

Corrientes pedagógicas contemporáneas

Juan Carlos Pablo Ballesteros

UCSF

Universidad Católica
de Santa Fe

Juan Carlos Pablo Ballesteros

**CORRIENTES PEDAGÓGICAS
CONTEMPORÁNEAS**

UCSF
Universidad Católica
de Santa Fe

Corrientes pedagógicas contemporáneas

Ballesteros, Juan Carlos Pablo

Corrientes pedagógicas contemporáneas / Juan Carlos Pablo Ballesteros. - 2a ed mejorada. - Santa Fe : Universidad Católica de Santa Fe, 2019.

Libro digital, EPUB Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-844-144-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. I. Título.

CDD 370.1

© Ballesteros, Juan Carlos Pablo, 2016

© Universidad Católica de Santa Fe, 2016

Echagüe 7151, Santa Fe (s3004jbs), República Argentina.

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización por escrito.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección editorial: María Graciela Mancini

Diseño editorial: Mariel Mambretti



Universidad Católica de Santa Fe

MIEMBRO DE:



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL PRAGMATISMO. LA EDUCACIÓN EN JOHN DEWEY

El pragmatismo

El pensamiento de John Dewey

La teoría pedagógica de John Dewey

CAPÍTULO II

LA TEORÍA RECONSTRUCCIONISTA DE LA EDUCACIÓN DE THEODORE BRAMELD

La crisis actual

El reconstruccionismo

La educación y la cultura

La formación docente

Educación y programa de reforma social

Conclusión valorativa

CAPÍTULO III

IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Educación y revolución en el pensamiento de Antonio Gramsci

La filosofía de la praxis

Sentido común, bloque histórico y hegemonía

El papel de los intelectuales

La cultura al servicio de la revolución

La teoría marxista de la educación de Bogdan Suchodolski

Explicitación de los supuestos

Las prescripciones de la pedagogía socialista

Los objetivos de la educación socialista

El modelo propuesto

La concepción pedagógica de Paulo Freire

Educación y liberación

La propuesta pedagógica

Los últimos escritos

CAPÍTULO IV

EXISTENCIALISMO Y EDUCACIÓN

El existencialismo

La pedagogía del encuentro de Leopold Prohaska

La pedagogía existencial de Fritz März

CAPÍTULO V

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

El estudio del lenguaje

La vigencia de los clásicos

El estructuralismo

El análisis lingüístico

Conclusión valorativa

CAPÍTULO VI

CONDUCTISMO Y EDUCACIÓN

El conductismo

La teoría de B. F. Skinner

La crítica de Chomsky

La tecnología de la enseñanza

La fundamentación antropológica

La educación imposible

CAPÍTULO VII

EL PERSONALISMO PEDAGÓGICO

El personalismo

La educación personalizada

El proceso educativo

Los fines de la educación

Los agentes de la educación

Conclusión valorativa

CAPÍTULO VIII

LIBERTAD Y AUTORIDAD EN EDUCACIÓN

Psicoanálisis y educación

La experiencia pedagógica de A. S. Neill

Libertad y autoridad

CAPÍTULO IX

LA ESCUELA DE PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD DE ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS

La manipulación del lenguaje

Éxtasis y vértigo

Método lúdico-ambital

Cómo debemos educar

Conclusión valorativa

CAPÍTULO X

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El programa de «filosofía para niños» de Mathew Lipman

Ética y moral

La filosofía y los niños

INTRODUCCIÓN

La primera edición de esta obra fue publicada hace ya más de veinte años. Se agotó en poco tiempo y pronto fue un texto de consulta en varias universidades. Poco después de su publicación comencé mi doctorado en filosofía y otras preocupaciones y responsabilidades académicas fueron demorando una nueva edición. Al retomarla para ésta, su segunda edición, mi primera impresión no se modificó: la casi totalidad de lo publicado anteriormente sigue siendo una fiel expresión de mi pensamiento sobre estos temas y autores, pero había que cambiar su redacción, más acorde con los estilos actuales, y agregar algunas cosas que me parecen importantes.

El título de la obra lo conservo, y recuerdo las dificultades epistemológicas que se me plantearon en el momento de definirlo. Era sin duda más atrayente el de «Teorías pedagógicas contemporáneas», pero ya entonces la palabra «teoría» ofrecía muchas dificultades en el ámbito pedagógico, dificultades que se mantienen. Deliberadamente lo evité y quedó en su forma que considero definitiva, ya que el término «Corrientes» es mucho más extensivo. Ocurre que en su concepción más instrumentalista las teorías son concebidas en términos de su función intermediaria en la investigación y no como descripciones objetivas de alguna realidad o conjunto de fenómenos. Según este carácter instrumental las teorías no podrían ser caracterizadas como verdaderas o falsas, al punto que algunos incluso afirman que una teoría no es verdadera ni falsa a menos que se las pueda traducir a un lenguaje observacional. Consideradas como simples instrumentos para conducir las investigaciones, no constituyen enunciados sobre los que pueda plantearse el criterio de verdad.

Además, la universalidad de que gozan las teorías

científicas no es la de un contenido inherente a las mismas; es la del alcance de su aplicabilidad; la de su capacidad para sacar a los hechos de su aparente aislamiento, para ordenarlos dentro de sistemas que demuestran que también los hechos tienen una vida. Todo esto se plantea en un área de conocimientos que sigue teniendo algún grado de confusión sobre el rango epistemológico que posee el saber acerca de la educación, situación que se refleja ya desde las distintas denominaciones que lo designan. La antigua pedagogía creada por Herbart dio paso a la Teoría de la Educación, a la Problemática Educativa, a los Fundamentos de la Educación o a las Ciencias de la Educación, sin que por eso haya ganado en claridad o comprensión. Por abarcar demasiadas cosas nuestras ciencias de la educación terminaron por vaciarse de contenido, ya que el que había tenido la modesta pedagogía luego fue disputado por parcelas de ciencias —cuando no disciplinas— donde cada una reclama su lugar en un sistema pedagógico que no ha logrado unidad y sentido a satisfacción de quienes se ocupan del mismo.

Hay algunas concepciones educativas, como la de Suchodolski, que son estrictamente *teorías pedagógicas*, pues hay en ellas los tres componentes o partes que deben constituir la para ser tal: un cálculo abstracto que es el contenido lógico del sistema explicativo y que define las nociones básicas del mismo; un conjunto de reglas que relaciona estas nociones con los materiales concretos de la observación y la experiencia y un «modelo» que suministra las relaciones del sistema formal. Como se comprenderá, estos elementos solamente son válidos para las llamadas «teorías científicas», las únicas, por otra parte, que para algunos epistemólogos pueden ser lícitamente denominadas «teorías». Pero otras no lo son en este sentido estricto, aunque del conjunto de las obras de sus autores, no dedicadas específicamente a la educación, puede derivarse con precisión una concepción educativa. Ocurre

aquí algo parecido a lo que señaló en su momento Etienne Gilson sobre la filosofía de santo Tomás de Aquino, quien, siendo un teólogo, jamás habría imaginado que de sus escritos teológicos pudiese explicitarse una concepción filosófica original, diferente a la de sus fuentes. Algo así ocurre, *mutatis mutandi*, con la obra de Antonio Gramsci con referencia a la educación, por lo que su inclusión en este trabajo está plenamente justificada.

Cabe también hacer una mención sobre el término «contemporáneas». Yo mismo he padecido las consecuencias de tomar con entusiasmo algún libro que lo incluía en su título, para verificar después que el mismo tenía pertinencia cuando se escribió la obra, pero que el paso del tiempo había hecho que fuera impropio, porque se refería a cuestiones que ya habían perdido vigencia. El término, en una de sus acepciones admitidas por la Real Academia Española, indica que se refiere a lo que es perteneciente o relativo al tiempo o época en que se vive. Pero esto no indica necesariamente una ubicación temporal, sino más bien su vigencia. Así, sin duda, en filosofía Platón sigue siendo nuestro contemporáneo. Hace unos años la unesco organizó un encuentro internacional sobre el tema «filosofía y democracia», para el cual envió un cuestionario a numerosas instituciones académicas e investigadores, que incluía la pregunta acerca de cuáles eran los filósofos más importantes en ese momento, esto es, cuyo pensamiento fuese insoslayable para nuestra época. El listado en las respuestas fue diverso y las mismas provenían de países, pensadores y culturas muy diversas. Sin embargo, hubo un generalizado consenso en que los que debían encabezar la nómina eran —en ese orden de importancia— Platón, Aristóteles, Descartes, Kant y Hegel. Que siguen siendo «contemporáneos».

He omitido la mención de corrientes o posiciones menores, que si bien pueden ser objeto del entusiasmo de algunos centros docentes, no tienen en mi opinión la

entidad suficiente como para poder admitir una crítica racional de todos sus elementos. Mi intención no es acumular información superficial, sino mostrar con algún detalle aquellas concepciones sobre la educación desarrolladas a lo largo del pasado siglo que por su importancia merecen ser analizadas en su estructura interna, y señalar algunas propuestas que, sin tener la jerarquía de las anteriores, han trascendido de tal manera que hacen necesaria su consideración. Así, por ejemplo, ocurre con la concepción de Brameld, que si bien fue elaborada a mediados del siglo pasado ante el temor, durante la llamada «guerra fría», de un holocausto nuclear, nos remite al actualísimo problema de los enfrentamientos culturales y las posibles maneras de superarlos a través de la educación.

Para esta edición he omitido el primer capítulo de la anterior, referido a la perspectiva epistemológica, porque me parece que se trata de conocimientos cuya presencia o ausencia no incide en la comprensión de las corrientes educativas analizadas. He incluido un capítulo sobre el pragmatismo y la concepción pedagógica de John Dewey, no solamente por la importancia del autor, sino porque en los últimos años se ha manifestado en muchos centros académicos un renovado interés en su obra, sobre la que se han escrito numerosos comentarios y tesis doctorales. Pero aunque esto no hubiese ocurrido, Dewey era el gran ausente en la edición anterior, sobre todo porque, en mi opinión, es un autor sobre el que se han difundido interpretaciones erróneas, seguramente por una lectura prejuiciosa de su obra. Este capítulo fue escrito especialmente para esta edición, si bien tomé algunos materiales de otras publicaciones anteriores. En cambio, el capítulo sobre *Filosofía para Niños*, que se agrega, es una síntesis de mi trabajo publicado con el mismo título en la *Rassegna di pedagogia (Pädagogische umschau)* del *Instituti Editoriali e Poligrafici internazionali* de Pisa -

Roma.

La elección de posturas y autores no depende de mi adhesión o simpatía, como puede comprobarse fácilmente. Como no existen concepciones educativas que podamos considerar racionalmente como absolutamente malas o buenas, todas ellas pueden aportar elementos fecundos para la reflexión y plantear desafíos a los que se debe dar respuesta.

Paraná, febrero de 2016.

CAPÍTULO I

El pragmatismo. La educación en John Dewey

El pragmatismo

El Pragmatismo es la expresión filosófica más original elaborada en los Estados Unidos. En sus comienzos el pensamiento norteamericano mostró claras influencias de la filosofía europea, como puede advertirse en la transcripción que hizo Thomas Jefferson (1743-1826) en la Declaración de la Independencia de 1776 de un principio de John Locke: «Nosotros consideramos de manifiesta evidencia estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que han sido dotados por su Creador con ciertos derechos inalienables; que entre ellos están la vida, la libertad y la busca de la felicidad». No obstante, el debate filosófico en los Estados Unidos de América estuvo marcado desde sus comienzos por dos perspectivas no filosóficas: la proporcionada por la cosmovisión religiosa y la derivada de las teorías científicas de la época. Harvard, fundada en 1636, fue el lugar donde se combinaron estos dos factores, dando como resultado la ruptura con la iglesia calvinista, surgiendo así el unitarismo, que aceptaba el poder de la razón para dominar el mundo natural y la actitud religiosa ante la vida. El trascendentalismo, por su parte, rechazaba la religión unitarista y propugnaba en su lugar un concepto de divinidad y de experiencia religiosa trascendente. En el fondo se trata de dos lecturas diferentes de Kant: Kant, realismo escocés y empirismo de Locke (unitarismo) y Kant, el idealismo de Hegel y el romanticismo de los británicos Coleridge y Carlyle (trascendentalismo). El trascendentalismo influyó mucho

en la literatura, con Ralph Waldo Emerson (1803-1882), sobre todo con su conferencia *The American Scholar* (1837) considerada la declaración de la independencia intelectual de los Estados Unidos. También es muy importante en esta época Walt Whitman (1819-1892), con *Hojas de hierba* (1855), quien tomó distancia del trascendentalismo y sostuvo que lo mejor de los Estados Unidos estaba «en lo común de las gentes».¹

Durante la presidencia de Abraham Lincoln (1809-1865) tuvo lugar la Guerra de Secesión (1861-1865), en la que se enfrentaron el Sur esclavista (confederados) con el Norte unionista. Muchos estudiantes de Harvard se alistaron en los regimientos del Norte en esta guerra. Uno de ellos fue Oliver Wendell Holmes (hijo), quien fue herido gravemente. Sobre esto escribió un relato en el que expresó: «Es curioso con qué rapidez la mente se adecua, en ciertas circunstancias, a relaciones enteramente nuevas. Por un rato pensé que me estaba muriendo, y me pareció lo más natural del mundo. En el momento en que volvió la esperanza de vida, pareció tan aborrecible para la naturaleza como siempre el hecho de que yo debiera morir».² Holmes, quien con el tiempo llegaría a ser miembro del Tribunal Supremo de Justicia de su país, meditó mucho sobre esto y sacó una conclusión que ejerció mucha influencia sobre el pragmatismo: la rapidez con que la mente se adecua a las circunstancias muestra que la prueba de una creencia no es la inmutabilidad, sino la adaptabilidad. Nuestras razones para necesitar razones siempre están cambiando. Holmes aprendió de la guerra que la certeza conduce a la violencia. Le producían un profundo disgusto las personas que se representaban como un instrumento de un poder superior: «Detesto al hombre que sabe que sabe». Por eso sostiene con mucha propiedad Louis Menand en su interesante libro *El club de los metafísicos* que lo que tenían en común hombres como Holmes, James, Peirce y Dewey no era un conjunto de

ideas, sino una idea sobre las ideas: son herramientas que la gente crea para hacer frente al mundo en que se encuentra, producidas socialmente por grupos de individuos.

En la elaboración de este pensamiento común fue importante la influencia de la filosofía alemana. Durante el siglo XIX muchos universitarios norteamericanos realizaron estudios en Europa poco antes o después de graduarse. Muchos de ellos se inclinaron por hacerlo en Gran Bretaña, pero más de nueve mil lo hicieron en Alemania.

El término pragmatismo procede de la palabra griega *pragma* (acción) en el sentido que le había dado Kant, y alude a la postura que sostiene que la verdad es un principio social de autorregulación del curso de la acción. Entre las fuentes del pragmatismo están Hegel, Kant, Blondel, Hume y Berkeley.³ Sus principales representantes fueron Peirce, James y Dewey.

En 1907 Charles Peirce escribió un manuscrito que nunca publicó: «Fue a comienzos de la década de 1870 [fue en 1872] cuando un grupo de nosotros, los jóvenes del viejo Cambridge, llamándonos en parte irónicamente, en parte desafiante, “The Metaphysical Club”, porque por entonces el agnosticismo, con grandes ínfulas, fruncía soberbio el ceño frente a toda metafísica, solíamos reunirnos, a veces en mi estudio, a veces en el de William James». Constituían el Club, entre otros, Charles Peirce, William James, Oliver Wendell Holmes (hijo), y Chauncey Wright, «el Sócrates de Cambridge». Este «Club metafísico» fue el que dio origen al pragmatismo.⁴

Charles S. Peirce (1839-1914) fue el principal pensador americano de su época. Fue quien propuso el término «pragmatismo», aunque luego lo cambió por el de «pragmaticismo». Sostuvo que la función del pensamiento es producir creencias, y que éstas son reglas para la acción. La verdad es aquello en lo que creemos, y no hay una realidad a la cual las ideas puedan corresponder.

William James (1842-1910) estudió Medicina en Harvard y se desempeñó como catedrático de Filosofía en esta Universidad desde 1874. Entre sus obras pueden mencionarse *Principios de Psicología*, *Las variedades de la experiencia religiosa* y *Pragmatismo. Un nombre nuevo para viejos modos de pensar*. Fue influido por Peirce, particularmente por un artículo de éste: «Cómo esclarecer nuestras ideas». En 1898 hizo la primera formulación del pragmatismo, sosteniendo que una doctrina es verdadera en la medida en que es útil y provechosa. Negó las categorías metafísicas y los principios universales. Sostuvo que el pragmatismo estaba de acuerdo con el nominalismo en su apelación constante a los casos particulares; con el utilitarismo, en poner de relieve los aspectos prácticos y con el positivismo, «en su desdén por las soluciones verbales, las cuestiones inútiles y las abstracciones metafísicas». Para James el pragmatismo no tiene dogmas ni doctrinas; solamente es un método. Al respecto escribió en *Pragmatismo*: «Como ha dicho muy bien el joven pragmatista italiano Papini, se encuentra en medio de nuestras teorías como el corredor de un hotel. Innumerables puertas se abren ante él. Tras una, se encuentra un hombre escribiendo un libro ateo; en la siguiente, otro, de rodillas, pide fe y fortaleza; en la tercera, un químico investiga las propiedades de un cuerpo. En la cuarta, se elabora un sistema de metafísica idealista; en la quinta se demuestra la imposibilidad de la metafísica. Pero el corredor es común a todos y todos deben pasar por él, si desean seguir un camino practicable para entrar o salir de sus habitaciones respectivas».⁵ De esta manera James reafirmaba su decisión de apartarse de la consideración de causas o principios y de considerar solamente los aspectos metodológicos con relación a las consecuencias de las acciones.

El pensamiento de John Dewey

John Dewey (1859-1952) fue profesor en la Universidad de Michigan (1884-1888), Minnesota (1888-1889), Michigan (1889-1894), Chicago (1894-1904) y Columbia, Nueva York (1905-1929). Sus fuentes principales fueron la filosofía de Hegel, el evolucionismo de Darwin y el pensamiento de William James. Definió su postura como instrumentalismo y sostuvo que el pensamiento es un producto de la evolución biológica. Sostuvo que la ciencia debe ayudar a lograr una reconstrucción racional de la vida humana, por lo que su filosofía prestó especial atención a la educación y a los problemas sociales y políticos. Sus obras son muy numerosas, entre las que se pueden mencionar *La escuela y la sociedad* (1900), *Democracia y educación* (1916), *La reconstrucción de la filosofía* (1920), *Naturaleza humana y conducta* (1922), *Libertad y cultura* (1939), *El hombre y sus problemas* (1946), etc.

Una cuestión que es importante destacar en Dewey es la relación que hay en toda acción humana entre motivos y consecuencias. Existen, sostiene, dos posiciones unilaterales que deben ser superadas. Por un lado está la de Kant, quien considera que los resultados obtenidos no cuentan para determinar la moralidad de la acción, porque no dependen de la buena voluntad. Por otro lado está la posición de Jeremías Bentham (1748-1832), que sostiene que la moral consiste en producir consecuencias que contribuyan al bienestar general y que los motivos no cuentan en absoluto. Dewey sostiene, en consonancia con los otros pragmatistas de su época, que en la acción humana lo que interesa fundamentalmente son las consecuencias previstas y deseadas. Pero si las consecuencias son deseadas los motivos también cuentan. Dewey identifica «conocimiento» con «método científico». Por eso sostiene que la «racionalidad» es una cuestión que se refiere a la relación *medios y consecuencias* y no a

primeros principios fijos, como premisas definitivas o como contenidos de alguna certidumbre.

Rechaza que pueda haber una correspondencia exacta entre el conocimiento y lo que las cosas son. Esta certidumbre es reemplazada por Dewey por la creencia racional fundamentada, o lo que denomina en la *Lógica* «asertibilidad garantizada», ya que, a diferencia de Peirce, el término «creencia» le parece ambiguo. Este resultado provisorio del conocimiento dirige la conducta humana, pues su finalidad es la solución de problemas prácticos.

Precisamente, Dewey entiende por «pragmatismo» la doctrina según la cual la realidad posee un carácter práctico. La realidad carece de una entidad subsistente y solamente es para nosotros la suma de condiciones en las que se desarrolla la acción. En *La influencia del darwinismo en la filosofía*, de 1909, Dewey sostiene que la publicación de *El origen de las especies* alteró las filosofías que descansaban en el supuesto de la superioridad de lo que es fijo y final y de que el cambio y el origen son signos de lo defectuoso y lo no real. Por eso la tarea de la inteligencia no es el descubrimiento de la existencia de una realidad previamente constituida a la que deba adecuarse, porque no hay un orden de esencias fijas e intemporales dadas de una vez para siempre.

Dewey afirma que desde el punto de vista lógico la verdad absoluta es un ideal que no se puede realizar en la medida en que otras observaciones y experiencias sean posibles. Los conceptos tienen un carácter instrumental porque son los medios que permiten reorganizar el medio circundante. Si tienen éxito en esta tarea, son verdaderos. Dewey es muy enfático al sostener que quienes se oponen a esta concepción instrumentalista de la verdad son quienes conservan la herencia de la concepción filosófica clásica que sostiene la existencia de una Realidad Suprema como verdadero Ser, distinta de una realidad inferior e imperfecta. El concepto pragmático de la verdad, sostiene

en *La reconstrucción de la filosofía*, rechaza radicalmente semejante punto de vista. No busca un cuerpo fijo de verdades superiores en que apoyarse; no mira hacia atrás, hacia algo que ya existe, sino hacia delante, hacia las *consecuencias*. La verdad solamente es lo comprobado en un momento de la investigación, que prosigue indefinidamente. Por eso sostiene que el pragmatismo se diferencia del empirismo histórico en que no insiste en el análisis de los fenómenos antecedentes sino en los consecuentes, no en los precedentes a la acción, sino en sus posibilidades. Dewey llamó instrumentalismo a su modo de concebir el pragmatismo, afirmando que tiene por principal cometido considerar cómo funciona el pensamiento en la determinación experimental de consecuencias futuras. Aquí nuevamente está la influencia de Darwin, porque Dewey afirma que tomar el futuro en consideración conduce a la concepción de un universo cuya evolución no está acabada. Pero está también la influencia de Peirce, de quien nuestro autor se reconoce deudor en distintos lugares de su *Lógica*.

Para Dewey la filosofía no es un conocimiento especializado reservado al ámbito académico, sino algo cuya materia y tarea surgen de las presiones y reacciones que se originan en la comunidad misma en que surge una filosofía determinada, cuya función es tratar de resolver los problemas de los seres humanos en su contexto social y cultural. El instrumentalismo de Dewey, en consecuencia, le da al pensamiento la tarea de reconstruir el presente estado de cosas y no el de contemplarlo.

Ahora bien, ¿cómo explica Dewey entonces la acción humana y su sentido? Para este filósofo pensamiento y acción son interdependientes. Todo pensamiento comienza con un problema a resolver, donde el pensamiento mismo es la respuesta. El pensar siempre está contextualizado, y lo que se designa como creencia, duda, idea, etc., no es sino una conducta en la que el organismo y el medio actúan

conjuntamente o en interacción. La inteligencia, por otra parte, solamente es una cualidad que acompaña a determinados tipos de interacción, en los cuales el pensamiento es la herramienta con que cuenta el organismo racional para resolver las situaciones problemáticas. Pero para poder hacerlo es necesario que las experiencias previas sean de tal naturaleza que permitan resolver situaciones nuevas. De allí la importancia que Dewey asigna al hábito para la eficacia de la acción. Un hábito, escribe en *Democracia y educación*, «es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de la acción».⁶ Nuestras ideas dependen de la experiencia, lo mismo que nuestras sensaciones. Y ambas, experiencias y sensaciones, son resultado originalmente de los instintos, pero inmediatamente de los hábitos. Así, las ideas dependen de los hábitos y los pensamientos y propósitos conscientes dependen de las acciones.⁷

Dewey considera que la razón totalmente libre de la influencia de los hábitos es una ficción. Los hábitos son secundarios y adquiridos, no innatos. Están formalmente precedidos por los instintos y los impulsos, pero para Dewey «en la conducta lo adquirido es lo primitivo».⁸ Los instintos y los impulsos, aunque preceden en el tiempo nunca son primarios de hecho, son secundarios y dependientes, porque el ser humano comienza su vida con la ayuda de los adultos, que tienen sus hábitos ya formados. Esto no significa que la función del hábito, para Dewey, sea reiterar las conductas ya establecidas, porque reiterar las conductas o adaptarse a nuevas circunstancias depende de la clase de hábito que intervenga. Precisamente para él la acción inteligente, con previsión de resultados, tiene como resultado la reestructuración de los hábitos adquiridos. La inteligencia, para Dewey, es el proceso de rehacer lo

antiguo uniéndolo a lo nuevo. «Es la transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos».⁹ La labor de la inteligencia ante cualquier problema es establecer una conexión operativa entre los hábitos. No es algo que el individuo posee de antemano, de una vez y para siempre. Es un haber social cuya función es pública y cuyo origen se concreta en la cooperación interpersonal.¹⁰ Al destacar la importancia del hábito en la explicación de la acción humana Dewey está señalando el origen social de la misma. No en vano el subtítulo que pone a su obra *Naturaleza humana y conducta*, en la que se refiere extensamente a los hábitos: *Introducción a la psicología social*. La influencia del medio social en la conformación de la conducta de los seres humanos es una constante en toda su obra, particularmente en los trabajos sobre educación y sociedad. El ser humano es moldeado por los hábitos, pero su capacidad crítica le permite reconstruirlos para la transformación de la sociedad. Esto lo expresa con mucha fuerza en su libro *Democracia y educación*, publicado en 1916.

Todo esto implica que nuestra racionalidad está ligada a los contenidos que recibe de la vida en sociedad. Incluso el comienzo del obrar humano está determinado por hábitos no reflexivos, que deben ser reestructurados para dar sentido a la acción mediante la racionalidad reflexiva que procura resultados, obteniendo significación por su contacto con la realidad existencial presente. Dewey escribe al respecto que «Para poder atribuir un significado a los conceptos, uno debe ser capaz de aplicarlos a lo existente. Ahora bien, es por medio de la acción como se hace posible esa aplicación. Y la modificación de lo existente que resulta de ella constituye el verdadero significado de los conceptos».¹¹ Y agrega inmediatamente algo de particular importancia: «Por consiguiente, el

pragmatismo está lejos de ser esa glorificación de la acción por la acción que se tiene por característica distintiva de la vida norteamericana». ¹² Esto es así porque Dewey defiende decididamente el carácter teleológico (empleando incluso ese término) ¹³ de la acción humana. Obramos para algo, aunque para él, ese fin sea al mismo tiempo medio del proceso de la acción y nunca exterior a ella. Esto es particularmente propio del pensamiento reflexivo, como escribe en la *Lógica*: «La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina a la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron». ¹⁴ Como ya dije, para Dewey acción y pensamiento se inician por un interrogante al que hay que responder, pero ello impone una finalidad y conduce la corriente de ideas por un canal definido. Esto está claramente expresado en su obra *Cómo pensamos*: «La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar». ¹⁵

Cuando los fines se apartan de los medios con los que se alcanzan consecuencias, como si fueran ideales externos a la indagación, se convierten en fines concretos, en fines en sí. Dewey lo plantea de esta manera: «Cuando los fines se consideran literalmente como fines de la acción y no como estímulos orientadores de la elección presente, quedan congelados y aislados». ¹⁶ Por el contrario, en la continuidad de la indagación, las conclusiones alcanzadas se convierten en medios para realizar investigaciones posteriores. Precisamente cuando no se tiene en cuenta el hecho de que se trata de medios y de que su valor está dado por su eficacia como medios operantes, se transforman en objetos de conocimiento inmediato. ¹⁷ Para Dewey los fines originalmente son metas u objetivos que surgen como consecuencias naturales, no racionalizadas, cuando estas consecuencias agradan (de ahí la crítica de Russell, quien

consideró estos fines de Dewey como deseos personales, crítica que éste rechaza porque considera que lo que cabe considerar es qué acontecimientos son relevantes para las acciones futuras y cuáles no). Estas consecuencias agradables constituyen el sentido y valor de una actividad cuando son objeto de deliberación.¹⁸ Así, «los fines son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y se emplean para darle un mayor sentido y dirigir su curso posterior. No son fines *de* la acción; siendo fines de la *deliberación* son ejes orientadores *en* acción».¹⁹ Los hombres, sostiene Dewey, comienzan realizando actividades instintivas o naturales reiterando aquellos resultados que resultan de su agrado. Este es el origen de las metas de acción o fines de la actividad presente. En ese sentido una meta es un medio en la acción presente, pero ésta no es un medio para alcanzar un fin remoto.

Se ha criticado mucho, y muchas veces mal, la postura de Dewey sobre los fines de la acción humana, por lo que conviene analizar un poco más esta cuestión. Dewey no niega que la acción humana se realice de acuerdo a fines. Por el contrario, lo afirma. Sostiene que un fin, cuando se trata de una acción humana, implica siempre una actividad ordenada, en la cual el fin significa previsión anticipada de la terminación posible.²⁰ Dewey rechaza que el fin exista fuera de la acción, pero si es previsión anticipada en cierto sentido tiene que precederla. Por eso actuar por un fin equivale a actuar inteligentemente como una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación. Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades, afirma Dewey, «violan con frecuencia este principio. Suponen fines que se hallan *fuera* de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior. Entonces el problema consiste en hacer que nuestras actividades se dirijan a la realización de estos

fines externamente ofrecidos. Son así éstos algo para lo cual *debemos* actuar. En todo caso, tales “fines” limitan la inteligencia; no son expresión del espíritu en la previsión, la observación y la elección de las mejores alternativas posibles. Limitan la inteligencia porque, dándose ya preparados, tienen que ser impuestos por alguna autoridad externa a la inteligencia, no dejando a ésta nada más que una elección mecánica de los medios». ²¹ Entiende el autor que la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respecto del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado y todo fin a su vez llega a ser un medio para alcanzar otros fines. «Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente». ²²

Para Dewey toda indagación comienza con una duda, y termina estableciendo las condiciones que la superan. Este estado de superación de la duda puede ser denominado creencia y conocimiento, términos que para él adolecen de ambigüedad, por lo que prefiere sustituirlos, como ya indiqué anteriormente, por el de «asertibilidad garantizada». Esta expresión designa más bien una posibilidad que una realidad y eso implica el reconocimiento de que todas las investigaciones especiales forman parte de una empresa constantemente renovada. ²³ Aquí Dewey cita un texto de Peirce en el que éste observa que «Debemos construir nuestras teorías de suerte que provean para tales descubrimientos ulteriores», señalando a continuación: «Los lectores familiarizados con los escritos lógicos de Peirce se darán cuenta de lo mucho que le debo en la posición general adoptada en este libro», refiriéndose con esto último a la *Lógica*. ²⁴

Ahora bien, con relación a la expresión «asertibilidad garantizada» Dewey señala que la resolución de una

situación constituye el fin, en el sentido en el que «fin» significa fin-a-la-vista. Este concepto de fin-a-la-vista o fin-en-perspectiva (*end-in-view*) se refiere al objetivo que da sentido internamente a los distintos pasos de la investigación y que por eso son los medios considerados desde el punto de vista de la investigación concluida, mientras que los medios propiamente dichos son fines existencialmente aun no realizados. Por eso, como observa Putnam, estos fines-en-perspectiva de Dewey no son términos últimos, ya que una vez que se han conseguido, pasan a convertirse «en la situación en que vivimos y en la cual surgirán nuevos problemas».²⁵ Dewey en la *Lógica* observa que un «fin a la vista» es una anticipación de una consecuencia existencial, y que, salvo que sea una quimera, adopta la forma de una acción a realizar. En *Teoría de la vida moral* también recurre a esta expresión. Señala allí que cuando los hábitos fracasan en dar continuidad a la actividad humana lo único que puede concatenar la sucesión de diversos actos es un propósito común existente en actos separados. Este propósito común (común a los diferentes actos) es un fin-en-perspectiva, que da unidad y continuidad a la actividad, ya sea para obtener una educación, conducir una campaña militar o construir una casa. Cuando más incluya el objetivo en cuestión, más amplia será la unificación que se logre. Si los hombres están realmente interesados en su comportamiento deben preguntarse a qué usos destinarán los resultados de sus acciones. «*El desarrollo de objetivos extensos y perdurables es condición necesaria para la aplicación de la reflexión a la conducta; son en verdad dos nombres que se dan al mismo hecho.* No puede haber cosa tal como moralidad reflexiva cuando no hay interés por los fines a que se encamina la acción».²⁶ En el ser humano, por tener una experiencia madura a la cual recurrir, los obstáculos que encuentre en el desarrollo de su actividad le harán tomar conciencia de *qué* es lo que quiere; el resultado será previsto como un

fin-en-perspectiva, como algo que se desea y por lo cual se lucha. El comportamiento tiene fines en el sentido de resultados que *ponen un fin* a esa actividad en particular, en tanto que un *fin-en-perspectiva* surge cuando se prevé una consecuencia particular y, una vez prevista, se le adopta conscientemente por deseo y se convierte deliberadamente en propósito directivo de la acción.²⁷ Un fin-en-perspectiva difiere entonces de la mera anticipación o previsión de un resultado, por una parte, y de la fuerza propulsora del mero hábito o apetito, por la otra, ya que implica una necesidad, un deseo vehemente y un afán impulsor; y además implica un factor intelectual, la idea de un objeto que da significado y dirección al anhelo.

Hasta aquí he proporcionado algunos elementos para comprender la relación que establece Dewey entre la acción humana y sus consecuencias. Queda por ver cómo considera los juicios morales y si sus argumentos son convincentes dentro de su propio sistema de justificación. En «La lógica de los juicios prácticos», obra escrita en 1916, Dewey argumenta que todos los juicios morales son objetivos. Considera que esto es así porque entiende que estos juicios pertenecen a una clase más general, la de los «juicios prácticos». Y para él todos los juicios prácticos son objetivos. Estos juicios, afirma Dewey, no difieren en nada ni en su «origen» ni en su «fuente» de otros juicios más comunes sobre temas empíricos.²⁸ En *La busca de la certeza* Dewey sostiene que no se debe limitar el estudio de la acción a los actos egoístas, a los actos prudentes ni, en general, a lo que se estima como expeditivo o como cosa de utilidad. Tanto el mantenimiento y la difusión de los valores intelectuales, de las creencias morales, de lo estéticamente admirable, como el mantenimiento del orden y el decoro en las relaciones humanas, dependen de lo que los hombres hacen.²⁹ Esto es congruente con una tesis central del pragmatismo, que es sostener el carácter práctico de todos los juicios. Y este carácter práctico es el que le permite a

Dewey sostener la continuidad entre la ciencia natural y la moral, ya que comparten la misma estructura de la acción inteligente, que permite rechazar la existencia del mundo moral o de los valores como algo diferente al mundo de las realidades naturales. En *Teoría de la vida moral* plantea esto mismo en estos términos: «Sería difícil encontrar una pregunta más importante para el verdadero comportamiento que ésta: ¿Está la región moral aislada del resto de la actividad humana? ¿Tiene solamente valor moral una clase especial de objetivos y relaciones humanas? Esta conclusión es resultado necesario de la idea de que nuestra conciencia y conocimiento moral es único en su clase. Pero si la conciencia moral no es algo aparte, no puede trazarse una línea firme y precisa que divida un reino moral de otro no moral dentro de ella misma».³⁰ Desde su punto de vista, el conocimiento «moral» es simplemente el conocimiento que es útil en cierta clase de problemas, en este caso, problemas morales. El conocimiento moral no es entonces el conocimiento perteneciente a algún reino aislado de verdades trascendentales; tampoco está de alguna manera aislado de nuestros otros conocimientos, ni es diferente a ellos. Por cierto, comenta McCarty, nosotros tenemos, en *todo* conocimiento, un conocimiento que es, potencialmente, «conocimiento moral». Cualquier conocimiento, cualquiera que sea, puede llegar a tener un significado moral, toda vez que se «descubre que tiene una relación con el bien común».³¹ Esto es interesante, porque supone el rechazo de la concepción humeana y analítica de que hay un universo de proposiciones descriptivas puras absolutamente separado de otro universo en estado puro de proposiciones normativas. Observa Miguel Catalán que a diferencia de quienes aceptan la prohibición de formular enunciados valorativos partiendo de enunciados empíricos, Dewey consideró que el abismo entre ser y deber ser implícito en la falacia naturalista no era una muestra de honradez

intelectual concebido por una mente analítica y disciplinada con el fin de «poner las cosas en su sitio», sino la expresión de una dicotomía más, inmersa en la trama general de los dualismos en que se encuentra atrapada la tradición filosófica occidental.³² De manera que para Dewey el conocimiento humano constituye un cuerpo común, que está creciendo continuamente a medida que las redes de relaciones más íntimamente interconectadas son descubiertas a través de la investigación científica. Y mucho de este conocimiento, si no todo, tiene significado moral. De ahí que no haya un abismo que separe el conocimiento no moral del que es *verdaderamente* moral. De modo que si tenemos un conocimiento de cualquier tipo y ese conocimiento tiene alguna relevancia para los problemas humanos, ese conocimiento también es un conocimiento moral. El problema es entonces reconocer la naturaleza natural y común del conocimiento moral, y descubrir cómo, por qué medios, y bajo qué condiciones se lo obtiene, y luego como acrecentarlo, enriquecerlo y extenderlo. Y otro problema de no menor importancia es considerar si Dewey logra justificar su validez.

Para Dewey un juicio de que algo es un «valor» es simplemente un caso especial de juicio práctico, compartiendo la objetividad característica de todo juicio práctico. Los valores son simplemente objetos que se considera que poseen una cierta *fuerza* dentro de una situación dada, que se desarrolla temporalmente hacia un resultado determinado. Esos objetos llamados valores son objetivos; no dependen de nuestro criterio axiológico. «Nosotros *no* participamos en “hacer que una cosa sea buena” *tomando la decisión* de que *es* buena, *eligiéndola* como un valor. Más bien, la “bondad” o el “valor” es un hecho objetivo que debe descubrirse mediante la investigación. Debemos hacer un juicio empírico con respecto a qué son esos hechos-valores. Sobre esa base, nosotros formulamos un juicio práctico. Entonces, del modo

más corriente, actuando sobre ese juicio práctico, nosotros participamos en determinar la *situación futura*». ³³ Para Dewey el problema de los valores se relaciona directamente con el problema de la acción inteligente. Si la validez de las creencias y juicios acerca de los valores depende de las consecuencias de la acción emprendida a favor de ellos, escribe en *La busca de la certeza*, si se abandona la supuesta asociación de los valores con un conocimiento capaz de ser demostrado con independencia de la acción, entonces el problema de la relación intrínseca entre ciencia y valor resulta totalmente artificial. Los valores son objeto del método científico como cualquier otro objeto de conocimiento. Pero el conocimiento que proporciona la ciencia moderna no es un conocimiento fijo y absoluto. Lo aceptamos como verdadero hasta que un conocimiento futuro más adecuado lo sustituye. Esto nos lleva a concebir, según el instrumentalismo de Dewey, que fines y valores son móviles y provisionales, ³⁴ tal como lo es la existencia misma.

Ahora bien, en este contexto, ¿qué podemos concluir con respecto a la «objetividad» de los juicios de valor? Como se ha dicho, Dewey considera los juicios de valor tan objetivos como lo son los demás juicios científicos. Los juicios de valor son «objetivos» por la misma razón que otros juicios son aceptados como válidos: porque, son verificables por el método hipotético-inductivo. El estatuto objetivo de los juicios de valor es crítico, porque sin tal objetividad, ninguna guía inteligente de la conducta humana es posible. Y el «criterio de verdad» de esa objetividad no es otra cosa para Dewey que el principio básico del pragmatismo: la prueba de las ideas, del pensar en general, se halla en las consecuencias de los actos a que conducen las ideas, es decir, en los nuevos ordenamientos de cosas que se producen. Según esto debe sustituirse la busca de la certeza, que solamente sería posible en un mundo fijo e inmutable, por la busca de la seguridad por medio del

control activo del curso cambiante de los fenómenos. Aquí lo más importante es la «inteligencia operante», expresión que en Dewey equivale a «método». «Los moralistas, en general, trazan una línea fronteriza entre el campo de las ciencias de la naturaleza y la conducta que se considera moral. Pero una moral que establezca sus juicios de valor a base de las consecuencias, ha de depender íntimamente de las conclusiones de la ciencia. Porque el conocimiento de las relaciones entre los cambios que nos permite conectar las cosas como antecedentes y consecuencias es, precisamente, ciencia».³⁵

Con referencia a esto Miguel Catalán sostiene que Dewey es consciente de que el método experimental de las ciencias físicas contiene en la repetitividad del experimento un elemento metodológico imprescindible; y la repetitividad es algo que no es aplicable a la esfera ética sino en un grado muy bajo. En su intento de aplicar el método de las ciencias físicas a las ciencias morales, Dewey se ve obligado a silenciar este aspecto defectivo de su teoría, que parece no considerar suficientemente los aspectos individual y existencial de la ética.³⁶ Además, debe observarse que si la acción se justifica por las consecuencias previstas, debe haber algún criterio para establecer qué consecuencias son «buenas» o convenientes. De lo contrario todo quedaría supeditado al parecer del sujeto actuante. Debe observarse que Dewey, ni el pragmatismo originario en general, es relativista. Un hombre tan confiado en el método científico no puede sino buscar la objetividad del conocimiento. Sin embargo, cabe preguntarse si Dewey tuvo éxito en alcanzar ese carácter objetivo, al menos en el caso de los juicios morales. Su estrategia consistió fundamentalmente en apelar a la experiencia acumulada por la comunidad y al consenso logrado en su interior sobre cómo deben ser calificadas esas acciones en virtud de sus consecuencias. Pero el problema es que en las sociedades modernas, si bien hay

algunas normas comunes, suele haber opiniones encontradas sobre qué normas y qué procedimientos son los que corresponden en cuestiones morales. Dewey confiaba que aplicando el rigor del método científico al análisis de las acciones todos los hombres llegarían a las mismas conclusiones en asuntos morales. Pero en la práctica dio paso a un relativismo que él no había deseado.³⁷

La teoría pedagógica de John Dewey

Para Dewey toda actividad es una experiencia en la medida en que el hombre tenga conciencia de ella, es decir, cuando su acción sobre la realidad retorna a él para modificar su conducta. Por eso llama experiencia a toda actividad que se continúa en sus consecuencias, que se manifiestan en los cambios que se producen en el sujeto. Es así como la experiencia en sí misma consiste concretamente en las relaciones activas que tienen los hombres entre sí, y las que tienen los hombres con las cosas que los rodean.

Para comprender correctamente esto es necesario tener en cuenta que Dewey destaca dos aspectos, o principios, que determinan a la experiencia como tal: el principio de continuidad y el de interacción, que no se pueden separar uno del otro, ya que su unión activa, recíproca, da la medida de la significación y el valor de la experiencia.

El principio de continuidad significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de alguna manera la cualidad de la experiencia subsiguiente. El principio de interacción señala el encuentro de las condiciones objetivas y subjetivas que intervienen.

Estos dos principios permiten distinguir cuáles son las experiencias educativas de las que no lo son: «Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias», escribe Dewey en *Experiencia y educación*.³⁸