

CONOCIMIENTO Y ACCIÓN: UNA CONCEPCIÓN FUNDANTE PARA EL MODELO PEDAGÓGICO Y POLÍTICO DE JOHN DEWEY

María Cristina Di Gregori y Cecilia Duran

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
CONICET*

María Cristina Di Gregori es Doctora en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Titular Ordinaria de Gnoseología en el Departamento de Filosofía de dicha Facultad. Investigadora del Conicet.

Cecilia Duran es Profesora en Filosofía. Es Adjunta de Lógica en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Para muchos, John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Nació en Burlington en 1859, y se formó en la Universidad de Vermont en los años 1879. Obtuvo su graduación como Doctor en la Universidad John Hopkins en 1894. En el mismo año fue jefe del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago. A partir del año 1930 se estableció en la Universidad de Columbia, período en el que además realizara parte de sus grandes viajes a Japón, China, y Rusia entre otros. En su vasta obra, incluida dentro de la corriente pragmatista, recorre temas vinculados a la teoría de la experiencia, la metafísica, la epistemología, la filosofía de la ciencia, la estética, la pedagogía. Fue además un permanente analista de las cuestiones sociales norteamericanas, en torno de las cuales sostuvo sus opiniones relativas a la educación, la política interna y externa y sobre diversos movimientos sociales.

Puede decirse que su pensamiento pedagógico ha sido durante mucho tiempo el aspecto más conocido y hasta discutido de su producción intelectual. Esto, tanto dentro de su país natal como en diversos países de América y Europa.



notablemente entre sí, han conservado un cierto aire común, tal que las disidencias entre ellas no son más que “riñas de familia”. En efecto, sostiene Dewey que algunas de estas teorías atribuyen la prueba o garantía última del conocimiento a las impresiones pasivamente recibidas, que nos son impuestas más allá de nuestra voluntad, otras se lo atribuyen a la actividad sintética del pensamiento, etc. Todas coincidirían en sostener alguna fuente de justificación absoluta y privilegiada del conocimiento que, a juicio de Dewey, no describe fidedignamente lo que de hecho ocurre en el humano proceso de conocer.

Dice Dewey: *“en una palabra, la esencia común a todas estas teorías es que lo conocido antecede al acto mental de su observación e investigación y no resulta afectado por éste; de lo contrario no sería fijo e inmutable. Esta condición negativa, que los procesos de busca, investigación y reflexión que el conocimiento supone se refieren a algo que posee un ser previo, ha fijado una vez por todas los caracteres principales que se atribuyen a la mente y a los órganos del conocimiento. Tienen que hallarse fuera de lo que se trata de conocer, de suerte que no interaccionan para nada con el objeto a conocer”.*(...) *“El objeto real es tan fijo en su monárquica soledad que resulta el rey para cualquier mente que lo mira. La consecuencia inevitable es una teoría “especular” del conocimiento”.*¹

En la interpretación de Dewey, las ideas que acabamos de mencionar son absolutamente funcionales a un propósito: la búsqueda de una certeza absoluta. La posibilidad de sostener coherentemente este propósito implica la aceptación de la separación entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción.

En la propuesta de Dewey el esquema anterior es inaceptable. Para el filósofo norteamericano la vinculación entre conocimiento y acción es insoslayable y la diversidad de perspectivas y de influencias desde las cuales desarrolla sus argumentos en torno a esta tesis central, son múltiples.²

En lo que sigue, reconstruyendo algunos aspectos de sus principales argumentos, trataremos de aclarar los términos en que Dewey se compromete con la tesis de la

¹ DEWEY, J. (1952) *La busca de la certeza. Un estudio de la relación entre conocimiento y acción*. FCE. México, p. 21. (Primera edición en inglés, 1929)

² Es innegable la incidencia en estas cuestiones de sus colegas pragmatistas, en particular de Charles Peirce y William James, sin embargo, la influencia de Hegel, Kant, Nietzsche, Darwin, son de notable y variante influencia en diversos períodos de su obra. Según Rorty por ejemplo, *“(…) el único desacuerdo sustancial entre Dewey y Nietzsche habría sido acerca del valor de las ideas igualitarias, de la idea de hermandad humana, y, por ende acerca del valor de la democracia”.* RORTY, R. (1997) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. FCE. Bs. As.

vinculación entre conocimiento y acción. Tesis desde la cual, a nuestro modo de ver, estructura su crítica a la tradición filosófica en general.

En primer lugar, recordaremos que Dewey adhiere a la tesis formulada por Peirce en su célebre artículo "*Como esclarecer nuestras ideas*"³ y según la cual ni la actitud contemplativa ni la disposición del "ocio creador" son los impulsores del pensamiento humano, por ende, tampoco de la actividad particular denominada "conocimiento". Tanto en Peirce como Dewey se acepta una hipótesis diferente para explicar la existencia de tales actividades. En efecto, para ellos la irritación, la molestia, el displacer, que conducen a su vez al estado de la duda, son la fuente motora del pensamiento mismo. En palabras de Peirce, "(...) con independencia de lo que sea lo que da lugar a la duda, lo cierto es que estimula la mente a una actividad que puede ser ligera o enérgica, tranquila o turbulenta (...) cuando todo ha pasado -ya sea en una fracción de segundo, en una hora, o después de años- nos encontramos decididos respecto a cómo actuar bajo circunstancias tales como las que provocaron nuestra vacilación. En otras palabras, hemos alcanzado la creencia".⁴ El proceso que se inicia en estas circunstancias tendientes a resolver el estado de duda o, lo que es lo mismo, de indecisión, culmina con el establecimiento de una creencia. El único motivo posible del pensamiento en acción es el de alcanzar el pensamiento en reposo y todo lo que no se refiera a la creencia no es parte del pensamiento mismo. Pensar, podría decirse, es una actividad distinguible de otras y cuyo compromiso con la acción y los fines es inevitable. Dewey coincide con Peirce en que la teoría que surge de la concepción enunciada implica necesariamente una relación con la acción y con la conducta humana, pero sostiene que el papel de la acción es el de un intermediario; porque para poder atribuir significado a los conceptos, uno debe ser capaz de aplicarlos a lo existente. Por medio de la acción la aplicación se hace posible, y la modificación de lo existente que resulta de ello, constituye el verdadero significado de los conceptos.

Frente a esta nueva perspectiva, Dewey se pregunta reiteradamente a lo largo de toda su obra si está entonces justificada la teoría según la cual el conocimiento es válido en la medida en que representa una descripción de existencias independientes de toda actividad humana. Se pregunta también si está justificada la doctrina que sostiene que los valores y fines que regulan la vida humana tienen validez únicamente si se puede demostrar que son propiedades de las cosas, esencias, independientes de la actividad

³ PEIRCE, CH. S. (1878) *¿Cómo esclarecer nuestras ideas?*. Traducción castellana y notas de José Vericat (1988). Grupo Gep.

⁴ Ibidem, p. 3

humana. La respuesta de Dewey es, por supuesto, negativa. Su punto de partida tiene que ver con la afirmación según la cual la experiencia humana está vinculada con los deseos, sentimientos, necesidades e intereses de la vida. Los procesos de conocimiento no pueden ser ajenos a tales determinaciones. El rápido reconocimiento de esta situación, revelará para Dewey un genuino avance para la filosofía en particular y la comunidad en general. En este contexto, nos detendremos en lo que sigue en la posición de Dewey con relación a los fines y valores.

b. Conocimiento y fines

Retomando la cuestión de la crítica de Dewey a la tradición, advertimos que buena parte de la misma se alza contra el modelo *racionalista teleológico* sostenido en la filosofía durante siglos. Según este modelo clásico, el genuino conocimiento, entre otras cosas, implicaría captar un fin permanente que se realiza a sí mismo mediante cambios, manteniendo a dichos fines dentro de los límites de la verdad inmutable. El conocimiento completo consistiría en poner todas las formas específicas en relación con su único fin y solo bien. En la concepción tradicional el instrumento adecuado para el acceso a estos fines es lo que se ha denominado inteligencia contemplativa o contemplación pura. Este principio de inteligibilidad o racionalidad, que introduce la tradición griega al sostener que alcanzar la contemplación es un fin último y supremo encierra una contradicción, según Dewey. En efecto, sostiene que hace del pensamiento algo universal y necesario y el bien último de la naturaleza al mismo tiempo que “se contentaba con que su distribución entre los hombres fuese un efecto del azar dependiente del nacimiento y de la posición social y económica”.⁵ Es pues, irracional a su juicio, sostener que la razón es un principio universal, que debe ser “impuesto a todos” por unos pocos: los que tienen acceso al conocimiento. Esto vuelve a la razón contingente y accidental. En su opinión, sólo es un logro racional alcanzar la razón “cuando es producto de las artes deliberadas de la política y la educación”. Podemos, pues, concluir al respecto que, desde su punto de vista, una genuina racionalidad entendida como un bien, implica que se participe a todos de la misma. Lo que debe prevalecer en la naturaleza no son las razones de unos pocos que se impongan a los demás sino el proceso activo de pensar, de ahí el carácter indispensable en su propuesta de la democratización del proceso educativo, tema sobre el que volveremos más adelante.

⁵ DEWEY, J. (1925) *La experiencia y la naturaleza*, FCE, México, pp. 101-102.

Ahora bien, volviendo a la propuesta de la concepción racionalista tradicional, Dewey evalúa que la naturaleza tal como la experimentamos, no responde a ese enfoque, y que todo análisis del conocimiento debe comenzar por la naturaleza tal y como la experimentamos.

La concepción gnoseológica de Dewey, (el empirismo o humanismo naturalista), considera que el conocimiento consiste en un análisis de la experiencia teniendo en vista la instauración de principios reguladores eficientes en la naturaleza que contribuyan a los fines de la humanidad. Estos engloban desde la supervivencia hasta la buena vida.

El descubrimiento y puesta a prueba de esos principios reguladores es el área específica del conocimiento científico.

Según Dewey, en nuestro trato cotidiano o de sentido común con la naturaleza en primer lugar encontramos un ámbito de inseguridad e inestabilidad, de cambio constante. “De hecho, hay sólo dos maneras de proceder alternativas. O bien tenemos que hallar los objetos y órganos de conocimiento apropiados en las interacciones mutuas de las cosas cambiantes, o bien, para escapar a la infección del cambio, *debemos* buscarlos en alguna región trascendente y superior. Y es como si, de manera deliberada, la mente humana, hubiera querido agotar la lógica de lo inmutable, lo final y lo trascendente antes de probar a aventurarse en los páramos sin desbrozar de la generación y la transformación”.⁶

Dewey encuentra que la historia de la ciencia reconstruye este camino desde el ideal fijista y finalista de los griegos, pasando por el mecanicismo de la modernidad hasta completar el derrocamiento del ideal teleológico con el evolucionismo de Darwin.

Si bien Dewey critica a la concepción tradicional, particularmente en lo que hace al aspecto teleológico, no niega la existencia de fines en la naturaleza. Por el contrario, en el enfoque de Dewey, un fin natural es la culminación o término de un proceso natural. Dewey entiende por fines naturales o de hecho a aquellas culminaciones de procesos que no son producto de la intencionalidad humana, aunque en tanto que sean considerados “términos” o “culminaciones” es producto de la conceptualización humana.

El devenir de la naturaleza es un encadenamiento de fines sucesivos. El ser humano puede percibir ciertas regularidades en la producción de ciertos fines de hecho y evaluar si algunos de ellos son beneficiosos para su propia actividad o para la sociedad en la que está inmerso. En caso de ser así, es posible explorar las condiciones de producción del fin natural beneficioso e intentar reproducirlo en forma intencional. A este

⁶ FAERNA, A. M. (ed.) (2000) *Dewey. La miseria de la epistemología*. Biblioteca Nueva. Madrid.

último tipo de fin que se convierte en un principio regulador potencial de la naturaleza es a lo que Dewey denomina “fin a la vista” o “fin en perspectiva”, meta o propósito.

Los fines naturales no guardan entre sí relaciones jerárquicas. La supuesta jerarquía de fines del racionalismo teleológico lo que hace es hipostasiar, según Dewey, fines a la vista en tanto que fines naturales. De manera que, al igual que cualquier fin a la vista, el que se convierta en un fin digno de ser perseguido es fruto de una elección y un cálculo.

Por consiguiente, tampoco en la esfera de los fines en perspectiva existe la posibilidad de encontrar fines últimos o fines en sí mismos.

Un elemento novedoso en la concepción de Dewey es que rompe con la distinción clásica entre medios y fines. En la concepción clásica los medios eran ontológicamente diferentes de los fines. En la concepción de Dewey, la diferencia es meramente analítica. El fin a la vista o en perspectiva no es para Dewey un objetivo, en el sentido del modelo clásico, sino que es concebido en términos de un plan de acción o proyecto. La delineación de ese plan supone la intervención de la reflexión humana, la deliberación y evaluación acerca de las posibilidades de realización del logro buscado.

“El fin es entonces un fin en vista y está en constante y acumulativa reactualización a cada etapa del movimiento de avance. Ya no es un punto terminal, externo a las condiciones que llevaron a éste; es la significación en continuo desarrollo de las tendencias presentes, las mismas cosas que en cuanto dirigidas llamamos “medios”.⁷ Si bien esta idea, en el marco del enfoque que Dewey pretende defender, presenta aristas complejas, trataremos de sintetizarla en un ejemplo proporcionado por el pensador. Para una persona que está edificando una casa, el fin a la vista no es la remota meta final que alcanzará luego de efectuar numerosas operaciones. El fin a la vista es un plan que opera en cada etapa de su realización. Los medios (ladrillos, etc.), son medios en tanto que encarnaciones de ese plan, es decir, son el fin en su presente etapa de realización. El fin está presente en todas las etapas en tanto que significación de los materiales y actos, sin cuya presencia no son medios sino simples condiciones causales extrínsecas.

Esta concepción de la relación medios/fines es de una gran riqueza en el sentido de que nos permite tener en cuenta no sólo el fin a la vista sino también sus posibles modificaciones a medida que vamos consumando el plan, ya que el fin está codificado en los medios mismos.

⁷ DEWEY, J. *Experiencia y naturaleza*, p. 309.

Un aspecto que consideramos importante de este enfoque es el hecho de que al asociar Dewey la concepción de fines con la de los valores y la de los fines con los medios, su noción de medios queda atada a su concepción de los valores, de modo que no es posible justificar concepciones tales como “el fin justifica los medios” en el sentido de que los medios sean meras instrumentalidades para alcanzar el fin a la vista, sino que los medios mismos están cargados de valores, precisamente los valores encarnados por los fines.

La máxima “el fin justifica los medios” según Dewey, equivale a admitir la existencia de fines en sí mismos, en el sentido de fines últimos, valiosos en sí mismos. Esto porque sólo si se admite que hay fines en sí mismos se puede garantizar la creencia de que la relación entre fines y medios es unilateral de fines a medios.

La aceptabilidad de la máxima requeriría, según Dewey, que en la producción del fin a la vista estuviera garantizado que no se pudieran producir ninguno de los fines colaterales perniciosos a los que pudieran llevar los medios seleccionados, o que en comparación con el carácter valioso del fin a la vista, las otras consecuencias de los medios elegidos sean despreciables, por más perniciosas que pudieran ser.

Al afirmar que el fin justifica los medios, en verdad lo que se está aceptando es que se selecciona arbitrariamente uno de los fines que son consecuencia de los medios elegidos, y se considera a ese fin como “el” fin. Esto sólo es posible según Dewey si se admite que los fines sean evaluados en forma independiente a los medios. Tanto la elección de fines como la de los medios son para Dewey instancias valorativas interdependientes.⁸

2. Ciencia, democracia y educación

Para Dewey su teoría del conocimiento, -en la que se destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento”- estaba bien representada en el carácter experimental de la ciencia. Es más, consideraba que la ciencia natural, especialmente después de los grandes

⁸ DEWEY, J. *Theory of Valuation*, LW. 13228. En otro lugar, aplicamos la idea deweyana respecto de la relación medios-fines para ofrecer un análisis crítico de las ventajas y desventajas de las denominadas “aventuras biotecnológicas” expuestas por Kornberg en su libro *La hélice de oro*. En dicho análisis observamos las dificultades que se plantean para la ciencia básica en manos de capitales mixtos (privados y estatales), en particular para concretar los fines propios del estado. Cfr. Di Gregori Cristina-Durán Cecilia, “Pragmatismo y Biotecnología. Exploraciones en torno al caso Kornberg”, en prensa en Ibarra Andoni, Olivé León (eds) *La ciencia y cómo verla*. Universidad del País Vasco, España-UNAM, México.

desarrollos de la física, fue una genuina pionera en la aplicación del experimentalismo. Abogaba por la extensión del reconocimiento de esta concepción al campo de la vida y al de las ciencias sociales, de algún modo reticentes aún en su tiempo a la aceptación de esta tesis.

En su obra *Democracia y Educación*⁹, insiste, por ejemplo, en que el rechazo de la tesis según la cual todo proceso de decisión en torno a fines estrictamente humanos, y en consecuencia, el rechazo de cualquier planificación en dichos términos en el campo de las ciencias sociales, obedece a la resistencia a aplicar a los objetos sociales mismos, métodos de observación, interpretación y prueba que son de uso corriente en el campo de las ciencias naturales. Según Dewey, el resultado de esta negación ha conducido a un estado de desarmonía, de desequilibrio entre nuestro conocimiento científico y el conocimiento ético-social. El hecho de que en “asuntos humanos” no hayamos sido capaces de aceptar el carácter experimental del conocimiento (vale decir sus aspectos humanos y directivos) ha permitido que los avances en el campo del conocimiento científico natural dominen la escena social. Curiosamente, señala el filósofo, luego de las guerras y otros profundos males sufridos por el mundo, se ha hecho una campaña contra la ciencia y se ha propuesto, en oposición a ella, y como único camino de salvación, un retorno a las creencias y prácticas de una ética pre-científica y pre-técnica.

Dewey, parece reafirmar su propuesta a los científicos sociales para que avancen en el descubrimiento y puesta a prueba de los medios por los cuales debemos hacernos responsables de convertir a la ciencia y la técnica en la base del bienestar humano. Entre otras cosas, esto supone superar las visiones dicotómicas del concepto de experiencia y conocimiento. No sólo debemos abandonar el supuesto de la neutralidad del conocimiento científico natural -ya que en tanto conocimiento está producido y aceptado en términos de fines-, sino que en tanto científicos sociales, debemos reformular y poner a prueba los fines mismos que dirigen cualquier actividad cognoscitiva.

En palabras de Dewey: “es cierto que los *resultados* de la ciencia natural han contribuido ampliamente en bien y en mal, en llevar al mundo a la situación por la que hoy pasa. Pero es igualmente cierto que la ciencia natural se ha identificado con la ciencia *física* en un sentido en que lo físico es colocado por encima y en oposición a lo humano. Es cierto que los intereses e instituciones que hoy atacan a la ciencia son justamente las fuerzas que, en nombre de un centro de gravedad sobrenatural, tratan de mantener la trágica escisión en los asuntos humanos. Ahora la situación, (...) consiste en

⁹ DEWEY, J. (1961) “Democracia y Educación”, en *El Hombre y sus problemas*, Ed. Paidós. Bs. As. 2da. edición. (Selección)

saber si retrocedremos o si avanzaremos hacia el reconocimiento teórico y práctico de la indisoluble unidad de lo humano y lo natural".¹⁰

Resumiendo, creemos que esta concepción experimentalista, -a menudo mal entendida- refleja, en primer lugar, las consecuencias de la oposición a la tradición filosófico-metafísica de Occidente. En efecto, como dijimos para Dewey, pensar y conocer en cualquiera de sus manifestaciones (ciencia natural y social, sentido común, religión, etc.), no tenía nada que ver con describir un mundo en el cual las esencias y los valores de carácter fijo y eterno se nos revelaran de modo especular. Los arquetipos, por así decirlo, aquí no resultan de la revelación divina ni de ejercicios de la razón en manos de filósofos iluminados. Nuestros fines y valores son resultado de nuestras propias elecciones (aun en el campo de las ciencias naturales, por más neutrales que las concepciones predominantes, según Dewey, pretendan ser). Nos vemos forzados a decidir, entre ellas, aunque las miríadas de alternativas que se nos presentan nos obligan a su vez, a decidir en función de los valores y fines que nos alienten. Dichos valores, al ser ajustados a nuestros deseos, necesidades, etc. tendrán el carácter de situados, y por lo tanto cambiantes. La existencia de una comunidad en acción, deliberativa y consensual, será para Dewey la única garantía de racionalidad en el ámbito de las actividades sociales, políticas y por supuesto, científicas.¹¹ En particular podríamos decir que, por ejemplo, si bien las ciencias naturales aventajan a las sociales en la ejecución del experimentalismo que propone Dewey -y que no es ni más ni menos que un nombre para identificar la teoría de la experiencia humana en general-, éstas requieren para su clara identificación y ejecución la tarea de una ciencia social para que, eliminado todo resto de metafísica tradicional, se identifique a la actividad científica, en coherencia con el experimentalismo adoptado, como el resultado de una comunidad de esfuerzo cooperativo. En ella cada teoría nueva de hecho debe ser presentada a la comunidad para que la ratifique o la ponga a prueba.

En línea con lo anterior, puede decirse que su concepción de la experiencia, y la posibilidad misma de las elecciones racionales en diversos órdenes, obligan, a un modelo social que debe ser el democrático. El paralelismo que plantea visto además desde el punto de los fines, le permitía alejarse tanto de las versiones conservadoras como de las románticas, un distanciamiento que, en los mismos términos, promueve en el campo de

¹⁰ Ibidem, p. 37.

¹¹ A diferencia de la filosofía tradicional, que como sostiene Ramón Castillo, "(...) supone que el juego ya está decidido, supone que los valores últimos, los que deciden el juego, escapan a la racionalidad, era una forma de bloquear la política deliberativa". DEL CASTILLO, R. (2004) Estudio preliminar a John Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, Ediciones Morata, Madrid.

lo pedagógico. Así, la ciencia y la democracia no constituyen un conjunto de medios orientados a satisfacer ciertos fines. Tampoco tienden a satisfacer un fin en particular. Dice Ramón del Castillo: "(...) así como la comunidad científica intenta dar con teorías que nos permitieran vérnoslas con el mundo, una sociedad democrática -diría Dewey- podría concebirse como una comunidad que intenta descubrir mejores modos de vida, más satisfactorios, más provechosos. Y de igual modo que no hay "método científico (los procedimientos típicos de la ciencia varían históricamente tanto como aquello a lo que se aplicaban), otro tanto se podría decir de la democracia: no hay método fijo para determinar qué forma de vida es más satisfactoria, sólo hay experiencia, historia (...) La democracia tampoco dependía de instituciones inamovibles, de clases de expertos o de un aparato mecánico del Estado, sino de una vida pública activa (...)".¹² Coincidimos con el análisis del mencionado autor cuando señala que lo genuinamente interesante en Dewey es el modo en que la idea de democracia y la idea de ciencia se modelaban la una a la otra. Efectivamente, la idea de democracia en Dewey no se erigía sobre una ciencia en abstracto sino en la idea de una ciencia socializada.¹³

¿Qué tiene que ver todo esto con la educación?

Es conocido el hecho de que la educación fue considerada por Dewey, al menos durante buena parte de su vida, instrumento privilegiado para la consecución de un orden social democrático. Muchos de sus estudiosos y críticos coinciden en afirmar que su optimismo en la capacidad transformadora de la educación fue tan exagerado como ingenuo, al menos hasta los años 1920. Estas evaluaciones se realizan en general considerando que Dewey no sólo privilegiaba la educación a tales efectos, sino que la consideraba el factor decisivo. Luego de los años 20, admite la insuficiencia de tales factores y aboga por una incidencia creciente de la ciudadanía en las cuestiones de poder político- institucional en su país.

¹² Ibidem, p. 25

¹³ Agrega Ramón del Castillo, que: "cuando Dewey defiende una ciencia libre, está defendiendo entre otras cosas una ciencia liberada de intereses privados, una ciencia con medios y resultados controlados y difundidos públicamente. Sin embargo en aquella época la mayor parte de los proyectos de investigación y de la contratación de personal con formación científica (...) procedía de empresas como General Electric, Dupont, American Thelephone and Telegraph, Kodak, mucho más interesadas en el incremento de los beneficios que en algún tipo de política social". Y aunque admite que la apelación de Dewey al espíritu científico no excluía cuestiones de poder político sostiene que "Dewey no aclaró exactamente cómo los científicos podían romper los grilletes que los mantenían atados a los laboratorios de las grandes corporaciones menos aun cómo evitar el imperativo del beneficio económico o finalmente (...) cómo se debía financiar la ciencia".

Como dijimos, el tema de la educación es una constante en la obra de Dewey y, como la mayoría de sus temáticas, es abordado desde distintas perspectivas y momentos de su propio desarrollo intelectual y social. En sus escritos de 1890, por ejemplo, manifiesta estar convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su tiempo se debían a que estaban fundados en una epistemología errónea. Esa epistemología, nuevamente, era aquella que de un modo u otro seguía comprometida con una visión dual del hombre y de sus producciones y actividades. Razón que lo llevó a desarrollar una pedagogía consistente con su posición experimentalista. Así, sostuvo que los niños tanto como los adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen de las actividades que concitan su genuino interés. El pensamiento es un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de “recetas” o hábitos que generan la resolución de esos problemas. Sus posiciones lo enfrentaron con dos severos contrincantes que representaban para Dewey los líderes de una posición dualista inaceptable. Por un lado estaban los partidarios de una educación tradicional “centrada en el programa” y por otro los reformadores románticos que impulsaban una pedagogía “centrada en el niño”. Los primeros difundían una instrucción disciplinada en la sabiduría acumulada por la tradición. Dirá Dewey que para ellos el niño habrá cumplido su papel cuando se muestra dócil y disciplinado. Los segundos sostenían que la enseñanza de asignaturas debía subordinarse al crecimiento espontáneo, natural y desinhibido del niño. Para ellos, la expresión de los impulsos naturales del niño constituía el punto de partida, el centro y finalidad del proceso educativo. Los tradicionalistas defendían el conocimiento adquiridos a lo largo de siglos por la humanidad, los románticos celebraban la espontaneidad y el cambio y acusaban a sus adversarios de reprimir la individualidad de los niños.¹⁴ Dewey se oponía tanto a las versiones tradicionalistas como a las románticas. La experiencia acumulada por la humanidad más las experiencias que conforman el presente mismo del niño eran para él aspectos inseparables de un mismo proceso.

Dewey solicitaba a los maestros que construyeran una situación en el aula tal que a partir de las actividades cotidianas, los niños pudieran identificar situaciones problemáticas y que procedieran, mediante ensayo y error a buscar soluciones. La propuesta de las mismas requeriría conocimientos de la esfera científica, histórica, artística para ser formuladas. El conocimiento heredado no es pues prescindible, sin embargo, le tocará al maestro la difícil tarea de estimular y orientar al niño para que los

¹⁴ Cfr. WESTBROOK, R. B. (1993) “John Dewey”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, Nro.1-2.

contenidos programáticos le resulten eficaces en la identificación y ejecución de su propia experiencia.

Es muy conocido el hecho de que Dewey en sus escuelas experimentales intentó llevar a la práctica su propuesta pedagógica. La primera de ellas abrió sus puertas en Chicago en el año 1896. Pocos después se conocieron con el nombre de Escuelas Dewey y las identificaba su vinculación con la psicología, llamada funcional y la ética democrática.

Según Robert Westbrook, “Dewey tuvo un notable éxito en lo que se refiere a la creación de una comunidad democrática en la Escuela Experimental. Los niños participaban en la planificación de proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. Además se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos de la escuela sino también entre los adultos que trabajaban en ella. Dewey se mostró muy crítico con las escuelas que no dejaban que los maestros participasen en las decisiones que influían en la dirección de la educación pública. Reprobaba en especial a los reformadores que conseguían arrebatar el control de las escuelas de manos de los políticos corruptos, sólo para conceder enormes poderes autocráticos a los nuevos directores escolares. Esta crítica era consecuencia del interés de Dewey por llevar la democracia, más allá de la política, hasta el lugar de trabajo”.

A pesar de lo dicho, Dewey abandonó el proyecto de las Escuelas pocos años después. De algún modo, él mismo esboza una crítica a su proyecto al enfatizar años después, como dijimos más arriba, que para una genuina reforma social la intervención de carácter político, era un factor que si bien no desmerecía en nada las expectativas puestas en el proceso educativo, no lo privilegiaban de un modo excluyente. Algunos de sus estudiosos señalan que el desarrollo de las Escuelas Dewey, a pesar de su éxito, en cierto modo excluían a los niños de una realidad social más amplia, que en términos generales no respondía a la lógica de su pedagogía, (reformista) sino que permanecía atada a la ortodoxia capitalista. Creemos que Dewey no ignoraba esta circunstancia. Puede decirse que su propuesta conserva el valor de haber sido precursora de una sociedad que lejos de haber intentado reproducir la sociedad de la América industrial, propiciaba su reconstrucción democrática-radical. Su teoría de la experiencia, la experiencia entendida como acción orientada a la resolución de problemas y la elección entre las muchas alternativas posibles a tales problemas, obligan en el campo de lo colectivo, a que las elecciones racionales requieran colaboración, cooperación y

consenso; no hay nada exterior ni fijo que predetermine universalmente dichas elecciones, cada hábito de respuesta, cada modo de resolver problemas, ha sido resultado de la práctica interesada de quienes nos antecedieron. Nada nos impide la reformulación y el cambio en vistas de resolver nuevas o antiguas problemáticas. En este plano, la educación no sólo se convierte en recurso privilegiado para la transmisión del modelo, sino que ella misma como proceso debe ser praxis viviente del mismo.

Bibliografía

DEWEY, J. (1952) *La busca de la certeza. Un estudio de la relación entre conocimiento y acción*, FCE. México. (Primera edición en inglés, 1929)

DEWEY, J. (1925) *La experiencia y la naturaleza*, FCE, México.

DEWEY, J. *Theory of Valuation, LW. 13228*

DEWEY, J. (1961) "Democracia y Educación", en *El Hombre y sus problemas*, Ed. Paidós. Bs. As. 2da. edición. (Selección)

DEWEY, J. (1997) *How we think*, Dover Publication. Mineola, New York. (1ra. edición, 1910)

DEWEY, J. (1997) *The influence of Darwin on Philosophy and other essays*, Prometheus Books. Amherst, New York.

DEWEY, J. (2003) *Viejo y Nuevo individualismo*, Paidós. Barcelona. (Introducción de Ramón del Castillo)

DEL CASTILLO, R. (2004) Estudio preliminar a John Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, Ediciones Morata, Madrid.

DI GREGORI, C. Y DURAN, C. "Pragmatismo y Biotecnología. Exploraciones en torno al caso Kornberg", en prensa en Ibarra Andoni, Olivé León (eds.) *La ciencia y cómo verla*.

Universidad del País Vasco, España- UNAM, México.

FAERNA, A. M. (ed.) (2000) *Dewey. La miseria de la epistemología*, Biblioteca Nueva. Madrid.

HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y Técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

NASSIF, R. (1992) *Dewey, su pensamiento pedagógico*, Centro Editor de América Latina. Bs. As.

PEIRCE, CH. S. (1878), “*¿Cómo esclarecer nuestras ideas?*”, Traducción castellana y notas de José Vericat (1988). Grupo Gep.

RORTY, R. (1997) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*, FCE. Bs. As.

RORTY, R. (1998) *Pragmatismo y política*, Paidós. I:C:E:/U:A:B. Barcelona.

WESTBROOK, R. B. (1993) “John Dewey”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, Nro.1-2.