

# John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación

\*

*Francisco Ornar Ochoa Restrepo*

## **Resumen**

Inicialmente se señalan las dificultades de la lectura de Dewey en inglés; a continuación se destacan los conceptos de filosofía y filosofía de la educación, para intentar hacer más adelante una contribución a la teoría pedagógica de la formación. Se concluye con un análisis de las posibilidades que la teoría deweyana ofrece a una empresa de sistematización de la pedagogía.

## **Summary**

Initially it is pointed out the difficulties found when reading Dewey's works in English.

\* Estudiante del Instituto de Filosofía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

Next it is stood out the concepts of philosophy and education philosophy to try to make later a contribution to the pedagogy theory of upbringing.

To come to an end inquiring about the possibilities offered by Dewey's theory to the purpose of pedagogy systematization.

Exposé

Cet anide commence pour signaler les difficultés dans l'oeuvre de John Dewey á Tangíais, on détache les relations entre les concepts de philosophie et la philosophic de reeducation, son contribution a la théorie de la formation. On signale aussi les possibilités que Dewey donne aux processus de systématisation de la pédagogie. des estratergies cognoscitives appropriées pour obtenir l'apprentissage significatif.

### *Introducción*

**E**l estudio de la filosofía de la Educación liderada por Dewey presenta en nuestro medio algunas dificultades:

1) Hay pocos textos traducidos al español, y los pocos que se encuentran adolecen de deficiencias y traducciones acomodaticias: baste con comparar dos traducciones del mismo texto para corroborar lo aquí indicado.

2) Se pueden conseguir con mucha más facilidad los textos en lengua inglesa que en española, lo que acarrea la consecuente traducción personal; luego esta traducción debió ser consultada con diversas personas para asegurar la versión correcta de las ideas del autor, Dewey, sin menoscabo del sentido real que aquél infundió en sus textos.

3) La abundante incohesión de los textos en torno al tema de la educación su falta de sistematización, la profusa producción en torno al tema, etc., devinieron en motivos para investigar en forma comparativa, crítica y sistemática los diversos tópicos que en el presente estudio se consideran pertinentes.

4) El inglés que utiliza Dewey es bastante complejo, lleno de tecnicismos y figuras literarias, que si bien conforman un bello conjunto, ayudan poco a la comprensión de sus ideas a quien no es avezado en las redundancias cultas de la lengua inglesa.

A pesar de ello se presentará una visión de ideas comparadas, al modo de una antología conceptual de Dewey, en tomo a la educación.

El presente estudio dará fiel cuenta de tres aspectos destacables en la filosofía de la educación de John Dewey:

- 1) Su teoría de la incumbencia filosófica en materia de educación.
- 2) Sus exigencias educativas, esto es, las disposiciones que la actividad pedagógica debe fomentar y educar en los alumnos.
- 3) Una serie de notas y transcripciones textuales que permitirán al lector reflexionar y comprender el modelo metodológico que Dewey propone en la actividad educativa, docente y pedagógica.

Aparte de lo dicho, la filosofía de Dewey sobre la educación es también, y por derecho propio, una estructura independiente, y será este aspecto el que habrá de interesarnos, más bien que su procedencia histórica o los efectos que produjo.

La exposición de la doctrina de Dewey implica problemas complejos. Dewey estuvo escribiendo sobre el tema de la educación durante más de 65 años, y su legado doctrinal —no obstante los mínimos cambios apreciables de su posición— es inmenso, abundante en reiteraciones y falto de sistematización. Añadamos todavía que incluye una serie de versiones diferentes —más largas unas, más breves otras— de su filosofía al respecto. Podemos citar desde *Mi credo pedagógico* (1897), pasando por *La Escuela y la Sociedad* (1899), *El Niño y el Curriculum* (1902), *Democracia y Educación* (1916) y otras obras, hasta *Experiencias y Educación* (1938). Aparte de estos libros, nos han quedado del autor innumerables artículos sobre el tema y, digresiones muy pertinentes de otros libros que no versan primordialmente sobre educación.

Existen además otras dificultades, por ejemplo, la falta de claridad de estilo del autor y el hecho de que casi nunca condensa su sentir total con relación a un tema en un único pasaje —de ahí que sus expositores se vean obligados a recurrir constantemente a otros contextos. Finalmente, se echa de menos en Dewey cualquier ayuda importante que facilite la organización y presentación lógica de los materiales.

### ***El escenario de Dewey***

El romanticismo y el irracionalismo habían llegado a fortalecerse y a formar toda una familia de filosofías idealistas prósperas —todas ellas de raigambre kantiana y romántica. Las ciencias habían progresado y se habían introducido en

nuevos campos; la teoría del evolucionismo —sobre todo— había ganado enorme aceptación. También la revolución industrial y las revoluciones nacionales habían hecho grandes progresos y efectuado profundos cambios en la sociedad y en los gobiernos. Por otra parte, para entonces ya no era tan potente la influencia del cristianismo en los sectores cultos. Y, desde luego, ya Estados Unidos, a costa de formidables esfuerzos por abrir nuevas brechas de expansión, había superado la etapa colonialista y se había convertido en una poderosa nación que ya no iba a la zaga de las demás —aunque sus principales aportaciones se habían originado en el extranjero.

Hasta cierto punto se puede ver en la filosofía de Dewey sobre la educación un fruto histórico de algunos de los fenómenos mencionados y la aportación que Estados Unidos hiciera para impulsarlos.

El mismo Dewey considera que su filosofía plasma las repercusiones que tuvieron en la educación estos cuatro movimientos: La aparición de las ciencias experimentales modernas, incluyendo a la psicología, la revolución industrial, la creación de la democracia social, la teoría de la evolución. En realidad, una de sus justificaciones más válidas es que representa las repercusiones lógicas que tuvieron en la pedagogía los movimientos mencionados.

#### *Naturaleza de la filosofía de la educación*

Aunque lo que interesa primordialmente en Dewey es su filosofía de la educación propiamente dicha, es menester decir algo relativo a su opinión general sobre la naturaleza de la filosofía educativa, de la cual escribió. El primer punto esencial es que Dewey rechaza aquella distinción entre filosofía especulativa y teórica y filosofía práctica. Para Dewey, muy conforme en ello con la teoría de la evolución y el pragmatismo, todos los pensamientos tienen una funcionalidad práctica, inclusive los pensamientos filosóficos. La filosofía nace de los problemas de la vida humana diaria, sobre todo de los problemas causados por las luchas sociales, y se ocupa —o por lo menos debe ocuparse— de resolverlos. Para él, la filosofía debe ser la teoría más general sobre la práctica y debe culminar en

la formulación de hipótesis vastas y generosas que, una vez aplicadas como planes de trabajo, puedan proporcionar dirección inteligente a todos los hombres que se dedican a descubrir

medios con los que el mundo aumente su valor y su trascendencia.

De aquí se sigue que la filosofía de la educación sea para Dewey la preceptiva del ejercicio didáctico. En realidad, Dewey no concibe que la filosofía pueda ser otra cosa que filosofía de la educación. En un célebre pasaje, escribe:

Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes, se hace posible definir la filosofía como la teoría general de la educación!...] filosofar consiste en aplicarse deliberadamente a elaborar una preceptiva didáctica.

El razonamiento de Dewey para afirmar esto puede resumirse así:

- 1) La educación es el proceso para formar disposiciones fundamentales;
- 2) La filosofía es la teoría general para formar tales disposiciones;
- 3) Por consiguiente, la filosofía es la teoría general de la educación.

Dewey llega más lejos, hasta decir que "cuando una teoría [filosófica] no hace ninguna aportación a los esfuerzos pedagógicos, su contenido es artificial". Y en sus declaraciones autobiográficas reitera el mismo criterio:

[...] la actividad filosófica debería centrarse en la educación, considerándola como el máximo interés humano y en el que, inclusive, adquieren su mayor relieve otros problemas: cosmológicos, morales y lógicos.

Y, ¿por qué causas debe normarse la educación por una teoría filosófica general? ¿Por qué causas no debe contentarse simplemente, por ejemplo, con trabajar por la perpetuación de las instituciones que ya existen o por cultivar aquellas disposiciones que ya las sociedades suelen considerar útiles y deseables? Entre otras razones, porque

las actividades de la enseñanza tienden a convertirse en tareas rutinarias y empíricas cuando sus propósitos y sus métodos dejan de estar animados por el afán amplio y comprensivo de situarse en el lugar que les corresponde dentro de la vida

contemporánea, afán que corresponde a la filosofía infundir-les<sup>4</sup>

Aquí querría Dewey añadir que las instituciones existentes pueden ser tiránicas, despojadoras o limitativas y que disposiciones que suelen considerarse útiles y deseables tal vez no lo sean verdaderamente. Hasta pudiera ser posible que no existiese dicho supuesto consentimiento general sobre las disposiciones dignas de cultivo.

### ***Empirismo y educación***

El segundo punto esencial en el que Dewey insiste es que toda la filosofía, y también la filosofía de la educación, debe ser empírica; es decir, que debe someterse a la investigación experimental propia de las ciencias empíricas. El método consistente en la intelección científica y en la acción inteligente que procede de aquélla es, según Dewey, "el único recurso con que cuenta, en dicha instancia, el género humano para explorar en todos los campos' .

Tal es la convicción fundamental de Dewey y su evangelio supremo. Su pensar queda más explícito en el fragmento que se transcribe a continuación. Afirma el filósofo que los problemas involucrados en el mejoramiento de la condición humana son tres:

a) Poder controlar la efectuación o la existencia de experiencias totalizantes (experiencias de consumación), o sea, de las experiencias que sobresalen por su valor intrínseco;

b) poder enriquecer tales experiencias mediante el esclarecimiento y profundización del significado que encierran, y

c) poder ampliar el ámbito de las personas y de los grupos sociales que resultan beneficiados por tales valores. En seguida, escribe lo siguiente:

Lo que caracteriza mi teoría es, sencillamente, la importancia que atribuyo a las experiencias cuyo objeto es el conocimiento —definido como el resultado adonde conduce una investigación apropiada— y que son las únicas por las que se resuelven aquellos problemas. Tanta importancia doy a estas experiencias cognoscitivas, que llego hasta afirmar que la inteligencia, en cuanto fruto de tales conocimientos, es el

único instrumento disponible que tenemos para llevarlas a cabo. Mi teoría está en oposición a todas esas que proclaman principios trascendentales a priori, instituciones racionales, revelaciones de lo alto, adhesión a las autoridades estatales y clericales reconocidas, revoluciones inevitables del orden social, etc., que se suponen ser los agentes encargados de afianzar los valores experimentados y de hacer que se disfruten extensivamente.

Con estas palabras, Dewey defiende el método de la investigación empírica como la única base en que fundar las creencias y la actividad humanas; se declara, pues, contra el cristianismo, contra Aristóteles, contra Kant, Marx, Maritain, Nieburh, Hutchins y todos los demás opositores del postulado suyo de: "si le es posible a la experiencia, atendida estrictamente al método experimental, perfeccionar sus propias líneas directrices y nivel de realización". Debajo de estas palabras está, naturalmente, sirviendo de puntal, todo el bloque de la filosofía deweyana: su empirismo, su pragmatismo y su naturalismo —aspectos que no podemos detenernos a examinar aquí.

De acuerdo con esta convicción suya, Dewey afirma, en primer lugar, que cualquier metodología didáctica o cualquier recurso pedagógico (por ejemplo el uso del *Orbis pictus* y del catecismo moral que Kant proponía como los mejores medios para enseñar la historia natural y la moral) deben fundarse en resultados obtenidos por las pruebas empíricas más severas. Este es uno de los puntos relacionados con las reformas a la enseñanza en que más insiste Dewey, y que nace de su afición a las escuelas experimentales; es decir, que la educación, tomada como una asignatura que revisa y dirige los procesos pedagógicos, debe tornarse científica.

En segundo lugar, Dewey afirma que todas las premisas en que se funda la concepción de la naturaleza del hombre y del mundo sirven para determinar cuáles son las disposiciones que deben cultivarse y cómo deben someterse a revisión empírica. Alas ciencias debemos recurrir para "averiguar las realidades del mundo"; sólo ellas pueden decirnos "a qué principios generales podemos dar fe respecto del mundo"; no compete esto ni a la filosofía ni a la teología ni a la autoridad ni a ninguna otra fuente. Todas esas premisas que no son del orden empírico y que constantemente están utilizando los metafísicos y los teólogos, arguyendo una y otra vez que son indispensables, no representan para Dewey un punto de partida válido y ni siquiera posible.

He aquí una de las controversias más definitivas que separan a Aristóteles, Kant, Maritain, Adlin y Hutchins de los seguidores de Dewey; la tercera proposición deweyana establece no sólo que la experiencia logra perfeccionar sus propias líneas directrices, sino que todos los ideales o los fines que nos proponemos deben "commensurarse a las proporciones de otras experiencias ya vividas realmente".

Hasta nuestras normas más incommovibles y nuestras metas más lejanas hemos de contemplarlas a manera de hipótesis para satisfacer las necesidades y los deseos humanos o como medios para realizarlos; y deben quedar sujetas a las rectificaciones eventuales que conviene hacer a la luz de experiencias ulteriores. Ninguna norma y ninguna meta se pueden profesar con el carácter de incommovibles, irrevocables o ciertas a priori.

Para expresarlo en otra forma, lo que Dewey está arguyendo aquí es que todas las tesis que entrarían a formar una filosofía normativa de la educación deben tener como único fundamento válido la investigación empírica y reflexiva de tipo laboratorio —nada más. Y esto, ya se trate de filosofías normativas o prácticas, fundamentales o derivadas. En esto, Dewey se aparta de muchos críticos suyos recientes. Se ha de notar, empero, que aunque llegue a disentir de ellos por lo que toca a la esencia de la filosofía normativa de la educación, puede sin embargo no disentir siempre respecto del contenido. Pues, en un plano puramente teórico, podría suceder que todas las posiciones sobre la finalidad y métodos de la educación que otros profesan estuviesen de acuerdo con la comprobación experimental; pero, en realidad y naturalmente, por lo que después Dewey sigue afirmando, vemos que la conclusión a la que llega, correcta o equivocada, es que multitud de tales posiciones no se demuestran empíricamente y deben, por lo tanto, rechazarse. Las opiniones que sostienen los tradicionalistas de la educación, no están equivocadas —según Dewey— por ser tradicionalistas (lo que es más: su perpetuada vigencia revela a su favor que cuentan con un cimiento empírico), sino únicamente porque descubrimientos científicos ulteriores las han invalidado.

### *Disposiciones que deben cultivarse*

Dewey parece rechazar en ocasiones el supuesto de que la educación procura o debe procurar el cultivo de ciertas disposiciones o excelencias en la prole. Dewey

se expresa a veces en términos que parecen dar a entender que él no considera que la educación deba ocuparse, en absoluto, de crear disposiciones. Tal parece que Dewey identifica la educación con el proceso mismo de la vida y del desarrollo y que nos la describe como una reconstrucción ininterrumpida de las propias experiencias o como el enriquecimiento progresivo del contenido y significado que tienen. Nos dice que la educación se acrece "mediante las experiencias, gracias a ellas y para perfeccionamiento de ellas", como si las disposiciones no figuraran para nada. Sin embargo, no debemos dejarnos desorientar por estas expresiones deweyanas, ya que el filósofo también habla constantemente de la formación del carácter, de los hábitos, de las actitudes y de las creencias, a través de la educación; e inclusive llega a definirla (como se señala en el pasaje transcrito un poco más arriba) como "el proceso seguido para la formación de ciertas disposiciones fundamentales[...] con respecto a la Naturaleza y a nuestros semejantes[...]" Hemos de concluir, en consecuencia, que la doctrina integral de Dewey asiente que la vida, el crecimiento, la reconstrucción de las experiencias y su enriquecimiento, la actualización de las potencias, etc., todo ello entraña consigo la formación de disposiciones de diversa índole. Tal vez no se cifre aquí el cometido último y total de la educación en el ánimo de Dewey, sin embargo no deja de ser una condición necesaria para que logre su cometido final y completo.

La lista de las disposiciones deberá evolucionar en la medida en que aumenten nuestros conocimientos sobre el hombre y sobre el mundo, y conforme vayan cambiando las circunstancias de la vida humana. Aun en el supuesto de que los enunciados se mantuvieran intactos, el sentido que habría que darles es modificable; tal vez haya que definirlos de nuevo en nuestros conocimientos o en nuestro medio ambiente. Para Dewey, toda la educación es moral, aunque también sea científica, y la educación moral no constituye una actividad específica distinta de las otras actividades del currículo.

### *Disposiciones que no deben cultivarse*

Querríamos que se nos proporcionara siquiera una lista provisional o exploratoria de las disposiciones que Dewey entiende como "fundamentales", pues si la filosofía ha de lograr algo, como teoría general que es de la educación, no debe prescindir de dárnosla. Pero sucede que, por más que Dewey asiente que la filosofía consiste en una teoría general para formar disposiciones fundamentales, resulta difícil hallar en sus escritos alguna recolección sistemática.

Vemos, por consiguiente, que Dewey se convierte en adversario de muchas disposiciones que otros filósofos de la educación, clásicos y modernos han considerado como excelencias dignas de cultivo. Esta actitud de Dewey tal vez ha sido la que más indigna a sus opositores, y también la que disimulan o pasan por alto todos aquellos que piensan poder compaginar la teoría general deweyana de la educación con otra forma de teísmo más o menos tradicional. Al mismo tiempo, ésta es la actitud que suscita un problema a los encargados de las escuelas públicas.

Dewey propone que las escuelas públicas deben mantenerse neutrales, no sólo neutrales entre católicos y protestantes o cristianos y judíos, sino neutrales también entre naturalistas y ateos o sobrenaturalistas y teístas. Por consiguiente, si bien es cierto que las escuelas públicas no están facultadas para imbuir actitudes religiosas ni valores tradicionalistas, no es menos cierto que tampoco pueden proponerse desmitificar la educación ni fomentar oposiciones a tales actitudes o valores religiosos ni tratar de mutilarlos —como tendría que hacerlo el verdadero deweyano—. Conviene notar que la existencia real de este problema no significa que la posición de Dewey sea falsa (tal falsedad podría únicamente demostrarse —si acaso— por medio de una refutación crítica muy cuidadosa); pero sí significa ciertamente —por lo menos así me parece a mí— que los encargados de las escuelas públicas deben tener mucha cautela en el modo de aplicar la filosofía de Dewey, les será lícito, tal vez, fomentar las disposiciones constructivas que predica, pero siempre absteniéndose de llevar hasta sus últimas consecuencias las disposiciones destructivas.

#### *Disposiciones positivas deweyanas*

##### La inteligencia reflexiva

Para establecer cuáles son para Dewey las disposiciones positivas que deben cultivarse, hemos de recurrir a sus obras ético-políticas. Recurriremos especialmente a la segunda edición de su *Ética* (1932), que recientemente ha sido reimpresa con el título: *Teoría de la Vida Moral*. (Título justificable, ya que, para Dewey, la teoría moral es la parte de la filosofía que se ocupa especialmente de dilucidar cuál es el tipo de personalidad que debemos forjarnos.) En este libro, Dewey comienza por suponer, al igual que casi todos los filósofos, que la transición de una etapa de moralidad fundada en el hábito o en la costumbre a otra moralidad reflexiva no sólo

es indispensable cuando se suscitan problemas, sino que ya en principio es una buena adquisición. Dewey es un apóstol del método de la investigación reflexiva y piensa que no resulta menos deseable en la vida moral que en la actividad científica. Para él, la vida moral (incluyendo la conducta, la elección y la forja de la personalidad) consiste precisamente en "un hábito de pensar reflexivamente". El sentimiento y la acción tienen su propio lugar, claro está, pero no deben consistir simplemente en hábitos; lo que debe ser habitual es el empleo de la inteligencia, de suerte que el sentimiento y la acción resulten habituales únicamente en la medida en que son una condición para vivir inteligentemente. Por lo que mira a la espontaneidad, ésta tiene, dentro de la moralidad reflexiva, por lo menos ese mismo lugar que tiene dentro de una moralidad regida por la costumbre. Dewey concibe el hábito de la reflexión como el recurso constante a ponderar los problemas siempre que se presenta alguno y como el esfuerzo por presentirlos cuando existen, esto no significa, para él, que debamos "ensombrecer de cavilaciones" el color natural de nuestra vida, ni que hayamos de rumiar inútilmente cada cosa.

La mejor prueba de que ya se consiguió estructurar bien el carácter moral está en saber cuándo hace falta el examen moral de conciencia y cuándo no.

De manera análoga, el mejor indicio para Dewey de que se tiene bien formado el hábito de la reflexión consiste en saber cuándo conviene ponderar una cosa y cuándo no conviene.

Es así como Dewey llega a insistir, antes que nada, en que es preciso desarrollar una disposición reflexiva, o sea, un hábito de inteligencia. Esto supone la adquisición integral de una excelencia compleja que es moral y, al mismo tiempo, intelectual, que contiene dos elementos:

a) La formación de una tendencia reflexiva para postergar un acto o posponer un deseo; en otras palabras: el control de los impulsos que permite inquirir y deliberar. También está involucrada la voluntad de enterarse de todos los datos que entran en la formulación y solución de los problemas que se presentan o pueden presentarse. Aquí añade Dewey que, moralmente, importa más la voluntad de inquirir lo que hace falta que la amplitud de los conocimientos que se poseen realmente. Quiere decirnos que debemos tratar verdaderamente de averiguar, en cuanto sea posible, todas las circunstancias que rodean el problema, pues sería contradictorio querer encontrar algo sin antes buscarlo. Dicho de otra manera, el

hábito de la reflexión mental presupone otro de recolección de datos, datos de primera mano siempre que sea posible, y hasta de segunda mano si hace falta.

b) El segundo elemento consiste en forjar metas de largo alcance y de ámbito más amplio, de suerte que el sujeto actúe con miras a conclusiones ya reflexionadas y que aprenda, en general, no sólo a ponderar las cosas partiendo de las ideas más claras que tenga, sino a proceder en la práctica conforme a lo pensado. Se trata, pues, no sólo de pensar, sino de realizar inteligentemente. Cuando se posee esta disposición compleja, afirma Dewey, se posee un carácter.

[...] el carácter consiste en la identificación estable del impulso con el pensamiento, de suerte que el impulso suministre la fuerza en tanto que el pensamiento suministre la continuidad, la paciencia y la tenacidad, hasta dar por resultado una línea unificada de conducta.

Junto con el carácter se adquiere el sentido de responsabilidad por los resultados. Y cuando se tiene además un concepto bien razonado y empíricamente comprobado de lo que es bueno en verdad, en contraposición a lo que sólo es bueno en apariencia, entonces existe la virtud cardinal de la sabiduría, tal como Dewey la entiende. Esta sabiduría deweyana viene a parecerse mucho al concepto kantiano de la prudencia y a la sabiduría práctica de Aristóteles.

### **El proceso del pensar reflexivo**

En lo que primero insiste Dewey es en que adquiramos el hábito de la reflexión mental para dilucidar nuestras incógnitas sobre la naturaleza de las realidades y el curso de nuestra acción. Por esto entiende que adquiramos las habilidades o talentos que hacen falta para realizar bien el proceso mental, así como los datos necesarios para obtener conclusiones válidas y una actitud dócil de seguirlos como criterios orientadores de la acción. Para comprender mejor lo que esto significa, debemos esclarecer el concepto deweyano de reflexión mental. Dewey no entiende por ésta simplemente cualquier clase de actividad de la mente, sino la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento, examinando los fundamentos en que se apoya y las conclusiones ulteriores adonde conduce.

Así mismo, también es el examen de cualquier curso de acción que se abre ante nosotros, a la luz de sus condiciones y sus consecuencias. Esta manera de pensar, como él la entiende, se desarrolla siempre —o debería desarrollarse— siguiendo el proceso que Dewey juzga característico de las ciencias modernas experimentales y ejemplificado en ellas de la mejor manera. Sin embargo, puede realizarse en distintos niveles, de modo diverso y en situaciones variadas. Supongamos que queremos encontrar la causa científica de que ciertas burbujas se comporten en una forma especial.

1) Existe ahí un problema, una dificultad que se percibe. Según Dewey, todos los pensamientos que de veras lo son parten de un problema semejante y piden realmente una solución.

2) Tal problema tiene que aclararse y definirse por medio del análisis, de las experiencias pasadas y de cualquier clase de conocimiento que se tenga al respecto; conjugando estos mismos elementos con un poco de imaginación.

3) Se formula una hipótesis probable como solución.

4) Una vez asentada la hipótesis se deducen sus consecuencias y corolarios.

5) Finalmente, se somete a prueba la hipótesis, ideando algún medio para determinar si queda confirmada por experiencias ulteriores. Este último paso es el decisivo para determinar si la hipótesis es digna de crédito y válida como base para situaciones análogas de acción.

Únicamente en aquellos casos en que queda suficientemente confirmada por experiencias ulteriores se la podrá tener como verdadera y como parte del conocimiento; sin embargo, nunca podrá ser tenida por absolutamente cierta, aunque nos parezca estar muy confirmada. El valor real cognoscitivo del proceso depende de la amplitud y la precisión empleadas al realizar los pasos 2), 3) y 4).

Dewey sostiene que esta misma línea de discurso mental puede y debe realizarse al examinar cuestiones morales. Es más, una de sus tesis básicas afirma precisamente que las cuestiones morales deben examinarse sobre las mismas bases empíricas cuya eficacia nos consta en el estudio de la naturaleza. No niega que sean muy diferentes entre sí los problemas planteados: "¿Qué debo hacer ahora?" y "¿Por qué se comportan así estas burbujas?"; sin embargo, está convencido de que el método científico o experimental que debe usarse para la resolución de uno y otro es el mismo.

Una situación moral es aquella en la cual antes de la acción práctica hay que poner un juicio y hacer una elección. El significado práctico de la situación —es decir, el tipo de acto por el que quedará fraguada— no es evidente por sí mismo. Hay que buscarlo. Surgen según deseos que pugnan entre sí y se presentan alternativamente diversos bienes. Lo que hace falta aquí es localizar la línea recta de conducta, el bien conforme a la rectitud. Por eso se nos impone hacer un escrutinio y analizar pormenorizadamente los contornos de la situación, escrutar cada uno de los diversos factores, iluminar los ángulos oscuros, no deslumbrarnos por las tonalidades más vividas y dominantes siguiendo tales o cuales cursos de acción que se presenten, considerar la decisión adoptada sólo como un ensayo exploratorio hasta que los resultados obtenidos demuestren verdaderamente ser los que nos habíamos propuesto. Esta búsqueda es la inteligencia.

#### El Concepto de "Formación" en Dewey

Según la línea de discurso mental que hasta el presente hemos estudiado, queda claro que el criterio propuesto por Dewey para la resolución de los asuntos morales es el mismo que el utilizado para la resolución de las cuestiones de la Naturaleza, esto es, el método científico o experimental; pese a la enorme diferencia de los asuntos planteados. Sin embargo, este tópico conceptual no deja de remitirnos a un asunto muy problemático, un concepto que durante lustros ha dado motivo de reflexión y discusión en pedagogía: el criterio de "Formación".

De enorme importancia es dejar en claro las concepciones deweyanas sobre formación, ya que podemos detectar un claro y acertado avance en el esclarecimiento del sentido y alcance de este término en pedagogía. Caridad que encuentra en Dewey un precursor de respuestas que encontraremos más tarde en pensadores contemporáneos.

Dewey reconoce la ambigüedad del término formación, sin embargo, acepta que en el lenguaje científico de los pedagogos se desarrolla un concepto de formación que no puede ser remplazado por ningún otro término. Formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco ha de

estar subordinado a éstos. Dewey indica la posibilidad de un sentido de este término mediante la distinción existente entre éste y el término educación, los cuales se hallan en correlación; es la conjunción y simultaneidad de ambos conceptos lo que determina el quehacer de la pedagogía.

Es así que, para Dewey, Educación significa acción desde fuera sobre el hombre en devenir constante; es el conjunto de las medidas necesarias para guiarlo. Formación, en cambio, designa el proceso de desarrollo, en el que se manifiesta al exterior algo interior del sujeto, el cual tiene lugar en un intercambio con el mundo y es inconcebible sin educación.

Dewey es, por tanto, opuesto en su parecer a la "Teoría de la Formación Formal" del siglo XIX y parte del presente siglo, ya que no acepta la representación del hombre como una combinación de energía sin mundo, donde es imposible desarrollar métodos independientemente de los contenidos, además, es imposible una transferencia ilimitada, absoluta, que entra en acción con objetos en los que no se había desarrollado. Implica una concepción del hombre según la cual la vivienda está por encima de la vida, la fruición de sí mismo por encima de la acción, el análisis de los propios sentimientos por encima de la comprensión del Otro: el egocentrismo, el pensar conforme a los propios deseos y no conforme a la realidad.

Tampoco podemos incluir a Dewey dentro de la "Teoría de la Formación Categorical" basada en las ideas de Copei, W. Flitner, Weniger, Wagenschein, Derbolav y Kafki, pues aquel no participa del alto grado de abstracción y el consiguiente carácter formal de los diseños, ya que se contradicen abiertamente contra el ideal deweyano de la comprobación empírica. Además, Dewey detecta una restricción del concepto de formación, restricción que deviene en el entendimiento de la formación como una mera emoción, una vivencia; no tiene suficientemente en cuenta las condiciones sociales, la experiencia de la vida, la adaptación, la costumbre, los usos, la legislación, la tradición, los múltiples procesos de socialización.

Menos aún podemos incluir a Dewey en el ámbito de la "Teoría Dialogística de la Formación". Ya que en esta teoría, contrario a lo que detectamos en Dewey, no se sabe cuál es la verdadera apertura del ser con la que hay que estar en correspondencia, ni se sabe cómo hay que corresponder al ser. La concepción "dejar ser" de esta teoría no necesitaría, entonces, de la educación ya que ésta es "decir qué es mejor ser". Dewey observa que esta teoría es una entrega a la "cosa", una

reificación, es una cierta autoalineación del hombre y postergación de lo subjetivo; aunque es cierto que lo objetivo es tal con referencia al hombre.

Parece entonces ineludible el tener que ubicar a Dewey como precursor de la "Teoría de la Formación Técnica" esbozada formalmente por E. Fink. La cual se basa en la interpretación integral de la cultura, sin deplorar la actualidad. Es antielitista y no admite que la formación sea sólo un mero rendimiento de la personalidad, ya que debe abarcar la práctica de la convivencia y el roce social, y desplegarse desde allí. Dewey, al igual que Fink, reinterpreta la relación existente entre teoría y práctica; promueve la investigación empírica, la cual, basada en la experiencia cotidiana y con el trabajo conjunto de los involucrados en el proceso de formación, debe racionalizar la planificación y realización de objetivos formativos concretos.

Dewey, naturalmente, no está exento de una crítica que puede aplicarse a la "Teoría de la Formación Técnica" esbozada por E. Fink. Una crítica que proviene de las reflexiones de las obras de Heidegger, Hannah Arendt y Max Weber. No es éste ni el lugar ni el objetivo del presente estudio, por lo cual quedan nuestros atentos lectores remitidos a los autores ya citados, en busca de una serie de consideraciones críticas que no pasarán inadvertidas para un buen lector.

Dewey considera que el criterio de formación debe abarcar tres aspectos importantes en la vida del sujeto, criterios éstos que permiten a Dewey bosquejar la lista de las disposiciones que deben cultivarse en el sujeto. Estos tres criterios son:

a) El lenguaje: una buena formación en esta área permitirá al sujeto la ampliación de la idea de mundo, desde la subjetividad a la objetividad. Además, en una relación intersubjetiva constante y abierta el sujeto se podrá perfeccionar, cultivar y ampliará infinitamente la mismidad y sus manifestaciones de volitividad potencial; la interrelación es posible gracias al dominio formativo del lenguaje y éste hará al sujeto cada vez más objetivo.

b) El Trabajo: ya que es en la práctica donde el hombre podrá demostrar su verdad, es decir, su realidad y poder, el carácter terrestre de su pensar. El trabajo, para Dewey, posee una importante dimensión pedagógica que hay que tener en cuenta. Dewey capta la realidad de la profesión en el hombre moderno, reconoce que la profesión ya no es siempre vocación, por ello exige del hombre actual: fuerza de decisión, capacidad de adaptación, ductilidad, rápida apreciación de nuevas situaciones, prontitud de cambio de dirección. Esta concepción deweyana no se

constituye independientemente de las exigencias del mundo del trabajo, sino que debe integrar en su propio diseño como elementos constitutivos estas mismas exigencias, renunciando a fijar principios generales.

c) Plasticidad y Socialización: En el proceso en que se realiza el propio devenir en confrontación con el Otro y con la configuración del mundo que de ahí surge, se produce la formación. Desde la formación se conduce al sujeto al logro del concepto empírico de plasticidad (formabilidad) que es el prerrequisito de toda capacidad de desarrollo del hombre, es el desarrollo variable del hombre, que procede por empujes, determinado por aceleraciones y retardos parciales. La plasticidad presenta al hombre como un ser con disposiciones que están garantizadas por una temprana estimulación y orientación de la personalidad en los primeros cinco años de vida, por una cimentación controlada de las estructuras de la personalidad en la infancia y en la pubertad (estructuras que pueden modificarse en cualquier momento vital), y, además, garantizada por una modificabilidad de la personalidad y de las habilidades a lo largo de toda la vida.

En cuanto a la socialización, Dewey, la comprende como la introducción del hombre al ámbito de la Cultura, su moverse en ella y sus mecanismos para evitar una ruptura con ella. La socialización es un aprendizaje que capacita al que aprende y se forma para desempeñar roles sociales; es la adopción permanente de pautas de comportamiento, que son necesarias para que pueda subsistir el hombre en la sociedad, lo que es esencial. El ser hombre y el hacerse hombre no se pueden captar, según Dewey, en sentido puramente biológico, ni en sentido puramente social: ambas se basan en la formabilidad humana (plasticidad), donde ambas eliminan mucho de la libertad humana, eliminan mucho de su autonomía: debido a la autonomía constitutiva de su ser, es obra de sí mismo en cada decisión que tome ante cada circunstancia que se le exige en concreto.

Para Dewey, la teoría de la formación no puede hacer de la escuela una mera función de la sociedad, adaptando la escuela a las posibilidades actuales de la sociedad, donde esta última se ve excluida de la determinación total de la escuela. La escuela es la salvaguarda de los intereses del niño frente a los padres y la sociedad, en caso de formulaciones y exigencias que perjudiquen gravemente a la génesis humana del niño. Además, anota Dewey, todas las medidas tomadas para organizar la formación son puramente marginales. La formación tiene lugar en las relaciones vivas y concretas entre persona y persona, entre el educando y el educador, en la plena realidad de la vida, en la inmediata percepción y apropiación

de una convicción. Formar es para Dewey el preparar el momento fecundo, despertar una viva disposición para una lucha por contener el contenido del sentido.

Una atenta lectura de las obras deweyanas nos enfrenta a una seria problemática: no es posible evitar entrecruzamientos entre moral, filosofía, teoría de la formación, antropología pedagógica y didáctica general. Pero no causa menoscabo dicho entrecruzamiento, más bien, según Dewey lo anota, "algo mejor se construye en esta conexión interdisciplinal".

Mucho se discute si en la actualidad es posible todavía la formulación de un sistema, desarrollado en cuanto a su contenido, de la Teoría de la Formación. Según Dewey, aún falta mucho para lograr tal sistematización, ya que una teoría moderna de la formación debe contener todos los campos útiles posibles, aunque esclarecerlos categorialmente según su importancia para la génesis humana y unificarlos en una teoría es imposible para un solo investigador o inclusive para un conjunto de investigadores: ya que hay muchos conceptos que se resisten a ser reducidos a una unidad conceptual; tampoco todo puede llevarse al terreno de las investigaciones empíricas o a la suficiencia de los análisis fundamentales. Es por esto, insiste Dewey, que una Teoría de la Formación no puede nunca estar acabada ni ser definitiva; los problemas actuales de esta teoría son los problemas no resueltos en el siglo pasado.

Para concluir podemos decir que Dewey hace un intento por sistematizar la pedagogía, aunque reconoce los múltiples factores que impiden que dicha labor se lleve a cabo; pero adelanta algunas opciones posibles tomadas de las ciencias de la educación empíricas, apartándose de los métodos que intentaban la sistematización de la pedagogía clásica. Ciertamente toma en cuenta algunos elementos conceptuales comunes, por ejemplo las consideraciones filosóficas sobre educación, formación, moral, etc., pero los hace confluír en su teoría, no de una manera ecléctica, sino de una manera completamente renovada, propia y auténtica.

### **Adquisición de los talentos intelectuales y del conocimiento**

Parece evidente —y Dewey lo recalca a menudo— que este hábito de inteligencia, tanto cuando se aplica a cuestiones morales como a realidades físicas, supone no sólo la posesión de un conocimiento, sino también de cierta disciplina intelectual y emocional y el conjunto de todas aquellas dotes de ingenio que se requieren para llevar adelante los pasos 2), 3) y 4), siempre según el tipo de

problema propuesto. En otras palabras: hacen falta las mismas disposiciones intelectuales en la investigación científica que en la deliberación moral y que en la actividad docente (como enseñanza y aprendizaje). Que así sea no cuesta trabajo comprenderlo por lo que se refiere a la disciplina y al ingenio; pero sí cuesta trabajo creer que sea de una misma clase el conocimiento que hace falta, ya que, según muchas opiniones filosóficas, existen dos clases de conocimientos —práctico o moral, el uno, y científico o teórico, el otro— y cualquiera creería que la investigación científica requiere del segundo mientras que la deliberación moral se vale del primero. Empero Dewey no piensa así. Para él sólo existe un único tipo de conocimiento al que se puede llamar moral o científico, indistintamente. La ciencia moral

está indispensablemente arraigada en la empiria, no en la teología ni en la metafísica ni en las matemáticas!...] no pertenece a otro orden independiente. Consiste en conocimientos físicos, biológicos e históricos que, situados en un contexto humano, iluminan y guían las actividades del hombre,<sup>12</sup>

[...] no existe ningún abismo que separe los conocimientos auténticamente morales de los que no lo son. En cualquier momento, ciertas nociones que parecían corresponder exclusivamente al orden físico o biológico pueden adquirir trascendencia moral. Y esto es lo que sucederá siempre que se descubra que están relacionadas con el bien común. Una vez que se descubrieron los gérmenes bacterianos y la relación que tenían con la propagación de las enfermedades, la higiene[...] cobró un significado moral que antes no tenía. '

A todo esto se podría responder que no se pueden utilizarlos conocimientos físicos, biológicos e históricos, sin saber primero a qué principio básico o a qué fin de nuestros actos se deben subordinar y que —por consiguiente— se presupone otro conocimiento de orden estrictamente moral. Pero Dewey piensa que inclusive este conocimiento de los fines básicos es empírico por esencia, que debe formarse siguiendo el método experimental de los cinco pasos enumerados y someterse a las mismas pruebas de validez. Admitamos que Dewey no define con toda claridad su punto de vista aquí; pero, si es verdad lo que nos dice, todo el conocimiento que podemos adquirir es de un solo tipo u orden, no de dos naturalezas diferentes.

Dewey va a rescatar una serie de cualidades que pueden evidenciarse a través de la educación, entre ellas tenemos una útil selección de textos, los cuales se transcriben a continuación, y donde se descubren los importantes aspectos ideológicos que, con respecto a la educación, pueden ser tenidos en consideración.

[...] hoy día, lo primero que necesita cualquier persona es la aptitud de pensar, poder ver los problemas y relacionar los hechos donde se presentan; hacer uso de las ideas y deleitarse con ellas. Siempre que un joven o una muchacha salen de la escuela con esta adquisición, podrán adquirir poco a poco todo lo demás. Terminarán encontrándose a sí mismos intelectual y moralmente.

Cuando Dewey habla de que podrán adquirir poco a poco todo lo demás nos demuestra la segura pista de las otras disposiciones deseables de educar en el alumno, entre estas disposiciones sobresalen:

Fidelidad a una regla de vida: Rectitud

[...] el concepto de rectitud envuelve un elemento que no tiene nada que ver con el concepto de lo bueno. Se trata de un elemento de exigencia o demanda... lo bueno es aquello que nos atrae; en tanto que lo recto es aquello que nos manifiesta la obligación de determinarnos por un objeto, independientemente de que nos atraiga o de que no nos atraiga.

Fidelidad a la Ley Social: Tolerancia y Acatamiento,

pues el Derecho no es más que un nombre abstracto para designar la multitud de demandas específicas para nuestras actuaciones y que los demás ejercen sobre nosotros; debemos pues tomarlas relativamente en cuenta para poder vivir. La autoridad que tienen está en la presión que ejercen, en la eficacia de su insistencia.

El Derecho, la obligación y la ley surgen de las relaciones íntimas que mantienen entre sí los seres humanos y... su fuerza autoritaria deriva de la naturaleza misma de esas relaciones que unen a la gente.

La sensatez: ser solícitos, sensatos, al repartir elogios e inculpaciones, y expresar nuestra aprobación o desaprobación.

Tolerancia como respeto a la diferencia del otro; y solidaridad como contribución personal al bien común:

el meollo del problema de la moralidad y de la [educación] está en integrar la dotación de tendencias e impulsos que recibimos, dentro de un propio yo voluntario en que los deseos y sentimientos se vean centrados en los valores comunes; en que la afición tienda hacia aquellos objetos que contribuyen al enriquecimiento de las vidas de todos los demás.

Equilibrio entre benevolencia y reflexión inteligente

Cuando llegan a unirse el impulso a la benevolencia y la reflexión inteligente, entonces se tiene el interés [disposición] de donde se originará más probablemente una buena conducta. Empero, para lograr esta unión, el papel de la investigación sensata es tan importante como el del afecto comprensivo.

El Sentido de la Estética

Ellas [las bellas artes] revelan la profundidad y latitud de significado en experiencias que otrora serían mediocres y triviales [...] Seleccionan y realzan aquellos elementos de valor deleitable que nos permiten disfrutar directamente las experiencias.

El Buen Hombre y el Buen Ciudadano

por lo tanto, el problema no está en si las escuelas deben participar en la formación de las sociedades futuras (pues de todos modos lo hacen), sino en si deberán participar ciega e irresponsablemente o en el grado máximo posible de responsabilidad e inteligencia emprendedora. Aunque los procesos educativos no se propongan la perpetuación inmutable de las instituciones ya existentes, se da por supuesto que deberá haber cierta meta deseada o cierta representación mental de lo que perseguimos en cuanto personas y en cuanto sociedades; así mismo, que este ideario donde se contiene un propósito fijo y determinado deberá controlar todos los procesos educativos. Probablemente, la primera manifestación de cualquier meto-

dología social es adoptar este criterio, deben tomarse todas las providencias —hasta donde nos lo permitan nuestros conocimientos liberados— para que la juventud se vea rodeada de todas esas condiciones físicas y sociales que puedan conducir mejor a desplegar las aptitudes personales. Los hábitos que así se formarán en la juventud la capacitarían para enfrentarse a los futuros requerimientos del progreso de la sociedad. Entonces, y sólo entonces, quedarían nuestras dependencias sociales en la posibilidad de funcionar para el mejoramiento de nuestra vida comunitaria.

#### Desarrollar la potencial plenitud vital

El interés primordial de la vida, en todo momento, consiste para nosotros en ir acrecentando sus propios significados inteligibles, la educación no consiste en allegar medios de vida, sino que se identifica con las funciones mismas de vivir una vida fructífera que tenga sentido por sí misma, (...) la educación [...] está en reconstruir o reorganizarla experiencia que fortalece la previa experiencia alcanzada y que, a su vez, nos capacita para guiar por un mejor camino todas las experiencias posteriores. 1) El aumento de significado corresponde al aumento de nuestra perceptividad de las relaciones y continuidad que tienen entre sí las diversas actividades en que nos ocupamos [...] Una actividad capaz de promoverla educación [...] capaz de hacernos conscientes de nexos que se nos habían pasado inadvertidos.

2) El otro aspecto de una experiencia educativa es damos un mayor control y gobierno para emplearlos después. Si decimos que alguien sabe lo que trae entre manos con eso estamos diciendo que se puede anticipar mejor a los sucesos del porvenir y, por consiguiente, que puede prepararse de antemano para garantizar los resultados beneficiosos y eliminar los indeseables. Por lo tanto, una experiencia verdaderamente educativa es aquella que proporciona enseñanza y aumenta las aptitudes; la tarea del educador consiste en suministrar un tipo de experiencias que, sin hostigar al estudiante, estimulen su actividad y, con todo esto, que signifiquen algo más que un gozo efímero y le sirvan de peldaño hacia otras experiencias futuras [valiosas] y deseables.

## La Conquista de la felicidad, del éxito y la autodisciplina

### a. La Felicidad

La felicidad es estable, porque depende de una actitud firme de la persona, no de las cosas que le van sucediendo. Se puede ser feliz en medio de dificultades; se puede ser alegre y animoso en medio de experiencias desagradables si se tiene la fortaleza y ecuanimidad del alma. La complacencia nace del modo como sepamos tomar las situaciones particulares. La felicidad depende de nuestra actitud para afrontar las situaciones; aun así, no es por sí misma un objetivo de nuestro deseo o de nuestro esfuerzo en el sentido de que sea un fin pretendido, sino que nos llega como un bien resultante. Es, en otras palabras, un concomitante necesario que siempre encuentran los que saben interesarse por objetos perdurables, por esos objetos hacia los que por naturaleza se inclina el hombre extrovertido y expansivo, la verdadera felicidad se deriva de ciertos objetos que, además de ser placenteros de por sí, pueden vigorizar y expandir los demás deseos y tendencias que son fuente de felicidad; en los placeres —en cambio— no existe esta tendencia armonizadora y expansiva. La felicidad última del individuo radica en la supremacía que da a ciertos intereses que forjan el carácter; la supremacía de intereses vivos, sinceros y perdurables colocados en objetos que todos pueden compartir.

Hay muchos individuos que resuelven este problema [la compatibilidad de una simultaneidad entre la felicidad propia y la felicidad ajena] no porque recurran a un razonamiento teórico persuasivo de que en la felicidad ajena encontrarán la propia, sino porque voluntariamente escogen aquellos objetos que benefician a los demás. Estos hombres hallan satisfacción personal o felicidad porque colman su deseo; pero tal deseo se conformó inicialmente con un molde preestablecido. Esta satisfacción acaso les resulte más breve y menos intensa que otras que hayan experimentado según otro criterio. Sin embargo, posee una característica que la hace única y por la que el individuo puede sentirse más que compensado. La felicidad

que ha percibido ya quedó legitimada ante sus ojos, esta legitimidad que posee la toma inapreciable y de un orden incomparable con el de cualquiera otra satisfacción. Gracias a su elección personal de un fin, entre los deseos hacia cosas que se adecúan a las necesidades de las relaciones sociales, el individuo puede alcanzar cierto orden de felicidad que está en armonía con la felicidad ajena.

b. El éxito

Cuando se piensa en la gran cantidad de daños que causan la ignorancia y la estupidez, el descuido, el abandono al capricho y al impulso del momento [o las "buenas intenciones"], podemos concluir con seguridad que las cosas estarían mucho mejor si hubiera más gente que se interesara a conciencia por triunfar en las cosas exteriores. Por lo demás, son relativamente pocas las personas que pueden darse el lujo de despreciar el éxito.<sup>28</sup>

c. La Autodisciplina

Los fines que contemplamos únicamente con el entendimiento son débiles frente al acicate de la pasión. Nuestros juicios reflexivos sobre el bien necesitan otro aliado aparte de la reflexión. Los hábitos son tales aliados. Pero los hábitos se pierden sin el ejercicio. Arraigan únicamente cuando ya se ahondó en el mismo surco... [y] es un hecho que casi nunca puede dejar de tener algo desagradable lo que hacemos por primera vez para formar un hábito vigoroso. La disciplina es proverbialmente dura de sobrellevar.

Formación de Valores Satisfactorios

[Los valores no son] satisfacciones fortuitas, sino satisfacciones originadas de la acción inteligente... la satisfacción se convierte en valor en el momento que descubrimos las relaciones de que depende para existir, decir que una cosa satisface es dar cuenta de ella como si fuese un fin aislado. Decir que es satisfactoria [buena] es definirla en el contexto de sus relaciones y de su interacción. Declarar que algo es satisfac-

torio equivale a decir que llena determinadas condiciones; se juzga que la cosa verdaderamente "sirve". Se incluye aquí una predicción, se contempla un tiempo futuro en que la cosa continuará sirviendo. Los valores... pueden guardar una relación inherente con el gusto; sin embargo, no con todos los gustos, sino únicamente con los discernidos por un juicio que primero examinó las relaciones de que depende el objeto gustado. No hay valores, a menos que existan satisfacciones; mas tienen que llenarse determinados requisitos para que una satisfacción se convierta en valor, los valores [son] lo mismo que los bienes que proceden de la actividad regida por la inteligencia.

Aquellas satisfacciones que se originan de una conducta orientada por la visión de las relaciones del acto poseen un sentido y un valor especiales, por la forma como se experimentan. Son las satisfacciones de las que no podemos arrepentimos, poseen un carácter de firmeza y de legitimidad que las intensifica; hallar que una cosa es deleitosa le da, por decirlo así, un atractivo adicional.

No es [siempre] necesario que nos preguntemos para qué sirve [una cosa]. Esta es una pregunta que sólo puede hacerse en relación con valores instrumentales; [empero] no puede dejar de hacerse cuando se trata de estos bienes instrumentales, uno de cuyos valores radica en servir para otra cosa, salvo el caso de que tenga también alguna cualidad intrínsecamente buena que los hace buenos por sí mismos. Hay ciertas circunstancias en que disfrutar de un valor que llamamos espiritual, porque tiene que ver con la religión, no es más que condescendencia con nosotros mismos; hay otras ocasiones en las cuales atender a la situación material que nos rodea viene a ser lo mejor, porque allá nos llevaría nuestra reflexión juiciosa y en ello pondría su asentimiento. Hay un lugar y un momento en que la satisfacción de los apetitos normales que solemos llamar físicos, o de los sentidos, constituye la actividad ideal. La tarea de reflexionar y definir cuál es el verdadero bien no puede elaborarse, como, por ejemplo,

a manera de una tabla de valores distribuidos en orden jerárquico de más a menos.

#### Educación para la Democracia Participativa, ejercitativa

El orden de vida democrático-social conduce a la obtención de experiencias humanas mejores, capaces de disfrutarse mejor y por un mayor número de personas que las obtenibles por los individuos que viven en regímenes sociales no democráticos o antidemocráticos.

La razón de que aceptemos bien la educación progresistas, es que hace uso de métodos humanos, confía en ellos y es afín a la democracia, se remonta hasta el hecho de que precedió ya una evaluación ponderada de los valores inherentes a las distintas experiencias.

Ahora bien, luego de ver todos los ideales que la educación debería lograr, esto es, los logros de ciertas disposiciones que, según Dewey, son los objetivos y metas de toda actividad educativa. Sin embargo, nos compete ahora decir algo sobre lo que Dewey considera debe ser la manera cómo los pedagogos y maestros procederán para formar en sus educandos las disposiciones enumeradas anteriormente. Al respecto, Dewey nos presenta diversos textos que nos ilustran perfectamente su ideal del proceder pedagógico de los docentes; a continuación se destacan algunas de estas preciosas e ilustrativas citas.

#### *Métodos y procedimientos de la educación deweyana*

Para Dewey es claro que el papel de los educadores no es sólo el de transmisión de datos informativos, el verdadero papel del docente se encuentra en su capacidad de modificar los estímulos negativos que afecten al niño imposibilitándolo para el aprendizaje; el maestro es el encargado de crear las condiciones necesarias y los estímulos requeridos para conducir más efectivamente al estudiante a un ideal de formación idónea; el maestro debe esforzarse constantemente en fiscalizar los estímulos utilizados y ver cuándo debe reemplazarlos por otros o reforzarlos en pro del logro efectivo del aprendizaje.

El problema no consiste ya en dilucidar cómo deben enseñar los maestros o estudiar los alumnos. Consiste en averiguar

cuáles son los requisitos que se han de cumplir para que el estudio y el aprendizaje se verifiquen espontánea y necesariamente; qué condiciones hay que crear para que los alumnos respondan con una actitud que culmine forzosamente en el aprendizaje. Ya no se trata de que la mente del alumno se limite a estudiar o aprender, sino que realice cosas que demanda la situación [preestablecida para ello] y que den por resultado el aprendizaje. El método magisterial consiste en determinar aquellas condiciones que estimulan la actividad autoeducativa del alumno, o sea, del aprendizaje, y en cooperar en las actividades de los discípulos de suerte que terminen aprendiendo.<sup>36</sup>

Un fin de la actividad docente está en compenetrar armónica y eficientemente todos y cada uno de los puntos de que consta el curriculum; el conjunto de los estudios y actividades debe llevar al alumno a una adquisición de la visión objetiva, totalizante. Es importante notar que la educación como tal es un fin en sí mismo y no sólo un medio, esta perspectiva es algo que debe rescatarse; el estudio es un fin en sí mismo, debe gozarse, disfrutarse y, ante todo, debe ser vivido en su momento como actividad por lo que es en sí misma y no sólo por lo que con ello se podrá lograr en el futuro. No es tan importante el título, ni los conocimientos ni los créditos adquiridos, como lo es la vivencia, la lucha por la adquisición de dichos conocimientos; es más interesante el reconocimiento de los sucesivos retos que lograron ser vencidos en su momento respectivo, es el sabor de una conquista constituida por cientos de batallas sucesivas ganadas a la ignorancia y al sin-sentido. Para Dewey importa más el proceso que el sabor de la meta, es más, admite que la educación no tiene meta de llegada, dice que la educación es una actividad constante, de por vida, hasta la muerte.

Un fin al que los estudios y las actividades se subordinan como medios; es la suma total constituida por unas y otras, todos los estudios deberían tener, en algún aspecto, semejante significado último (apreciativo o intrínseco). Tan cierto es de la aritmética como de la poesía que debe dárseles su propio tiempo y lugar en cuanto bienes dignos de apreciación por sí mismos —simplemente como experiencias gratas.

Según Dewey, el maestro tiene su materia prima en el niño, en sus aficiones, capacidades, hábitos, aptitudes, etc., por ello el maestro es quien está mandado a

tomar conciencia de que "sólo se puede pescar donde hay peces", esto es, que toda su actividad docente debe ser encaminada al logro de perfecciones en las disposiciones ya presentes en el niño, de lo contrario su razón educativa está condenada a un triste fracaso en el peor de los casos, o, en el mejor de los casos, a un mero inventariar datos de nemotecnia que en nada formarán al alumno. Para Dewey prevalece el concepto de formación sobre el concepto de educación, prueba de ello es el hecho de subordinar el curriculum a las exigencias formativas del niño:

El meollo de la educación está en apoderarse de [las aficiones del niño y sus] actividades, encauzándolas. La educación debe comenzar con un examen psicológico de las potencialidades del niño, de sus aficiones y de sus hábitos. En todo momento deberá estar regida por la atención a estas mismas realidades. [Sin embargo] dichas potencialidades, aficiones y hábitos deberán estar sometidos a continua interpretación, para que se sepa bien en qué consisten. Habrá que traducirlos a los términos de sus equivalentes sociales —al rendimiento que pueden dar desde el punto de vista del bien social.

¿Entre el niño y el curriculum quién se subordina a quién? [se entiende por curriculum las disposiciones que deben cultivarse] el curriculum debe subordinarse al niño: son sus aptitudes las que hay que robustecer, son sus habilidades las que deben ejercitarse, son sus actitudes del momento las que deben encontrar realización.

El objetivo intelectual [en cuanto se distingue del moral] de la educación consiste entera y exclusivamente en la formación de hábitos de pensar íntegros, dinámicos y cuidadosos.

Además, es de enorme importancia, más que el aprendizaje de conceptos puros, el aprendizaje de destrezas empíricas que obviamente le serán de más utilidad en la vida al alumno. El niño debe ser preparado en la práctica misma para que desarrolle sus capacidades de reconocimiento de problemas verdaderos, reconocimiento que le debe ayudar a no perder su tiempo en la contemplación y resolución de pseudoproblemas. En su cotidianidad debe incentivársele a que, por sí mismo, enfrente ciertas situaciones problemáticas, a que ensaye sus propuestas de solución. Esto, obviamente, hiere la imagen paternalista que muchos buscan en el maestro: el paternalismo no puede ser entendido, como muchas veces lo ha sido, como la

actitud protectora, alcahueta y complaciente de los deseos y caprichos del niño. Dewey insiste en que "no hay que darle el pez al niño, hay que enseñarle a pescar por sí mismo". El niño debe ser enfrentado a los problemas cotidianos que le plantea su entorno, no se le puede sustraer de la valiosa enseñanza que cada problema puede aportar para su formación: el maestro no debe impedir que el alumno haga lo que él considere que es correcto, aunque él, como maestro, sepa que es erróneo; Dewey considera que es un derecho que el alumno tiene y que hay que respetar, es el "Derecho a que cada quien se equivoque por sí mismo; pues sólo quien yerra aprende": el equilibrio docente se halla, pues, a medio camino entre la permisividad del paternalista negativo y la estricta exigencia del tirano; el docente vive entonces en una insoslayable e ineludible tensión constante: he ahí su valiosísimo mérito, hallar el equilibrio.

Primero, que el alumno se sitúe verdaderamente en su experiencia; es decir, que haya una actividad continua que le atraiga por sí misma; en segundo lugar, que esta situación origine un problema auténtico capaz de estimular el razonamiento; en tercer lugar, que el alumno posea los datos y haga las observaciones pertinentes para acometer el problema; en cuarto lugar, que se le sugieran soluciones que él debe desarrollar o estructurar ordenadamente, y en quinto lugar, que se le suministren oportunidades y ocasiones de probar sus ideas aplicándolas, esclareciendo su contenido y descubriendo su validez él mismo.

Cuando el niño no puede encontrar por sí mismo la solución (laborando, desde luego, no por su propia cuenta y riesgo, sino junto con el maestro y los demás alumnos) y valerse por sí mismo, no aprende nada; ni aunque recite correctamente y con exactitud las respuestas.

Según tratábamos en el acápite referente al concepto de "formación" en Dewey, observamos su inherente condición de universalista: "la educación debe ser universal, todo debe enseñarse para todos, sin distinciones de ningún tipo: no deben darse partidismos preferenciales o elitismos discriminativos en los docentes". Propone una educación ecuménica (todos pueden acceder a ella) y una educación esotérica (todo conocimiento ha de hallarse al alcance de quien lo desee).

La educación implica enseñanza. La enseñanza implica conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es la misma

en todas partes. Por eso, la educación debe ser la misma en todas partes [ecuménica y esotérica].

### *Conclusiones*

Un atento estudio de varias obras de John Dewey nos permite afirmar la grandeza del pensamiento deweyano en el ámbito de las reflexiones pedagógicas. Grandeza que encuentra su respaldo en la novedad, calidad y profundidad de los diversos aportes conceptuales con los que se ha venido a nutrir y enriquecer la ciencia pedagógica.

Hemos podido observar cómo Dewey puede muy bien ser considerado como el precursor de la Teoría de la Formación Técnica, que más tarde fue propuesta sistemáticamente por E. Fink. Además, de las diversas connotaciones que del término "formación" demanda y reclama Dewey.

Sin menoscabo del capítulo tercero, "Métodos y Procedimientos de la educación deweyana", el cual considero importantísimo por sus valiosas joyas conceptuales que aconsejan y describen el ideal de la actitud docente, creo, sin embargo, que nada es más valioso en el presente estudio que el capítulo primero, "Naturaleza de la Filosofía de la Educación", donde claramente se destaca el particular y genialísimo punto de vista conceptual de Dewey: su empirismo aplicado a la tarea pedagógica. Además del capítulo primero, considero de importancia central el capítulo segundo, "Disposiciones que Deben Cultivarse", no sólo por lo referente al inventario de las diversas disposiciones, sino, y esto es lo más interesante, pues hace referencia a un aspecto aún muy desconocido en el estudio del pensamiento pedagógico de Dewey: su concepción de "formación".

Espero, además, que el amigo lector no abandone la lectura del presente texto sin antes reseñar aquellos puntos que pueden ser tenidos en cuenta para el mejoramiento de su actividad docente; si esto es posible, podré sentirme, como quizás se sintió John Dewey al final de sus años, feliz de haber sido útil, útil a algún alumno que se beneficiará con las mejoras que su docente de tumo introduzca en su práctica educativa.

NOTAS

1. "The Man and your Questions". Existe una versión española de este texto *El Hombre y sus Problemas* de Ed. Paidós, 1962.
2. *Democracia y Educación*. 4 ed., trad. por Lorenzo Luzuriaga. 1960. Ed. Losada.
3. Compilación de John Dewey, *On Experience, Nature, and Freedom*.
4. *Democracia y Educación*.
5. *La Busca de la Certeza*. Tr. por Imaz. Fondo de Cultura Económica.
6. Citado en *The Philosophy of John Dewey*, ed. P. A. Schilpp (Nueva York: Tudor Publishing Co., 1939), p. 563.
7. *La Busca de la Certeza*.
8. DEWEY, John. *Theory of the Moral Life*. (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1960), p. 12.
9. *Ibidem*, p. 36.
10. DEWEY, John. *How We Think*. (Boston: D.C. Heath & Company, 1910), p. 6.
11. DEWEY, John. *Naturaleza Humana y Conducta*. Tr. por F. González Aramburer. Fondo de Cultura Económica.
12. *Naturaleza Humana y Conducta*, op. cit.
13. *Theory of the Moral Life*, op. cit., p. 144.
14. *El hombre y sus Problemas*.
15. *Theory of the Moral Life*, pp. 66 y sig.
16. *Naturaleza Humana y Conducta*, p. 326.
17. *Theory of the Moral Life*, pp. 69 y sig.
18. *Ibidem*, p. 147.
19. *ídem*, p. 168.
20. *ídem*, p. 163.
21. *Democracia y Educación, La Busca de la Certeza*.

22. Intelligence in the Modern World, compilación, J. Ratner (Nueva York: Modern Library, Inc., 1939), p. 692.
23. Véase *Experiencia y Educación*. 7a ed., trad. por Lorenzo Luzuriaga, 1961. Ed. Losada.
24. Resp., *Democracia y Educación*, pp. 76, 239 y sig., 76 y sig.; *Experience and Education*, p. 16.
25. *Theory of the Moral Life*, pp. 45 y sig.
26. ídem, p. 167.
27. ídem, p. 104.
28. ídem, pp. 50 y sig.
29. ídem, pp. 53 y sig.
30. *La Busca de la Certeza*, pp. 259,260 y sig.; 264, 268.286; cf. también *Theory of the Valuation* (Chicago: University of Chicago Press, 1939).
31. *La Busca de la Certeza*, p. 167.
32. *Democracia y Educación*, pp. 241 y sig.
33. *Theory of the Moral Life*, pp. 61 y sig.
34. *Experience and Education*, pp. 25 y sig.
35. *Democracia y Educación*, p. 180.
36. *Dewey on Education*, p. 125.
37. *Democracia y Educación*, p. 240.
38. Resp., *Dewey on Education*, p. 54, p. 22, p. 111, p. 65, p. 124, p. 24.
39. *How We Think*, pp. 57 y sig.
40. Resp., *Democracia y Educación*, pp. 152 y sig., p. 163; p. 160.
41. DEWEY, John. *The Higher Learning in America*. (New Haven: Yale Paper-bounds. Yale University Press, 1962), p. 66.