deseo” o “desarrollar un deseo” dichas conjugaciones no se presentan para “conocimiento”. No decimos cosas como “despertar un conocimiento”. Y esto está relacionado con la gramática del verbo adquirir, por cuanto la adquisición supone que lo adquirido no está presente, en cambio la gramática del deseo o el interés suponen su presencia, por eso se habla de despertar o activar el deseo más que de adquirir el deseo. En cambio, la gramática de conocimiento está asociada a la apropiación, hacer propio, asumir algo que no estaba con nosotros pero que, fruto del trabajo, nos pertenece, le poseemos. Pero existe una zona de intersección, que es la que le da sentido al texto de Hardie, adquirir se emplea aquí para aludir a algo que con el tiempo puede presentarse si bien no estaba antes: adquirir un deseo es algo que puede ocurrir con el tiempo, así como adquirir un conocimiento.

<sup>191</sup> Y ahora entramos en un terreno de extraordinaria importancia pedagógica. Pues la cuestión ya no es la precisión de cierta región de la gramática que puede ayudar a evitar malentendidos, sino la comprensión del proceso que conduce a que una persona, en este caso un niño o un joven, presenten un interés por algo (sea la construcción o destrucción de un modelo o prototipo, o un poema, ser cuchillero o reguetonero) y si dicho proceso puede, o no, ser incidido, intervenido, en el sentido de crear contextos, ambientes o sistemas de incentivo que conduzcan a su surgimiento o aparición, su acaecimiento, o todo lo contrario. Tenemos una alternativa terminológica que consiste en lo que está dentro del campo de lo que directamente puede instruirse u ordenarse y aquello que parece sólo ser posible de un modo indirecto. Aquí, sin duda, parte de la discusión puede que tenga que ver con los verbos que pueden ser incluidos dentro de una instrucción y los que no.

por el deseo natural del niño (“those “naturally” occurring in the child”)<sup>192</sup>. La predilección por el conocimiento disciplinar, por asignaturas, no parece encontrar apoyo argumentativo alguno. Así, Hardie considera que ciertos intereses son superiores a aquellos intereses que la metodología por proyectos asume como punto de partida.

Por estas tres razones Hardie considera que el objeto de la educación que persigue la metodología por proyectos, así como la metodología misma no son adecuados.

#### 4.5.2. Crítica a la concepción del fin de la educación como preparación para la experiencia futura.

De acuerdo con Hardie, pareciera ser que Dewey mismo, en su obra posterior, fue consciente de esta insuficiencia y lleva a cabo una modificación, si bien Hardie reconoce que no logra seguirle<sup>193</sup> y prefiere darle la palabra:

Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación...El problema para la educación progresista es: ¿Cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización *dentro* de la experiencia?”

---

<sup>192</sup> Es importante reflexionar sobre lo que se entiende por “naturalmente” presente en el niño. Este punto es de una importancia extraordinaria. Creo, incluso, que el problema es que no hay punto de apoyo firme por cuanto todo lo que se postule como natural en el niño es de entrada una selección o valoración del medio social inmediato.

<sup>193</sup> “Dewey seems to have recognized this, for in his more recent writing he has advocated a somewhat different aim. I have his statement of this extremely difficult to follow and so, as far as possible, I shall let him speak for himself.” (Hardie, 1942, págs. 59, 60)

Acto seguido, aludiendo a que para Dewey es necesario saber qué es la experiencia, cita:

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y reactividad. Entonces se restringen posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. A su vez una experiencia dada puede aumentar la habilidad automática de una persona en una dirección particular y sin embargo desembocar en un callejón; su efecto, a su vez, es estrechar el campo de la experiencia ulterior.” Citado por (Hardie, 1942, pág. 72)

El problema con la educación tradicional, continúa Hardie, según Dewey, no es la falta de experiencias, sino que se presentan experiencias del tipo equivocado. “Todo depende de la cualidad de la experiencia que se posee.” Esta cualidad, continúa Hardie reseñando a Dewey, se mide de dos maneras: en primera instancia, por el agrado o desagrado y, en segunda, por el efecto en la experiencia subsiguiente. Y cita a Dewey:

La misión de éste [el educador] es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables.<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> “It is his (the educationist’s) business to arrange for the kind for the experiences which while they do not repel the student, but rather engage his activities, are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences.” Citado en (Hardie, 1942, pág. 73)

Con estas citas ha introducido Hardie la segunda concepción de los fines de la educación en Dewey. Ellas indican, le parece, que Dewey le está prestando más atención a la experiencia futura que a la presente.

Unas observaciones antes de continuar con la argumentación de Hardie. Es importante recalcar que estas citas son tomadas de la sección I *La educación tradicional frente a la educación progresista* y la sección II *Necesidad de una teoría de la experiencia*. En ellas Dewey deja en claro, como recoge al paso Hardie, la necesidad de disponer de un concepto de experiencia. Sin embargo, la presentación en sus rasgos generales de los principios que ella incorpora se esboza más directamente en la sección III *Criterios de la experiencia*. Allí habría encontrado Hardie, especialmente en el tratamiento de los principios de continuidad y crecimiento, una presentación de la experiencia en Dewey que le permitiría caer en cuenta que no es necesario considerar que Dewey hubiera abandonada una concepción de los fines de la educación centrados en la promoción de las actividades presentes y espontáneas del niño para pasar a una en la cual se consideran los efectos futuros de la misma. De hecho, como hemos indicado arriba, la experiencia presente sigue siendo, a juicio de Dewey, el punto central, pues es sobre ella sobre la que se puede actuar, si bien con miras al efecto futuro. No es necesario pensar la filosofía de los fines de la educación en Dewey como un relevo de una concepción por otra. Resulta más correcto ver énfasis diferentes de un mismo concepto, según la exageración o parcialidad contra la que se esté combatiendo. Ahora bien, especialmente, la ausencia más perjudicial al enfoque adoptado por Hardie es ignorar, pese a la directa mención que hace de ello Dewey de dicha necesidad y que el mismo Hardie recoge, el concepto de experiencia como centro de reflexión y teorización para Dewey. Pareciera ser que Hardie ve en la alusión a la experiencia una postura

frente a la experiencia que está a la par junto con otra serie de opiniones diversas de Dewey sobre lo educativo, cuando allí, más profundamente, se encuentra la matriz conceptual e, incluso, la guía de lectura de sus obras pedagógicas y no pedagógicas. Ya he mencionado que dicha concepción de la experiencia puede ser interpretada como una *fisiología filosófica* que aúna un lectura funcional-teleológica, en la que la experiencia se interpreta como un movimiento de recomposición de una fractura o quiebre (problema) en el despliegue de los impulsos. Si tenemos la disposición de ver en la noción de *experiencia educativa* la condensación de un esfuerzo de conceptualización que se remonta a los primeros ensayos de la última década del siglo XIX, entonces la noción de experiencia educativa es, también y naturalmente, el centro de su pensamiento pedagógico.

#### 4.5.3. *La experiencia deseable.*

Retornemos a Hardie. El pensador británico, quien ya ha anunciado no parecerle satisfactorio este candidato a fin de la educación (promover experiencias futuras deseables), señala que la palabra clave en este punto es “deseable”. Se remite entonces a la distinción de posibles sentidos de la palabra “deseable” introducida por Stuart Mill: deseable como lo que es deseado (una cerveza cuando hace calor) y deseable como deber ser deseado (la abolición de la esclavitud). Cada uno de estos sentidos da lugar a un enunciado diferente: en uno la experiencia futura se presenta como deseada, en el segundo como una experiencia que debe ser deseada. Este segundo fin le parece a Hardie que corresponde con un sentido de la educación tradicional y que, por ello, sólo puede ser el primer sentido el adecuado para Dewey. Ello implica que el niño debe tener en el presente las experiencias que le faciliten



tener la experiencia que él desea en el futuro. Eso justificaría, a juicio de Hardie, el entrenamiento actual para que en un futuro sea un gánster. Es la confusión del primer sentido con el segundo el que, a juicio de Hardie, le da a la teoría de Dewey su aparente plausibilidad. El último sentido no es tan pragmático como el primero, juzga Hardie, pero parece ser la aceptación del pragmatismo lo que inhibe a Dewey de asumir un fin del proceso educativo. Se halla constantemente preocupado por la guía de la experiencia presente, y la dirección de la guía se decide según lo que día a día resulta más útil. Dewey parece más preocupado por los medios y no por los fines. Sobre esto último reconoce Hardie la posibilidad de estar exagerando.

Así, dado que lo que significa “experiencia deseable en el futuro” sólo puede ser aquella experiencia que el estudiante desea tener en el futuro y como dicha experiencia puede ser el convertirse en criminal, entonces, se llegaría a la situación inaceptable según la cual el fin de la educación es promover las experiencias presentes que hagan posible el deseo del niño en hacerse delincuente. Como el uso de la palabra “deseable” conservaba la ambigüedad de poder significar “deber ser deseable” entonces su carácter inaceptable no se hacía manifiesto. El procedimiento de Hardie consiste en un intento por reducir al absurdo la afirmación sobre la experiencia deseable como fin de la educación: uno de los sentidos es rechazado por antiético, el otro por inconsistente con el pragmatismo.

Una de las posibles maneras de mostrar cierta estrechez de perspectiva de Hardie, sin abandonar del todo sus presupuestos, consiste en evidenciar que, en primera instancia, el segundo sentido que él mismo ofrece no tiene por qué ser necesariamente rechazado por Dewey y, en segunda instancia, que la idea de una experiencia deseable no se agota en esos

dos sentidos. No porque el segundo sentido incluya la alusión al deber, es decir, no porque se pueda presentar una cierta experiencia futura del niño como un deber, implica un compromiso con la educación tradicional, entendida ésta como una que la impone desde el exterior obligaciones al niño desconociendo sus intereses. La experiencia futura que *debe* vivir el estudiante puede ser, y es para Dewey, una experiencia que hace parte de su ampliación del deseo de aprender, el afianzamiento del poder de controlar la experiencia futura de manera inteligente. Aquí el deber no es constrictivo, sino expansivo. Por otra parte, la idea de una “experiencia deseable” recoge también nuestras proyecciones, emotivas, creativas, entusiastas, en relación con lo que esperamos los docentes y los intervinientes en el proceso educativo sobre una vida en aprendizaje constante, una vida plena y digna de ser vivida, por parte de los estudiantes, y también de nosotros mismos. El marco teórico deweyano no excluye estas aspiraciones de futuro, sí se esmera en evitar su desconexión con el presente. Dewey no ve que la consideración del presente, lo que es, no pueda ser guía del futuro, lo que debe, conviene o se desea que sea. Ya hemos hecho alusión a la concepción de Dewey sobre la filosofía de la educación, en un ensayo contemporáneo de *Experiencia y Educación Dewey*:

La necesidad de una filosofía de la educación es fundamentalmente la necesidad por descubrir lo que la educación *es* realmente. Debemos tomar aquellos casos en los cuales encontramos que hay un real desarrollo de poderes deseables, descubrir cómo este desarrollo tiene lugar, y entonces proyectar lo que ha tenido lugar como una guía para dirigir nuestros esfuerzos adicionales. La necesidad de este descubrimiento y su proyección es la necesidad por una filosofía de la educación.<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> The need for la philosophy of education is fundamentally the need for finding out what education really *is*. We have to take those cases in which we find there is a real development of desirable powers, find out how to

#### 4.5.4. *Autocracia y Democracia*

Considera Hardie otro argumento con el que Dewey contrapone la educación nueva a la tradicional: esta es autocrática, aquella democrática, y la democrática es preferible a la autocracia, en tanto promueve una mejor calidad de la experiencia. Para Hardie la validez de este argumento depende de que la Escuela pueda ser aislada del resto de la sociedad. De poderse garantizar que todo elemento exterior a la escuela se mantuviera al margen, entonces no hay duda de que una escuela democrática sería preferible. Pero no es el caso, y podría ser que una escuela autocrática sea mejor para un mundo democrático. Duda Hardie que las palabras democrático y autocrático puedan ser usadas en sus sentidos corrientes al referirse a la escuela.

El razonamiento de Hardie esconde más de lo que muestra. Pareciera suponer que, dado que la sociedad no es democrática, entonces un contexto escolar democrático solo puede prosperar al margen de la sociedad. Como la sociedad no es democrática, entonces no es preferible una escuela democrática. Ahora, piensa Hardie, existe la posibilidad de que, al organizar una escuela autocrática, es decir, una escuela en donde los estudiantes no son partícipes en procesos decisorios de contenidos y evaluativos, sino que estos procesos son pensados para ellos por otros e impuestos como obligaciones, entonces los estudiantes podrían, habituados al respeto de las normas, participar más adecuadamente en los procesos

---

this development took place, and then project what has taken place as a guide for directing our others efforts. The need for this discovery and this projection is the need for a philosophy of education.” (Dewey, *The Need for a Philosophy of Education*, 1933, pág. 195)

democráticos. Sin embargo, Hardie cae en una oposición que Dewey no ve necesaria: asumir que una escuela democrática suprime el control, la organización curricular. De hecho, el capítulo IV *Control social* de *Experiencia y Educación* está dedicada al examen de la relación entre libertad individual y control social. Pero, incluso, en la presentación sobre la escuela tradicional y la escuela progresista, Dewey había llamado la atención sobre la necesidad de descender más profundo en la comprensión para evitar caer en la polarización tipo *o lo uno o lo otro*. Y no es que Dewey argumente que una escuela tradicional goce de virtudes que deben ser preservadas, sino que enfatiza que la educación progresista, apoyada en una organización democrática, que es justamente la que provee el ambiente más favorable al desarrollo de experiencias educativas, no excluye elementos de control: la existencia de reglas es parte de todos los juegos, incluyendo los que realizan los estudiantes en los descansos, existen sistemas de arbitraje para controversias sobre injusticias o faltas, y el comportamiento de los adultos es tomado como referente de comportamiento de los estudiantes. Nada de ello es vivido como una restricción de la libertad individual. Dewey afirma:

“(...) la conclusión general que yo sacaría es que el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante. Pues aún en un juego de competición hay cierto género de participación, de tomar parte en una experiencia común. Dicho de otro modo: los que toman parte no sienten que están mandados por una persona individual o que están sujetos a la voluntad de alguna persona superior, externa a ellos. Cuando surgen disputas violentas ocurren ordinariamente sobre la supuesta base de que el árbitro o alguna persona de otro partido ha sido injusta; en otras palabras, que en tales casos un individuo trata de imponer su voluntad individual sobre otro.” (Dewey, *Experiencia y Educación*, [1938] 2010, pág. 55)

#### *4.5.5. Crítica a la concepción de la escuela como laboratorio*

Hardie inicia reseñando que la visión pragmática de Dewey tuvo también influencia en su Escuela Laboratorio. De acuerdo con Hardie, dicha institución tendría la misma relación con el departamento de Filosofía, Psicología y Educación, que la que tienen los laboratorios con las diferentes ciencias. Precisa entonces lo que, a su parecer, son los dos usos que tienen los laboratorios en las ciencias: obtener conocimiento de hechos y leyes hasta el momento desconocidas, y poner a prueba teorías científicas por medio de la invención de experimentos cruciales. Por lo tanto, una escuela laboratorio debe obtener conocimiento de hechos y leyes desconocidas sobre los educandos, y poner a prueba teorías educativas por la invención de experimentos cruciales. Sin embargo, ya podemos adelantar que, dada la preocupación constante de Dewey por ofrecer una lectura comprensiva de la experiencia, esta restricción no le resulte válida.

Hardie se detiene, entonces, a explicar lo que es un experimento crucial. Se parte de una colección de hechos sobre los cuales hay diversas teorías explicativas de las cuales debe ser seleccionada una. El procedimiento reconocido es intentar deducir teóricamente alguna consecuencia de cada teoría que no esté implicada en las otras, y entonces investigar experimentalmente cuál de esas consecuencias es verificada. Como ejemplo de experimento crucial muestra el caso de la deflexión de la luz, la cual es implicada por la teoría de Einstein. Así, al ser verificado dicho fenómeno por un experimento, la teoría de Newton es reemplazada.

Sin embargo, considera Hardie, al examinar las grabaciones de la escuela experimental dirigida por Dewey el paralelo no funciona. Pues si bien es posible obtener conocimiento de hechos hasta el momento desconocidos y obtener por inducción leyes hasta el momento desconocidas, no es posible elaborar experimentos cruciales. Ello es debido a que muchas teorías educativas incluyen referencias a la vida posterior a la escuela; así, para que una teoría sea refutada o confirmada se requiere conocimiento no sólo de hechos de la vida escolar sino de la vida después de ella, y acerca del modo como están conectadas con la vida escolar. Es decir, si una teoría educativa hace referencia a lo ocurrido después de la vida escolar, entonces esta no se puede ni refutar ni confirmar por apelación sólo a lo ocurrido en la vida escolar. Por lo tanto, una escuela laboratorio sólo puede cumplir la primera función. Cierra su argumentación sobre la teoría educativa de Dewey señalando que no habría valorado la cuestión de la segunda función de la escuela laboratorio de no haber sido por su interés en la idea de la verificación, dada la adhesión de Dewey al pragmatismo.

Es difícil aceptar que Dewey, quien ha cuestionado la separación entre hechos y valores, entre el deber ser y el ser, entre ciencia y arte, acepte una concepción tan restringida de lo experimental y, por tanto, de lo que puede ser una escuela experimental. Una vez más, Hardie trata la cuestión de lo experimental como si fuera algo aparte de la idea de experiencia educativa. La cita con que cerramos la sección anterior da cuenta del marco en el cual Dewey considera que es posible y requerido la indagación investigativa de la educación: la detección, comprensión de un género específico de experiencia.

Ahora bien, Hardie podría argumentar que, pese a esa lectura ampliada de la experiencia, según el sentido de los laboratorios de las diferentes ciencias, habría que llevar

a cabo dicha restricción. Pero incluso en ese caso la interpretación de Hardie incluye una restricción excesiva. Si bien es cierto que los efectos en la vida de una persona de las experiencias en la escuela van mucho más allá del tiempo de la vida escolar misma, también lo es que muchos de los efectos de la formación escolar sí son detectables en los posteriores niveles de formación. Las tendencias comportamentales antieducativas que describe Dewey, y que cita Hardie, no son sobre la vida después de la escuela, sino sobre los efectos de la misma en momentos posteriores.

Dos últimas breves observaciones sobre la perspectiva de Hardie a propósito de la filosofía de la educación de Dewey. El balance general nos muestra a Hardie un pensador conservador. Las iniciativas que podrían corresponder con una valoración crítica y una reforma de la organización tradicional de la escuela le resultan inaceptables, insostenibles. Pese a ello, lo que podría conferirle cierto valor en su enfoque, es el haber hecho a un lado una retórica reaccionaria contra el cambio educativo, para centrarse en argumentos conservadores que pueden ser objeto de evaluación crítica. Por otra parte, quizá cierta interpretación y cuestionamiento, que pareciera no esforzar un sentido más robusto del autor interpretado, pueda estar asociado a que su obra en conjunto, se encamina – luego de haber dedicado los tres primeros capítulos a cuestionar otras perspectivas de lo educativo – en el capítulo IV, *The Basis of Any Educational Theory*, a ofrecer una propuesta de base sólida, según su perspectiva, para toda teoría educativa. Así, Hardie estaba allanando el terreno para presentar su propio enfoque, más que tomando lo que de valor podrían tener los autores que fueron objeto de su crítica.

## CONCLUSIONES

En el Capítulo II se defendió la tesis según la cual al interpretar la ética como el *mejor* modo adaptativo humano es posible a) preservar una perspectiva naturalista, evolutiva, de la Ética y b) garantizar que la Ética comprenda la normatividad preferible a otros modos normativos aplicados para la adaptación y la subsistencia. Por esta vía *ética* y *crecimiento* no se muestran en tensión o correspondiendo a dos dominios separados, ni teóricamente (caso en el que la Ética debería ser *añadida* como teoría regulativa de la experiencia de crecimiento), ni prácticamente, por cuanto lo *más adaptativo* es también lo más *ético*. Esta propuesta no tiene por qué ser de fácil aceptación y podría ser fácilmente malinterpretada, sacando de ella consecuencias inaceptables. Sin embargo, ella logra conservar una lectura que muestra una vía interpretativa de la Ética dentro del marco del instrumentalismo deweyano, sin la necesidad de introducir una dicotomía entre mundo del deber ser y mundo del ser.

He defendido también en el Capítulo II que para Dewey el *éxito adaptativo* está siendo medido con referencia a una totalidad socio-medio ambiental prospectiva y es desde ella que los principios éticos se muestran más aptos que otros sistemas rivales. Esta idea, a su vez, puede verse en relación con la reflexión sobre la posibilidad de una reconstrucción cultural de la experiencia del numeral 4.4.



En el capítulo II he tratado de ofrecer una posible vía de solución a la distinción es-debe, que he denominado correlatividad holofrástica. Con ello pretendí indicar que es posible interpretar desde dos perspectivas un mismo fenómeno, lo cual permitiría evitar caer en la falacia naturalista. Sin embargo, ya en el Capítulo IV, en el marco de la presentación de la concepción deweyna de la lógica, mostramos cómo para Dewey no es el caso que exista esta confrontación o diferenciación entre el ser y el deber ser, sino que una vez son vistos en su función dentro de la recomposición de la experiencia se puede evidenciar su conexión. De hecho, esto ayuda a comprender por qué para Dewey, la filosofía de la educación se ocupa de la realidad de la educación, como ella es, y no sólo como ella debe ser o se aspira a que sea.

En el Capítulo III se abordó la distinción establecida por Dewey, en el temprano ensayo *El concepto de arco reflejo en psicología*, entre lenguaje o dimensión física, lenguaje o dimensión psíquica y lenguaje o dimensión funcional-teleológica. Esta distinción constituye, así lo considero, una base sólida para desbrozar el punto de vista propio de su filosofía global, y no solamente un recurso argumentativo local y transitorio con el que el autor evalúa críticamente el concepto de arco reflejo de la psicología. Al llevar a cabo una delimitación de los dominios físico y psíquico, y al develar que los conceptos de estímulo y respuesta serían reducidos a fuerzas en movimiento o episodios psíquicos en caso de ser interpretados desde alguna de estas perspectivas y, correlativamente, vaciar parte de la significación o significado que se les atribuye, Dewey opera como el arqueólogo que logra poner en evidencia la estructura subyacente a un conjunto de montículos que parecían aislados o independientes y sobre los que muchas personas, incluso investigadores, se mantenían resistentes a cualquier consideración sobre la topografía de su asentamiento,

confinados como estaban unos al estudio de materiales y otros al estudio de aspecto de cada montículo (de los cuales jamás dudaron de su autonomía e independencia). El resultado del empeño de Dewey – álgida batalla conceptual – es descubrir en sus trazos generales la fisionomía de una dimensión o lenguaje propio para la comprensión de la realidad tras la noción de arco reflejo. Denomino a dicha perspectiva *fisiología filosófica*. La noción de función cobra relevancia e, indisolublemente con ella, la de *telos*, pero también las de problema, coordinación orgánica, mediación y también la de impulso. Lo que en Dewey va más allá de un tipo de fisiología aplicada a un dominio de la psicología, y le confiere el adjetivo de filosófica, es que esta perspectiva constituye una base amplia para el tratamiento de problemas tradicionales de la filosofía y, en general, de las ciencias humanas: opera el socavamiento de una ontología de sustancias aisladas, de fraccionamiento discreto de los procesos, de separación entre fines y medios, entre descripción, comprensión y valoración, así como una crítica de la subjetividad interpretada como receptividad, entre otras.

Dos resultados de especial valor se siguen de esta interpretación: por una parte, la oposición deweyana a los dualismos muestra su razón de ser y pierde esa posible impresión de toma de partido anti-dualista o presión por mezclar o imponer forzosamente la unidad; por otra, ofrece una clave para resolver posibles malentendidos al interpretar ciertos conceptos, en un autor que estuvo permanentemente expuesto a ser malinterpretado, especialmente cuando parezca defender algún tipo de fisicalismo o fenomenismo.

Un abordaje más comprensivo de la filosofía de la educación deweyana debiera poder mostrar la articulación entre una psicología (que incluye una concepción del impulso y de la de experiencia, el organismo interactivo) y una sociología (que entiende la educación como “el proceso mediante el cual los grupos sociales mantienen su existencia continua.” (Dewey, *Democracy and Education*, 1916, pág. 331) En principio, esta articulación no parece problemática, en la medida en que la educación es “(...) el proceso de renovación del significado de la experiencia por medio del proceso de transmisión, parcialmente incidental por la compañía o el intercambio ordinarios de adultos y jóvenes, parcialmente deliberado por efecto de la continuidad social”. Dicho proceso envuelve “control y crecimiento tanto del individuo inmaduro como del grupo en el cual vive”<sup>196</sup> . Pero la cuestión es si es posible pasar de una concepción del control o el crecimiento individual al control y crecimiento social o grupal. ¿El sentido de las palabras control y crecimiento es el mismo en un caso individual que en un caso grupal o social o, incluso, en el plano de una civilización? ¿Se incurre en un tipo de razonamiento falaz, aquel consistente en extrapolar al ámbito social lo que se ha comprendido en el individuo, de tal manera que la sociedad termina por ser interpretada como un macro organismo, estructuralmente idéntico al organismo individual? Quizá la advertencia de Scheffler tenga lugar aquí: “(...) la sabiduría recomienda cautela en la aceptación de metáforas – en un contexto dado – que hayan demostrado ser esclarecedoras en otro contexto, aun cuando en ambos casos sea el mismo el objeto de las metáforas. El trasplante de estas puede dar lugar a equívocos y oscurecer distinciones vitales en el nuevo

---

<sup>196</sup> En las líneas iniciales del capítulo *Philosophy of Education*, de su obra *Democracy and Education* (1916), en las cuales recoge una síntesis de los primeros capítulos de la obra, afirma: “Their purpose is to outline in general features of education as the process by which social groups maintain their continuous existences. Education was shown to be a process of renewal of the meanings of experience through a process of transmission, partly incidental to the ordinary companionship or intercourse of adults and youth, partly deliberately instituted to effect social continuity. This process was seen to involve control and growth of both the immature individual and of group in which he lives.” (Dewey, *Democracy and Education*, 1916, pág. 331)

contexto, carentes de importancia en el original.” (Scheffler, El lenguaje de la educación, [1960] 1970, pág. 49)

En la sección 4.4 del capítulo IV, he desarrollado una objeción a la posibilidad de que, en el ámbito del desarrollo histórico, pueda hablarse de crecimiento apoyado en una reconstrucción inteligente de la experiencia. Aquella argumentación hizo centro en la cuestión sobre la vulnerabilidad de los sistemas de memoria de las sociedades, vulnerabilidad que abre la posibilidad para que la experiencia no se reconstruya, es decir, se abre la posibilidad para que desarrollos culturales, científicos y técnicos, por exitosos que se les puede considerar (desde una u otra perspectiva), se pierdan, no se acumulen y, por tanto, no sea posible asumirlos como base sobre la cual todas las ciencias, tan abstractas como la matemática, o tan concretas como la metalurgia, tengan un largo acerbo empírico. También se indicó que la valoración sobre lo que es exitoso o es fracasado está sujeta a variaciones de perspectiva: el pasado puede leerse como conduciendo al presente o como teniendo un valor diferente al que se le ha atribuido (un fracaso puede ser revisto como un éxito). Argüí que el énfasis puesto en la responsabilidad – que también puede ser entendido como parte del control inteligente – es clave para entender que Dewey no caería en una suposición de la historia como inexorable mejoramiento o crecimiento continuo o que, cuando menos, ofrece los elementos conceptuales para exorcizar su enfoque del lastre moderno de asumir, manifiesta o tácitamente, un avance inexorable de la historia (occidental o eurocéntrico) en el que sí pudo haber caído (no como un elemento teórico o conceptual, sino como un prejuicio ideológico). Pero esta cuestión es lo suficientemente compleja y sería equivocado asumir que está saldada. La noción de crecimiento, en la filosofía de Dewey, tiene un desarrollo en

diferentes planos de su reflexión. Por una parte, la reconstrucción de la experiencia (que es a la historia lo que la retroreferencia o mediación al impulso) constituye una manera en la que Dewey es consciente que el pasado es reconfigurado desde el presente. Sin embargo, con todo, parte de la reflexión sobre esta cuestión requerirá decantar una adecuada filosofía de la memoria personal e histórica desde su perspectiva instrumentalista o, como me he animado a llamarla, desde su fisiología filosófica. La memoria, sea vista como memoria de un pueblo, o memoria de una persona, requiere ser dilucidada en tanto función en el proceso reconstructivo y no como un repositorio o almacén (o algún tipo de entidad fija), a menos que este repositorio sea interpretado como función orientada al logro futuro, el cual regula los criterios del repositorio, y por el pasado integrado o mediado en los hábitos o como material de trabajo de la inteligencia reconstructiva.

Pero una relación con la educación puede evidenciarse. Por una parte, los materiales escolares, cuadernos, libros en general, bibliotecas, incluso la infraestructura física, son interpretados, desde esta perspectiva, como medios, instrumentos del aprendizaje y contenedores de la memoria. Esto puede parecer una obviedad, pero parte del legado de Dewey consiste en ayudarnos a entender que tras lo obvio o trivial se esconde la profundidad. Aprendizaje aquí es el proceso de mediación personal de la experiencia y, así, el valor de una “cosa”, incluso una “cosa virtual”, estriba en el empleo de la misma en esa mediación. Fuera de ella carece de valor. Si el medio, el instrumento se desconecta de su contribución, sea porque se le sublima como un valor indispensable en sí mismo (piénsese en la idolatría tecnológica contemporánea) o sea porque se le conmina a un empleo en una relación de mando-obediencia (la manipulación protocolarizada del objeto tecnológico bajo vigilancia del docente), esto es, un empleo no reconstructivo, entonces se divorcia el contexto o ambiente,

incluyendo sus recursos, de su función. Ello es aplicable incluso a medios materiales más básicos, como los refrigerios escolares o, en términos generales, la alimentación escolar. Nunca ocurre que los niños simplemente se alimenten: los niños no son depósitos pasivos de alimentos suministrados, sino que son organismos complejos que reconstruyen incesantemente su experiencia, que tienen criterios de selección sobre lo que tiene un sabor o aspecto “rico” o “feo”, que tienen disposiciones comportamentales en cuanto a lo que harán frente a un alimento de su desagrado (consumirlo más lentamente, lanzarlo contra un compañero, ponerlo en el plato del otro, arrojarlo bajo la mesa cuando no está siendo supervisado, etc.) o de su agrado (pedir más, compartirlo, persuadir a otros para acapararlo, etc.) entonces la provisión del servicio de alimentación escolar, sea como fuere, constituye un campo de experiencias que, como todas, pueden o no ser educativas. En ambos casos, medios tecnológicos, alimentación escolar, se requiere ubicar el medio en su función dentro de la recomposición de un problema de experiencia, no como un “en sí mismo”, cuyo valor eclipsa el proceso al que pertenece.

Pero podemos mostrar, además, otra relación de la memoria con la inteligencia reconstructiva. La reconstrucción de la experiencia encuentra en el relato, la narrativa, el diálogo, parte de su consumación. Este marco reconstructivo nos ayuda a evitar aislar la narrativa, la oralidad, la escritura, como si se tratara de piezas, preciosas o no, al margen del proceso vital. Compartir una anécdota no sólo es una manera de mantener viva la memoria, personal, familiar, social, sino un medio de constituirla como tal. Reflexionar colectiva o individualmente sobre un hecho pasado no es solamente un ejercicio de alguna competencia comunicativa de valor para algún grupo de asignaturas (Historia, Lenguaje, Filosofía, etc.)

sino que, dado el esquema de reconstrucción de la experiencia, es parte de la misma experiencia, de su reconfiguración, de su transformación.

El interés en tratar de seguir algunos de los lazos que conectan el concepto de experiencia educativa, núcleo de la filosofía de la educación de Dewey, con desarrollos teóricos que, en apariencia, no están conectados con ella (la relación ética y naturaleza, y la crítica al concepto de arco reflejo) tuvo como efecto reconocer la amplitud y el alcance global del pragmatismo de Dewey. No es solamente que se pueda comparar sus desarrollos teóricos sobre la ética, la evolución, la psicología, y establecer paralelos interesantes con la educación, sino que se despeja el camino para advertir la unidad conceptual, de perspectiva que los vincula. Tanto las reflexiones sobre educación de Dewey ganan en precisión, profundidad al ser vistas desde el marco del pragmatismo deweyano desarrollado en otros campos, como la filosofía pragmatista de Dewey se muestra más cabalmente como una filosofía de la educación.

El concepto de experiencia deweyano no sólo fue empleado por Dewey para hacer frente a un número amplio de cuestiones filosóficas, sociológicas, psicológicas, sino que promete ser un marco amplio y detallado para llevar a cabo trabajos de comprensión de fenómenos relevantes para el sistema educativo: la violencia escolar, la apatía por el estudio, la demanda de control fuerte exterior (“dominio de grupo”), etc. Todos estos son casos concretos de mediación de los impulsos, son casos de completitud o cierre parcial de los impulsos en hábitos. En ellos debe poderse discernir el papel que juega lo interior y lo exterior

a la mediación. Pero también se puede advertir la plasticidad del impulso, el cual, por no estar completamente determinado, demanda la consciencia activa para su recomposición (tanto la del estudiante, que es quien vive su propia experiencia, como la del docente que orienta el proceso). Que el educador, en la medida de sus posibilidades, pueda detectar esa plasticidad del impulso, incluso allí donde parece más cerrada y fija, le ayuda a vislumbrar líneas posibles de acción, en un contexto escolar real que parece erigirse ante él como un fuerte, viejo e insalvable muro de lugares comunes, constituido de piezas circulares de expectativas y decepciones sedimentadas por los años.

Uno de los campos más amplios e interesantes en los que la filosofía pragmatista deweyana podría llegar a ser extraordinariamente rica es en su relación con la filosofía del lenguaje. Lamentablemente, puede caerse en la tendencia a realizar una oposición entre filosofía analítica y pragmatismo, juzgando que el segundo ha sido históricamente absorbido por la primera (Curren, 2009) o que el segundo ha sido completamente refutado por la primera (Hardie, 1942) o realizar un borrón o tachón de conjunto de la primera en vindicación del segundo. Estas lecturas no parecen del todo ajenas a la filosofía de “o lo uno o lo otro” que rechazó Dewey. Sin embargo, existe un marco de interpretación posible frente a estas lecturas que muestra una relación más profunda y prometedora entre filosofía del lenguaje y pragmatismo. Esta posibilidad se abre al enfatizar en la filosofía de Dewey como una filosofía del lenguaje, que entiende a éste último como un *artefacto* en *transacción* con los artefactos físicos (Sleeper, [1986] 2001, pág. 106). En apariencia esto pondría la filosofía del lenguaje deweyano junto a las filosofías del lenguaje ordinario y mostraría su afinidad con la



concepción del significado como *uso*. Sin embargo, al subsumir el lenguaje en el marco más amplio del proceso reconstructivo de la experiencia, las gramáticas, los usos, pierden el embrujo de interpretarse como criterios fijos, inamovibles de valoración, para pasar a ser vistos como herramientas de valoración que pueden ser a su vez valoradas ellas mismas según sus efectos en la recomposición de la experiencia. Específicamente, en el campo de la filosofía del lenguaje educativo se puede mostrar que la preocupación por la valoración lógica de definiciones o lemas o metáforas (ofrecer criterios para valorar los argumentos en que se encuentran), preocupación que implica sacar a la luz las gramáticas de, por ejemplo, conceptos como *conocer, enseñar, aprender* y *alcanzar*, en cierta medida, una representación perspicua de los mismos, (Scheffler, [1960] 1970) ([1965] 1973), está contenida en un contexto pragmático mayor, en la medida en que las gramáticas mismas están sometidas a un proceso social, institucional, pragmático de recomposición de la experiencia social y personal, proceso que provee el criterio de valoración de las gramáticas y la lógica en la que se apoya la valoración del lenguaje educativo.

En el Capítulo IV he querido darle voz a un representante de la filosofía analítica de la educación. Este ejercicio ha arrojado como resultado una mejor comprensión de la filosofía de la educación deweyana por la vía de despejar algunas de las malinterpretaciones de que fue objeto, al tiempo que se hicieron funcionar los conceptos que se decantaron en los capítulos previos. Se realizó también un ejercicio de dilucidación sobre lo que está en juego en el pragmatismo deweyano en cuanto a su lectura de la lógica y la verdad. A su vez, de una manera más libre, menos estructurada, introduje, especialmente en los pies de página, algunos ejercicios tentativos de filosofía del lenguaje educativo, inspirado parcialmente por

la perspectiva de Israel Scheffler. El estudio de lo que la filosofía analítica de la educación tiene para aportar a la filosofía de la educación y a la práctica educativa (ambos campos tan activamente productores, no siempre de manera regulada, de terminologías y retóricas) es una tarea por continuar.

Finalmente, quisiera resaltar una moraleja en cuanto a la interpretación de una obra voluminosa y dirigida hacia diversos campos de conocimiento, como es la de John Dewey. La asimilación provechosa de los desarrollos de Dewey en filosofía de la educación, incluso en el más personal y sencillo de la satisfacción personal que brinda la convicción de haber comprendido un segmento argumentativo o una faceta conceptual, resulta especialmente bien servida, por la impresión de expansión y profundidad que procura, cuando mantenemos una disposición al diálogo con otros campos de reflexión del autor que no “parecen” directamente de su filosofía de la educación. Esto puede ser cierto de todo pensador de la educación, pero lo es ciertamente sobre Dewey, quien se esmeró en disponer de una visión filosófica integrada, no dividida. Dicho movimiento, ese ir y venir, en dos o más campos de la obra de Dewey contribuye a la remoción de prejuicios conceptuales profundamente enraizados, especialmente aquellos dualismos que nos resultan naturales y fuera de duda (tan fuera de duda que ni los vemos). Muchos de nuestros presupuestos dualistas, o separaciones en dominios de existencia, tienden a remozarse inadvertidamente con lenguaje deweyano sin que por ello pierdan su fuerza y sí conduzcan a socavar el valor de lo que Dewey tiene para aportarnos en la teoría y práctica de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Bernstein, R. (2013). *El giro pragmático*. México D.F. : Anthropos .
- Cahn, S. M. (1988). Introduction. En J. Dewey, *The Later Works Volume 13: 1936 - 1938*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Curren, R. (2009). Pragmatist Philosophy of Education. En *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (págs. 491 - 507). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. ([1898] 1954). Evolution and Ethics. *The Scientific Monthly*, 57 - 66.
- Dewey, J. ([1922] 2014 a). *Naturaleza humana y conducta*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. ([1938] 1997). *Experience & Education*. New York: TOUCHSTONE, Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. ([1938] 2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1894). The Study of Ethics. A Syllabus. En J. Dewey, *The Early Works, 1882-1898 Volume 4: 1893 - 1894* (págs. 219 - 362). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1896). El concepto de arco reflejo en psicología. En J. Dewey, *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo* (págs. 99 - 112). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1896). The Reflex Arc Concept In Psychology. En J. Dewey, *The Early Works Volume 5* (págs. 96 - 109). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1915). Reconstruction in Philosophy. En J. Dewey, *The Middle Works 1899 - 1924 Volume 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. En J. Dewey, *The Middle Works, 1899 - 1924 Volume 9: 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). The Need for a Philosophy of Education. En J. Dewey, *The Later Works 1933 - 1934 Volumen 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry. En J. Dewey, *The Later Works, 1925 - 1953 Volume 12: 1938*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gilroy, P. (2013). The Revolutions in English Philosophy and Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 202 - 218.
- Gómez Dávila, N. (2005). *Escolios a un texto implícito. Tomo I*. Bogotá, D.C.: Villegas Editores.
- Hall-Quest. (1997). Editorial Foreword. En J. Dewey, *Experience & Education* (págs. 9 - 11). New York: TouchStone and Kappa Delta PI.
- Hardie, C. D. (1942). The Educational Theory of John Dewey. En C. D. Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory* (págs. 48 - 65). London: Cambridge University Press.
- Havelock, E. A. ([1986] 1996). *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Heslep, R. D. (1996). Impact of Analytic Philosophy upon the Philosophy of Education. En J. Chambliss, *Philosophy of Education: An Encyclopaedia* (págs. 20 - 25). New York: Routledge.
- Huxley, T. H. ([1893] 2007). Evolution and Ethics. En G. (. Himmelfarb, *The Spirit of the Age: Victorina Essays* (págs. 311 - 327). Yale University Press.
- Leys, W. A. (1970). Introduction. En J. Dewey, *The Early Works, 1882 - 1898 Volume 4: 1893 -1894* (págs. ix - xx). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: La Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- McKenzie, W. R. (1971). Introduction. Toward Unity of Thought and Action. En J. Dewey, *The Early Works* (págs. ix - xvi). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Menand, L. (2016). *El Club de los Metafísicos: Historia de las ideas en Estados Unidos*. Barcelona: Planeta.

- Moore, G. E. (1907). Professor James' "Pragmatism". *Aristotelian Society Vol 8 (1907 - 1908)*, 33 - 77.
- Peirce, C. S. (1878). Cómo esclarecer nuestras ideas. En C. S. Peirce, *Obra filosófica reunida. Tomo I (1867 - 1893)* (págs. 172 - 188). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Puig, M. ([1979] 2018). *Pubis angelical*. Bogotá: Laguna Libros.
- Quine, W. V. ([1969] 2002). Naturalización de la Epistemología. En W. V. Quine, *La relatividad ontológica y otros ensayos* (págs. 93 -117). Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. ([1979] 2010). *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sáenz Obregón, J. (2010). Introducción. En J. Dewey, *Experiencia y Educación* (págs. 9 - 52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Scheffler, I. ([1960] 1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Scheffler, I. ([1965] 1973). *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la Epistemología y a la Educación*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scheffler, I. (1973). Reflexions on educational relevance. En I. Scheffler, *Reason and Teaching* (págs. 126 - 135). New York: Routledge Revivals.
- Scheffler, I. (1974). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Siegel, H. D. (2018). *Philosophy of Education*. Obtenido de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>
- Sleeper, R. W. ([1986] 2001). *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Teehan, J. (2002). Evolution and Ethics: The Huxley/Dewey Exchange. *The Journal of Speculative Philosophy*, 225 - 238.