



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**EXPERIENCIA EDUCATIVA EN JOHN DEWEY Y ENSEÑANZA EN ISRAEL
SCHEFFLER: DOS MODOS (PRAGMÁTICO Y ANALÍTICO) DE HACER FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN**

Camilo Humberto Garavito Peña

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2019

**EXPERIENCIA EDUCATIVA EN JOHN DEWEY Y ENSEÑANZA EN ISRAEL
SCHEFFLER: DOS MODOS (PRAGMÁTICO Y ANALÍTICO) DE HACER FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN**

Camilo Humberto Garavito Peña

Tesis presentada como requisito parcial para optar por el título de:
Magister en Educación

Director:

PhD José Guillermo Ortiz Jiménez

Línea de Investigación

Énfasis en Investigación en Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2019

Resumen

El presente documento lleva a cabo un examen paralelo de los conceptos de experiencia educativa y enseñanza, atendiendo especialmente a las características de método y perspectiva que adoptan los autores en su elaboración: John Dewey desde una filosofía pragmática de la educación, e Israel Scheffler desde una filosofía analítica de la educación, respectivamente. El contraste muestra la riqueza de ambos métodos y apunta algunos de sus riesgos o limitantes: la noción de experiencia educativa se muestra como un concepto sintético y abarcador (a través de los principios de continuidad, interactividad y crecimiento), y el de enseñanza como un destilado esclarecido fruto de la aplicación de la filosofía analítica en tanto sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos, guiado por reglas de uso y de razonamiento. A su vez, dichas perspectivas podrían incurrir en algunas opacidades para valorar el alcance de la otra perspectiva: la filosofía pragmática de la educación de Dewey puede prestarse para desatender las restricciones de uso del concepto de experiencia y desconocer las razones de la reducción de la experiencia en el empirismo; y la filosofía analítica de la educación puede propender por una fragmentación del objeto de estudio tendiente, incluso, a hacerlo invisible.

Palabras clave: Filosofía pragmática de la educación, filosofía analítica de la educación, experiencia educativa, enseñanza, John Dewey, Israel Scheffler.

Abstract

The present document carries out a parallel examination of the concepts of educational experience and teaching, paying special attention to the characteristics of method and perspective adopted by the authors in its elaboration: John Dewey from a pragmatic philosophy of education, and Israel Scheffler from an analytical philosophy of education, respectively. The contrast shows the richness of both methods and points to some of its risks or limitations: the notion of educational experience is shown as a synthetic and comprehensive concept (through the principles of continuity, interactivity and growth), and that of teaching as a clarified distillate fruit of the application of analytical philosophy as a system of arbitration of disputes on educational concepts, guided by rules of use and reasoning. In turn, such perspectives could incur some opacities to assess the scope of the other perspective: Dewey's pragmatic philosophy of education can be lent to disregard the restrictions on the use of the concept of experience and ignore the reasons for the reduction of experience in empiricism; and the analytical philosophy of education may tend to fragment the object of study, even to make it invisible.

Keywords: Pragmatic philosophy of education, analytical philosophy of education, educational experience, teaching, John Dewey, Israel Scheffler.

Contenido

Introducción	1
Capítulo I	5
Sobre la filosofía de la educación como campo de investigación	5
1.1. Problema de investigación: experiencia educativa y enseñanza, aspectos pragmáticos y analíticos.	6
1.2. Filosofía de la educación: problemas y topografía.....	7
1.2.1.1. Los problemas de la Filosofía de la Educación.	8
1.2.1.2. La difícil topografía del campo de la Filosofía de la Educación.	11
1.3. Métodos filosóficos y metodología de la investigación educativa.	14
Capítulo II	16
Concepto de experiencia y filosofía pragmática de la educación	16
2.1. Pragmatismo	16
2.2 La filosofía de Dewey.....	24
2.3. Experiencia.....	26
2.3.1. Superación de dualismos.....	27
2.3.2. Experiencia como Interacción orgánica.....	28
2.3.3. Experiencia como pluralidad de coordinaciones orgánicas. (Crítica a la noción de arco reflejo).	29
2.3.4. La noción de experiencia en la filosofía clásica (Platón y Aristóteles).	33
2.4. Experiencia educativa.....	36
2.4.1. Educación tradicional, progresismo y experiencia.....	36
2.4.2. Sobre la necesidad <i>pragmática</i> de una teoría de la experiencia.....	40
2.4.3. Criterios de la experiencia.	47
2.4.3.1 El principio de continuidad de la experiencia.	47
2.4.3.2. El criterio de crecimiento de la experiencia.	52
2.4.3.3. El principio de interactividad en la experiencia.	57
2.4.4. Apreciaciones de conjunto sobre la noción de experiencia educativa.	61
2.5. Críticas de Curren a la posibilidad de una <i>filosofía pragmática de la educación</i>	64
2.6. Comentarios a las dificultades planteadas por Curren a una filosofía pragmática de la educación.	89
2.6.1. Precisiones de conjunto sobre la perspectiva de Curren.	89
2.6.2. Ausencia de un examen sobre el concepto de <i>experiencia educativa</i>	92
Capítulo III	99

Concepto de enseñanza y filosofía analítica de la educación	99
3.1. Enseñanza como modo específico de aculturación	100
3.2. Enseñanza como actividad.....	103
3.3. ¿Definición programática de enseñanza?.....	108
3.4. Lectura de Scheffler sobre la filosofía de la educación de Dewey.....	110
3.4.1. Defensa de Scheffler a críticas realizadas a la teoría de la educación de Dewey ...	111
3.4.2. Críticas de Sheffler a la teoría educativa de Dewey.....	112
3.4.3. Reflexión sobre la crítica de Schffler a la teoría educativa de Dewey.....	113
3.4.4. Aclaraciones sobre la filosofía de la educación en Scheffler entendida como <i>sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos</i>	115
Conclusiones.....	118
Bibliografía	121

Introducción

La *Filosofía de la Educación*, entendida muy flexiblemente como la reflexión elevada a un meta nivel abstracto sobre los problemas educativos, resulta ser un campo de conocimiento extraordinariamente interesante por diversas razones. Mencionemos unas cuantas. Para empezar, es uno de los escenarios en los cuales la reflexión filosófica – que aún sigue siendo vista socialmente como una actividad compleja y abstraída de la realidad – puede abrirse un claro campo de impacto y relevancia sociales, no sólo en cuanto a la discusión social sino también en el diseño y puesta en práctica de política educativas. Ello en parte debido a que los diversos sectores sociales, para bien o para mal, consideran que la educación es un dominio en el cual toda la sociedad debe y puede aportar. No es estrictamente necesario hacer una toma de partido sobre la cuestión compleja a propósito de los deberes sociales del pensamiento filosófico para caer en la cuenta de que, en la medida en que se contribuya a la reflexión académica sobre los problemas educativos (y, como sabemos, bajo esta expresión estamos realmente ante una caja de Pandora), se propicia, cuando menos, un clima de discusión social favorable en todo el ciclo de la política pública educativa.

Pero, aún más, en estrecha relación con las posibles repercusiones sociales de la Filosofía de la Educación, pero en un ámbito de relativa autonomía, la Filosofía de la Educación se deja ver bien a los ojos de las preocupaciones por los estudios de corte interdisciplinar, es decir, dicho de manera sucinta, por los estudios conscientes de que sólo en la medida en que confluyen las diferentes áreas de conocimiento en la comprensión y tratamiento de un asunto pueden arribar a un, en lo posible, cabal entendimiento. Nada de lo que se diga sobre lo que es propiamente la “educación”, la “enseñanza” o el “aprendizaje”, “el conocimiento” o lo que son los “fines de la educación”, por poner unos temas de muestra, será irrelevante para los estudios de Sociología, Antropología, Psicología, entre otros.

Pero el interés que puede suscitar la Filosofía de la Educación no sólo proviene de estos vínculos con la sociedad y con los estudios disciplinares, sino también de cuestiones que se vinculan, o pretenden tender puentes hacia, las preocupaciones tradicionalmente filosóficas. Unos cuantos ejemplos. ¿Qué derivaciones educativas se siguen de una concepción racionalista, empirista o pragmática del conocimiento humano? ¿Es posible desentrañar alguna concepción del hombre subyacente a las prácticas efectivas educativas de los maestros o los diseñadores de política pública? ¿En qué confusiones conceptuales se es más propenso a caer cuando se reflexiona sobre los principios del aprendizaje efectivo o los fines educativos?

Ahora bien, es posible incluso llamar la atención sobre la importancia de la educación en aspectos centrales de problemas filosóficos en sí mismos, y no sólo como un intento de acercar, estrechar, para provecho recíproco, campos de conocimiento. Para ello no requerimos necesariamente recurrir a la concepción de Dewey de la Filosofía como teoría general de la educación. Es posible, en la tradición del pensamiento anglosajón, advertir el rol central que cumple la relación enseñanza-aprendizaje en las críticas a la epistemología moderna dentro de la propuesta naturalizada de la epistemología de Willard Quine, o en el develamiento y “superación” del mito de lo subjetivo en la filosofía de Donald Davidson.

Esta última alusión nos permite ingresar en el aspecto central en que se espera hacer una contribución, con el presente trabajo, en nuestro medio académico colombiano. Aparte de la reflexión pedagógica de John Dewey, consideramos que existe un vacío en cuanto a la circulación del conocimiento que para la reflexión de la Educación puede ofrecer la tradición del pensamiento anglosajón. La conciencia frente a la existencia de una *filosofía analítica* de la educación que puede aportar a una sana y tolerante discusión sobre diversos temas educativos, parece ser muy inferior a la que se ha adquirido sobre el pensamiento francés en, por ejemplo, pensadores como Michael Foucault o Pierre Bourdieu. Nuestro trabajo busca aportar en la dirección de equilibrar el panorama de corrientes de interlocución válidas dentro de la Filosofía de la Educación. Y es menester aclarar que nuestro interés no es inclinar, dogmática o sectariamente la

balanza en una dirección de la reflexión filosófica educativa mundial, sino aportar a un mayor enriquecimiento desde múltiples perspectivas.

Así, más concretamente, la reflexión sobre los límites de una posible filosofía pragmática de la educación, desarrollada a partir de los pensadores pragmatistas, en especial, de la teoría educativa de Dewey, ocupa el segundo capítulo de este trabajo. Tratamos de argumentar a favor de una respuesta afirmativa a la cuestión sobre si Dewey ofrece o no una filosofía pragmática educativa. Para ello intentaremos hacer frente a los agudos reparos que a este respecto hace Randall Curren. Nuestra posición consiste, dicho con brevedad, en que – siguiendo en esto la interpretación de Sáenz Obregón – la noción de *experiencia educativa* está en el centro de la Filosofía de la Educación de Dewey, como está la de experiencia en el centro de su Filosofía total. Así, bosquejamos una línea de argumentación en la que se muestra que en el desarrollo del concepto de *experiencia educativa* se encuentra una aplicación al campo educativa de la *máxima pragmática* de Peirce, exigencia que Curren cree no satisfacer ninguno de los pensadores pragmatistas, pero que él admitiría como una que ameritaría ser llevada a cabo por una filosofía pragmática de la educación.

A su vez, dentro del ámbito denominado filosofía analítica de la educación, mostramos un caso de aplicación de la metodología de *análisis filosófico* en la noción de *enseñanza*, llevada a cabo por Israel Scheffler. Con ello esperamos aportar a una comprensión de la filosofía analítica de la educación, a la manera en que la práctica Scheffler, como un *sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos*, esto es, como un conjunto de criterios para valorar los razonamientos en los que se emplean expresiones educativas de acuerdo con (a) su *lógica de uso* (lógica de definición, lógica del lema y lógica de la metáfora) y según (b) la corrección en el razonamiento.

Finalmente, tratamos de examinar la interpretación y crítica de Scheffler a la teoría de la educación de Dewey, y advertimos sobre los efectos perjudiciales que tiene una tendencia excesiva a fragmentar el objeto de examen, tendencia que también está presente en la valoración de Curren sobre el pensador pragmatista norteamericano. En

su conjunto, el presente trabajo trata, en lo posible, de ofrecer una presentación crítica de dos conceptos (experiencia educativa y enseñanza), cada uno desde la respectiva perspectiva del autor que la desarrolla, al tiempo que damos relevancia a las cuestiones sobre las diferencias de perspectiva en filosofía de la educación y, particularmente, a los sesgos del análisis cuando se trata de examinar perspectivas que podemos llamar sintéticas, tal como es el caso de la filosofía de la educación de Dewey.

Capítulo I

Sobre la filosofía de la educación como campo de investigación

Este capítulo inicial presenta y justifica el problema de investigación (1.1). Dado que las características del problema de investigación determinan en parte el método con que debe ser abordado, inicio resaltando los aspectos propios de un problema en el contexto de la Filosofía de la educación (1.2). Este aspecto es de importancia por cuanto nos permite especificar la naturaleza teórica de nuestro trabajo de investigación, y su justificación dentro de la Filosofía de la educación. El presente trabajo está orientado a ofrecer una valoración y crítica de las nociones de *experiencia educativa* en John Dewey (Capítulo II) y de *enseñanza* en Israel Scheffler (Capítulo III), la primera de las cuales se encuentra enmarcada en la filosofía pragmática de la educación, y la segunda en la filosofía analítica de la educación. Con base en el ejercicio anterior trataremos, a su vez, de destacar los aspectos críticos que desde Israel Scheffler se vierten sobre la teoría educativa de John Dewey (numeral 3.4 del Capítulo III). Este último ejercicio pretende ayudarnos a captar algunas de las resonancias que en el ámbito de la filosofía de la educación ha tenido el denominado *giro lingüístico*, actitud filosófica en la cual los problemas filosóficos son abordados desde una perspectiva de examen del lenguaje.

La distinción entre filosofía pragmática y filosofía analítica de la educación conviene ser atendida con cautela. Que una tal distinción exista, y en qué sentido debe entenderse, es un asunto por examinar. En primera instancia, como razón general, por cuanto las separaciones tan tajantes, o nominalmente excluyentes, pueden inducir al encubrimiento de la dinámica propia de los problemas que contienen las perspectivas filosóficas y en las que los rótulos no son la cuestión central, o porque presionan o exigen una distinción que quizá no existe. Sin embargo, no debemos desconocer que son útiles en tanto guías orientadoras iniciales en terrenos de múltiples texturas y relaciones; además, pueden llegar a expresar genuinas diferencias de perspectiva o de objetos de indagación. Algo de especial importancia, la indagación sobre la especificidad de un tipo de filosofía contribuye al esclarecimiento de conceptos o a poner de manifiesto problemas que estaban siendo inadvertidos. Así, un examen comprometido en la

búsqueda de lo *distintivo* de una filosofía, pragmática o analítica, de la educación puede no encontrar un resultado teórico claro. Randall Curren (2009) muestra las dificultades que entraña ese empeño en relación con la filosofía pragmática de la educación. En contraste, años antes, Scheffler no vio dificultad al considerar la filosofía analítica de la educación como una *transferencia* de métodos y principios de la filosofía analítica hacia el campo educativo (Scheffler, 1970, p. XXVII). Aquí el factor tiempo es importante, casi cuatro décadas median entre los autores y corresponden con momentos de expectativas diferentes sobre la filosofía analítica, lo cual no es óbice para que ambos autores acepten la condición de gran matriz que es la filosofía analítica.

1.1. Problema de investigación: experiencia educativa y enseñanza, aspectos pragmáticos y analíticos.

El problema de investigación sobre el que se busca aportar a su dilucidación puede expresarse de la siguiente manera: *¿Qué particularidades de perspectiva y de método pueden distinguirse entre las modalidades pragmática y analítica de hacer filosofía de la educación, en los pensadores John Dewey e Israel Scheffler, a partir de un contraste entre sus estudios de los conceptos de experiencia educativa y enseñanza, respectivamente?*

Con el propósito de explicar nuestro problema de investigación, debemos atender al contexto conceptual de la *Filosofía de la educación*, en el cual se inscribe, y para ello es importante examinar dos aspectos centrales. Por una parte, como punto de partida que debiera ser obvio, resaltamos que existe un dominio propio de estudio que se denomina *Filosofía de la educación*, dentro de cuyos márgenes se moverá el presente trabajo; por otra parte, aclarar que por filosofía pragmática de la educación entenderemos, de manera preliminar, la reflexión filosófica, dentro del movimiento del pragmatismo, centrada en problemas de la educación. Con ello pretendemos resaltar que existe un acercamiento entre Educación y Filosofía que no se reduce, ni a las indicaciones sobre cómo debe ser enseñada la Filosofía en la educación básica, ni a las opiniones que tienen los filósofos sobre la educación, sino que nos referimos a la

reflexión sobre problemas filosóficos de la educación, reflexión que encuentra en el caso de Dewey uno de los mayores intentos por acercar reflexión filosófica y reflexión educativa, hasta el punto de considerar que toda filosofía es filosofía de la educación¹, y en Israel Scheffler un intento por llevar las herramientas de filosofía analítica a los problemas de la educación.

Esta interacción, más bien intersección, *filosofía y educación* estará presente a lo largo de este documento. Uno de los aspectos que se tendrá en cuenta, para evitar que el trabajo derive en un examen o reflexión sobre otros tópicos de la filosofía (filosofía política, filosofía del lenguaje, epistemología) es tener permanentemente presente que su abordaje se hará siempre con el prisma de los problemas educativos. Así, por ejemplo, el problema sobre el concepto de *experiencia*, que anuda aspectos importantes y polémicos del empirismo, del pragmatismo, y de la filosofía analítica, será considerado a luz de la experiencia como experiencia educativa.

1.2. Filosofía de la educación: problemas y topografía

Esta sección busca ofrecer un panorama amplio de la Filosofía de la Educación, haciendo un especial énfasis en el trabajo de delimitación de las características propias de un problema de la Filosofía de la educación. Esta contextualización no consiste exclusivamente en dar las coordenadas generales para, después, pasar al detalle de algún aspecto de la obra de Dewey (obra, por lo demás, prolija), sino que permite concentrarse en la presentación de los problemas centrales de la Filosofía de la Educación, comenzando por el problema de la delimitación misma de este campo de la Filosofía. Nuestra presentación sigue de cerca el texto *Philosophy of education* de los autores estadounidenses Phillips, D.C. y Siegel, Harvey (2015)². Del artículo de Phillips

¹ “Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, tanto intelectuales como emocionales, hacia la naturaleza y hacia los demás, la filosofía puede ser definida como *la teoría general de la educación*. Si una filosofía va a dejar de ser simbólica...su valoración de la experiencia pasada y su programa de valores deben tener consecuencias sobre la conducta”. (Citado por Sáenz Obregón, 2004, p.25)

² La versión de esta entrada en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* fue modificada en 2018. Nuestra presentación se apoya en la versión previa.

y Siegel resaltaremos dos aspectos: el conjunto, incompleto, de problemas propios de la filosofía de la educación; y la topografía del campo.

1.2.1.1. Los problemas de la Filosofía de la Educación.

Desagregamos a continuación, *in extenso*, el conjunto de problemas que, según los autores, conscientes de su carácter no exhaustivo, han sido a lo largo del tiempo propios de la filosofía de la educación:

a) la educación entendida como transmisión de conocimiento, por una parte; o, por otra, como el fomento de las habilidades de investigación y de razonamiento que propician el desarrollo de la autonomía. Esta disyuntiva está conectada con dos cuestiones: expresa la tensión entre la educación tradicional y la educación progresista, la cual se entiende como un instrumento o medio de liberación humana; y, a su vez, está relacionada con las diferentes maneras de entender la *perfectibilidad* humana, cuestión que está presente en los debates sobre los objetivos de la educación. **b)** la cuestión de determinar cuáles conocimientos y cuáles habilidades deben ser fomentadas. Esta cuestión está conectada con la filosofía del currículo y también con las cuestiones sobre cómo es posible el aprendizaje y qué quiere decir que algo ha sido aprendido. Se trata de cuestiones que también se vinculan con la cuestión de las capacidades y potencialidades presentes al nacer, y el proceso y etapas del desarrollo humano, así como la cuestión de si dicho proceso puede ser flexible hasta cierto punto y, por tanto, puede ser influido o manipulado. **c)** la tensión entre la educación liberal y la educación vocacional. A esta cuestión se superpone el asunto sobre la prioridad de la educación para el desarrollo personal o educación para la ciudadanía (y si es esta una falsa dicotomía). **d)** Las diferencias, en caso de que las haya, entre educación e inculturación³.

³ La traducción de la obra de Israel Scheffler *El lenguaje de la educación*, realizada por Marcelo Pérez Rivas, que seguimos en el Capítulo III de este documento, traduce el término *inculturation* por “aculturación” (ver páginas 50-51). El DRAE incorpora el término “inculturación” e indica su proveniencia del término inglés *inculturation*, sin admitir el verbo “inculturar”; en cambio, reserva “aculturación” como acción y efecto de aculturar, que se entiende como “incorporar a un individuo o a un grupo humano elementos culturales de otro grupo”, significado que acentúa el carácter exógeno de los elementos culturales incorporados y que, por tanto, difiere de la inculturación.

e) Las distinciones entre educar, enseñar, entrenar y adoctrinamiento. **f)** La relación entre educación y el mantenimiento de la estructura de clases sociales, y el asunto de si las diferentes clases o grupos culturales pueden, con justicia, recibir programas educativos que difieran en contenido o en objetivos. **g)** La cuestión de si los derechos de los niños, de los padres, o de los grupos socio-culturales o étnicos, entran en conflicto; y en caso de estarlo, la cuestión de qué derechos deben ser privilegiados. **h)** La cuestión de si todos los niños tienen o no derecho a la educación provista por el Estado, y si, en caso de tenerlo, ésta debe respetar las creencias y costumbres y cómo sería posible esto. **i)** Las complejas cuestiones acerca de la relación entre educación y reforma social, centrada en si la educación es esencialmente conservadora, y si puede, o debe, ser un, o el, agente de cambio social o liberación personal. **j)** La cuestión, tal vez de mayor importancia, sobre cuáles son los objetivos de la educación. ¿Cuáles son los objetivos e ideales básicos de la educación? ¿Qué deben los educadores tratar de alcanzar?

Luego de este listado de cuestiones, los autores exhiben lo que para ellos es un aspecto compartido por la mayoría de los pensadores occidentales: el fomento de la razón o la racionalidad como objetivo de la educación.⁴

⁴ El texto anterior corresponde a la desagregación que hemos hecho del siguiente pasaje de la obra mencionada de Phillips y Siegel. "It is not surprising that such an important social domain has attracted the attention of philosophers for thousands of years, especially as there are complex issues aplenty that have great philosophical interest. Even a cursory reading of these opening paragraphs reveals that they touch on, in nascent form, some but by no means all of the issues that have spawned vigorous debate down the ages; restated more explicitly in terms familiar to philosophers of education, the issues the discussion above flitted over were: education as transmission of knowledge versus education as the fostering of inquiry and reasoning skills that are conducive to the development of autonomy (which, roughly, is the tension between education as conservative and education as progressive and as an instrument of human liberation, which also is closely related to differing views about human "perfectibility"—issues that historically have been raised in debates concerning the aims of education); the question of what this knowledge, and what these skills, ought to be—part of the domain of philosophy of the curriculum; the questions of how learning is possible, and what is it to have learned something—two sets of issues that relate to the question of the capacities and potentialities that are present at birth, and also to the process (and stages) of human development and to what degree this process is flexible and hence can be influenced or manipulated; the tension between liberal education and vocational education, and the overlapping issue of which should be given priority—education for personal development or education for citizenship (and the issue of whether or not this is a false dichotomy); the differences (if any) between education and enculturation; the distinctions among educating versus teaching versus training versus indoctrination; the relation between education and maintenance of the class structure of society, and the issue of whether different classes or cultural groups can—justly—be given educational programs that differ in content or in aims; the issue of whether the rights of children, parents, and socio-cultural or ethnic groups, conflict—and if they do, the question of whose rights should be privileged; the question as to whether or not all children have a right to

Una particularidad en la manera como los autores allanan el campo comprendido por los problemas de la filosofía de la educación es la presentación en disyuntivas teóricas u oposiciones. De esta manera, la perspectiva de los autores nos muestra la *filosofía de la educación* como un campo de tensiones. Como veremos más adelante, en el examen de la filosofía de John Dewey, la disposición del pensador norteamericano por evitar caer en oposiciones está asociado con su interés por desarrollar una filosofía más holista, así que podemos adelantar que este pensador evitará la tendencia a optar por líneas opuestas y, más bien, procurará puntos de vista abarcadores. Ahora bien, no deja de ser interesante que la lista de cuestiones anteriormente mencionada que presentan los autores está constituida por problemas que han ocupado la reflexión en diversos campos del pensamiento y la acción humanas, como la Psicología, la Sociología, la Antropología, el Derecho y especialmente la Política. Como veremos, Phillips y Siegel mostrarán que, aparte de ocuparse de estos problemas, una filosofía de la educación propiamente dicha debe hacerlo de un modo específico y característico. Así las cosas, la especificidad de la Filosofía de la Educación estaría más centrada en el modo, el *cómo*, que en el *qué* (pues es un *qué*, digamos, compartido por diversas disciplinas que van desde la administración pública hasta la psicología).

Aparte de esto, sin embargo, es de resaltar que esta perspectiva de los autores se aparta de cierta concepción general de lo que es propio del campo de la filosofía de la educación, y que, a nuestro juicio, debe abrir un grupo importante de problemas de la filosofía de la educación. Nos referimos a aquella que ve la filosofía de la educación como la reflexión sobre las implicaciones recíprocas entre sistemas o posturas filosóficas, por una parte, y modelos, diseños y teorías educativas, por otra. A modo de ejemplo, en el prólogo de la edición castellana de la obra *Lenguaje y conceptos en la educación*, Nicolás

state-provided education, and if so, should this education respect the beliefs and customs of all groups and how on earth would this be accomplished; and a set of complex issues about the relation between education and social reform, centering upon whether education is essentially conservative, or whether it can and/or should be an (or, *the*) agent of social change and/or personal liberation. Perhaps the most fundamental issue is that concerning aims: What are the basic aims and ideals of the educational enterprise? What ought educators try to accomplish? It is worth noting that in the Western philosophical tradition at least, most of the major figures, with varying articulations and qualifications, regarded the fostering of reason or rationality as a fundamental educational aim. (PHILLIPS, D.C. y SIEGEL, Harvey, 2015, párrafo 3)

R.A. Barros describe así el dominio tripartito de la filosofía de la educación. “Un enfoque cuidadoso del asunto permite delimitar, al menos, tres posiciones claramente definidas. La primera, y quizá la más extendida históricamente, intenta derivar las implicaciones educativas de los sistemas filosóficos existentes. (...). La segunda, en cambio, se orienta en dirección opuesta. Parte del análisis de los problemas educativos de mayor envergadura e intenta construir una teoría de la educación considerando la epistemología, la ética y la metafísica como sus principales fuentes de evidencia. (...) . Sin embargo, como resultado del impacto de la filosofía analítica en la teoría de la educación, un tercer enfoque ha ido cobrando, progresivamente, mayor importancia. Se trata de aquel que circunscribe el campo de esta última al análisis lógico y lingüístico del “discurso” en materia educativa” (p. VII). También puede verse el examen introductorio que realiza Scheffler, en la obra *Condiciones del conocimiento: una introducción a la epistemología y la educación*, sobre las implicaciones educativas que tienen tres filosofías distintas del conocimiento: racionalista, empirista, y pragmatista (1973, p. 11-15) o su manera de entender de la *distinción lógica* entre las cuestiones epistemológica, valorativa, genética, metodológica y pedagógica, cuestiones que están “íntimamente relacionadas entre sí dentro de las interpretaciones filosóficas amplias y [son] todas ellas realmente esenciales para una filosofía comprensiva de la educación.” (p. 16,17). Ahora bien, lo que parecía haberse perdido, o mejor, diluido, en la presentación de los problemas, una interpretación indulgente los encuentra recuperados en la precisión de aspectos de modo.

1.2.1.2. La difícil topografía del campo de la Filosofía de la Educación.

Phillips y Siegel, luego de organizar en lista las *tensiones*, o problemas, dentro de la filosofía de la educación, pasan a mostrar la difícil topografía del campo de la Filosofía de la Educación. Sin que se desarrolle de una manera exhaustiva y con criterios claramente explícitos, los autores muestran la existencia de una gran heterogeneidad de las publicaciones relacionadas con la filosofía de la educación. Dichos criterios nos parecen de importancia, por cuanto puede configurarse como precisiones sobre lo debe caracterizar un trabajo intelectual para ser incluido dentro de la filosofía de la educación,

esto es, son criterios que entrañan o configuran una definición de filosofía de la educación. Aunque son bastante sencillos – y alguien podría pensar que rayan en la obviedad – permiten ver con mayor claridad no sólo la topografía del campo, sino intentar precisar sus fronteras; es decir, qué debe ser considerado dentro del campo de la Filosofía de la Educación y qué debe estar fuera de ella.

Phillips y Siegel presentan un listado de tipos de publicaciones sobre las que los autores entran a considerar si merecen ser incluidos como trabajos dentro de la Filosofía de la Educación. Para algunos tipos de publicaciones consideran que, si bien suelen incluirse como propios de la Filosofía de la Educación, realmente no lo merecen; y, por el contrario, otros tipos de publicación que, aunque tienen méritos para ser incluidos dentro de la Filosofía de la Educación, han sido habitualmente excluidos de ella. Este listado o clasificación de *tipos* de grupos de publicación, que los autores reconocen como incompleto, en relación con si merece o no hacer parte de la Filosofía de la Educación, reviste una importancia significativa, no sólo porque nos permitirían disponer de unos criterios explícitos para acometer la labor de un – creo, aún no realizado – *estado del Arte de la Filosofía de la Educación en Colombia*, sino porque se sirve de una *concepción de la filosofía*, un tanto supuesta, un tanto manifiesta, que amerita un estudio o precisión en sí misma. Veamos los criterios manejados por los autores. Para que un documento merezca ser incluido dentro de la Filosofía de la Educación, requiere, además de versar sobre un tópico propio de la filosofía de la educación (el conjunto de dilemas que los autores han planteado, que seguramente no es un listado que se pretenda acabado, completo, cerrado), debe hacerlo de manera cuidadosa y profunda. Por carecer, el primer grupo, de cuidado en el tratamiento, es descartado; el segundo grupo, por carecer de profundidad. Al considerar el tercer grupo de publicaciones, Phillips y Siegel señalan que, aunque el campo habitual de trabajo de sus autores no es la filosofía, sí deben ser considerados. Para indicar por qué deben ser incluidos, los autores realizan una referencia más explícita sobre lo que es la filosofía o, más propiamente, una de sus características. Los autores afirman:

Si se define la filosofía (incluyendo la filosofía de la educación) con el fin de incluir el análisis y la reflexión en un "meta-nivel" o nivel abstracto, lo que sin duda es un dominio en el que muchos filósofos trabajan, entonces estas personas deben tener un lugar en los anales de la filosofía o filosofía de la educación; pero demasiado a menudo, aunque no siempre, los registros del campo los ignoran. (Párrafo 23, la traducción es nuestra)⁵

Tenemos entonces que la filosofía de la educación se delimita a partir de los siguientes tres criterios: el tratamiento cuidadoso, de profundidad y elevado a un nivel abstracto o "meta-nivel" de reflexión sobre los tópicos o campos de tensión arriba listados. Lo que significa en este caso las palabras cuidadoso, profundo y abstracto o meta-nivel es importante. La primera característica puede entenderse como un llamado de atención para procurar contener, o marcar la diferencia con, la proliferación de opiniones de toda índole que suelen encontrarse amparadas bajo el amplio paraguas de la filosofía de la educación, se trata de una necesaria alerta frente a las tendencias a insuflar de emotividad lugares comunes sobre los ideales de la educación u otro aspecto de la misma, o a emplear los discursos generales sobre educación como instrumentos de retórica política de coyuntura⁶. El criterio de profundidad enfatiza que un estudio de filosofía de la educación busca llevar a cabo el examen de las consecuencias de ciertas posturas o postulados, o la exhibición de supuestos contenidos, inadvertidos, o las relaciones posibles con planteamientos teóricos e investigaciones. El criterio de abstracción es el que, a nuestro entender, es más marcadamente característico de la filosofía de la educación, pues pone en evidencia que la filosofía de la educación sitúa,

⁵ "If philosophy (including philosophy of education) is defined so as to include analysis and reflection at an abstract or "meta-level", which undoubtedly is a domain where many philosophers labor, then these individuals should have a place in the annals of philosophy or philosophy of education; but too often, although not always, accounts of the field ignore them." (1.2 *The different bodies of work traditionally included in the field*, párrafo 4).

⁶ Sin embargo, el estudio de los diversos usos sociales de los términos educativos es también parte de la Filosofía de la educación; ahora bien, hacen su ingreso en el campo de la filosofía de la educación en calidad de objetos de estudio y, por ello, el abordaje de los mismos está acorde con los criterios presentados por los autores. Israel Scheffler examina diferentes tipos de definiciones frecuentes en las discusiones educativas, dentro de ellas las definiciones programáticas. El estudio de las definiciones programáticas es especialmente valioso por dos razones: por una parte, ofrece una herramienta teórica para entender las relaciones entre educación y política; por otra parte, ofrece un punto de convergencia entre el análisis del lenguaje educativo y una teoría pragmática de la educación. El concepto de definición programática en educación se presenta en el Capítulo III de este trabajo.

incluso el asunto considerado más práctico o concreto, en un contexto de estudio general, teórico, abarcador y susceptible de análisis⁷.

1.3. Métodos filosóficos y metodología de la investigación educativa.

Un corolario importante de las consideraciones precedentes puede ayudarnos a perfilar mejor el lugar del presente trabajo en el más amplio de la investigación educativa. Tradicionalmente, la metodología de la investigación se ha dividido en los compartimentos de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta. La educación corresponde a uno de los campos en los que esta tripartición no tendría alteración. Sin embargo, cuando se intenta clasificar algunos de los trabajos que han sido tradicionalmente considerados propios de la filosofía de la educación, no parecen corresponder a ninguno de los compartimentos. Obras como la *República* de Platón, *Democracia y educación*, de John Dewey, *Filosofía de la enseñanza* de John Passmore, algunos apartados de *Investigaciones filosóficas* de Ludwig Wittgenstein, o de *El concepto de lo mental* de Gilbert Ryle, *El lenguaje de la educación*, de Israel Scheffler, difícilmente entrarían en alguna de esas categorías de investigación y, por lo tanto, sería excesivamente forzado tratar de acomodarlas a los protocolos establecidos para ellas.

A su vez, excluirlos del campo de la investigación y circunscribirlos exclusivamente al de la teorización o producción de conceptos también sería un error, pues, como se sigue del curso de lectura, los autores mismos acostumbran reconocer que su trabajo es de investigación. Existe la tentación de ubicarlas en el campo de la investigación cualitativa, o de circunscribir su abordaje al campo de los marcos teóricos o conceptuales. Las dos medidas son equivocadas. La primera, por cuanto la indagación

⁷ Un pasaje de John Dewey viene muy bien al caso. Cuando Dewey, en la obra *Experiencia y Educación*, requiere examinar el significado de la consigna, ampliamente aceptada, “la educación debe apoyarse en la experiencia”, hace la siguiente acotación: “Si hay alguna verdad en lo que se ha dicho sobre la necesidad de formar una teoría de la experiencia para que pueda dirigirse inteligentemente a la educación sobre la base de la experiencia es evidente que lo inmediato en el orden de esta discusión es presentar los principios más importantes para estructurar esa teoría. No me disculparé, pues, por entrar en un análisis filosófico, que de otro modo podría estar fuera de lugar.” (p. 77) Abordamos estos principios en el segundo capítulo de este trabajo.

realizada prescinde del aparato de obtención y tratamiento de información primaria, y su ejercicio es principalmente conceptual; la segunda, por cuanto los conceptos en cuestión no son exclusivamente referentes o marcos para ser aplicados, sino que son el foco mismo de la indagación.

De lo anterior se sigue, según nuestra perspectiva, que dichos ejercicios de investigación conviene situarlos en un compartimento propio, en el cual se les anteponga el prefijo *meta*, siguiendo a Phillips y Siegel, dado que se trata de una indagación en el ámbito meta teórico o meta conceptual. Phillips y Siegel acuden a esta caracterización en su intento por precisar aspectos de la topología de la filosofía de la educación.

El presente trabajo, a su vez, y guardadas las proporciones, pretende situarse en este dominio de la filosofía de la educación, en un campo meta teórico. De ello se sigue – y esperamos haber brindado la justificación suficiente para ello – que nuestro trabajo no se servirá de los protocolos establecidos para ninguno de los tres tipos de investigación.

Capítulo II

Concepto de experiencia y filosofía pragmática de la educación

En este capítulo presentamos la concepción pragmática de la educación en John Dewey. Varias inquietudes acompañan nuestro proceso, pues no tan sólo queremos presentar la filosofía de la educación de este pensador, sino que pretendemos prestar atención a los aspectos o rasgos pragmáticos dentro de ella. En particular nos interesa proporcionar un adecuado enmarque de la filosofía de la educación del autor. Iniciaremos realizando algunas consideraciones generales sobre el Movimiento del pragmatismo (2.1). Posteriormente ubicaremos la Filosofía de Dewey en él (2.2), y finalmente nos concentraremos en su filosofía de la educación (2.3) y, particularmente, su noción de *experiencia educativa* (2.3.2).

2.1. Pragmatismo

Sin bien emplear el término *pragmatismo* podría hacernos pensar en un movimiento filosófico relativamente homogéneo, que comparte un conjunto de principios básicos, es importante tener presente que, como ocurre en el caso de otras corrientes o “ismos” en filosofía, tras el término se encuentra una diversidad amplia de sentidos, que van desde el modo como se emplea por fuera del ámbito académico hasta las diferencias entre pensadores que se consideran pragmatistas. Ahora bien, el énfasis en las diferencias al interior del movimiento pragmatista, no puede desconocer, por contraparte, que existen ciertos tópicos y posturas típicamente pragmatistas⁸. La presentación que

⁸ Consideramos que, como en muchos otros aspectos de la reflexión filosófica, incluyendo la *Filosofía de la Educación*, existe una permanente *tensión* entre, por una parte, el proceso de diferenciación y, por otra, la búsqueda de elementos comunes o compartidos. La reflexión en torno a la pregunta ¿qué es el pragmatismo? se halla dentro de esta tensión, y es algo que conviene tener muy presente, tanto para lograr una representación general del pragmatismo, como un adecuado acercamiento al pragmatismo desde la concepción de Dewey, y, en especial, su Filosofía de la educación. El párrafo inicial que presenta Bernstein para introducir ciertas generalidades y aspectos históricos del *pragmatismo* es un claro ejemplo de esta tensión: “Los “ismos” en filosofía son bien conocidos y esto es ciertamente verdad respecto al “pragmatismo”. Está de moda en filosofía hablar de “ismos”: “materialismo”, “idealismo”, “existencialismo”, “realismo”, “nominalismo”, “naturalismo”, etc. La ventaja de esta forma de hablar radica en que nos permite rotular posiciones filosóficas, orientaciones y tesis que presumiblemente comparten características distintivas. Pero también hay peligros porque podemos ser seducidos a pensar que existe un núcleo duro esencial a un “ismo” en particular. Lo que es peor, utilizamos estas expresiones constantemente sin

realiza Bernstein (2013), y que nosotros seguiremos en el presente capítulo, irá mostrando tanto aspectos de diferenciación como elementos comunes dentro del pragmatismo. Los aspectos comunes son para nosotros insoslayables, pues asumiremos que ellos son también propios del pensamiento de Dewey, pero, en cuanto a los elementos de diferenciación, serán de nuestro interés sólo cuando entreveamos en ellos algo que puede ayudarnos a clarificar aspectos importantes de la filosofía de la educación en Dewey. Así, pretendemos contrarrestar la tendencia a caer en dos errores: estudiar la filosofía de la educación en Dewey aislada del ambiente de pensamiento propio del pragmatismo, y estudiar la filosofía de la educación en Dewey como la única luz posible que arrojaría el pragmatismo sobre temas educativos. El primer error aísla y separa a Dewey del pragmatismo, y el segundo lo muestra como su único representante en materia de Filosofía de la Educación.

Bernstein, especialmente interesado en mostrar el contexto histórico del pragmatismo, y al pragmatismo como parte de la historia de la filosofía norteamericana, inicia apuntando el momento en que se mencionó públicamente por primera vez la palabra pragmatismo. Bernstein cita tanto la formulación pública de James, en la conferencia de 1898 ante la *Philosophical Union* de la Universidad de California en Berkeley, como el texto de Peirce⁹ en que se basa. El principio del pragmatismo, en la presentación que de él hace James, es:

cuidado, frecuentemente asumiendo que nuestros oyentes y lectores tienen una idea perfectamente clara de lo que queremos decir. No obstante, cuando examinamos de cerca las posiciones defendidas por los representantes de estos “ismos”, descubrimos enormes diferencias - incluyendo reclamos conflictivos e incluso contradictorios. Incluso el modismo anti-esencialista “parecidos de familia” se ha convertido en un cliché. No sólo hay diferencias en una familia tan sorprendentes como cualquier parecido, sino que en una familia real podemos apelar típicamente a factores biológicos comunes para *identificar* una familia. No existe nada comparable con esto en filosofía. De tal manera que puede parecer recomendable librarse de todo discurso de los “ismos” en función de evitar la confusión, la ambigüedad y la vaguedad. Sin embargo, esto también empobrecería nuestra habilidad para entender lo que tomamos por posiciones y pensadores que, a pesar de diferencias significativas comparten rasgos traslapados importantes” (Bernstein, 2013, p, 1).

⁹ Aunque Bernstein presenta tanto la formulación de Peirce como la interpretación que ofrece James, para el caso de la formulación del primero nosotros preferimos seguir a Nathan Houser, quien, en la introducción a *Obra filosófica reunida* de Charles Sander Peirce, Tomo I, nos ofrece tres formulaciones sucesivas que, vistas en conjunto y como parte de un proceso del mismo Peirce de aclaración de su principio, nos ha parecido que ayudan a lograr una mejor idea inicial del principio. Además, este conjunto de tres formulaciones podría, incluso, facilitar un abordaje del principio o máxima pragmática desde una perspectiva de la filosofía de la educación, en caso de que pudiera ser necesario para nuestro estudio de

“(…) el Sr. Peirce, después de apuntar que nuestras creencias son realmente reglas de acción, es decir, para desarrollar el significado de los pensamientos sólo necesitamos determinar qué conducta a producirse se les ajusta: esa conducta es para nosotros su única significación. Y el acto tangible en la raíz de todas nuestras distinciones de pensamiento, aunque sutil, consiste en que no hay una sola de ellas que sea tan refinada como para consistir en nada más que una posible diferencia en la práctica. Para conseguir una perfecta claridad en nuestros pensamientos de un objeto, entonces, necesitamos solamente considerar qué efectos imaginables, de un género práctico, el objeto puede suponer - qué sensaciones estamos esperando de él, y qué reacciones debemos preparar. Nuestra concepción de estos efectos, ya sea inmediata o remota, es por tanto para nosotros la totalidad de nuestra concepción del objeto, en la medida en que esa concepción tiene una significación positiva, en definitiva” (Citado por Bernstein, 2013, p. 4).

Aunque el pragmatismo es presentado hasta este punto como un principio rector sobre la concepción de cualquier objeto, Bernstein también presenta aspectos históricos característicos del pragmatismo, y que nosotros resumimos de la siguiente manera: los pensadores iniciales del pragmatismo (Peirce, James y Dewey) recibieron influencias de un amplio espectro de corrientes filosóficas. “Debido a que no hubo una única escuela filosófica dominante en los Estados Unidos, los pensadores pragmáticos disfrutaron de libertad en su apropiación creativa de los temas filosóficos” (p. 8)¹⁰.

la Filosofía de la Educación en Dewey. Según Houser, en el proceso intelectual que va desde el nominalismo al realismo, Peirce da su tercer paso: “(…) a mediados de 1872, cuando, en el Club Metafísico de Cambridge, presentó por primera vez su pragmatismo, en el que el significado de los conceptos se refiere a la experiencia futura: “Así decimos que el tintero sobre la mesa es pesado. Y, ¿qué queremos decir con esto? Sólo que si se quita su soporte caerá al suelo...De modo que...el conocimiento de la cosa que existe todo el tiempo existe sólo en virtud del hecho de que, cuando surja una cierta ocasión, una cierta idea vendrá a la mente” (W3: 30 -31). Unos meses después, Peirce escribió que “ninguna cognición...tiene un significado intelectual por lo que es en sí misma, sino sólo por lo que es en sus efectos sobre otros pensamientos. Y la existencia de una cognición no es algo fáctico, sino que consiste en el hecho de que bajo ciertas circunstancias surgirá alguna otra cognición (W3: 77). Pero el enunciado más conocido de la doctrina llegó en 1878, en el segundo de sus “Ejemplos de la lógica de la ciencia”, en la versión ahora célebre de su máxima pragmática: “Considérese qué efectos, que pudieran concebiblemente tener repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos constituye la totalidad de nuestra concepción del objeto.” (Peirce, 2012, p.23).

¹⁰ Y continúa Bernstein: “En la época, las divisiones que ahora son tan importantes en las disciplinas y subdivisiones académicas simplemente no existían.” Esta particularidad del pragmatismo, en la que se nos muestra como un campo de pensamiento sumamente diverso, no simplemente heredero o nacido de una única corriente de pensamiento, es importante tenerla presente cuando realicemos el contraste entre filosofía pragmática de la educación, en Dewey, y Filosofía analítica de la educación, pues muy seguramente hemos de tener presente que la reflexión educativa de Dewey está sumamente atenta a vincular, unir, de manera comprensiva elementos diversos, mientras que la reflexión de la filosofía analítica

En el caso del pragmatismo de Dewey, que él prefirió llamar instrumentalismo¹¹, estuvo influido por James, mas no por Peirce, en especial por sus motivos biológicos. La especial atención que le prodiga Dewey a las metáforas orgánicas le llevó de Hegel hacia Darwin. Esta particularidad del pragmatismo en Dewey suscita varias cuestiones importantes tanto en relación con Dewey, como en relación con el pragmatismo en general, y su relación con la filosofía analítica de la educación, por lo menos, como la entiende Scheffler. El pensador analítico lleva a cabo un examen de las metáforas en Educación, en especial, de las metáforas del crecimiento y del organismo¹². Esta predilección de Dewey por los motivos biológicos podría hacerle blanco de los ataques de la filosofía analítica de la educación; aunque no necesariamente, por cuanto las elaboraciones de Dewey que se sirven de los motivos biológicos podrían introducir elementos restrictivos que evitarían el abuso de la metáfora. La cautela con que Scheffler se refiere a Dewey a este respecto, podría expresar cierta conciencia sobre ello (Scheffler, 1970, p.50, nota 25). Por otra parte, aún en caso de que el pragmatismo, fuertemente influido por las metáforas biológicas, no permanezca ileso a la crítica analítica, queda abierta la posibilidad de una formulación de una filosofía pragmática de la educación no deweyana, tal vez más apoyada en autores como Peirce.

presta, como veremos, especial atención a sutiles diferencias que, por lo general, suelen pasar desapercibidas y que, es importante señalarlo, pueden ser objetos de discusión. Ahora bien, también conviene estar atentos a evitar una dicotomía que reduce la cuestión a poner a Dewey del lado del pensamiento abarcador, comprensivo, y la filosofía analítica del lado del estudio de detalle. Como veremos en la presentación del libro *Experiencia y Educación*, Dewey trató de evitar las dicotomías y procuró superarlas, ello explica su especial interés e influencia del pensamiento de Hegel.

¹¹ ¿A qué se debe que Dewey prefiera evitar el término *pragmatismo* para aludir a su filosofía? Puede ser interesante cotejar las razones de Dewey con las razones de Peirce quien, bellamente, afirma: "(...) el escritor, encontrando su pragmatismo tan promovido, siente que es el momento de decir adiós a su hijo con un beso y liberarlo a su más alto destino; al tiempo que, en función del propósito preciso de expresar la definición original ruega por anunciar el nacimiento de la palabra "pragmaticismo", que es lo suficientemente desagradable como para estar segura de los secuestradores (...)" (Citado por Bernstein, 2013, p.4).

¹² El estudio de las metáforas educativas fue iniciado por Hardie C. en su obra *Truth and Fallacy in Educational Theory* de 1962, quien, según Phillips y Hardie, es quien inaugura la filosofía analítica de la educación (2015, 2.1 *The early work: C.D. Hardie*, párrafo 2). Scheffler no cita a Hardie en su estudio de las metáforas educativas.

Por otra parte, Bernstein señala que “los temas de la democracia, la educación y la reforma social se hicieron *centrales* en la versión del pragmatismo de Dewey” (2013, p.9). Este aspecto es también remarcado por Curren (2009). A parte de la fuerte influencia del pensamiento de Darwin en Dewey – quien, con su hipótesis evolucionista, también influyó a todos los demás pensadores pragmáticos – queremos dejar señalado otro interrogante a propósito del carácter central del tema educativo en Dewey. Dicha centralidad, ¿es fruto de la atención que le prestó Dewey a la educación, y que otros, más interesados en aspectos como, por ejemplo, la psicología o la epistemología, le negaron, o, más bien, tiene que ver con la concepción misma que Dewey tuvo del pragmatismo, concepción que, estructural, fundamental, o esencialmente, si se quiere, requería de una filosofía de la educación? Una respuesta afirmativa a este interrogante puede vislumbrarse en la sección sobre experiencia educativa.

Luego de estas precisiones sobre la diversidad de corrientes de las que se nutre el pragmatismo, Bernstein especifica los elementos comunes de los pensadores pragmáticos:

“Todos estos pensadores fueron robustos naturalistas, que enfatizaron la *continuidad* de los seres humanos con el resto de la naturaleza, aunque cada uno de ellos se opuso fuertemente al cientismo, al naturalismo reduccionista y al determinismo mecanicista. Defendieron el papel positivo del azar y la contingencia en el universo. Fueron escépticos respecto a cualquier intento de trazar una frontera precisa entre reflexión filosófica y actividad científica. Cada uno de ellos enfatizó la necesidad de que la filosofía esté informada de, y abierta a, la significación de los desarrollos científicos. Fueron críticos de la búsqueda filosófica tradicional de una certeza absoluta y de lo que Dewey rotuló como la “teoría del conocimiento del espectador”. Enfatizaron el papel del *saber-cómo* (*know-how*), de las *prácticas sociales* y de la *agencia humana*” (Bernstein, 2013, p. 10).

Estas características que señala Bernstein, comunes a los pensadores del pragmatismo, por lo menos en su periodo clásico, tienen un nivel de generalidad bastante amplio, y son muestra de la preocupación de Bernstein por adoptar una perspectiva lo suficientemente englobante que le permita ver los aspectos comunes, muy a pesar de

las diferencias marcadas que se presentan¹³. Sin embargo, en una presentación del pragmatismo, alguien estaría interesado en encontrar aspectos más específicos de caracterización. Aunque hasta ahora Bernstein ha aludido al principio del pragmatismo y a estos rasgos muy generales, pero sumamente importantes, del pragmatismo, inmediatamente pasa a ocuparse de otro aspecto: la conciencia de los autores iniciales del carácter marcadamente norteamericano del pragmatismo.

Luego de reiterar en que la cobertura del término pragmatismo se ha ampliado y reducido a lo largo de su historia desde finales del siglo XIX en Estados Unidos, al punto de afirmar que “(...) la expresión “pragmatismo” es como un acordeón: algunas veces se estira para incluir una amplia diversidad de posiciones y pensadores (no sólo filósofos), y algunas veces se estrecha para especificar doctrinas de los pragmatistas originales norteamericanos.” Y continúa: “la verdad es que desde los orígenes del pragmatismo norteamericano - y hasta el presente - los críticos y los paladines del pragmatismo han estado discutiendo acerca de lo que constituye el pragmatismo y sobre quién es y quién no es pragmatista” (2013, p. 12). Esta visión, un tanto desalentadora, podría llevarnos a pensar que carece de sentido intentar caracterizar un movimiento que hasta la fecha ha estado discutiendo su propia naturaleza, otro tanto podría decirse sobre una filosofía

¹³ Este enfoque, extraordinariamente abarcador, está asociado con la lectura de Bernstein de la historia de la filosofía en Norteamérica. En especial, Bernstein discrepa de la lectura del pragmatismo, según la cual, luego del ascenso en manos de los creadores, el pragmatismo fue abandonado y sustituido por un enfoque de filosofía del lenguaje, al cabo de cuya crisis vuelve a resurgir. Esta lectura la encontramos, por ejemplo, en la presentación que realiza Javier Sáenz Obregón (2010, p.10) en la introducción a la edición española de la obra *Experiencia y educación*. Es posible que esta diferencia sólo sea de matices, aunque puede también suponer una valoración muy diferente de la relación entre filosofía analítica y pragmatismo. Para Bernstein ciertos elementos permiten evidenciar una continuidad en las preocupaciones típicas del pragmatismo, en los autores del llamado giro lingüístico. “Se están dando los elementos de una narración más sutil, más compleja, del desarrollo de la filosofía norteamericana que resalta la *continuidad* y la *persistencia* de la herencia pragmática” (p.14). En la presentación que realiza Ramón del Castillo de la obra de Bernstein (2010), no deja de notarse su conciencia de que este enfoque abarcador, que encuentra elementos comunes, incluso entre autores que suelen verse como contrapuestos, puede despertar resistencias. En nuestro caso, la cuestión de si, dicho de manera simplificada, entre el giro pragmático y el giro lingüístico existe continuidad o ruptura, reviste cierta importancia, por cuanto estaremos interesados en ver *elementos de luces y sombras entre la filosofía pragmática y la analítica de la educación*.

pragmática de la educación. Sin embargo, Bernstein procede a mostrar al pragmatismo desde los problemas en los que ha estado involucrado¹⁴.

Bernstein inicia la presentación de los temas pragmáticos, al tiempo que realiza una comparación con otros pensadores que no son vistos comúnmente como propios de la tradición pragmática: Wittgenstein y Heidegger. Consciente sobre la resistencia a aceptar que pensadores como Wittgenstein y Heidegger son en algún sentido pragmáticos, Bernstein se propone ofrecer una lectura que permita "(...) discernir las profundas similitudes entre los pragmatistas norteamericanos, Wittgenstein y Heidegger" (p. 19). Nuestro trabajo consiste en *entresacar* de esta comparación, las características propias del pragmatismo, aunándolas a las que ya hemos mostrado. Y es importante anotar que, hasta este punto de la presentación general que ofrece Bernstein del pragmatismo, no nos ha ofrecido de manera directa un conjunto de problemas o de rasgos característicos de la perspectiva pragmática sobre determinados problemas¹⁵.

Según Bernstein, "un tema unificador de todos los pragmatistas clásicos, así como de todos sus sucesores, es el desarrollo de una orientación filosófica que reemplaza al cartesianismo (en todas sus variantes)" (p.21). En el caso de Peirce, esta crítica, y la elaboración de una comprensión pragmática del hombre, son de gran calado¹⁶. Junto con los otros dos pensadores, realizan una crítica de "lo que Dewey llamó "la teoría del

¹⁴ "Más que intentar definir al pragmatismo de nuevo, espero *mostrar* mediante mi discusión los temas específicos que tomo por ser los característicos de la mejor tradición pragmática" (p.12).

¹⁵ "Hasta ahora he estado defendiendo que el pragmatismo es primariamente un movimiento filosófico norteamericano, que tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo diecinueve y que se continúa en una diversidad de formas hasta el presente" (p.17).

¹⁶ "De un tirón, Peirce busca demoler los motivos internos que constituyen el cartesianismo: el dualismo ontológico de la mente y el cuerpo: el individualismo subjetivo implícito en el llamado a la verificación personal directa; el método de la duda universal que se supone que nos conduce a verdades incorregibles; la convicción de que a menos que descubramos fundamentos firmes de conocimiento, no podemos esquivar el escepticismo epistemológico; la creencia de que el conocimiento del mundo consiste en tener ideas que correctamente representan y corresponden a este mundo; la doctrina de que la vaguedad es "irreal" y de que el cometido epistemológico es conocer clara y distintamente una realidad plenamente determinada; y, más fundamentalmente, que podemos romper con el lenguaje y el sistema de signos y tener conocimiento inmediato de los objetos no lingüísticos" (p.21).

conocimiento del espectador”, y dan un giro de nuestra atención hacia el saber cómo, saber cómo comprometerse en el mundo y las prácticas sociales” (p.22).

La primacía de la práctica. Tratando de señalar un aspecto de naturaleza general propio del pragmatismo, y haciendo a un lado el trabajo comparativo realizado por Bernstein, pero atendiendo a aquello que comparte con otros pensadores, en apariencia bastante disímiles del pragmatismo, nos damos cuenta que la primacía de la práctica es una de sus rasgos característicos. Así, dice Bernstein: “Cuando Heidegger (...) defiende la primacía del ser-a-la-mano, introduce un tema que hace eco de las afirmaciones pragmáticas acerca de la primacía de la práctica y la conducta” (p.22). Posteriormente, trae una cita de Hilary Putnam en la que, a propósito de si Wittgenstein puede o no ser considerado un pragmatista, señala que este autor comparte “un énfasis central - quizá el énfasis central - con el pragmatismo: el énfasis sobre la primacía de la práctica” (Citado por Bernstein, 2013, p.23).

El énfasis en la intersubjetividad. Un segundo aspecto importante sobre la naturaleza general del pragmatismo, es la consideración de la interacción humana, el diálogo, la discusión, como un aspecto indispensable. Esta característica del pragmatismo se ve más marcada cuando Bernstein describe la apropiación alemana del pragmatismo luego de la Segunda Guerra Mundial. De los cuatro autores alemanes que considera, en todos ellos resalta el que se interesaron en el pragmatismo al intentar proponer teorías de la intersubjetividad. Así, de Karl-Otto Apel cita su afirmación según la cual “la semiótica trascendental, o pragmática trascendental, con su intuición de que el sujeto pensante (y por esto entiendo “argumentador”) debe necesariamente concebirse a sí mismo como un miembro de una comunidad de comunicación” (p.26). En cuanto a Habermas, afirma que “(...) concibe su teoría de la acción comunicativa como seguimiento de la evolución de esta comprensión pragmática de reciprocidad intersubjetiva”. Sobre Hans Joas afirma que “(...) defiende que Mead y los pragmatistas proveen una teoría de la acción más adecuada que la teoría “racionalística” de Habermas” (p.27). En cuanto a Axel Honneth afirma que “(...) se basa en los pragmatistas en una multiplicidad de coyunturas significativas en su extensa teoría del reconocimiento.

Dewey, argumenta Honneth, provee los recursos para desarrollar una teoría de la democracia radical basada en la cooperación social, que es superior a las teorías contemporáneas que oscilan entre los entendimientos republicanos y procedimentales de la democracia”.

Ahora bien, como veremos más adelante en el examen de la posición de Curren, éste será enfático en separar el desarrollo de la filosofía del lenguaje de los aspectos compartidos por los pensadores pragmáticos.

El pragmatismo, a parte de sus consideraciones históricas de formación y desarrollo, se caracteriza, a partir de lo que hemos expuesto, por ser un movimiento que le concede primacía a la práctica y a la intersubjetividad, así como una manera de superar los supuestos del cartesianismo. Estas tres características, veremos, se encuentran presentes en la presentación llevada a cabo por Dewey sobre los principios de la experiencia educativa (continuidad, crecimiento e interactividad).

2.2 La filosofía de Dewey

“(...) he intentado presentar al lector las ideas principales de Dewey, precisamente en el marco de un trazado de su desarrollo intelectual. De ese modo se proporciona el contexto para establecer lo que yo considero que es el corazón de su perspectiva filosófica - su teoría de la experiencia y los modos en los que la experiencia se vincula con la naturaleza -. A su vez, nos permite apreciar la contribución de Dewey a materias tales como la lógica, la ética, el arte, la educación y la democracia”.

(Bernstein, 2010, p. 38)

Para la presentación del pensamiento filosófico de John Dewey nos guiaremos principalmente por la primera parte del libro *Filosofía y democracia: John Dewey* de Richard Bernstein, que fue originalmente publicada como *John Dewey* en 1966. En el texto introductorio a la obra, *Derivas pragmáticas*, el autor, Ramón del Castillo, resalta dos aspectos que le confieren, a pesar del tiempo transcurrido, actualidad a dicha primera parte:

“Hay varios aspectos del libro que explican el interés que todavía hoy conserva: primero, que para Bernstein no es posible entender la filosofía de Dewey excepto en su conjunto. Tomar su lógica, o su psicología o su teoría de la ciencia sin contemplar su **horizonte educativo** y social sería absurdo. Pero tratar de defender sus valores políticos, desentendiéndose del resto de su filosofía, sería otro tanto de lo mismo. Segundo: Bernstein dejaba claro que la **noción de experiencia** que manejó Dewey no era la misma que los seguidores del giro lingüístico querían eliminar”. (p. 17. Las negrillas son nuestras).

Las dos razones que presenta del Castillo para concederle vigencia al estudio de Bernstein tienen una particular importancia para un estudio que, como el nuestro, pretende prestar atención a los aspectos filosóficos que se hallan en estrecha conexión con temas educativos en la concepción de la experiencia de Dewey. La primera razón llama la atención sobre la necesidad de realizar una valoración integral, no fragmentada, de la obra de Dewey, y se alude explícitamente a su horizonte educativo. La segunda plantea la diferencia existente entre la noción de experiencia en Dewey, y la que es objeto de crítica por los seguidores del giro lingüístico¹⁷.

La cita arriba mencionada puede ser importante para ofrecer una valiosa interpretación, dentro de otras muchas igual o más valiosas, sobre la experiencia. En el capítulo 3 *La forja de un reformador social* Bernstein dice:

“A lo largo del desarrollo intelectual de Dewey desde Hegel hasta Darwin ha habido un tema dominante: la continuidad y la interdependencia de todas las fases de la vida. En ningún lugar de la obra de Dewey esto ha sido más evidente que en su duradero intento de mostrar la continuidad entre pensamiento y acción. Dewey sostuvo que la auténtica investigación filosófica surge como respuesta a los conflictos prácticos de la vida, declarando que la filosofía puede y debe hacerse relevante de un modo directo para los “problemas de los hombres y las mujeres” (p. 63).

Muy seguramente para Dewey la experiencia debe incluir también la reflexión, la verbalización, el lenguaje, el pensamiento, y ello implica una ampliación de lo que

¹⁷ Específicamente, al final del Capítulo III de este trabajo, presentamos y examinamos la lectura que, desde un filósofo analítico de la educación, como es Israel Scheffler, se hace sobre la teoría educativa en Dewey.

habitualmente entendemos por experiencia y, aún más, en Dewey dicha ampliación se lleva a cabo sobre lo que habitualmente desligamos de la experiencia o, dicho de otro modo, de aquello que solemos definir por su separación de la experiencia. He aquí, cuando menos, el germen de una contradicción. Es curioso, visto a la luz de esta concepción ampliada de la experiencia, observar que, incluso, en su obra *Experiencia y Educación*, la palabra experiencia hace su debut en el texto para referirse a uno de los términos del dualismo entre lo impuesto desde el exterior y lo nacido desde el interior en la formación del estudiante¹⁸.

2.3. Experiencia

En el presente apartado nos proponemos presentar el concepto de experiencia en John Dewey. Para ello realizaremos un recorrido condensado del itinerario seguido por el autor, apoyándonos en la lectura de Richard Bernstein, en uno de los estudiosos que ha enfatizado en la centralidad de este concepto en el pensamiento de Dewey¹⁹. Nuestro punto de partida es la noción de *organismo interactivo*, y el de llegada la noción de *experiencia educativa*²⁰. Esperamos con ello seguir la evolución conceptual del autor, al tiempo que evitamos incurrir en el error de *aislar* el pensamiento educativo del autor de su filosofía en general.

¹⁸ La crítica que desde la educación progresista se hace de la tradicional, Dewey la resume en los siguientes términos. "(...) el esquema tradicional es una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. Aquellos están más allá del alcance de la **experiencia** que posee el joven que aprende." Y un poco más adelante anota Dewey: "(...) el abismo entre los productos maduros o adultos y la **experiencia** y capacidades del joven es tan amplio que la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña." A su vez, un poco más adelante, en un resumen de los principios que opone la educación progresista del momento a la tradicional, afirma Dewey que la educación progresista opone "(...) al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la **experiencia** (...)" (las negrillas son nuestras, p. 67). En el numeral 2.4.1 de presente texto llevo a cabo una presentación más detenida de esta oposición.

¹⁹ A parte de Bernstein, según Ramón del Castillo, en la nota 29 de *Derivas pragmáticas*, en los años setenta, "sólo otro filósofo, muy distinto a Bernstein, John McDermott, vindicará la noción de experiencia".

²⁰ Tenemos, incluso, la impresión que nuestro trabajo aporta elementos para completar el trabajo de Bernstein, en la medida en que nos concentramos en los matices, escorzos, educativos de la noción de experiencia en Dewey y que, nos parece, adolecen de un modesto tratamiento articulado en la interpretación de Bernstein.

Antes de mostrar la profunda influencia que tuvo el pensamiento de Hegel en Dewey, Bernstein comparte una reflexión de Dewey en la que muestra una idea preliminar de lo que sería su noción más acabada de experiencia. Dewey estuvo especialmente interesado en la comprensión del ser humano desde “(...) un sentido de interdependencia y de unidad interrelacionada” (Citado por Bernstein, p. 51). Dicha idea de un organismo interactivo es la que, según Bernstein, mueve a Dewey a interesarse por el pensamiento de Hegel, con quien encuentra afinidad por el rechazo a los dualismos y a una concepción estática.

2.3.1. Superación de dualismos.

Mencionar que Dewey comparte con Hegel el intento de superación de dualismos, no es sólo un dato anecdótico en la formación del pensador estadounidense, sino que permite comprender mejor la *actitud* adoptada por Dewey en muchos de los problemas que aborda y, especialmente, en una obra como *Experiencia y educación*, obra que, de una manera más manifiesta que su anterior y más amplia *Democracia y educación*, le hace frente a los problemas educativos, en confrontación con los dualismos y polarizaciones que sobre ellos se generan. De Hegel, por lo pronto, toma el ánimo o actitud de superar, o disolver separaciones absolutas. Pero también, dos elementos adicionales importantes: una preocupación por comprender la experiencia como dinámica, vital, móvil; y, muy importante, adecuadamente comprendida evitando el forzamiento a categorías estáticas y apriorísticas. Esta última característica va a cumplir un papel en, o estar relacionada con, el surgimiento de las formas lógicas (idea profusamente desarrollada en la obra *Lógica: Teoría de la Investigación*), y también, en su concepción de los mecanismos, instrumentos de evaluación en los procesos educativos.

Esta consideración amerita dos reflexiones. Para comenzar, conviene recalcar, con la cautela del caso, el marcado paralelo que, desde la perspectiva de Dewey, existe entre los procesos de *autocorrección* de toda investigación, idea desarrollada en la obra *Lógica: teoría de la investigación*, y la necesaria autocorrección de los procesos

educativos. La importancia de este paralelo estriba, dentro de otras consideraciones, en que Dewey se preocupa por ver lo educativo, lo científico, lo técnico, lo estético, y lo político, dentro de un continuo de la experiencia humana. Parte de la riqueza de esta perspectiva es que nos permite ver *conexiones* importantes donde antes no las veíamos, relaciones relevantes entre dominios aparentemente distantes, o dominios que, apoyados en ciertos marcos de análisis (como la economía de la educación), imposibilitan de entrada cualquier examen conjunto. Por otra parte, *el concepto de autocorrección* en Dewey, al llevarlo al campo de la discusión sobre los sistemas de evaluación de la educación pública colombiana, puede ayudarnos a comprender, de una manera más académica que polémica, las dificultades y sesgos que entrañan tanto las pruebas externas Saber, como la propuesta de Índice Sintético de la Calidad Educativa, por cuanto suponen un imposición extraña, exterior a la experiencia educativa misma, al tiempo que opera como un deformador del objetivo del aprendizaje, el cual se convierte en “la obtención del mejor resultado posible en pruebas estandarizadas”. Naturalmente, las apreciaciones que sobre estos temas surjan, desde este modo particular de interpretar a Dewey, no invalida o desconoce las interpretaciones o críticas que puede hacerse desde otras perspectivas.

2.3.2. Experiencia como Interacción orgánica.

Bernstein señala que la noción de interacción orgánica, que fue el punto de partida de Dewey para acercarse a Hegel, y también el criterio para apartarse de él, alcanza un punto importante de madurez en el ensayo *El concepto de arco reflejo en Psicología*, pues en él Dewey logra unificar su interés en hallar una concepción de organismo interactivo, pero apoyado en los desarrollos de las ciencias experimentales, las cuales le permiten ir más allá de Hegel²¹. Nosotros, ahora, acometeremos la empresa de examinar este importante texto. Una vez más, siguiendo a Bernstein, estaremos atentos a los dos aspectos en juego. Por una parte, el interés por ofrecer una visión comprensiva de la

²¹ Señala Bernstein sobre este artículo que “(...) encontramos en él la base de la teoría madura de Dewey sobre la experiencia, así como el punto de partida para su perspectiva de la lógica como teoría de la investigación” (p. 51).

noción de experiencia atenta a los diversos aspectos, y evitando la separación en compartimientos y los dualismos:

“La síntesis hegeliana de sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano no era, sin embargo, una mera fórmula intelectual: operaba como una inmensa liberación. El tratamiento de Hegel de la cultura humana, de las instituciones y de las artes, implicaba la disolución misma de separaciones absolutas, y eso ejercía una atracción sobre mí” (Bernstein, 2010, p.52).

Y, por otra, prestando especial atención a las implicaciones o dimensiones educativas del concepto de experiencia:

“El desarrollo intelectual que va de Hegel a Darwin se centran en la articulación de un nuevo concepto de experiencia, que culmina en un análisis de la coordinación orgánica. Y es obvio que las reflexiones que realiza sobre la experiencia se despliegan para acabar aplicándose a su compromiso con la reforma social, especialmente tal como ésta se expresa a lo largo del proceso educativo” (Bernstein, 2010, p. 83).

2.3.3. Experiencia como pluralidad de coordinaciones orgánicas. (Crítica a la noción de arco reflejo).

La concepción de la experiencia como pluralidad de coordinaciones orgánicas, se desarrolla a partir de la crítica a la noción de arco reflejo, en el artículo *El concepto de arco reflejo en psicología*. Seguimos el recorrido hecho por Bernstein de este artículo, si bien en ciertos aspectos nuestra presentación se apartará de la realizada por Bernstein. Iniciaremos, en consecuencia, describiendo la noción de arco reflejo y luego anotaremos tanto las críticas de Dewey como su propuesta sustitutiva.

El propósito de la teoría del arco reflejo es explicar el comportamiento, y es entendido como una secuencia de tres elementos: estímulo periférico, proceso central, y respuesta motora. Este esquema de tres momentos nos permite interpretar la reacción de un organismo ante los estímulos, las afectaciones de medio, tales como el ruido o la luz emanada o reflejada de un objeto, etc. Así, en un primer momento, acaece el estímulo, el cual es independiente del individuo u organismo y recae sobre él; luego, se

presenta el procesamiento por parte del individuo u organismo, y finalmente, éste reacciona. Esta fragmentación de los elementos le parece problemática a Dewey, por las siguientes razones. En primer lugar, no es posible entender el estímulo como un factor o elemento ajeno al individuo, pues el *escenario* en que se encuentra el individuo determina al estímulo mismo, en el sentido en que adquiere su condición de estímulo según ciertas características de acuerdo al tipo de actividad que se encuentre desarrollando el individuo; por ejemplo, un determinado sonido es un estímulo cuando se encuentra a la espera de un llamado de atención, pero en una sala de lectura, a diferencia, o bien pasa desapercibido, o bien, al existir una expectativa de silencio, adquiere una connotación e irrupción anómala. A su vez, la respuesta está vinculada al estímulo, y no puede interpretársela como siendo independiente. Una claridad mayor sobre la crítica de Dewey al arco reflejo, se alcanza cuando se atiende a que en ella está en juego la noción de *coordinación unificada*. Tanto el estímulo, como la respuesta, son *funciones*, para el mantenimiento y la reconstrucción de la coordinación unificada. Así, por ejemplo, la percepción de calor o frío, y la respuesta del organismo, están en función del mantenimiento o reconstrucción de la temperatura corporal. “La coordinación orgánica es teleológica – es un comportamiento con arreglo a un fin” (p.58)²². La experiencia es interpretada, entonces, como “una cadena de coordinaciones orgánicas que se interpenetran” (p. 60).

Si bien varios aspectos de esta noción de experiencia son dignos de atención, nos interesa detenernos en dos de ellos, el uno por revestir una importancia visible para la educación, el segundo por la repercusión filosófica que entraña. La noción de estímulo se interpreta como la situación *problema*, la ruptura de la coordinación, el conflicto entre elementos dentro de una coordinación; y la respuesta es la *solución*, la medida, la acción, que logra la reconstrucción de la coordinación. Es importante anotar que esta noción de coordinación orgánica, en la que se incluye el círculo de estímulo y respuesta con arreglo a un fin, es mucho más amplia, más abarcadora que ciertas ideas cotidianas que

²² Como veremos más adelante, Martin Jay, quien realiza en su obra *Cantos de experiencia* (2010) una presentación comprensiva de la historia de este concepto, parece desconocer esta dimensión teleológica de la experiencia, en el pensamiento de Dewey.

tenemos de experiencia, en las que ésta suele restringirse a la fase del estímulo. Así, por ejemplo, un grito de ayuda, proferido por una persona, puede ser recordado como una experiencia desconcertante, una interpelación a la acción en tanto seres morales, sin que puedan desprenderse de él los elementos asociados a la significación social, sin que simplemente pueda entenderse como una estimulación sonora de los receptores neuronales de la audición, o un dato de los sentidos.

Por otra parte, ingresando en una consideración más directamente pedagógica y didáctica, esta noción de experiencia tiene enriquecedoras implicaciones en el diseño y ejecución de propuestas de trabajo en aula, o en otros contextos de aprendizaje, en la medida en que ofrece un marco para enfocar el trabajo de comprensión de la situación²³ de experiencia con el propósito de *modelar* organizaciones de trabajo en aula. Por contraste, se hacen evidentes los fallos de nuestro trabajo en las instituciones educativas: dado que los estudiantes no viven procesos contralados de conflicto dentro de dominio específicos de coordinación orgánica, no podemos esperar de ellos las iniciativas que devendrán en las soluciones a ciertos problemas, con las que, a nuestro juicio como maestros, evidenciarían su dominio de destrezas.

Esta noción de experiencia, como cadena de coordinaciones orgánicas, es interesante por cuanto, como señala Bernstein, le permite a Dewey separarse también de dos extremos filosóficos: una perspectiva atomista, para la cual la explicación de las diferencias es un problema; y una perspectiva monista en la que se diluye todo en una única, cósmica experiencia. Pero aún más, esta interpretación de la experiencia, es también importante porque, en palabras de Bernstein, “tener en mente el contexto original de estos términos –distinciones dentro de una coordinación orgánica – nos ayuda a entender la lógica instrumental deweyana y a ponernos en guardia frente a las más flagrantes malas interpretaciones de la misma” (p.60).

²³ Con la palabra *situación*, en la obra *Experiencia y Educación*, (Capítulo III, *Criterios de experiencia*) Dewey aúna los principios de continuidad e interacción característicos de la experiencia.

La dificultad que encontramos en la presentación que realiza Bernstein de estas ideas básicas, primeras, de experiencia, es que en la obra *El concepto de arco reflejo en psicología* Dewey no se sirve del término experiencia. La ausencia del término justamente en una de las presentaciones más ricas de sus características es, cuando menos, desconcertante, teniendo especialmente en cuenta que posteriormente dicho concepto ocupará un lugar central en tanto sea necesaria una teoría de la experiencia, como base, entre otras cosas, de una adecuada teoría educativa que supere el dualismo entre educación tradicional y progresista. Este hecho abre una posibilidad que valdría la pena considerar: si Dewey estuviera directamente interesado en comprender la experiencia, en exponer lo que él entiende por ella, no habría hecho a un lado el término. Ahora bien, lo que puede estar ocurriendo, más bien, es un proceso de madurez intelectual en el cual la noción de experiencia va adquiriendo la relevancia adecuada para expresar la complejidad abarcadora que Dewey ha querido expresar.²⁴

Curiosamente, la presentación de la experiencia como pluralidad de coordinaciones orgánicas no es solamente una tentativa preliminar que encontrará formulaciones posteriores más felices, es un trabajo crítico que ofrece un enriquecimiento de los principios de *continuidad e interactividad* que ilustra Dewey, más que desarrolla, en *Experiencia y Educación*. Entender que la experiencia está vinculada con procesos de equilibrio, de desequilibrio y restablecimiento, controlado y auto correctivo, y su carácter teleológico, nos ayuda a comprender mejor lo que quiere decir que la experiencia implica una estrecha relación del individuo, el organismo, con el medio.

Abordamos a continuación la crítica que lleva a cabo Dewey sobre las nociones de experiencia en Platón y Aristóteles, tal como la elabora Bernstein. Con ello esperamos

²⁴ Richard Rorty, por lo demás, acude a este texto para llamar la atención sobre las advertencias tempranas que realizó Dewey sobre las consecuencias de la recaída en dualismos como, parece creer Rorty, ocurre con Willard Quine y su propuesta de Naturalización de la Epistemología, al adherirse al conductismo, pese a asumirse como un pragmatista (Rorty, 2010, p. 212). Curren, como veremos, no ve que el conductismo sea un desarrollo equivocado y que desconozca al pragmatismo. Para él, más bien, el conductismo es parte de lo que mejor tenía por legar a la posteridad el pragmatismo. Por lo pronto, nos interesa dejar señalado que Rorty considerará la noción de experiencia en Dewey como algo a ser abandonado y esta posición no lo lleva necesariamente a despreciar, todo lo contrario, la crítica a la noción de arco reflejo en psicología.

ganar en riqueza de la comprensión de la noción de experiencia y, especialmente, ofrecer una mirada que ponga el foco en los aspectos educativos.

2.3.4. La noción de experiencia en la filosofía clásica (Platón y Aristóteles).

Dewey consideró que en la historia han prevalecido dos conceptos de experiencia, frente a cuyas limitantes, desde el siglo XIX se ha ido consolidado otro. El primer concepto de experiencia, el clásico, nacido en la cultura griega, estaba caracterizado como una modalidad de conocimiento *inferior* al saber propiamente científico, es decir, aquel saber por medio del cual la realidad es aprehendida. De acuerdo a esta concepción clásica, la experiencia quedaba desvinculada de la ciencia, y conminada a un lugar jerárquico inferior de aquella. Dicha concepción de la *experiencia* es fruto, según Dewey, de tres limitantes: una limitante epistemológica, una moral y una metafísica. La primera consiste en que a la experiencia se le excluye del saber científico, la segunda en que se considera que la experiencia está anclada en los sentidos (en contraste con la razón libre), y la tercera consiste en que la razón es por naturaleza afín a la realidad, mientras que el cuerpo y los sentidos no. Esta última limitante *metafísica* le da sustento a las otras dos. Así, dado que la razón y la realidad son *ontológicamente* afines (no así los sentidos), entonces, la razón, para ser libre debe desprenderse de la sensibilidad que mantiene al ser humano apartado de la realidad y, de ese modo, conocerla.

De acuerdo con Bernstein, Dewey considera que esta inferioridad de la experiencia como modo de conocimiento se expresa en el pensamiento de Platón al ubicar la experiencia en el rango de la opinión (*doxa*), por debajo de la *episteme*, y, en el caso de Aristóteles, al ubicar la experiencia por debajo del conocimiento de las causas, conocimiento base de la ciencia. A pesar de ello, Dewey reconoce que este concepto de experiencia clásico, griego, incluye aspectos que deben ser conservados: por una parte, no asume una separación entre el ser humano como ser que conoce y como ser que actúa, sino que reconoce la continuidad entre uno y otro; a su vez, la cultura griega tampoco separa la experiencia del medio social y la tradición, sino que las vincula; y,

finalmente, para el caso de Aristóteles, la idea de experiencia se desarrolla en un contexto de reflexión biológica sobre los modos de percepción y conocimiento.

Este cuadro general de la idea que sobre la experiencia en Grecia se había formado Dewey, incluye aspectos importantes para comprender la *mutación histórica* del concepto de experiencia. Si bien es cierto que la valoración crítica que realiza Dewey sobre la experiencia en la cultura griega busca hacer un balance que evite caer en extremismos de aprobación o reprobación, o de perspectiva parcial – y es algo que resalta Bernstein como meritorio en Dewey –, también lo es que concebir que la cultura griega dio lugar a una única noción de experiencia puede pasar por alto una importante diversidad subyacente. Así, Martín Jay (2010) agrupa diversas críticas contra la lectura de Dewey sobre la concepción de la experiencia en Grecia: la ciencia griega, especialmente en óptica, acústica y medicina, no despreció la investigación empírica; la producción literaria, en autores como Eurípides y Aristófanes, es crítica y satírica de la supuesta superioridad del saber teórico; el legado homérico en el cual se exalta la *experiencia* en la épica se mantuvo vigente; también tuvo continuidad la importancia de la acción política en la Atenas de Pericles, y de la *phronesis* como un saber práctico; y la obra misma de Aristóteles, en la cual, si bien aún se conserva el sesgo jerárquico de los saberes, se reconoce el vínculo de la memoria y lo particular con la experiencia; además, la escuela cínica, que le concede una restitución transgresora al cuerpo, y la escuela sofista que le otorga un lugar central al hombre, se constituyen en expresión de la alta valoración de la experiencia en la cultura griega. Todo lo anterior muestra que la cultura griega no puede circunscribirse a las concepciones que, apoyadas en una jerarquización de los saberes, sitúan a la experiencia en una escala inferior.

Ahora bien, además de las críticas agrupadas y presentadas por Jay, podemos agregar algunas consideraciones que revisten importancia por tratarse nuestro examen de un estudio sobre la noción de experiencia en el ámbito educativo. Tanto Dewey, como Bernstein, y también Jay, le conceden una atención especial al tratamiento dado por Aristóteles de la experiencia: valoran la vinculación con la tradición, el medio social y la memoria. Si se descuenta, por tanto, a Aristóteles de los pensadores que mantuvieron

una lectura degradada de la experiencia, quedaría sólo Platón como representante. Paradójicamente, es en Platón en quien encontramos una explícita y elaborada filosofía de la educación. ¿Qué implicaciones tendría esta conjunción? Examinemos un tanto la cuestión. Un contraste inicial con Aristóteles es iluminador.

Tanto en los *Analíticos segundos*, obra en que se apoya Bernstein para mostrar la visión de la experiencia en Aristóteles, como en el libro primero de la *Metafísica*, encontramos un tratamiento directo de la experiencia (por lo demás, bajo ese mismo nombre). La cuestión no es igual en el caso de Platón. En dos Diálogos importantes al respecto, en el sentido en que en ellos Platón ofrece una clasificación y jerarquización de modos de conocimiento, la alusión a la experiencia no es directa, en el sentido en que, cuando menos, la palabra experiencia no aparece directamente mencionada. Sin embargo, consideramos que hay razones para creer que en Platón este distanciamiento de la experiencia, entendida como forma de conocimiento, es más marcada aún. Tal es el caso de la *República* y del diálogo posterior el *Teeteto*. La experiencia no es incluida en ninguna de las modalidades de conocimiento de la *alegoría de la línea* (conjetura, creencia, pensamiento discursivo e intelecto) (Platón, IV, 2015 ed., p.29), y tampoco es objeto de examen dentro de las posibles definiciones de saber (el saber como percepción, el saber como opinión verdadera, el saber como opinión verdadera acompañada de una explicación) (Platón, V, 2002, ed, p. 146). Esta última definición es, por lo demás, bastante parecida a la definición de *conocimiento* ofrecida por Israel Scheffler en el primer capítulo de *Bases y condiciones del conocimiento: una introducción a la epistemología y la educación*. Con todo, el diálogo el *Sofista*, si bien pretende ofrecer una definición del sofista mas no del conocimiento, sí nos ofrece un marco para encuadrar la experiencia: Platón distingue entre técnica productiva y técnica adquisitiva (p. 342-343), dentro de las cuales la noción de experiencia aparece como un tipo de saber vinculado con la práctica.

Con todo, quizá Platón no es tan claro en su valoración de la experiencia como Aristóteles. Esta concepción de la experiencia, si bien no la ubica en el lugar del conocimiento científico, tampoco la ubica en el nivel inferior y, menos aún – cuestión que

no dejaría de ser interesante evaluar – la excluye dentro de la escala de modalidades de conocimiento. Un aspecto que Dewey considera digno de rescatarse de la concepción clásica o antigua de la experiencia es que en ella no se separa la cognición de la acción, (separación característica de la filosofía moderna): la acción asociada al conocimiento es superior, cuanto este es más cercano al saber científico. Esta noción de experiencia tiene el mérito de estar vinculada a la tradición, y no sólo vinculada a su experiencia personal pasada, tal como ocurre cuando se habla de una persona como experimentada en un oficio específico. La noción de experiencia, así, vincula el conocimiento adquirido de una tradición.

2.4. Experiencia educativa.

Entramos ahora en el examen directo de la obra en la que la noción de experiencia, entendida como experiencia educativa, es central. También lo es, junto con el concepto de enseñanza en Israel Scheffler, para este trabajo.

2.4.1. Educación tradicional, progresismo y experiencia.

El libro *Experiencia y Educación* (ed. 2010) no es uno en el que se deba buscar con filigrana las implicaciones posibles, de las ideas filosóficas desarrolladas, sobre el campo educativo, como tal vez sea requerido hacer con planteamientos más abstractos como la máxima pragmática o, incluso, en obras abiertamente educativas como *Cómo pensamos*. En esta obra el tema de la experiencia está planteado explícitamente como la cuestión central: “Yo considero que la unidad central de la nueva pedagogía se encuentra en que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo constructivo y positivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia” (p.68). Con todo, el autor norteamericano, previo a especificar y desarrollar un concepto de experiencia educativa, muestra la centralidad que dicho concepto tiene para desarrollar una adecuada teoría educativa, con el consecuente efecto de evitar caer en una oposición perniciosa. Curiosamente, el concepto de experiencia ingresa en la

reflexión del texto por diferenciación o distanciamiento con la educación tradicional, específicamente, ubicada en uno de los polos de la oposición entre la educación como desarrollo desde el interior o desde el exterior²⁵. La crítica a una educación entendida como transferencia de un saber previo, contenido en las materias de estudio, y suministrado por el docente, consiste en que “aquellos están más allá del alcance que posee la experiencia del joven que aprende” (p. 67). Y más adelante: “Pero el abismo entre los productos maduros o adultos y la experiencia y capacidades del joven es tan amplio que la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña”. Luego, al organizar en lista las oposiciones de la orientación de movimiento progresista contra la escuela tradicional, una de ellas consiste en oponer “al aprender de textos y maestros, aprender mediante la experiencia” (p. 67). Sin embargo, Dewey advierte que este acercamiento por oposiciones corre el riesgo de no ser positivo y constructivo, sino sólo desarrollarse por oposición y, por ello, es determinado, condicionado, por el punto de vista del cual pretende apartarse. Es en este punto de la reflexión cuando el autor demanda por la posesión de una idea correcta de experiencia.

Esboza un par de botones de muestra sobre cómo una concepción progresista de la educación que se desarrolla por oposición, una vez se le examina por sus consecuencias, más que por su abstracción, hace a un lado cuestiones importantes: por rechazarse una educación que emplea el control externo, no indaga por los posibles elementos de control inherente de la experiencia; por rechazar una autoridad vertical, desconoce la necesidad de una autoridad que respete la experiencia personal del estudiante; por cuestionar la organización previa y estática de contenidos, hace a un lado toda organización de contenidos.

Vemos entonces que, en este cuestionamiento de una concepción educativa progresista, reactiva o por oposición, Dewey introduce también una reflexión

²⁵ “La historia de la pedagogía se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera; la de que está basada en las dotes naturales y la de que la educación es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos por la presión externa (p.65).

ejemplarmente pragmática: la cuestión de la oposición entre principios para la educación, tanto los tradicionales como los progresistas, deben ser valorados, no en abstracto, sino en sus efectos concretos. Así, concluye, de esta reflexión, que “(...) sin llevar estos defectos al extremo de la exageración, explican al menos lo que significa una teoría de la educación que procede negativamente, o por reacción, frente a lo que en la educación es corriente, en vez de hacerlo por un desarrollo propositivo y constructivo de propósitos, métodos y materias sobre la base de una teoría de la experiencia y de sus potencialidades educativas” (p. 69).

Aunque esta línea de reflexión es claramente crítica de cierta manera de entender la educación desde el movimiento progresista, está, también, apoyada en su mismo punto de partida: la experiencia. Pareciera ser que Dewey demanda, más que una revisión de alguno de los presupuestos del movimiento, la creación de los medios para hacerlos efectivos, operantes; sin embargo, creo que, en el caso de la reflexión de Dewey, la profundización es tanto teórica como práctica, se trata de dos caras de la misma moneda: la teoría de la experiencia, que articula el control, la autoridad y la progresión – por seguir los ejemplos presentados por el autor – es a un mismo tiempo un desarrollo teórico sobre las características de la experiencia, como una guía práctica para la organización, la autoridad y la progresividad de los contenidos. La figura de la doble cara de la moneda es una manera – dentro de las, quizá, múltiples – de llamar la atención sobre la unidad subyacente a la práctica y la teoría²⁶.

Se podría resumir las primeras líneas de la obra indicando que en ellas Dewey llama la atención sobre el efecto de inoperancia que tiene una teoría progresista de la educación reactiva o negativa. Pero la cuestión de lo que sea la experiencia, así no se

²⁶ Recordemos las características presentadas al comienzo de este trabajo propias de un estudio, según Phillips y Siegel, de la Filosofía de la Educación, en especial aquella según la cual se requiere una perspectiva de meta-nivel abstracto. Al igual que ocurre con la intelección de los planteamientos del Marxismo, la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica en el Pragmatismo es, consideramos, un problema a un mismo tiempo teórico y práctico. Como uno de los abordajes más clásicos de esta cuestión se encuentra el texto de Karl Korsch *Marxismo y Filosofía*. (Edición Tiempo Crítico, 1972). Su texto abre señalando que “la afirmación de que las relaciones entre el marxismo y la filosofía plantean un problema teórico y práctico de máxima importancia, no habría encontrado, en tiempo aún muy recientes, más que una comprensión muy limitada entre los intelectuales, tanto burgueses como marxistas” (p. 53).

ponga aún de manera manifiesta, está ya presente. Y no sólo como demanda de una teoría más profunda de la experiencia, sino que en la reflexión misma la cuestión sobre qué es y qué no es experiencia, qué es y qué no es un atributo de la misma, está jugando un papel importante. Intentemos un desarrollo de esta idea. En la caracterización somera desarrollada por Dewey sobre la pedagogía tradicional se le atribuyen las siguientes características: las materias de estudio consisten en conjuntos de información y destrezas que han sido elaborados en el pasado, por transmitir; también modelos y normas de conducta, a cuya conformidad se forman hábitos de conducta; y la organización institucional entendida como las relaciones entre maestros y alumnos. Frente a esto la crítica del progresismo es:

“(…) el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone materias, modelos y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. Aquellos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende. Consiguientemente, tienen que ser impuestos, aun cuando los buenos maestros empleen artificios, tanto para encubrir la imposición como para librarla de aspectos evidentemente brutales” (p. 67).

Dewey, en este pasaje y en los siguientes, traza las líneas generales de la crítica de la teoría progresista a la tradicional como la exhibición de la distancia, la separación o el abismo entre lo hecho previamente por el mundo adulto y la situación específica del joven que aprende²⁷. Como la construcción del adulto es lo que debe enseñarse, tener continuidad, transmitirse, entonces, el papel del joven está claramente asignado: “(…) la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña. Su deber es hacer...y aprender, como el papel de los seiscientos era nacer y morir. Aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y

²⁷ Pero si el acento se exagera en la edad, el abismo no puede ser sino insalvable. Sólo si se admite a) que el adulto puede entender y proyectar su labor teniendo en cuenta, y dando cabida (asuntos ambos que no son idénticos) a la experiencia específica del joven (su coyuntura vital, si se quiere), o b) el joven puede leer más allá de su especificidad y abrirse hacia la otredad del maestro, entonces existe una manera de evitar este hiato. Una manera arriesga de ver el asunto consiste en admitir la presencia de elementos contradictorios: existe abismo e indistinción a un mismo tiempo entre la experiencia del joven y la del adulto.

en las cabezas de sus mayores.” Su papel es pasivo. *El esquema tradicional opaca, cubre de sombra, la experiencia del joven.* La educación progresista inicia a vislumbrarlo, pero, como desconoce la naturaleza de la experiencia, entonces *procede a rechazar más de lo que debe.* Así, rechaza toda autoridad, porque ignora que la experiencia del joven la incorpora; rechaza el material del pasado, porque ignora que la experiencia se sirve de él. Pero la cuestión es que está por verse, por hacerse evidente, que la experiencia incorpora la autoridad, la experiencia pasada, la progresividad, y todo aquello que Dewey considera que la teoría de la educación progresista le ha negado, siéndole constitutivo. Y esta no es sino otra manera de llamar la atención sobre la necesidad de una teoría de la experiencia. Dewey realiza, así, dos críticas a la teoría progresista de la educación: a) la educación progresista no nos dice cómo deben aplicarse sus principios abstractos a contextos precisos (puestos en evidencia estos últimos por medio de preguntas precisas); b) la teoría de la educación progresista no dispone de una teoría precisa de lo que es la experiencia, sino que procede por reacción negativa.

A su vez, paralelamente, y quizá sin advertirlo, Dewey está promoviendo un desenclave de ciertos conceptos o ideas o principios que otrora estaban asociados indisolublemente a uno de los modos posibles de su realización. Así, la autoridad, la organización, la planeación, se liberan de los modos tradicionales de ser asumidos y se abre el camino para una, no sólo nueva conceptualización, sino para su conceptualización abstracta, por lo menos para ciertos efectos, correcta. Cuando no podíamos desligar la noción de autoridad de la autoridad tradicional realmente no sabíamos qué era autoridad. “Creo que una buena parte de la oposición actual a la idea de la organización nace del hecho de que cuesta trabajo alejarse de la imagen de los estudios de la antigua escuela” (p. 76).

2.4.2. Sobre la necesidad *pragmática* de una teoría de la experiencia.

La necesidad de una teoría de la experiencia para una teoría educativa se sigue inmediatamente a la aceptación o tácita suposición de que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 71). Así, desarrollado el concepto de experiencia,

puede procederse a la confección de una teoría de la educación que se apoye en él. Dewey es claro en señalar el punto de partida de su reflexión: “Yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (p. 71).

Esta afirmación, que parece estar revestida de una candorosa inocencia ante cuya verdad nadie osaría imponer reparos, se encuentra, cuando se le examina más allá de la superficie y de los lugares comunes que todos peroramos, en el centro de tensiones de aspecto insoluble: la distinción hecho y valor, el ser y el deber ser, lo natural y lo cultural, lo propio y lo adquirido²⁸. Este punto de partida se decanta un poco más adelante con un visible aspecto pragmatista. Las razones por las cuales es necesaria una teoría de la experiencia no son teóricas sino prácticas y operativas, pues la opción por asentarse sobre la experiencia ya fue tomada, es un supuesto de entrada, una decisión de partida.

Ahora bien, adelantándose al desarrollo de los criterios de diferenciación entre una experiencia educativa de aquella que no lo es, Dewey caracteriza las experiencias anti-educativas indicando que “la consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras” (p. 72). Y, más adelante, al reiterar sobre el carácter erróneo y defectuoso de cierto tipo de experiencias, afirma “(...) erróneo y defectuoso desde el punto de vista de su relación con la experiencia ulterior” y luego “el problema central de la educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que viva fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (p. 73). Lo que pueda significar, más allá de este modo de expresión alusivo y atractivo, la vida fructífera y creadora de una experiencia en las experiencias ulteriores, es asunto para las secciones siguientes. Interesa, por lo pronto, advertir el aspecto ajustado a la reflexión pragmática. No hay duda del parecido de este

²⁸ Que no estamos frente a una cuestión que podría pasarse por tramitada lo evidencia las dificultades que enfrentan intentos posteriores dentro del pensamiento pragmático como el emprendido por Quine al construir una teoría que dé cabida tanto a una corriente neo empirista (pragmatista) que preserve la evidencia como evidencia sensible, al tiempo que involucra la comunidad de habla, la intersubjetividad como criterio de corrección de la preferencia de un enunciado observacional. Las objeciones planteadas por Rorty tienden a mostrar, con sus diferencias, que semejante unidad no parece sostenible.

planteamiento con algunas de las tesis pragmáticas. Apuremos un ejemplo. Cuando Quine lleva a cabo una reseña de los avatares de la epistemología, desde Hume hasta el intento doblemente frustrado de Carnap por ofrecer una fundamentación de la ciencia, parte de la solución alternativa de Quine se apoyan en una interpretación especial de la noción de significado del pragmatista Peirce, para quien “el verdadero significado de una sentencia consiste en la diferencia que produciría su verdad en la experiencia posible” (Quine, 2002, p.104). Este paralelo es importante por cuanto, al hacer visible los lazos que unen la filosofía de la educación de Dewey con las tesis del pragmatismo, nos ubica en una postura más adecuada para valorar la crítica que presentaremos en la sección siguiente, llevada a cabo por Randall Curren sobre la tentativa de especificar una filosofía pragmática de la educación.

Nuestra presentación inicial sugiere que la necesidad de una teoría de la experiencia es una necesidad teórica, conceptual. Hemos señalado que la necesidad de una teoría de la experiencia procede de la idea según la cual una adecuada educación debe fundarse en la experiencia, pero también hemos llamado la atención del doble juego que lleva a cabo Dewey, y que podemos parafrasear así: *una adecuada teoría de la educación es una necesidad práctica*. Dewey ilustra con prolijidad esta idea al señalar los diversos problemas operativos con los que se enfrenta una teoría educativa que busque fundarse sobre la experiencia. Esta asociación entre teoría y práctica no es irrelevante, pues, no siempre de manera explícita, suele pensarse que las disquisiciones teóricas son indiferentes a la práctica o, aún si le tienen en cuenta, *nada importante en ellas impacta la realidad*. Aún más, dicho de otra manera – y por medio de una reflexión que creemos es un eco de una postura de Quine – si dos teorías corresponden a un mismo estado de cosas, entonces las dos teorías son equivalentes. En cambio, en Dewey, si la teoría es propiamente diferenciable, entonces ese carácter impacta la entraña de los hechos. La necesidad de una teoría de la experiencia es de doble índole, teórica y práctica.

Una adecuada ponderación sobre la relevancia que reviste la obra *Experiencia y Educación* en el concierto general de toda la producción intelectual de Dewey sobre

educación, va más allá del propósito de examen paralelo y crítico de este trabajo. En todo caso, guiados por la lectura de Sáenz, podemos advertir la clara importancia de la misma:

“En *Experiencia y Educación* Dewey está haciendo varias cosas a la vez: un trabajo de reconstrucción de algunos de los conceptos centrales de la Pedagogía; una elaboración del concepto de *experiencia educativa*; una crítica de la pedagogía “tradicional” tanto como de la “progresista”; y, finalmente, está aplicando una concepción pragmática para valorar las prácticas pedagógicas en función de sus efectos” (Sáenz, 2010, p.28).

También señala Sáenz, en relación con el segundo propósito, que “el concepto de *experiencia educativa* constituye el corazón del texto, el cual articula todos los demás y hacia el cual todos confluyen: en él se encuentra la síntesis de su pensamiento pedagógico” (p. 37). Nos encontramos, por tanto, ante una obra de importancia capital en la filosofía de la educación del pensador norteamericano. Ahora bien, no deja de asaltarnos cierta perplejidad o sugestión. Nos llama la atención el que en esta obra Dewey parezca referirse a la teoría de la experiencia como algo que está por hacer²⁹, cuando, en este momento de su vida intelectual, pareciera ser que lo importante ya estaría hecho. Para ilustrar este punto, transcribimos a continuación dos pasajes que, en conjunto, nos permiten ver dos aspectos relevantes para este momento de mi exposición: a) por una parte, que Dewey escribe para llamar la atención del movimiento progresista del momento (lo cual es una clave contextual de modulación, según señalaremos más adelante); y b) por otra, que su *modo expositivo* pareciera indicar que una teoría educativa basada en una dilucidación de la noción de experiencia aún está por hacerse.

²⁹ “Descubrir lo que realmente es simple y actuar sobre lo descubierto es una tarea sumamente difícil. Una vez que lo artificial y complejo se ha establecido institucionalmente y engranado en la costumbre y la rutina es más fácil marchar por los caminos que han sido andados [de lo] que lo es, después de adquirir un nuevo punto de vista, preparar lo que va implícito prácticamente en el punto de vista nuevo. El viejo sistema astronómico de Ptolomeo era más complicado en sus ciclos y epiciclos que el sistema de Copérnico. Pero hasta que se hubo efectuado la organización actual de los fenómenos astronómicos sobre la base de los principios de éste, el camino más fácil era seguir la línea de menor resistencia ofrecida por el antiguo hábito intelectual. Así, volvemos a la idea de que una *teoría* coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar una nueva dirección a la obra de las escuelas. El proceso es lento y difícil. Es un asunto de crecimiento, y hay muchos obstáculos que tienden a impedir el crecimiento y a desviarlo por caminos equivocados” (p. 75,76).

“Después discutiré con más detalle el principio de la continuidad de la experiencia o lo que puede llamarse la continuidad experiencial. Aquí deseo sencillamente realzar la importancia de este principio para la filosofía de la experiencia educativa. Una filosofía de la educación, igual que cualquier otra teoría, ha de ser expresada en palabras, en símbolos. Pero si es más que algo verbal es un plan para dirigir la educación. Igual que cualquier plan, tiene que ser estructurado con referencia a lo que se ha de hacer y cómo ha de hacerse. Cuanto más definida y sinceramente se afirme que la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia, tanto más importante es que se tenga concepciones claras de lo que es la experiencia. Esta se hallará completamente en el aire, al menos que se la conciba de modo que el resultado sea un plan para decidir sobre materias de estudio, sobre los métodos de enseñanza y disciplina y sobre el equipo material y la organización social de la escuela. Todo ello quedará reducido a una serie de palabras que puede ser emocionalmente excitante, pero que podría ser muy bien sustituida por otra serie de palabras, al menos que indiquen las operaciones que han de ser iniciadas y ejecutadas. Justamente porque la educación tradicional era un asunto de rutina en el cual los planes y programas se tomaban del pasado, no se sigue que la educación progresista sea un asunto de improvisación sin plan.

La escuela tradicional podía vivir sin una filosofía de la educación desarrollada consecuentemente. Todo lo que se requería en aquel sentido era una serie de palabras abstractas como cultura, disciplina, nuestra gran herencia cultural, etc., siendo derivada su verdadera guía no de ellas, sino de la costumbre y la rutina establecidas. **Justamente porque las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y en los hábitos institucionales tienen que proceder más o menos al azar o ser dirigidas por ideas que cuando son coherentes y articuladas forman una teoría de la educación.** La protesta contra el género de organización característico de la escuela tradicional constituye una demanda para un género de organización basado en ideas. Creo que sólo se necesita un ligero conocimiento de la historia de la educación para probar que todos los reformadores e innovadores de ésta han sentido la necesidad de una filosofía de la educación. Aquellos que seguían adheridos a los esquemas establecidos necesitaban meramente unas palabras que sonaran bien para justificar las prácticas existentes. El trabajo real se realizaba con hábitos tan fijos que se convertían en institucionales. **La lección para la educación progresista es que necesita en un grado urgente, y aún más apremiante [de lo] que lo era para los anteriores innovadores, una filosofía de la educación basada en una teoría de la experiencia.** (p. 73-75, *las negrillas son mías*).

Más adelante, en el comienzo del tercer capítulo – que examinaremos en la siguiente sección – Dewey advierte que:

“Si hay alguna verdad en lo que se ha dicho sobre **la necesidad de formar una teoría de la experiencia** para que pueda dirigirse inteligentemente a la educación sobre la base de la experiencia es

evidente que lo inmediato en el orden de esta discusión es presentar los principios más importantes para estructurar esa teoría” (p. 77, *las negrillas son mías*).

Una interpretación literal de estos pasajes pareciera abrir la posibilidad para suponer que Dewey no ha elaborado una teoría de la experiencia, una teoría de la experiencia sobre la que pudiera construirse una teoría coherente de la educación. Y esto es cierto si por dicha experiencia nos referimos a un tipo específico de experiencia, la experiencia educativa, pero es falso si se alude a una teoría de la experiencia sin más. La exposición que hemos realizado (desde la sección 2.3) ayuda a comprender la centralidad que la noción de experiencia presenta para el autor, y de la cual el autor sacará provecho en su elaboración de la noción de experiencia educativa (y su respectiva especificidad de *experiencia de crecimiento*, como veremos en la sección 2.4.3.2).

Ahora bien, una vez hemos despejado la duda sobre una presunta ausencia de teoría de la experiencia en Dewey, equivocada suposición de ausencia apoyada en estos pasajes y que es claramente desmentida por su producción de obras previas, iniciando por el artículo crítico del concepto de arco reflejo, trabajado en el presente documento, aún permanecen algunos interrogantes, no en relación con la disposición de una teoría de la experiencia, sino sobre una teoría de la experiencia educativa, específicamente sobre el examen del *efecto retroactivo teórico que dicho concepto relativamente tardío tiene sobre los conceptos previos de su filosofía de la educación*.

. ¿Es *Experiencia y Educación* una obra en la que Dewey ha caído en cuenta de que aún no se ha hecho lo importante en filosofía de la educación: elaborar una teoría de la experiencia educativa? De dar una respuesta afirmativa a esta pregunta, ello implicaría que Dewey mismo considera que sus esfuerzos teóricos previos fueron en este campo insuficientes. La noción de *experiencia educativa* no es, consideramos, un concepto accesorio, o aclaratorio de un detalle de la teoría, es un concepto cuya relevancia demandaría, cuando menos, una *armonización con, cuando no una subordinación de, los conceptos de filosofía de la educación* previos, del autor, dado que se trata del concepto síntesis de su pensamiento pedagógico, como ha señalado Sáenz Obregón. Tal sería el caso de la noción de *pensamiento reflexivo*, desarrollado en la obra

Cómo pensamos (1910). Así, por ejemplo, podemos plantear algunas inquietudes con miras a relacionar los conceptos *pensamiento reflexivo* y *experiencia educativa*: ¿es constitutivo del crecimiento de la experiencia el *pensamiento reflexivo*? Formulando la inquietud de otra manera: ¿puede haber experiencia educativa sin pensamiento reflexivo? O: ¿es la experiencia educativa el contexto o seno dentro del cual emerge el pensamiento reflexivo? Estos y muchos otros interrogantes deberán ser tratados en un esfuerzo intelectual por abordar de manera global, unitaria, la teoría de la educación de Dewey y en la que deberán mostrarse la coherencia de sus diversos conceptos empleados. Ese es un trabajo que nosotros no desarrollamos aquí, nos hemos concentrado en dejar señaladas las dudas que nos surgen sobre el hecho de que el autor introduzca un concepto tan central como *experiencia educativa*, en una obra posterior a obras directamente educativas. Nuestra perplejidad a este respecto no estriba en que le estemos exigiendo al pensador norteamericano, como si semejante cosa fuera posible, que su concepto de experiencia educativa *precediera* y *presidiera* todos sus desarrollos conceptuales educativos, por el hecho elemental de que no todo lo importante se descubre al comienzo de una indagación, es más, es posible que tal descubrimiento conceptual sólo se dé luego de muchas revisiones de la propia perspectiva, como seguramente fue el caso de Dewey. Pero sí es claro, a nuestro modo de entender, que, dado que *Experiencia y Educación* es su última obra educativa, la tarea de mostrar la centralidad de dicho concepto en su trabajo educativo previo *quedó simplemente postergado*. Es decir, es una tarea para los intérpretes del autor, pero, dada la importancia de la labor, es más que una labor de interpretación de la obra.

Ahora bien, aparte de la consideración anterior, conviene atender al hecho de que Dewey está subordinando su preocupación por el esclarecimiento teórico, a la comunicación social en un contexto y momento en el cual se requería enviar un mensaje a sus contemporáneos sobre la necesidad de revisar excesos en el movimiento progresista e indicar las líneas, no meramente de coyuntura, para superarlos. Así, los cuatro propósitos que ha señalado Sáenz coexistentes en la obra, disponen de un marco que les modula en cuanto a una posible exigencia excesiva, y equivocada, de exhaustividad teórica, propósito marco consistente en la comunicación en su momento

con el movimiento pedagógico. Propósito este, por lo demás, nada contrario a la visión de Dewey sobre el pragmatismo, que sería empleada en este caso como arma teórico-práctica.

2.4.3. Criterios de la experiencia.

Este es quizá el capítulo más relevante del texto para nuestros propósitos, pues en él Dewey ofrece los dos criterios que a su juicio son constitutivos de la experiencia; criterios que, además, permiten diferenciar una experiencia educativa de una no educativa y de una anti educativa.

“Si hay alguna verdad en lo que se ha dicho sobre la necesidad de formar una teoría de la experiencia para que pueda dirigirse inteligentemente a la educación sobre la base de la experiencia es evidente que lo inmediato en el orden de esta discusión es presentar los principios más importantes para estructurar esa teoría. No me disculparé por entrar en un análisis filosófico que de otro modo podría estar fuera de lugar” (p. 78).

2.4.3.1 *El principio de continuidad de la experiencia.*

Dewey retoma la reflexión sobre la continuidad de la experiencia, la cual ya había sido aludida con expresiones como aquella según la cual cada experiencia vive en las experiencias subsiguientes. Ahora la cuestión se aborda con mayor detenimiento. Es relevante atender a que el estudio que realiza Dewey busca ofrecer herramientas para la confección de una organización efectiva de la experiencia educativa. Esta advertencia puede parecer inocua, pero debemos tener presente que no es lo mismo indagar *qué es la experiencia*, al margen de todo juicio moral o de todo propósito de intervención, un estudio orientado a la comprensión del fenómeno, que el intento de comprender la experiencia para, según ciertos criterios, intervenirla. Una valiosa pregunta orientadora de la lectura de esta sección de la obra será, por tanto, ¿cuál es el ideal de experiencia según el cual Dewey clasificará las experiencias? Previamente, deberemos considerar si Dewey ofrece, como tal, una definición de la experiencia, o si, más bien, la da por supuesta.

El primer paso dado por Dewey consiste en tomar una distancia amplia, al pasar de la consideración de la experiencia individual a las consideraciones sobre las formas de gobierno apropiadas para la promoción de cierto tipo de experiencias. Encontramos que ofrece una razón para preferir las formas de gobierno democráticas a las autocráticas.

“¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los arreglos sociales democráticos promueven una cualidad mejor de la experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, [de lo] que lo hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de la vida social? El principio del respeto a la libertad y a la decencia y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de la experiencia en un mayor número de personas [de lo] que lo hacen los métodos de represión o coerción, y fuerza. La razón de nuestra preferencia, ¿no es que creemos que la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de experiencia que la que puede ofrecerse de otro modo en una amplia escala?” (p. 79).

Asumida una respuesta favorable a la democracia en esta cuestión, Dewey retoma el examen del principio de continuidad y, como primer avance, asocia la continuidad con el *hábito*, si bien aclara que esto es así “si interpretamos este *hábito* biológicamente”. El autor parece concederle al carácter biológico del hábito, o a su entendimiento desde esta perspectiva, una mayor profundidad que la conferida a la misma por la comprensión cotidiana. Aunque no hay ningún desarrollo posterior de esta idea de la continuidad en sentido biológico en este texto, es conveniente recordar los antecedentes sobre la noción de experiencia como *pluralidad de coordinaciones orgánicas* presentado en secciones anteriores, y la crítica a la noción de arco reflejo. También conviene tener presente que esta es la propuesta deweyana naturalizada.

Recordemos, para comenzar, como un aporte a la clarificación de lo que significa una perspectiva naturalizada, las características que Bernstein advierte compartidas por los pensadores pragmatistas, en especial su rechazo al *apriorismo*. Este rasgo es manifiesto en la lectura cuasi-biológica asumida por Dewey sobre el sujeto, y, por tanto, también, el sujeto de la experiencia educativa. Un valioso punto de vista naturalizado,

con paralelos con la lectura de Dewey, la encontramos en Willard Quine. Para este autor la adopción de una perspectiva naturalizada del hombre, está en contraste con el tipo de elaboración de sujeto implicada o supuesta en la reflexión epistemológica moderna y heredada de la modernidad. “Pienso que en este punto puede ser más útil decir que la epistemología sigue, si bien con una nueva formulación y un estatuto clarificado. La epistemología, o algo que se le parece, entra sencillamente en línea como un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural. Estudia un fenómeno natural, a saber, el sujeto humano físico. A este sujeto humano se le suministra una cierta entrada, experimentalmente contralada – por ejemplo, ciertos patrones de irradiación de diferentes frecuencias –, y cumplido el tiempo este sujeto devuelve como salida una descripción del mundo externo tridimensional y su historia” (Quine, p. 109). De pasada podemos decir que no extraña que Quine se sorprenda por la gran capacidad del hombre para elaborar una teoría del hombre y su historia, a partir del magro ingreso de irradiaciones: una vez que ha empobrecido tanto al ser humano (para poder naturalizarlo) su sorpresa no sorprende. En cambio, en Dewey, si entendemos bien, el ser humano biológico se halla en situación de reequilibración constante con su medio: todo suministro – por emplear la palabra de Quine – se encuentra para Dewey determinado por la *situación* del sujeto. Quine incurre en una operación metodológica típicamente moderna que Dewey no admitiría, a saber: aislar la entidad humana, creyendo que toma lo *fundamental*, para, gradualmente, irle agregando el mundo. Ahora bien, los movimientos que realiza Dewey entre su concepción naturalizada de la experiencia (interacción orgánica con el medio de un organismo biológico) pueden ser objeto de las advertencias señaladas por Scheffler a propósito de metáforas (incluyendo las biológicas): “(...) la sabiduría recomienda cautela en la aceptación de metáforas – en un contexto dado – que hayan demostrado ser esclarecedoras en otro contexto, aun cuando en ambos casos sea el mismo el objeto de las metáforas. El trasplante de estas puede dar lugar a equívocos y oscurecer distinciones vitales en el nuevo contexto, carentes de importancia en el original” (Scheffler, 1970, p. 49).

Ahora bien, estamos en el escenario en que dicha noción de experiencia se mira desde una perspectiva educativa, si bien habrá que ver aquí una posible tensión

subyacente entre naturaleza y cultura, y el lugar y sentido que en dicha tensión puede tener la concepción del proceso educativo para Dewey.

Y acto seguido ofrece una definición de la continuidad entendida como hábito (biológico).

“La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del *hábito* así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de *un hábito* como un modo más o menos fijo de hacer cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquel comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir. Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79).

Se trata de un principio general que, por tal, no nos ofrece un principio de diferenciación; es decir, toda experiencia está conectada con la precedente y la sucesiva, y forma con ellas una continuidad. Este principio que ha mostrado Dewey permite plantear unas valiosas consideraciones, algunas de las cuales son, más propiamente, interrogantes. Cada experiencia contiene la experiencia anterior, así como también contiene algo propio, algo que es nuevo y específico de la experiencia presente. Las experiencias se hallan así eslabonadas. Dewey no ignora que esta *conectividad* de las experiencias es universal y predicable de toda experiencia y, por tanto, no ofrece un criterio de diferenciación. Ahora bien, aún sin entrar a considerar dicho criterio de diferenciación, se abre un abanico de interrogantes que, algunos, apuntarán a una comprensión menos epidérmica del principio de continuidad y, otros, a un cuestionamiento del mismo. El primer interrogante a formular es sobre el criterio de *individuación* de la experiencia, esto es, el criterio que nos permite tanto indicar el comienzo y el fin de una experiencia como la distinción y separación de experiencias; para poder examinar las repercusiones entre experiencias (la supervivencia de una en otra) es necesario, previamente, saberlas distintas. Otro interrogante, conectado con el anterior, está dado por la *paralela* influenciabilidad de las experiencias: la experiencia de, por ejemplo,

participar en clase, está influenciada tanto por la experiencia de participación en años anteriores o grados de formación, como en la participación en la familia. Ahora bien, puede que lo que en un momento llamemos *experiencia de participación en aula*, sea sólo un escorzo de una experiencia más amplia, como podría ser la *experiencia de aula*. ¿O haremos bien en decir que se trata de una experiencia dentro de otra experiencia? Por otra parte, cuando hablamos de la vida de una experiencia en otra, entrevemos que esto puede darse en más de un sentido: así, una experiencia determinada condiciona la actitud y predisposición con que se vivirá la experiencia siguiente, pero también el arreglo orgánico que estará expuesto para la acción. En este punto empezamos a notar que la exposición de Dewey requiere de una remisión a desarrollos teóricos previos que, quizá por los propósitos a los que sirve el presente texto, no son mencionados, si bien sí son supuestos. Tenemos en mente el concepto de *pluralidad de coordinaciones orgánicas* que hemos presentado, de la mano de Bernstein, en secciones precedentes, en la crítica de Dewey al concepto de *arco reflejo*.

De una experiencia podemos decir con razón que ha estado influida por múltiples experiencias previas de diversas naturalezas, caso en el cual las experiencias vividas son modalidades de síntesis de experiencias previas o, dicho de otra manera, corresponden a nodos de diversas experiencias. El principio de continuidad puede también, entonces, entenderse como el principio del *tejido de la experiencia*.

El concepto de *continuidad* tiene un rango de tratamiento teórico bastante amplio en la filosofía en general, y ha sido central para pensadores pragmatistas como Peirce. Nuestro ejercicio consiste en apuntar algunas de las características que dicho concepto tiene cuando es aplicado a la noción de experiencia, y especialmente, nos interesa la caracterización del mismo cuando se trata de la experiencia educativa. Hemos señalado algunos aspectos en los cuales la noción de continuidad en la experiencia, entendida dicha continuidad como la pervivencia de experiencias pasadas en experiencias presentes y la necesaria conexión de la experiencia presente con las posibles experiencias futuras. Hemos señalado dos campos en los cuales es necesario examinar la cuestión de la experiencia: a) *la cuestión de la individuación de la experiencia*: ¿es

predicable la experiencia de individuos (entendidos como naturales organismos biológicos) y también sobre *colectivos humanos* e, incluso, sobre *civilizaciones*? ¿No hay una concepción demasiado holgada de lo concebible como sujeto?³⁰; b) *la cuestión sobre el tipo de vínculo entre la experiencia presente y la pasada en el principio de continuidad*: las experiencias pasadas que determinan la experiencia presente, ¿son todas las vividas, o las más próximas en el tiempo, o aquellas que comparten ciertos rasgos con la experiencia presente? Además, ¿qué de la experiencia presente es afectado por la experiencia pasada: ¿el modo de interpretar el medio (de jerarquiza lo importante del medio), una específica disposición a actuar de una determinada manera?³¹ ¿O puede este *modo de estar lo pasado en lo presente* ser entendido en más de un sentido?

2.4.3.2. *El criterio de crecimiento de la experiencia.*

Una vez hemos dejado, siquiera, planteadas estas inquietudes sobre la complejidad involucrada tras la noción de continuidad de la experiencia, seguimos a Dewey en la cuestión del establecimiento de un criterio de distinción entre experiencias educativas y experiencias no educativas o anti educativas. Dice el autor:

“Cuando notamos las diferentes formas en que opera la continuidad de la experiencia es cuando obtenemos la base para distinguir las experiencias. Puedo explicar lo que quiero decir mediante una

³⁰ Esta cuestión puede adquirir una amplitud todavía mayor: ¿es concebible una experiencia sin sujeto? Una vez se ha cuestionado la unidad del sujeto, ¿de quién es predicable la experiencia? Si se aclara que la experiencia debe ser entendida a partir, no de su disposición por parte de un individuo, sino de la interrelación de éste con el medio, el cuestionamiento se presenta en los siguientes términos: sin sujeto unitario interactuante con el medio, ¿de qué tipo de *experiencia* podemos hablar? Es posible que este tipo de cuestionamiento pierda peso una vez se ha mostrado que el sujeto a considerar no es un tipo de sujeto *a priori*, sino una unidad orgánica sólo concebible en la interacción mediática.

³¹ Tiendo a decantarme por esta última posibilidad: las experiencias inciden en experiencias de contextos similares. En especial, en el caso de la interacción humana las experiencias de amistad, de trabajo colectivo, de relaciones afectivas, de violencia o abandono, etc., viven o se activan en las experiencias a desarrollarse en *escenarios similares* (a menos que impacten sustratos biológicos básicos como la nutrición o la salud del organismo, caso en el cual se creará un condicionante que impactará un rango amplio de experiencias posibles). En el caso particular de las *experiencias de aula* que aún siguen siendo las predominantes en nuestro medio educativo público, el factor contextual es enorme: allí se determina qué es admisible, qué no, qué es vergonzoso, qué es divertido, o a qué tipo de humillación se está expuesto y quién detenta, de facto, *el derecho de humillación del otro*. Expresiones como *rol* o *papel* o *deber* o *responsabilidad* están relacionadas con, o pueden entenderse como, *conjuntos de experiencias similares normatizadas*.

objeción presentada a una idea que alguna vez he manifestado, a saber: que el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento si se entiende este en la forma de un verbo: *crecer*” (p. 79).

La objeción a considerar consiste en que incluso de las personas que han llevado una vida en el delito, o en algún sentido reprochable, puede decirse que han presentado algún tipo de crecimiento (afinamiento de sus estrategias, capacidad de respuesta ante la flagranza, etc.) ¿Son estas también experiencias educativas? La respuesta a esta objeción es bastante sucinta, si bien está en un punto de debate importante. Señala Dewey:

“Que un hombre pueda crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido o en un político corrupto es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. ¿Crea esa forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular, las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar el crecimiento en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actitudes y hábitos que abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo simplemente ahora que cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento, pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada” (p. 80).

En este pasaje encontramos ya los elementos que con posterioridad el autor iluminará con mayor detalle por medio de algunos ejemplos. Si bien siempre existe continuidad, no siempre existe crecimiento. Ahora bien, el modo como Dewey entiende el crecimiento o el *crecer* es un modo particular en el sentido en que es el único en que la experiencia puede ser propiamente continua, no estancada. Desde mi punto de vista, dentro de la concurrencia de objeciones que pueden lanzarse sobre concepciones en la cuales está definida la idea de una aspiración humana a la plenitud, o a la libertad o a la satisfacción de sus necesidades, o a la felicidad humanas, está el que Dewey debe ofrecer elementos de *delimitación de la universalidad del crecimiento*, pues de lo contrario, es decir, al mantener la noción de crecimiento como ampliación de posibilidades, dentro de estas deberán caber el espectro de todas las degradaciones

humanas, sea desde el ángulo que las consideremos como tales. Las experiencias *efectivas* de un hombre inmortal se identifican con las experiencias *posibles* de un hombre mortal; la totalidad experiencial del inmortal es el límite – naturalmente, imaginario – del crecimiento, nunca alcanzado por el mortal³². Dewey remarca el carácter de vinculación de la experiencia con el porvenir (Sáenz, p. 166; Jay, p. 334)³³. Nos dice: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (p. 81). Así, por decirlo de algún modo, vale más – quizá propiamente vale – una experiencia que se amplía a más experiencias que aquella que lo hace a una repetición o círculo de experiencias propia de la especialización en un campo. La experiencia educativa, por una parte, es aquella que es valorada por la amplitud, crecimiento, plenitud posterior por la que propende. Nos hallamos ante una cuestión relevante. El criterio diferenciador de una experiencia educativa, de aquella que no lo es o que es anti educativa, es si la experiencia da lugar a un mayor crecimiento. Algo tan simplemente dicho así es sospechoso de profundidad.

Sondeemos un poco. El concepto de *crecimiento* requiere, por lo pronto, dos precisiones. Hemos mostrado que Dewey, ante la objeción según la cual incluso los delincuentes presentan crecimiento de sus experiencias, ha dejado entrever que para él tal crecimiento no es propiamente crecimiento, pues existe un estancamiento de la experiencia. Aquí hay dos dificultades: a) ese distanciamiento supone una precisión relevante de lo que ha de entenderse por crecimiento: si las habilidades, destrezas, red de contactos para delinquir evadiendo la justicia o poner de su lado corrompiéndola, no

³² El auxilio literario para ilustrar el punto puede venir de varias fuentes. Mencionemos una. Dentro de las desconcertantes y poco apetecibles características que Borges, por medio del protagonista de su relato *El Inmortal*, medita en la condición de la inmortalidad se encuentra la realización de toda experiencia posible: al inmortal todas las experiencias le son deparadas. “Adoctrinada por un ejercicio de siglos, la república de hombres inmortales había logrado la perfección de la tolerancia y casi del desdén. Sabía que en un plazo infinito le ocurren a todo hombre todas las cosas. Por sus pasadas o futuras virtudes, todo hombre es acreedor a toda bondad, pero también a toda traición, por sus infamias del pasado o del porvenir. (...). Nadie es alguien, un solo hombre inmortal es todos los hombres. Como Cornelio Agrippa, soy dios, soy héroe, soy filósofo, soy demonio y soy mundo, lo cual es una fatigosa manera de decir que no soy.” (BORGES, p. 995-996)

³³ “Dewey, el heraldo de la experimentación instrumentalista, no congenió nunca con la prejuiciosa sensatez defendida por los conservadores, entre ellos Edmund Burke y su elogio de la experiencia acumulada, aun cuando advirtió contra el repudio masivo, racionalista, de sus lecciones. La experiencia, según la comprendía, no era sino una lucha normativa en pro de la realización, la plenitud y la consumación” (p. 334).

son experiencias de crecimiento, entonces, *el crecimiento, defendido por Dewey, en una experiencia educativa es una subclase de la idea general de crecimiento entendido como* apertura a un número mayor de experiencias futuras posibles. Si se define crecimiento sólo como ampliación del horizonte de experiencias posibles, entonces, no habría por qué excluir la experiencia de crecimiento que se presentan dentro de las organizaciones delictivas, o, incluso, no habría por qué no excluir experiencias de no crecimiento que son éticamente aprobadas, como ser honesto en contextos donde dicho comportamiento puede activar una red de ataques y de exclusiones en el ámbito laboral, por ejemplo. Una vez se acepta que la noción de experiencia educativa es asimilable al crecimiento, debe precisarse que dicho crecimiento debe tener *criterios de regulación ética*. Así, habrá que dar un paso más: si no toda experiencia es experiencia educativa, ya que esta última requiere crecimiento, así tampoco toda experiencia de crecimiento es experiencia educativa, ya que esta última requiere criterios éticos. Habrá entonces que añadir elementos normativos a cuestiones descriptivas o explicativas; es decir, habrá que agregar a la cuestión de hecho sobre qué es una experiencia de crecimiento, la cuestión de valor sobre qué debe ser una experiencia de crecimiento para ser educativa. Evidentemente esto plantea un campo en el cual debe preservarse la distinción hecho-valor: ni toda experiencia de crecimiento es buena y educativa, ni toda experiencia buena es de crecimiento.³⁴

Que no exista tal equiparación entre lo educativo, lo bueno y el crecimiento, sino que la experiencia educativa corresponda a un *subconjunto intersección* entre la bondad y el crecimiento, es compatible con una aspiración a que la naturaleza humana propenda por su mejoramiento, en la medida en que la experiencia educativa logre vivir en contextos de sociedades democráticas.³⁵

³⁴ Sáenz, en el estudio introductorio a la edición en español de *Experiencia y Educación* ha subrayado a este respecto que: "(...) los esfuerzos de Dewey por integrar los valores e ideales humanos con el saber científico conduciría a uno de sus aportes más radicales al pensamiento: su señalamiento de la *continuidad* que existiría entre los procedimientos metodológicos, deliberaciones y conceptualizaciones utilizados para la construcción racional de valoraciones y los utilizados en la formulación de proposiciones fácticas: esto es, la negación de que exista una diferencia de fondo entre los conceptos de valor y los referidos a los hechos" (p. 13-14).

³⁵ Jay ha expresado esta idea en los siguientes términos: "Pese a no haber garantías proporcionadas por un *telos* inherente a la naturaleza, Dewey mantuvo la fe en el potencial para alcanzar ese resultado, al menos si continuaban las tendencias que percibía en su entorno" (p.334). Esta reflexión de Jay alude a

Un par de ideas no muy desarrolladas, más bien sí ilustradas, ofrece Dewey sobre la modalidad como se da el principio de continuidad de la experiencia.

“(…) toda experiencia afecta en mejor o peor a las actitudes que sirvan para decidir la cualidad de experiencias ulteriores, al establecer ciertas preferencias y aversiones, y al hacer más fácil o más difícil actuar para este o aquel fin. Además, toda experiencia influye en algún grado en las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores” (p. 80).

Ello quiere decir que la experiencia determina, en parte, a) la proclividad o rechazo, aversión, hacia cierto tipo de experiencias, por una parte; b), por otra, afecta la facilidad o dificultad con que estas habrán de desenvolverse; y también, c) las condiciones objetivas. Dewey ofrece una variedad de ejemplos: el aprendizaje del habla, de la capacidad de leer, la elección profesional. Inmediatamente examina dos ejemplos de crianza, como casos de experiencia no educativa y educativa: el llamado niño “mimado” buscará situaciones placenteras, y eludirá las que requieren esfuerzo y perseverancia, con lo que “el principio de continuidad de la experiencia puede dejar a una persona detenida en un nivel bajo de desarrollo, de modo que limite su capacidad ulterior de crecimiento” (p. 81). En cambio, las experiencias que producen curiosidad, que promueven el vencimiento de obstáculos, que elevan sobre puntos muertos, sí promueven la capacidad de crecimiento.

cuestiones históricas, dentro de las cuales cabría mencionar los avances científicos y su impacto en la mejora de la calidad de vida de las poblaciones, entre otros. En la misma obra *Experiencia y Educación* afirma Dewey, cuando ilustra el modo como una experiencia modifica las condiciones objetivas, que “la diferencia entre civilización y salvajismo (para tomar un ejemplo a gran escala) está fundada en el grado en que las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes. Ejemplo de ello es la existencia de caminos, de medios rápidos de movimiento y transporte, instrumentos, herramientas, mobiliario, luz y energía eléctrica, etc. Destruíd las condiciones externas de la experiencia civilizada presente, y por algún tiempo nuestra experiencia degeneraría en la de los pueblos salvajes” (p.82). Esta última cita puede abrir campo a una cuestión nada despreciable. Dewey parece traslucir un *optimismo* frente al *progreso de la humanidad* y cómo el avance científico corresponde a un mejoramiento de la experiencia humana. Si esta idea del *progreso de la humanidad*- tan criticada ya a estas alturas luego de las atrocidades de la guerra, la intolerancia cultural, y los efectos devastadores ambientales en la naturaleza – está asociada a su idea de *educación como crecimiento*, entonces habrá que hacer una revisión de los conceptos en los que se apoyan. En todo caso, creo que la noción de *experiencia educativa como crecimiento* debe decantarse de tal manera que pueda ser entendida sin la asociación con la idea de *progreso técnico-científico*, o transferirle a éste último su dimensión ética.

En este momento de su exposición Dewey dedicará su reflexión a examinar la responsabilidad del docente en el proceso de crecimiento del alumno, más concretamente, el modo como el docente debe dirigir su propia experiencia pasada y presente en la promoción de experiencias educativas del alumno. Trata de evitar que su lectura no sea equivocadamente interpretada como un modo velado de defender la dirección y el autoritarismo del docente, propia de la educación tradicional. Así, Dewey especifica que el docente debe: a) aprovechar su propia experiencia para comprender las tendencias de experiencia que se están formando en el alumno; b) crear, diseñar y aprovechar las experiencias que permitirán el crecimiento del estudiante. La reflexión sobre esta segunda virtud, habilidad o énfasis que debe tener el docente introduce a Dewey en una valoración sobre el peso y relación entre condiciones objetivas y subjetivas que deben concederse en el diseño de las experiencias del estudiante.

2.4.3.3. El principio de interactividad en la experiencia.

Ahora bien, previo al tratamiento directo del principio de interacción, Dewey ha abordado la cuestión de la atención, peso o énfasis a uno u otro lado de la balanza entre la oposición o distinción de factores objetivos y factores subjetivos en la experiencia. Esta es ya una introducción al segundo principio de la experiencia. Las consideraciones sobre la experiencia como interacción entrañan una posición sobre este dualismo, y también – tratando de lanzar más lejos la mirada – permiten deslindar la posición de Dewey de las consideraciones del empirismo como enfática valoración de la experiencia concebida como impresión sensorial o datos de los sentidos. Este es un de los asuntos en los cuales puede verse una zona de intersección entre reflexión filosófica y pedagógica, en la medida en que la idea de la *experiencia educativa* es también la concepción de la experiencia que el autor tiene para desmarcarse de otros modos del empirismo, así como de otras propuestas de naturalización de la experiencia (como la de Quine).

Nos dice Dewey que “es posible diseñar esquemas de educación que subordinen sistemáticamente las condiciones objetivas a las que se encuentran en los individuos que son educados” (p. 83). Para el autor esto es una equivocación y ve en ello una

tendencia compatible con la consideración de que toda atribución de importancia de las condiciones objetivas conlleva o está asociada a la atribución de poder al docente y a las autoridades escolares en desmedro de la experiencia del estudiante. Esa tendencia de la práctica pedagógica considera, así no sea de manera manifiesta, que la adecuada organización consiste en la *subordinación* de las condiciones objetivas a las inclinaciones, caprichos o antojos del aprendiz o del niño, pues se cree ver en ello la única manera de evitar la imposición unilateral sobre el niño y, además, la base genuina de un aprendizaje por experiencia. El ejemplo de las atenciones requeridas de un bebé muestra que la consideración de las necesidades, las demandas del bebé, debe ajustarse a ciertas condiciones del medio y el criador debe velar por ello. Así, de lo que se trata es de atender a una *interacción* entre el sujeto y el medio.

Según Dewey con la noción de interacción se busca asignar "(...) iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una *situación*" (p. 84). La violación del principio de interacción, como se ha visto, puede darse por una acentuación excesiva en alguna de las dos direcciones³⁶. La restricción de la libertad que se presenta en un sujeto en formación, pongamos caso un niño, por medio de condicionamiento del adulto o maestro, debe verse a la luz de la garantía en la continuidad de la libertad. "Baste aquí preguntar si la libertad aquí se ha de pensar o conceder sobre la base de incidentes relativamente momentáneos o si no halla su sentido en la continuidad del desarrollo de la experiencia" (p. 85-86).

En cuanto a la dilucidación de la noción de *situación*, que llama la atención de la existencia de un medio que interactúa con el individuo, podemos entrar a considerar la

³⁶ Es posible que, en la consideración de la interacción entre condiciones objetivas y subjetivas, estos dos últimos términos estén siendo empleados fuera del marco moderno de distinción entre el sujeto y el objeto, o, de manera aún más general, por fuera de todo punto de partida dualista en el cual la subjetividad vive en un reino (sea ideal, o sea en el mundo inteligible de las ideas concebido por Platón) y las condiciones objetivas en otro. Conviene volver sobre la perspectiva naturalizada adoptada por Dewey (esto es, una perspectiva en la que se rechaza el *apriorismo* del sujeto) y advertir que condiciones objetivas y subjetivas se encuentran, para Dewey, en un mismo dominio pues, de lo contrario, su interacción recíproca no sería posible. Tanto las condiciones objetivas como las llamadas subjetivas son interacciones en la objetividad.

cuestión de la frontera entre medio y sujeto. Nos apoyaremos en dos citas. En la primera notamos una visión ampliada de lo que suele entender por ambiente. “El ambiente (...) es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear las experiencias que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía” (p. 86). En la segunda se acentúa dicha amplitud. “Como ya se ha observado, la frase “condiciones objetivas” tiene un amplio alcance. Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas sino el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *social* de las situaciones en que se halla la persona” (p. 87).

La amplitud del medio, de las condiciones objetivas resulta ser tal que comprende una porción importante del “universo mental” del individuo, y también, íntegros, el mundo físico y social. Así las cosas, valdría la pena inquirir por lo que constituye la subjetividad y, de modo correspondiente, la frontera entre lo subjetivo y lo objetivo. A partir de las citas mencionadas podemos colegir que la subjetividad estaría constituida por las necesidades, capacidades y propósitos para crear experiencias del individuo. Quizá no convenga exigirles a los pasajes mencionados, e incluso a la obra en su conjunto, un nivel de detalle mayor, pues en este punto Dewey parece tener un propósito más ilustrativo que de exposición teórica detallada. Pero la cuestión no es irrelevante, y debemos, cuando menos, dejarla planteada. Parece ser que en la filosofía de Dewey existe una contaminación recíproca de los campos objetivo y subjetivo y ello puede tener que ver con su decidida disposición a no admitir una dicotomía o polaridad excluyente. Esta *contaminación recíproca* puede ser otra manera de aludir a la experiencia, y resalta el carácter de *interacción*, el cual se aparta de la experiencia entendida como “las cosas que le pasan a un sujeto”, los acaecimientos predicados de un alguien.

Dewey procede a llamar la atención sobre la carencia de valor educativo en sí de cualquier instrumento o condición objetiva. Aquí es manifiesta una reflexión de claro sabor pragmatista. Una experiencia se juzga educativa por los efectos producidos en la

subjetividad. Todo aspecto de las condiciones objetivas – condiciones que son las únicas que pueden ser directamente intervenidas por el docente – son o no educativas, no por ninguna condición *en sí misma*, sino por la repercusión en el estudiante, en su subjetividad. Esta consideración, que no erraríamos en calificar de lugar común en todos los discursos pedagógicos actuales pese a ser contravenido por los criterios operativos efectivos de diversa índole, es también de interés en el sentido de resaltar la *doble vía* de la valoración de lo ha de entenderse por *efecto* desde el punto de vista pragmático, a la manera de Dewey. El *efecto* que da valor o sentido educativo, es aquel que se dirige a la subjetividad por parte de los factores objetivos. Atiéndase aquí a la interpretación comúnmente asumida como propia del pragmatismo, y dentro de ella la interpretación de la máxima pragmática, según la cual la adquisición de *valor, sentido, significado o verdad* de una idea u objeto de nuestra concepción radica o está constituido por los efectos prácticos, en la conducta observable, el campo de verificación, el procedimiento protocolar, etc. En términos muy amplios dicha máxima se entiende como un modo de descartar la asunción de *valor en sí mismo* de ciertas ideas, y el necesario anclaje en el dominio práctico; se trata entonces de un pasaje o desplazamiento de lo subjetivo a lo objetivo. En cambio, Dewey está considerando la validez de lo objetivo en lo subjetivo, de las condiciones objetivas que pueden intervenir por el docente en la subjetividad del estudiante.

Dewey cierra el capítulo con una consideración de lo que significa, dentro del principio de continuidad, tener presente el futuro. Ahora bien, la consideración del futuro ha estado constantemente presente, en la medida en que la consideración del carácter educativo de una experiencia está dada por las repercusiones futuras del mismo. Curiosamente, ahora Dewey, al reflexionar directamente sobre la consideración del futuro, viene a enfatizar la relevancia de la *plenitud de la experiencia presente*. “El principio de continuidad en su aplicación educativa significa, sin embargo, que ha de tenerse en cuenta el futuro en cada grado del proceso educativo” (p. 88). Luego de señalar el modo como se ha interpretado equivocadamente la educación en tanto preparación para el futuro, Dewey se pregunta “¿Cuál es, pues, el verdadero sentido de la preparación en el esquema educativo? En primer lugar, significa que una persona,

joven o vieja, adquiere de su experiencia presente todo lo que hay de ella para él en el momento que la tiene” (p. 90). Y más adelante, afirma que “vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo” (p.90-91). Sin embargo, concediendo toda la validez que promete esta idea, y su incitación optimista, nos queda – de una manera similar a como nos sobrevivía la duda sobre el significado de *crecimiento* y sus límites – la duda sobre lo que es el sentido pleno de cada experiencia presente, sobre lo que significa “todo lo que una experiencia tiene para alguien en un momento dado”. ¿Es una plenitud a la manera del hedonismo o *carpe diem*? Si bien la respuesta es negativa, queda por aclararse su contenido afirmativo.

2.4.4. Apreciaciones de conjunto sobre la noción de experiencia educativa.

Mi propósito ha sido precisar lo que, para Dewey, hace que una experiencia sea educativa. Resulta claro, en términos generales, que una experiencia es educativa si las experiencias posteriores constituyen una ampliación, un crecimiento, para el sujeto. ¿Qué quiere decir esto? Que existe un *rango más amplio* de experiencias posibles a las cuales se haya predispuesto el sujeto, el individuo. Si las experiencias pudieran numerarse, diríamos que las experiencias **a**, predispone al conjunto de experiencias **b** y **c**, en contraste con otra experiencia cuyo rango es menor. Si la experiencia amplía el rango de las experiencias posibles a las cuales hay predisposición entonces es educativa, si no lo amplía no lo es. Esta es una simplificación, pero no contradice la idea de crecimiento como educación. Ahora, ¿qué tiene que ver el principio de interacción? ¿De qué manera se relaciona el principio de interacción con el criterio de crecimiento? Sin que notemos ningún pasaje en el cual Dewey haga una referencia explícita, podemos afirmar que, dado que cada experiencia predispone hacia un rango de experiencias posibles, y se hace educativa cuanto mayor sea el rango, entonces una experiencia educativa es aquella en la cual existe una *predisposición a una mayor diversidad de interacciones posibles* del individuo.

Un par de anotaciones se hacen pertinentes. Esta noción de la educación como crecimiento, como crecer, se encuentra en contravía de la concepción generalizada de nuestro sistema educativo, según el cual el joven avanza de principios o saberes genéricos (la denominada educación básica), y a medida que avanza, se angosta su horizonte, en la medida en que encuentra su vocación o se perfila para ella (educación media vocacional). Esta concepción de nuestro sistema educativo supone que la madurez gradual del aprendiz se evidencia en el perfilamiento de sus inclinaciones, de sus habilidades y sus elecciones: *educarse es elegir hacer bien algo, y no hacer de todo*. Para Dewey esto es anti-educativo. Ahora bien, como ha señalado Sáenz la concepción de lo educativo en Dewey va más allá de la vida escolar del individuo³⁷.

He ofrecido una lectura que parece ser tolerante con la, al parecer, poco aceptable idea de una tendencia bondadosa en la naturaleza humana, para Dewey. Tres consideraciones me han llevado a ello: el carácter auto correctivo y teleológico de la experiencia; la noción de crecimiento como entendimiento cabal del principio de continuidad; y la necesidad de evitar que el crecimiento suponga también la ampliación hacia la maldad. No debe olvidarse que es posible que Dewey esté introduciendo un principio de bondad inherente a lo humano e, incluso, a la naturaleza, pues supone, no sólo que las experiencias deben ser valoradas según un ideal, sino que ellas propenden hacia él (se trata de una modalidad de vivir según la naturaleza, entendiendo, no que ella es neutral o indiferente ética o moralmente hablando, sino que es proclive a lo bueno). Esta idea nos puede ser útil al momento de valorar uno de los principios que Curren añade a la visión del pragmatismo de Dewey: el compromiso con los valores de la democracia. Compromiso que, al parecer, según la lectura de Curren, no le es necesaria, es decir, se suma, pero no está necesariamente implicada. Sin embargo, esta idea, consideramos, no se le *añade* simplemente, sino que está – no porque simplemente nosotros lo declaremos así – conectada con la idea de la experiencia. Algo que Curren

³⁷ “Aunque la distinción que estableció entre las experiencias que serían educativas y las que no lo serían tuvo como referente inmediato las prácticas formativas en la escuela, Dewey fue quizá el primer pensador que concibió la educación como un proceso que abarcaba toda la vida, que no se limitaba a la educación formal, y que se constituía como dimensión necesaria para la formación de una sociedad democrática” (2008, p. 166).

puede estar pasando por alto. Con todo, admito la naturaleza muy polémica de esta posición interpretativa mía: se trataría de reajustar la idea del *conatus* espinosista, para reinterpretar la experiencia como una fuerza de mejoramiento intrínseco.

La necesidad de una teoría de la experiencia requiere que se examine, que dé cuenta, que revele, que saque a la luz la *interioridad de la experiencia*, lo que le es propio. Hemos planeado arriba la inquietud sobre la necesidad de un criterio de individuación de la experiencia. Con ello podemos contestar inquietudes como las siguientes. ¿Qué me permite decir que tal cosa es *una* experiencia y que tal otra son *dos* experiencias sucesivas de la misma índole? ¿De qué manera se individúa una experiencia? Quizá corriendo más lejos, si partimos de la vida como un continuo, ¿cómo segmentarle? ¿De qué manera nace, vive y muere una experiencia? Ahora bien, parece ser que Dewey es tolerante, flexible, en cuanto a qué debe ser incluido dentro de lo que llamamos una experiencia, y nos referimos a que, por ejemplo, no ha tenido inconveniente en pasar de la experiencia de una cultura a la experiencia de un bebé y sus cuidados maternos. Ahora bien, en la obra *Experiencia y Educación* las luces que puedan darse a este respecto deben extraerse del examen de los principios de continuidad, el criterio de crecimiento, y el principio de interactividad. Las nociones de acción autocorrectiva, teleológica y el principio de reequilibrio de la experiencia pueden cumplir a nuestro juicio esa función. Es decir, podemos aplicarlo para tratar de determinar qué comprende una experiencia, dentro del continuo experiencial que es la vida. Si una experiencia es más que simplemente estar vivo, entonces ella debe corresponder con el movimiento circular (presentado por Dewey en el ensayo sobre la teoría del arco reflejo) que produce un reequilibramiento luego de la ruptura de un equilibrio previo. También, para contribuir a esclarecer, podemos acudir a la mención hecha por Jay sobre la vinculación de Dewey con Hegel: "(...) había fuertes remanentes hegelianos en el rechazo de Dewey por las distinciones categoriales de Kant y, en términos más generales, en su deseo de curar las heridas de la vida moderna o al menos tratar de superarlas mediante un proceso abierto de realización acumulativa. Este proceso implicaba lo que Dewey llamó "tener *una* experiencia", lo cual significaba el logro de una

unidad orgánica, holística, que “conlleva su propia cualidad individualizadora y autosuficiente”. (p. 188).

Ahora bien, Richard Rorty ha expresado su inconformismo con el término experiencia, y preferiría hacerlo a un lado, si bien con la preservación del enfoque pragmático de Dewey. Se trataría, entonces, de un pragmatismo sin experiencia. No debemos pasar por alto que esta posición de Rorty tiene que ver con su crítica y rechazo del empirismo y la epistemología naturalizada, a la manera de Quine. A todas luces, por lo menos a primera vista, Rorty y Dewey se hallan marcadamente distanciados. Esta situación nos plantea una inquietud que, dado el propósito de este trabajo, no podemos más que dejar planteada: ¿qué repercusiones tiene sobre la teoría de la educación de Dewey, fundada en la noción de experiencia, la crítica a dicha noción llevada a cabo por Rorty? ¿Es posible que Rorty, en tanto continuador de la tradición pragmática, sea compatible con una teoría de la educación en la que, conservándose el aparato conceptual en juego, se proceda a un cambio terminológico (en lugar de experiencia hablar de forma de vida o vivencia, etc.)?

2.5. Críticas de Curren a la posibilidad de una *filosofía pragmática de la educación*.

Cuando, en la elaboración del presente trabajo, se consideró la posibilidad de adelantar una comparación entre Dewey y Scheffler, entre sus concepciones de la educación, no había mayor inconveniente en llamar a la perspectiva de Scheffler *filosofía analítica de la educación*, pues así la denominan Phillips y Siegel y el mismo Scheffler. Si bien el pensamiento de Dewey se le enmarca dentro del pragmatismo, existe la duda de si se podría hablar, sin que fuera un mero ejercicio de simetría, de *filosofía pragmática de la educación*. Sin embargo, ahora podemos apoyarnos en el examen de Curren. Esperamos disponer de una presentación conceptualmente más precisa de lo que puede significar *filosofía pragmática de la educación*. Quisiéramos, también, ir encontrando vínculos con lo que hasta el momento se ha dicho sobre la concepción educativa en Dewey y, muy especialmente, lo que desarrolla Dewey en el libro *Experiencia y*

Educación. Hemos definido la *filosofía pragmática de la educación* como los estudios que sobre la educación hacen los pragmatistas. La definición es bastante simple, y quizá problemática, pues no pone de manifiesto *la especificidad, énfasis, particularidad o enfoque* que caracteriza un acercamiento filosófico y pragmático a la educación, como demanda Curren³⁸.

Un elemento adicional consiste en que el artículo de Curren es escrito luego del ascenso de la llamada filosofía analítica de la educación. Este hecho hace que la presentación de Curren, sin que haya que exigirle que necesariamente ofrezca un examen crítico desde alguna perspectiva bajo el paraguas de la filosofía analítica de la educación, tenga la suficiente perspectiva para tener presente el mareaje teórico a través de los años. En breves palabras: *la presentación del pragmatismo de Curren, así no lo mencione, tiene en cuenta la emergencia de los nuevos enfoques de análisis*.

En el primer párrafo de este artículo, Curren hace varios planteamientos breves y generales sobre la filosofía y la educación, sin que estén manifiestamente orientados hacia alguna idea en particular. Tal vez en el desarrollo del artículo sea posible ver cómo se articulan estas ideas en una estructura de argumentación. Por lo pronto, listaremos esas ideas y ofreceremos una interpretación de la idea central que, intuimos, puede estar siendo asumida por el autor. Curren nos ha señalado: a) que el estilo analítico de hacer filosofía (“loosely defined analytic style of doing philosophy”) consiste en abordar sus objetos aplicando métodos lógicos, epistémicos, lingüísticos, normativos de análisis, y también en la aplicación de métodos formales en la articulación de teorías, instituciones, prácticas y otros objetos de indagación; b) que la filosofía de la educación es filosofía *de* algo que está en el dominio de la práctica humana (a domain of human *practice*, p.489) y que, por ello, sus problemas tienen un aspecto práctico y las soluciones que ofrecería debieran ser tanto *informadas* como soportadas filosóficamente; c) que, dentro de este marco, existen desacuerdos sustantivos y diversos puntos de vista metodológicos, que se explican principalmente por la naturaleza del objeto de indagación y las preguntas planteadas; d) que la sugerencia de Edel (1973) para que los filósofos analíticos de la

³⁸ “What distinguishes the philosophies of education advanced by pragmatist?” (p. 491).

educación integren al método analítico aspectos empíricos, normativos y contextuales (socio – cultural), se ha estado llevado a cabo, si bien sería demasiado optimista suponer que las más prometedoras aproximaciones de la filosofía práctica han sido uniformemente adoptadas por los filósofos de la educación.

Creo que es central para el autor el que la filosofía de la educación tiene como objeto de indagación un dominio de la práctica humana. De este hecho, *muy importante*, se siguen varias cuestiones: primero, tanto las preguntas como las respuestas dadas deben tener un aspecto práctico (en el caso de las respuestas es su carácter práctico el criterio para determinar si la respuesta es buena o útil (*usefull*)), con lo cual se sigue también, tácitamente, un criterio para poner en cuestión elaboraciones teóricas que no muestran repercusiones prácticas útiles, efectos en la práctica, o que no aterrizan la reflexión en un asunto práctico; por otra parte, la naturaleza práctica del objeto de indagación de la filosofía de la educación señala el camino que debe seguir una filosofía analítica de la educación: *integrar las aproximaciones prometedoras de la filosofía práctica*.

Ahora bien, de qué manera se relaciona el título y el problema del artículo. Nuestra impresión es que Curren está señalando de manera indirecta que la filosofía pragmática de la educación consiste en un llamado a que la filosofía analítica de la educación *integre, incorpore*, lo que la filosofía analítica ha producido en otros campos de la filosofía práctica, y que este llamado ya está siendo atendido. Es muy posible que la posición de Curren, en el debate general posible sobre la relación entre pragmatismo y educación, sea que a) el pragmatismo ya ha sido absorbido por la filosofía analítica de la educación (esta absorción explica el que no se pueda encontrar nada *específicamente pragmático* en filosofía de la educación),y, por tanto, que no es necesario formar un debate sobre algo ya superado y que b), dado que el pragmatismo aboga por un compromiso con la democracia, se haría bien en aportar con claridad y argumentación en los debates sobre educación. Todos estos elementos de la postura de Curren los iremos desarrollando a continuación, si bien, debe quedar claro que nuestro trabajo en esta primera parte consiste en presentar la perspectiva y las características del autor. Nuestras críticas se

mostrarán más adelante y, en ciertos aspectos puntuales, serán apartadas de las ideas del autor. Veamos el desarrollo ofrecido por Curren.

Según el autor, la filosofía pragmática y la filosofía analítica no han sido dos formas completamente separadas de filosofía. Ha habido pragmatistas analíticos, como Peirce, y neo pragmatistas analíticos, como Putnam, Haak y Brandom. Diversos grados de simpatía por ideas pragmatistas han sido evidentes en consideraciones instrumentalistas de las teorías científicas, teorías deflacionarias de la verdad, teorías funcionalistas de la mente, falibilismo o contextualismo respecto a la justificación epistémica, todo lo cual ha sido debatido en filosofía analítica por décadas. Para Curren es excusable la tendencia a pensar que lo más viable del pragmatismo ha sido absorbido por la corriente principal (esto es, decimos nosotros, por la analítica), a pesar de Rorty.

Ahora bien, no sólo no han sido formas separadas de filosofía, sino que, según Curren, apoyado en Fiegl y Sellars (*Reading in Philosophical Analysis*) el pragmatismo, se encuentra, junto con el empirismo, el escepticismo, el positivismo, el naturalismo, dentro de un sendero de pensamiento duro, mundano, de mente abierta, respetuoso de los datos de la experiencia, la actitud experimental del método de ensayo y error. Luego, principalmente apoyado en Fiegl, y con referencia a Peirce, Curren muestra las siguientes relaciones: a) el pragmatismo es una de las fuentes de la filosofía analítica; b) la máxima pragmática es una formulación útil del criterio factual de significado del empirismo lógico; c) el análisis pragmático del significado, en Peirce, es una alternativa al estándar cartesiano de las ideas claras y distintas, d) el castigo de Peirce a la metafísica y el apriorismo se hace del modo como lo hacen otros empiristas. Peirce se considera positivista, lo cual se observa, sin lugar a dudas, en su afirmación de que el análisis pragmático servirá para mostrar que la mayoría de las proposiciones de la metafísica ontológica son o bien un galimatías sin sentido o francamente absurdas; de la filosofía sólo quedarán las preguntas susceptibles de investigación por medio de los métodos observacionales de las ciencias verdaderas. Para Curren el ataque paralelo de Russell a la metafísica, que éste último juzga desorientada puede chocar a muchos por parecer muy familiar (*as tame*).

Continúa el autor, advirtiendo que, a pesar del considerable terreno común, no puede desconocerse que el pragmatismo y el movimiento analítico tienen diferentes historias. El pragmatismo fue a comienzos del siglo veinte una filosofía pública ampliamente discutida asociada con los movimientos de reforma del “realismo progresista y legal” y comprometida con urgentes cuestiones políticas y sociales. Crucial en esto fue un rechazo a avales o aprobaciones *a priori* de principios universales y valores, y la adopción, de mentalidad reformista, de una concepción evolucionista y experimentalista de las instituciones políticas, sociales y legales. La adecuación de las instituciones sería juzgada sobre la base de sus consecuencias en el contexto social existente. Durante las décadas en las cuales la filosofía analítica fue excluida de los comentarios sociales por su enfoque epistemológico y su no cognocitismo meta ético – esto es, la visión según la cual los juicios morales están desprovistos de contenido proposicional – el pragmatismo acerca de los valores fue entendido como implicando un tipo de cognitivismo progresivo que preservaba un rol para la filosofía en el criticismo social razonado.

Y, para efectos de nuestra preocupación por examinar la relación entre pragmatismo y educación, Curren señala que el pragmatismo estuvo asociado con la filosofía americana de la educación, principalmente por Dewey. Esta es, consideramos, una razón para incluir en este trabajo de tesis reflexiones sobre el pragmatismo, en una tesis que se concentra en la noción de experiencia.

Las más importantes preguntas que Curren abordará en su escrito son: ¿qué distingue a la filosofía de la educación adelantada por los pragmatistas? ¿Qué confianza depositan esas filosofías en los métodos y doctrinas distintivamente pragmáticos? ¿El pragmatismo tiene algo distintivo que ofrecer a la filosofía contemporánea de la educación? Todas las preguntas apuntan a detectar lo que es *distintivo* en la filosofía pragmática de la educación.

Tengamos presente el tipo de preguntas que pretende resolver Curren. Es nuestra impresión que esta manera, analítica, de acercarse puede implicar riesgos por sesgo de método, es decir, la tendencia a *fragmentar* los componentes de una filosofía como si tuvieran peso propio y no, como consideramos que es el caso de Dewey, la existencia de un enfoque abarcador en el cual los elementos se *codeterminan*. No puede haber nada distintivo del pragmatismo frente a lo analítico por cuanto el pragmatismo no surgió en polémica con lo analítico. Para que la pregunta por lo distintivo sea abordada, los dos o más objetos de comparación deben ponerse en un mismo plano: lo distintivo como *la diferencia específica* dentro de un género (como ocurre en la definición por género y diferencia específica). También es importante notar que la respuesta dependerá de lo que el autor considera que es distintivo del pragmatismo o, más bien, aunque no es lo mismo, lo que es característico. Si, como se observa en la nota dos de su texto³⁹, se asume que el pragmatismo es un *método de análisis*, pero no una *filosofía sustantiva*, entonces, la filosofía pragmática de la educación será aquella reflexión sobre la educación que se sirve del método pragmático de análisis. Ahora bien, es posible devolver un poco más la pregunta: ¿es adecuada la distinción entre método de análisis y filosofía sustantiva? En todo caso, tanto en Peirce, su arquitectónica, como en Dewey hay elementos de mucho peso, y casi que saltan a la vista, para considerar que ellos pretendieron, como Hegel y como Aristóteles, hacer sistemas filosóficos. A menos que se entienda filosofía sustantiva de otra manera. Ahora bien, también es conveniente examinar si es posible concebir un método de análisis que no esté incorporado dentro de una filosofía sustantiva o, por lo menos, dentro de una concepción filosófica. La sola aspiración a esa posibilidad pone en evidencia la real diferencia en juego: el análisis supone que es posible separar las cosas que se estudia y que en un sentido muy relevante las cosas gozan de independencia o autonomía; en cambio, por lo menos, la postura en Dewey, es mostrar que las distinciones son aspectos dentro de una misma unidad. Esto está relacionado con que el pragmatismo, en Dewey, es un método de síntesis. Ahora, lo que toma del pragmatismo la analítica es aquel componente práctico que pareciera haber dejado de lado un énfasis cognitivista o mentalista, pero ahí detiene

³⁹ En dicha nota encontramos: "The earliest pragmatist, Peirce and William James (1842 – 1910), regarded pragmatism as an analytical methodology, not a substantive philosophy (...)" (Curren, p. 502).

la síntesis. En cambio, tanto en Dewey como Peirce, se busca una integración todavía mayor. Esta diferencia, consideramos, tendrá mucha importancia en la reflexión sobre la *experiencia*.

Por otra parte, el apartado que viene a continuación es, a nuestro juicio, el punto de partida sobre el cual el autor responderá a la segunda de sus preguntas, esto es, allí se encuentra lo que él considera “los métodos y doctrinas distintivamente pragmáticos”. Es un apartado muy clave, porque con base en dicha concepción se medirá lo que, posteriormente, será evaluado como realmente filosofía pragmática o no filosofía pragmática de la educación. Es posible que en Curren se traslapen dos cosas: lo que fue característico del pragmatismo, por una parte, y, por otra, lo que él considera que vale la pena mantener del pragmatismo. A esto último él lo considerará pragmatismo, todo lo otro no.

1. Pragmatismo: significado, verdad e indagación.

Nos señala Curren que la presentación que hace Peirce de la máxima pragmática en el *Club de los metafísicos* la hace abarcar cuestiones de hecho o métodos experimentales, relaciones de ideas o sistemas formales, y prácticas humanas en general. La definición de *creencia* como disposición para actuar o “regla de acción”, tomada de Bain Alexander, le sugiere la doctrina fundamental del pragmatismo según la cual el pensamiento (cognición racional) y la acción (propósito racional) son en algún sentido inseparables. Dentro de un naturalismo fuerte sobre la naturaleza humana, el cual aceptaba el hecho de la evolución biológica, social e institucional, él y sus seguidores llegaron a considerar el pensamiento y las ideas como instrumentales y medidos adecuadamente por el éxito instrumental. Lo anterior se entendió coherente con una aceptación del empirismo experimental en ciencia y los asuntos humanos, y una comprensión de los axiomas por medio de sus consecuencias deductivas en los sistemas formales. Las hipótesis científicas tienen consecuencias observacionales, las reglas legales y las políticas institucionales tienen consecuencias para el bienestar humano, y las proposiciones matemáticas y lógicas tienen consecuencias inferenciales. La máxima

pragmática de Peirce trata esas consecuencias no sólo como una *medida*, sino también como el *significado* (y los *límites de significado*) de las hipótesis o creencias en cuestión. Si una creencia es un hábito o una disposición conductual, ¿en qué podría consistir el contenido de una creencia sino en la hipótesis de que ciertas consecuencias acompañarán las acciones de quien cree, del creyente, en las diversas circunstancias que podrían ocurrir? Una afirmación, sin consecuencias discernibles por medio de las cuales puede ser testada, sería palabras vacías.

Como se vio históricamente, los axiomas mostraron su pérdida de valor de verdades sintéticas *a priori*, como ocurrió con la geometría euclidiana al surgir nuevas geometrías basadas en nuevos axiomas. Los gobiernos y sus leyes pierden cualquier abrogación de su auto evidente autoridad. La ciencia, que se pudo pensar apoyada en certezas inquebrantables, es una empresa experimental y falible.

El realismo de la ciencia (es decir, suponemos, el que ella ve sobre la realidad), no se disminuye a los ojos de los pragmatistas, a pesar de las aplicaciones de las consideraciones sobre el significado y la creencia a la naturaleza de la verdad y la realidad. En este punto de su escrito, Curren ofrece una presentación de la idea general y luego la aplica para el caso de la verdad y la realidad. Según Peirce, toda función del pensamiento es producir hábitos de acción. El hábito depende de *cuándo* y *cómo* causa nuestra acción: en cuanto al *cuándo*, todo estímulo a la acción es derivado de la percepción; en cuanto al *cómo*, cada propósito de acción es producir algún resultado sensible. Así, descendemos a lo que es tangible y práctico, como la raíz de toda distinción real de pensamiento, no importa lo sutil que pueda ser; no hay distinción de significado tan fina que no sea sino una posible diferencia de práctica. Considérese, dice Curren, mi creencia en que el pan que he horneado es más pequeño que la cesta, y mi creencia relatada de que la cesta es un buen lugar para almacenar pan. ¿Qué son estas creencias según Peirce? Más obviamente, que puedo tratar de poner el pan en la cesta esperando que quede dentro y cerrado, y esperando que si vuelvo uno o dos días después y pruebo el pan no lo encontraré rancio o mordisqueado por ratones, sino sano e intacto. Menos obviamente, la creencia de que el pan es más pequeño que el cesto implicará

expectativas sobre los resultados al medir tanto el pan como la cesta, expectativas sobre la posibilidad de encontrar un contenedor en el cual cabría el pan pero no el cesto. El significado de una creencia es una función de posibles acciones y resultados anticipados.

¿Qué ocurre al aplicar el método pragmático de análisis a las afirmaciones acerca de la verdad y la realidad? Si las creencias sobre la verdad tienen algún significado, debe ser porque son testeables y su significado sería reducible en algún sentido a los métodos y las consecuencias por los cuales ellos son testeados⁴⁰. Las afirmaciones como “la creencia *p* es verdadera” parecen redundantes o llevar a considerar ideas deflacionariamente o metafísicamente cautas sobre el lenguaje de la verdad. Peirce, más polémico, considera que las palabras verdad y mentira pertenecen exclusivamente a los métodos científicos de establecer las opiniones.

Ofrece Curren una cita de Peirce en la que se establece que los métodos científicos, suficientemente llevados a cabo, establecen una verdad cierta en cada asunto en que se apliquen. Partiendo de posiciones antagónicas, diversas mentes son conducidas a una y la misma conclusión. Esta ley está incorporada en la concepción de la verdad y la realidad: “la opinión que está destinada a ser finalmente aceptada por todos los que investigan” es la verdad, “el objeto representado en esta opinión” es el real.

Es en este sentido que la verdad y la realidad vienen a ser definidas por los pragmatistas en términos de acuerdo dentro de una comunidad de indagación, aunque esto no ha sido necesariamente así. La conclusión es un análisis semántico de los términos *verdad* y *real*, y éste no está implicado en la máxima pragmática, y ni siquiera en la conjunción de la máxima y su gran ley concerniente a la eventual convergencia de la opinión científica (p. 493). Esta consideración de Curren nos parece importante pues, de ser cierto, las perspectivas pragmáticas y de análisis del lenguaje, aunque

⁴⁰ Esta presentación de la máxima pragmática sugiere una reflexión en su contra. Pareciera ser que el lenguaje no juega a favor del pragmatismo: si el significado del algo puede reducirse a sus medios de comprobación, ¿por qué ha subsistido la diferencia entre la creencia y la manera de confirmar la creencia?

complementarias o compatibles, no están implicadas: del pragmatismo no se sigue el análisis del lenguaje.

Encontramos un llamado a pie de página importante. Nada se sigue sobre la naturaleza de la verdad a partir de la proposición de que la evidencia no es conclusiva para producir certeza (*defeasibility of evidence*), todo lo que se puede seguir de la derrotabilidad o falsabilidad de la evidencia es que no podemos estar absolutamente ciertos, seguros, de la verdad de lo que afirmamos, pues nueva evidencia puede forzarme a revisar mis creencias. Se suele afirmar que los filósofos han demostrado que nada es absolutamente cierto y de ello se hace seguir que no hay verdad absoluta. Para Curren esto es un *non sequitur*, al decir “verdad absoluta”, la palabra “absoluta” sólo agrega oscuridad. ¿Por qué es un *non sequitur*? Creo que lo que pretende establecer el autor es esto: es posible que una afirmación encuentre, en cada caso, una evidencia a su favor; es posible que, a futuro, siempre encuentre evidencia a su favor. Pero eso es algo que no podemos saber por adelantado. Una creencia puede ser siempre verdadera, pero nosotros sólo podemos decir de ella que ha sido corroborada con la evidencia disponible, y que no sabemos si eso siga siendo así con nueva evidencia. Dado que no podemos descartar por adelantado esta posibilidad, tampoco podemos concluir que “No hay verdad absoluta”. Sin embargo, creo que quienes afirman el carácter no absoluto de la verdad arriban desde otro camino, el cual se despliega desde algún tipo de relativismo histórico o cultural (por ejemplo, a la manera de Rorty), algo que Curren parece pasar por alto.

El método pragmático de análisis es considerado por Peirce y James como el corazón del pragmatismo, tanto así que Dewey comenta, en su lectura de *Pragmatismo* (James, 1907), que da la impresión que los puntos sobre la verdad y la realidad son considerados con el fin de ofrecer casos ilustrativos, más o menos hipotéticos, del método. El método es, dice James, la actitud de mirar lejos de las cosas primeras, los principios, categorías, necesidades supuestas; y mirar hacia las últimas cosas, los frutos, consecuencias, hechos. Este es un “método” en armonía con formas tempranas del empirismo, y distinto principalmente por la insistencia en que el conocimiento es un

producto no de la percepción pasiva, sino de una activa intervención en el mundo que deja una marca en él (p.493).

El autor encuentra cinco elementos que son temas recurrentes del movimiento: 1) rechazo del apriorismo y ciertamente, en correspondencia con el falibilismo, métodos empíricos y experimentales, y el ideal de una comunidad científica de indagación; 2) una perspectiva naturalista y evolutiva sobre la realidad en general y la naturaleza humana en particular; 3) un instrumentalismo asociado acerca del pensamiento, el lenguaje, el conocimiento, los valores y las instituciones; 4) una consideración asociada del significado, desplegada como una herramienta del análisis filosófico, en la forma de la máxima pragmática; 5) una consideración de la verdad y la realidad como producto de la indagación. Y agrega el autor: 6) un compromiso con el individualismo democrático secular o la democracia liberal. Sobre este punto aclara Curren que no se sigue de ninguno de los puntos anteriores un compromiso tal, incluso existen perspectivas, como la del “darwinista” social Spencer, que son bastante antidemocráticas. Según Curren, Spencer definió las doctrinas pedagógicas de la educación progresista como ningún otro, y, para Curren, está lejos de ser evidente que la adopción de compromisos pragmáticos le hubiera dado alguna razón para revisar sus puntos de vista social y político. “Una visión instrumentalista o consecuencialista de las instituciones se hace progresista de una manera igualitaria o socialdemócrata sólo si se adopta una visión igualitaria de qué tipo de consecuencias importa” (p. 494)⁴¹. De acuerdo con Curren esto fue justamente lo que hizo Dewey al adoptar una forma igualitaria y eudaimonística del consecuencialismo, una visión liberal individualista de la experimentación social como vehículo del florecimiento individual y el progreso social, y una concepción desarrollista de la democracia. El progreso de la vida social está modelado en las normas de la comunidad científica. Si bien no es inevitable, según Curren, esta unión se convirtió en un elemento básico del pragmatismo americano.

⁴¹Esta lectura nos permite ver que, para Curren, la *relación* Spencer-Dewey está caracterizada por dos aspectos: en tanto ambos pensadores, dentro un grupo más amplio, abogan por enfoques en los cuales lo práctico debe ser el criterio de valoración de lo abstracto, son afines; pero, en tanto el uno es abiertamente antidemocrático y el otro está comprometido con la democracia, son frontalmente opuestos.

2. James, Dewey, y la filosofía de la educación.

Entramos ahora en la valoración de Curren sobre las filosofías de la educación que han sido construidas desde los pensadores del pragmatismo.

James. Curren inicia señalando que es en los escritos de James donde encontramos, para comenzar, una semblanza de una filosofía pragmática de la educación. En escritos como “The Child as a Behaving Organism”, “Education and behavior” and “Native Reactions and Acquired Reactions”, James defiende que la función primaria de la corriente de nuestra conciencia en vigilia es principalmente producir acción, su mente le es dada para ayudarlo a adaptarse al medio. La educación es la organización de los recursos, de los poderes de conducta que hacen el encaje en el mundo social y físico o, también, “la organización de hábitos adecuados de conducta y tendencias de comportamiento”. Las ideas se forman por reunión de experiencias, la mente las abstrae y capta. La sugerencia para los profesores es que los niños están dispuestos a adquirir diferentes tipos de ideas en diferentes etapas de la vida (children are disposed to assimilate different kinds of ideas at different ages)⁴². Se trata de formar un depósito de ideas (objetos internos) que sirvan para la adaptación a la vida; y que, acorde con la edad, se alimentará de la siguiente manera: las propiedades sensibles de los objetos materiales hasta los siete u ocho años; y sólo después, en la adolescencia, “los aspectos más abstractos de la experiencia”, como la ciencia y las relaciones morales. En el primer caso, conviene promover actividades de hacer (*making and doing*) para

⁴² Ya puede entreverse la crítica, desde una perspectiva dentro del seno del mismo pragmatismo, a este tipo de interpretación del aprendizaje infantil. Considerar que los niños están dispuestos a adquirir ciertas ideas a ciertas edades puede ser un error. No porque sea falso que los niños a ciertas edades estén dispuestos a adquirir ciertas ideas, sino porque esta disposición se da junto con la tendencia fuerte en ellos de hacerse en un contexto de indagación propios. Ellos no están esperando que les sean suministradas experiencias, ellos tienen ya una tendencia propia a hacer, a buscar, a experimentar y, especialmente, a hallarse en cosas entretenidas (Sólo recordemos la eclosión bulliciosa de los recreos o descansos en las instituciones educativas de formación básica). Para ellos el mundo está dividido entre las cosas entretenidas y las cosas aburridas, lo cual es cierto también en cierta medida para todos los seres humanos en todas las edades. Este reparo, que ahora se lo podemos dirigir a James – y que seguramente no le pasa desapercibido a Curren – ya lo había dirigido Curren contra el empirismo, justamente en comparación con el pragmatismo, para el cual la experiencia no es meramente pasiva, sino activa. Recordemos también el texto *Teoría del conocimiento: una introducción a la epistemología y la educación*, de Scheffler, en el que el autor considera tres modalidades de aprendizaje asociadas a tres posturas epistemológicas: empirismo, racionalismo y pragmatismo.

conocer el mundo material, y en la adolescencia ofrecer “material verbal” y “reproducción verbal”, incluidas las ciencias naturales, en la medida en que estas sean causales y racionales y no meramente descriptivas. James critica a los educadores progresistas que introducen a los niños en labores manuales incluso cuando ya existe una demanda de la mente por la abstracción (the more abstract studies the mind craves).

Procede en este punto Curren a criticar la perspectiva de James sobre la educación, a la cual juzga de escasamente pragmática. Para Curren, la concepción de James sobre la ciencia y cómo ensaÑarla no es, reconociblemente, la de un pragmático. Según Curren, en James la consideración de las etapas del aprendizaje es un eco del principio inmensamente influyente de Spencer de poner lo concreto antes de lo abstracto, lo empírico antes de lo racional; a su vez, es notoria la estrechez de su visión de lo que se aprende en los primeros años, y a penas entendible, excepto como un reflejo de la consideración de Locke de las ideas simples como los bloques de todo conocimiento⁴³; además, para Curren, la visión de James exhibe menos de los focos característicos pragmáticos que la teoría de las etapas en Rousseau, para quien el aprendizaje debe ordenarse según el principio, no de avanzar de lo concreto a lo abstracto, sino según principios de motivación: el placer y el dolor, lo que es útil para acceder a un fin, y lo bueno y lo malo. El pragmatismo, así entendido, da apenas una caracterización abstracta de la educación como entrenamiento calculado para producir hábitos deseables.

Tenemos, entonces, que la reconstrucción de la visión de la educación de James, llevada a cabo por Curren, muestra (a) una concepción de la mente, (b) de la formación

⁴³ Se puede advertir una posible doble lectura de las unidades básicas consideradas. Podemos ver las unidades básicas como soportes o sostenes del campo que intentamos comprender, pero también podemos ver esas unidades como producidas por ese campo. Así, desde cierta lectura atomista, puede verse la proposición como unidad básica de sentido y, también, desde la concepción del conocimiento proposicional, como unidad del aprendizaje. Ahora bien, puede también interpretarse ese ejercicio de precisión de la proposición como unidad de sentido y aprendizaje como un tipo de normatividad impuesta con la cual pretendemos ofrecernos una modalidad de inteligibilidad a nosotros mismos, más que una manera de entender las cosas mismas. Quine pone a los enunciados observacionales como las rocas firmes tanto de la significación, como de la verificación, sobre ellas se levanta en edificio. Pero eso puede ser expresar cierta artificialidad, cierto apriorismo, en lugar de ofrecer una comprensión del modo como procede la ciencia.

de ideas, y (c) de la educación como organización de los hábitos, de los poderes de la conducta, para la adaptación al medio. También, existe (d) una concepción de etapas dividida en dos grandes compartimentos: una etapa de apropiación de las propiedades sensibles del mundo material, una etapa de lo abstracto. La educación deberá, según las demandas de la mente (*mind craves*), dar prioridad a las actividades materiales o manuales y, posteriormente, a las ciencias naturales y a la moralidad. Curren considera que esta visión de la educación es escasamente pragmática: su visión de las ciencias naturales está más cerca de la “repetición verbal” que de los métodos experimentales; su visión de las etapas del desarrollo es heredera de Spencer; tiene una concepción estrecha de lo que se aprende en la infancia; y es menos pragmática que la teoría de las etapas en Rousseau. Sobre este último punto cabría reflexionar sobre qué la hace menos pragmática: porque su concepción del sujeto es más pasiva que en Rousseau, para quien el sujeto debe ser adecuadamente motivado, lo cual supone una predisposición de su parte a la acción. En cuanto a mi punto de vista sobre estas críticas debo decir que me causa curiosidad la *unidad entre empirismo (a la manera de Locke), y conductismo*; en segundo lugar, me llama la atención el rol de la ciencia en la perspectiva de James, pues parece desvincularla de la experimentación y situarla en el ámbito de la abstracción. En cuanto a la crítica de Curren sobre la estrechez de lo que se aprende en la infancia – crítica que sería difícil no compartir – quisiera uno saber cuáles son esos otros aspectos que según Curren también se aprenden en la infancia.

En nota al pie Curren aclara que los principios de Spencer – que suponemos consisten en la precedencia de lo concreto a lo abstracto – parecen ser una aplicación cruda – lo cual nos hace pensar que sería posible pensar en elaborar una aplicación más fina o sutil – de la premisa lockeana según la cual las ideas simples deben ser reunidas por medio de la experiencia antes de que la mente pueda operar sobre ellas para producir concepciones de una mayor y más alto orden.⁴⁴

⁴⁴ Aquí parece verse con claridad, en Locke, *el dualismo esquema-contenido* puesto de relieve por Davidson. Si el principio de Spencer supone este dualismo, y si su principio es base para la propuesta de división de etapas sucesivas en los intereses mentales, podemos preguntarnos por el impacto que puede tener el cuestionamiento de dicho esquema en la filosofía de la educación que en él se ampara.

Una vez concluida la revisión crítica de James, inicia Curren su examen de una posible filosofía pragmática de la educación en John Dewey.

Dewey. Su filosofía de la educación está constituida por tres compromisos fundamentales: 1) una concepción naturalista y evolucionista de la naturaleza humana y sus asuntos; 2) le concede gran importancia a las normas experimentales, y de la indagación científica; 3) concibe la democracia como una forma de vida social, consistente con el crecimiento individual, la experimentación de nuevas formas sociales y el control social. La mente es entendida como una función de un organismo complejo; y *otros productos de la mente*, como el lenguaje, las teorías, las instituciones, la cultura, y las personalidades que todas ellas presuponen, son herramientas o instrumentos fundados en la naturaleza biológica del ser humano⁴⁵, equipamiento para un mejor manejo o administración de lo que experimentamos, y el ejercicio de control posterior de nosotros mismos y el desarrollo de nuestras sociedades. La libertad se interpreta más como un recurso cultural que nos permite evaluar, definir y dirigir nuestras acciones, que como un regalo de la naturaleza: la filosofía se asume como producto de la mente y la cultura, y es entendida como una herramienta para examinar cómo pensamos, para avanzar en nuestro desarrollo, para responder a los problemas públicos y avanzar el trabajo de reconstrucción social.

La *educación*, por su parte, ampliamente interpretada, es el medio por el cual cada herramienta de indagación y crecimiento es diseminada y es, por esta razón, el vehículo más fundamental de la reconstrucción social. En este esquema, la filosofía deviene tanto en una labor educativa, como una en la cual la filosofía de la educación es central. También es un esquema en el cual los métodos de la filosofía de la educación vienen a ser en parte experimentales, como hizo Dewey en la operación de su Laboratorio Escuela en la Universidad de Chicago. El resultado de los experimentos conducidos allí contribuyó a algunas publicaciones como *Mi credo pedagógico*, *La Escuela y la Sociedad*, y *el Niño y el Curriculum*.

⁴⁵ Así, la mente es entendida como una herramienta de herramientas, en la medida en que sus productos son herramientas.

Si la influencia de la concepción de la filosofía de Peirce es evidente aquí – su visión según la cual lo que permanecerá de la filosofía será una serie de problemas susceptible de investigación por los métodos de las ciencias verdaderas – su concepción del pensamiento y la indagación son similarmente evidentes en la concepción de Dewey de la indagación (efectiva) presentada en *Cómo pensamos*. De acuerdo con esta concepción, el pensamiento o la indagación efectiva puede ser analizado como una secuencia de cinco pasos: 1) comienza desde una respuesta emocional a una situación inquietante; 2) movimiento hacia una respuesta intelectual; 3) generar hipótesis que prometen una solución de la tensión sentida; 4) examinar la hipótesis por el razonamiento y la identificación de la consecuencias que se siguen de ella, y 5) finalmente, probar las hipótesis empíricamente haciendo arreglos para observar si las consecuencias anticipadas realmente ocurren. Podemos señalar que, aunque no se expresa de manera explícita, este proceso de indagación es también un caso de lo que más adelante señalaremos como experiencia educativa.

En cuanto a la formación del carácter, según Curren, Dewey se sirvió de esta concepción del pensamiento para aplicarlo al examen del *valor*, así como a otros asuntos más obviamente comprobables. Dewey sostuvo que cada persona participa en un tipo de educación del carácter por medio del aprendizaje de las normas de indagación que regulan el pensamiento efectivo y la conducta de las comunidades científicas, y al someterse a esas normas en el proceso de comprobar formas de conducta y arribar a comprender sus consecuencias. A la luz de esta concepción del pensamiento efectivo y la noción asociada de formación del carácter, Dewey sostuvo que una institución educativa es aquella en la cual en el aprendizaje individual y uso de habilidades de la indagación experimental se observa las normas de comunicación abierta, características de las comunidades científicas. Esas normas incluyen: voluntad para mantener la creencia en suspenso, habilidad para mantener la duda hasta cuando la evidencia es obtenida; habilidad para ir hacia donde la evidencia apunta en lugar de poner una conclusión preferida; habilidad para mantener las ideas en la solución y usarlas como hipótesis a ser comprobadas en lugar de entenderlas como dogmas a ser afirmados; y

(posiblemente la más distintiva de todas) disfrutar nuevos campos de indagación y nuevos problemas.

En las escuelas, esto implica atraer a los estudiantes en el desarrollo tanto de habilidades como de las actitudes esenciales a la indagación científica, los cuales son necesariamente ejercitados en el contexto de una *comunidad de indagación*. La ciencia no es un asunto solitario, sino uno que implica necesariamente la cooperación con otros investigadores, quienes idealmente no sólo observan las normas anotadas arriba sino aquellas pertenecientes al diálogo honesto, respetuoso e inteligente. Dewey sostiene que el salón de clase debe ser en sí mismo una comunidad de indagación en la cual los estudiantes llegan a mostrar habilidades y virtudes. También sostiene que eso es esencial al crecimiento individual o para el desarrollo abierto y auto dirigido, entendido el crecimiento en un sentido compatible con la evolución darwiniana, a diferencia del *florecimiento* aristotélico, el cual envuelve la idea de hacer pleno un potencial que implica, conlleva, una esencia fija de la especie. Además, para Dewey, esto es vital para la democracia: “Hasta que lo que se enseñe y cómo se enseñe esté sobre la base de la formación de la actitud científica, el así llamado trabajo educativo de las escuelas es un asunto peligrosamente azaroso en lo que a la democracia se refiere” (Citado por Curren, p. 498).

Lo que la democracia requiere es, sobre todo, mejorar la calidad del discurso público, y observar que el libre flujo de la información no sea impedido por la división de clases, de ocupación o secta, de modo que la sociedad misma opere según las normas de la indagación científica. Operando de este modo, esto viene a ser un modo de la organización social propicio para el crecimiento de sus miembros, así como eficaz en la búsqueda de proyectos públicos y el reajuste flexible de sus instituciones a través de la indagación cooperativa y los experimentos sociales. Dicho de otra manera, la democracia como Dewey la concibe proporcionaría las bases para que las personas controlen su propio desarrollo, y proporcionaría a las sociedades los medios para el control colectivo de su propia evolución. El requisito de “liberar la interacción entre los grupos sociales” fue perseguido por Jane Adams y otros participantes de movimiento *settlement* el cual

permitía que personas de diversas fortunas vivieran en cercana proximidad, aprendiendo del otro y persiguiendo proyectos comunes. Atrayendo diversos estudiantes a trabajar juntos fue también un objetivo de las escuelas. Dewey argumenta que la separación de la educación vocacional y académica, que produce, en un caso, habilidades en producir, y en otro, un conocimiento que es un ornamento y un embellecimiento cultural, debe ser eliminado en favor de un curso de estudios en cual debe ser útil y liberal al mismo tiempo. También argumentó en favor de una co-educación de las mujeres y los hombres, y se opuso a la división de las comunidades religiosas en las escuelas separadas.

Dewey aplica estas ideas a tres problemas de la educación básica pública estadounidense: la pérdida de oportunidades por la educación informal asociada a la industrialización; los nuevos medios masivos de comunicación que hacen fácil la saturación del público con propaganda; la rápida evolución de la sociedad que amenaza con hacer obsoletas ideas y habilidades corrientes. El primer problema debe ser resuelto evitando la separación entre vida y escuela: el aprendizaje, que es funcional y motivante en la vida, puede serlo mucho más si se presenta una adecuada combinación entre una observación de las formas naturales del aprendizaje del niño y la selección adecuada por parte del docente del currículo adecuado a las necesidades e intereses. Ello supone la eliminación de rejillas e información que fallan en la concentración del estudiante en la indagación activa, la eliminación del entrenamiento vocacional estrecho en favor de formas de indagación que combinen componentes prácticos y académicos. El segundo problema se enfrenta por medio del robustecimiento de la discusión pública, fortaleciendo las habilidades de la investigación experimental, la reflexión y la crítica, eliminando el autoritarismo que invita a la pasividad y el conformismo. La indagación cooperativa debe ser alentada, en lugar de suprimida, y debe articularse con los propósitos institucionales aceptando las normas en dicho trabajo cooperativo. El tercer problema se enfrenta por medio del cultivo de las habilidades de la indagación científica, la crítica y la reflexión en un proceso de adaptación permanente, en contra de un estrecho y rígido currículo de adquisición de destrezas.

En 1938 Dewey revisa la trayectoria del movimiento de la educación progresista. Si bien reconoce la importancia de respetar la secuencia natural del aprendizaje del niño (*natural patterns of learning*), guiado por el deseo natural de aprender del niño, le concede al docente la labor importante de selección del currículo y el establecimiento de las normas de clase en la indagación y la cooperación. Dewey estuvo comprometido con la no separación de la escuela y la vida, las actividades académicas de las actividades auto dirigidas, el aprendizaje a través de la indagación, permitir en el aula la dirección del aprendizaje por parte del niño, y suscribe el principio, de Spencer y Rousseau de que el maestro debe hacer consciente y deliberadamente lo que la naturaleza logra en los años tempranos.

3. Filosofía pragmática de la educación *in extremis*.

En este punto de su recorrido retoma Curren el interrogante sobre la especificidad de la filosofía pragmática de la educación. Nos señala que las ideas de Dewey han contado con continuidad en desarrollos recientes: la idea de comunidad de indagación (de Lipman), el aprendizaje cooperativo (de Slavin), el modelo de comunidad justa (de Kohlberg) y varios modelos relacionados de administración y disciplina del aula. Más generalmente, se puede afirmar que la idea de la *naturalidad* se presenta cada pocos años como una novedad y se ha vuelto un lenguaje general compartido. Sin embargo, para Curren permanece la cuestión de lo que es una *distintiva aproximación pragmática* a la filosofía de la educación.

En primera instancia, señala el autor, existe poca evidencia sobre el rol o papel jugado por el método pragmático de análisis, implicado en la máxima pragmática de Peirce, en la filosofía de la educación. Señala que existe un desarrollo modesto en las lecturas de James, pero puede preguntarse por qué un despliegue intachable de este principio no puede verse mejor como una forma de *conductismo* (p. 500)⁴⁶. Peirce ofrece

⁴⁶ Otra posible manera de articular esta idea: si la concepción de los efectos del objeto de nuestra concepción, que constituyen la totalidad de nuestra concepción del objeto (máxima pragmática) es asimilable a la conducta observable, para el caso de las atribuciones a personas, entonces el conductismo puede verse como una concreción pragmática. Ahora bien, como consideramos que la noción de

diferentes variedades de su principio básico del significado; dentro de ellos, el desarrollado en el artículo “Cómo hacer claras nuestras ideas”, se interpreta como un análisis disposicional de rasgos como la dureza. Según Curren, aplicado a las personas esto produce conductismo lógico, o una visión según la cual los atributos mentales son disposiciones conductuales. Thorndike, estudiante de James y colega de Dewey, avaló el último instrumentalismo y desarrolló la teoría del condicionamiento operante o instrumental, posteriormente trabajado por Skinner. Las posibilidades de este camino no resultan ahora atractivas, y no es de sorprenderse que filósofos de la educación que fueron afines al pragmatismo ahora repudian dicho camino⁴⁷. El método de análisis de sistemas formales de Peirce sirve de base a diferentes tipos de funcionalismo mental, también aceptado por empiristas lógicos y modeladores computacionales, tanto como por pragmatistas o simpatizantes del pragmatismo como Sellars y Brandom. A propósito de los términos de un sistema formal como implícitamente definidos en el sistema (a la Peirce), es posible modelar las creencias y otros aspectos mentales como definido por los roles funcionales dentro del sistema que explican lo que la persona hace. Hay una más generosa concepción del significado empírico de trabajo aquí, y es ciertamente un progreso abandonar el conductismo lógico en favor de modelos cognitivos. Pero, anota Curren, a este nivel de abstracción estamos aún muy lejos del hacer de la filosofía de la educación.

Pasa Curren a examinar una posible concepción de la filosofía pragmática como una filosofía sustantiva. Se trata de entenderlo, no como un método de análisis tal como lo han hecho Peirce y James, sino como una orientación filosófica definida (tal como se ha visto en la sección primera del texto) por el experimentalismo, el naturalismo evolutivo,

experiencia educativa es también una posible aplicación de esta máxima, advertimos que dicha máxima puede ser interpretada de más de una manera. Lo que habrá de entenderse por *el efecto* es relevante: una visión conductista lo entenderá como la conducta o la disposición al comportamiento, en Dewey corresponde a *la apertura de la experiencia a una pluralidad de experiencias futuras benévolas*.

⁴⁷ En esta cita, a su vez, se alude a que si bien puede concedérsele a Garrison y Neiman que la victoria internacional de Thorndike es una de las razones principales por las cuales los educadores han ignorado el pragmatismo, ellos no dan ninguna indicación de hasta qué punto el conductismo de Thorndike incorpora una aproximación pragmática. Creo que este distanciamiento entre el conductismo de Thorndike y el pragmatismo que es posible que supongan los autores, implique que el conductismo de Thorndike deja por fuera aspectos que los autores consideran centrales del pragmatismo. En cambio, Curren considera que lo que el pragmatismo ha aportado está justamente en corrientes como el conductismo.

el instrumentalismo, una teoría pragmática teoría del significado, la verdad y la realidad. Se pregunta Curren: ¿esto produciría la filosofía de la educación de Dewey, o debería simplemente prestarse a una visión conductista de la educación? La respuesta seguramente es, afirma Curren, que se requiere mucha selectividad y vigilancia para aceptar la filosofía de la educación de Dewey como la esencia de lo que el pragmatismo produce en el dominio de la filosofía de la educación. La filosofía de la educación de Dewey, juzga Curren, está organizada alrededor de algunos de los temas pragmatistas; sin embargo, acota, sería dar un salto muy grande considerarlo como algo de lo que uno podría considerar como típicamente construido desde un punto de partida pragmático. El centro del argumento de Curren es que la valoración de la filosofía de la educación de Dewey no depende fundamentalmente de ninguna doctrina *distintivamente* pragmática, y sí de un buen acuerdo de lo que no es esencialmente pragmatista (sobre todo, el legado de Rousseau, filtrado a través de una tradición de experimentos pedagógicos y escritos de Spencer)⁴⁸.

Según Curren, revisando los elementos canónicos del pragmatismo, y permitiendo el agregado de la democracia, eso que es evidente en el pensamiento educativo de Dewey es: a) la aceptación de la ciencia experimental; b) una visión naturalista de la naturaleza humana; c) la aceptación de la democracia. Lo notable de estos compromisos, señala Curren, es que están tan ampliamente aceptados que el defenderlos no lo señala a uno como un pragmatista. Los primeros pragmatistas estuvieron entre los revolucionarios que adoptaron un enfoque naturalista, científico y (a veces) liberal democrático, pero no fueron los únicos, y ahora, juzga Curren, somos casi todos naturalistas y demócratas (p. 500).

⁴⁸ El acercamiento que lleva a cabo Curren entre Dewey y Spencer puede despertar objeciones. En la nota a pie de página 8 el autor, aclara algo más su posición sobre el pensador inglés. “Herbert Spencer empleó la expresión “supervivencia del más apto” antes y más persistentemente que Darwin, y a diferencia de Darwin él la usó en oposición a las escuelas públicas y en defensa de la explotación despiadada capitalista sobre los pobres. Siendo, además, que su concepción de la adaptación fue lamarkiana, es entonces doblemente injusto llamar a la repugnante perspectiva por él popularizada “Darwinismo social” (p. 503). “Herbert Spencer used the expression “survival of de fittest” before and more persistently than Darwin did, and unlike Darwin he used it in opposing public schools and defending ruthless capitalist exploitation of the poor. His conception of adaptation was Lamarckian, moreover, so it is doubly unjust to call the repugnant view he popularized “Social Darwinism” (See Egan, 2002, pp. 23 ff). Ya hemos señalado (nota 42) que para Curren la relación entre Dewey y Spencer es de *afinidad* (que no identidad) y de *oposición también*.

La dificultad abordada por Curren pone de manifiesto la dificultad de reflexionar sobre concepciones de la vida que son ampliamente aceptadas, concepciones que no tienen punto de vista opuesto (por ejemplo, es poco probable, así las prácticas sean divergentes, que en la actualidad alguien se considera abiertamente contrario a la democracia). Así, se hace imposible determinar qué es lo *específico* o *distintivo*, que es justamente lo que busca Curren de la filosofía pragmática de la educación. Dicho de modo un poco más libre, Curren defendería que el pragmatismo pudo ser algo revolucionario en su momento, pero que ahora sus principios son un lugar común, algo que no se pone en duda y que, por ello, carece de especificidad. Por ello, Curren está en la línea de argumentar que lo mejor del pragmatismo fue *absorbido* por la filosofía analítica. Ahora bien, frente a esta línea de reflexión de Curren, una valoración sobre el pragmatismo alternativa a la que él lleva a cabo podría, en lugar de buscar lo que le es distintivo, más bien orientarse a buscar, sacar a la luz *supuestos profundamente enraizados* y, por tanto, en la capacidad para *relativizarlos*, sea históricamente (si se adopta una perspectiva de un pragmatismo, digamos, de izquierda, como el defendido por Richard Rorty) o de otra manera (como la exhibición y crítica de Quine a los dos dogmas del empirismo). Además, existe también la posibilidad, frente a la ya mencionada búsqueda de lo específico del pragmatismo en materia educativa (búsqueda que, de acuerdo con la lectura de Curren, arroja un resultado negativo), de advertir la transversalidad del concepto de experiencia, y de experiencia educativa, en particular⁴⁹, y que Curren desconoce completamente.

Continúa Curren mostrando los aspectos que, aunque fueron revolucionarios en el momento del surgimiento del pragmatismo, son ya un lugar compartido por todos en la actualidad. La mayoría de nosotros aceptamos el hecho de la evolución, así nosotros dudamos del impacto que la modificación de las especies como revolucionario en los métodos filosóficos como Dewey supone. La mayoría de nosotros acepta la democracia liberal secular, así nosotros no estemos a favor de la particular concepción de la democracia como modelada con base en las comunidades científicas. Todos aceptamos

⁴⁹ Esta última posibilidad la desarrollaremos en el numeral 2.6.

que la cognición es corpórea (*embodied*) y situada – tanto el cuerpo como la sociedad proveen contextos para el pensamiento y el aprendizaje. Sea lo que pensemos acerca de la ciencia, somos todos, o casi todos, falibilistas. Es difícil ver entonces algo distintivamente pragmatista en los compromisos de punto de partida de Dewey. En contraste, las doctrinas que se mantienen como distintivamente pragmáticas – como la insistencia de Dewey en que la indagación no nos revela un mundo existente independiente, sino que lo altera y lo hace ser lo que es en la interacción – no juega un rol significativo en su filosofía de la educación (p. 501)⁵⁰.

Este es uno de los puntos en que nos distanciamos del planteamiento de Curren. Si Curren está equivocado, convendría mostrar de qué manera dicha perspectiva, que Curren considera *distintivamente* pragmática, sí juega un rol en la filosofía de la educación de Dewey. Dicho rol lo encontramos en su concepción de la experiencia educativa y se halla en la justificación de una teoría de la experiencia. La teoría de la experiencia y el concepto de experiencia educativa, con sus características de *continuidad, interactividad y crecimiento*, corresponde con este rasgo que Curren reconoce distintivamente pragmático.

Retomemos nuestra presentación del balance final que realiza Curren. Para él se mantienen defensores del pragmatismo en filosofía de la educación, pero es discutible si ellos han asimilado el básico mensaje pragmatista acerca de cómo hacer filosofía más de lo que otros filósofos de la educación han hecho. No es inusual para los contemporáneos neo-pragmatistas o simpatizantes del pragmatismo el eco de temas de Dewey – la búsqueda sin tutor de la certeza, el equivocado autoritarismo en la administración del aula, aprendizaje por medio de la indagación, el arte en la educación de la persona como un todo, la sabiduría de renunciar a fines fijos en educación – aún

⁵⁰ Si es cierto que el mundo o la realidad se construye en mi interacción con él, entonces podemos decir que el mundo que *aprendemos* en las escuelas es, más bien, el mundo que ellas construyen. Así, por ejemplo, construimos un mundo ordenado, jerarquizado, dividido en dominios, en parcelas de realidad. Sin embargo, no es nada fácil intentar representarse ese mundo que es fruto de una interacción. Si la realidad es fruto de la interacción con la realidad, es como si existieran dos realidades: la realidad previa a la interacción, y la realidad resultante de la interacción. La primera es la realidad propiamente dicha, esa es la que, sea que podamos o no, es objeto del conocimiento.

sin prestar atención particular a los métodos experimentales, el contexto, y las consecuencias recomendadas por el pragmatismo. Lo que distingue a los neo pragmatistas en filosofía de la educación hoy no es su aspecto práctico, sino recurrir a fuentes pragmáticas y un asociado y problemático compromiso de la filosofía sistemática como clave para hacer profunda o verdaderamente filosófica filosofía práctica. El intento ilegítimo de obtener lecciones educativas desde la metafísica y la epistemología no es exclusivo del neo-pragmatismo, pero la tendencia metodológica subyacente se ha visto alentada seguramente por una estimación exagerada de la medida en que Dewey simplemente *aplicó* el pragmatismo a la educación.⁵¹

Advierte Curren que, hace muchas décadas, los filósofos analíticos vienen impacientes con el estado de la meta-ética y el obstáculo que ésta pone a los compromisos filosóficos con los asuntos prácticos. Algunos se sumergen directamente en el compromiso analítico con asuntos prácticos, algunos vuelven al trabajo en ética normativa y teoría política más o menos comprometidos con sus aplicaciones y otros hacen un nuevo intento en la meta-ética por encontrar una base racional para considerar la moralidad como una razón dada (reason-giving). Estos desarrollos dieron lugar a una variedad de formas de buscar una filosofía ética, social, legal, política y educativa comprometida, más o menos fundada en el análisis sistemático de cada concepto como desertar (desert), bienestar e integridad, más o menos fundado en la teoría normativa de la ética y la justicia, y más o menos sistemáticamente fundada en una fuente empírica relevante. El enfoque pragmático en el contexto y las consecuencias al evaluar instituciones, leyes, no es inconsistente con cada aproximación a la filosofía práctica, siempre que ellos sean serios en la obtención correcta de los hechos y que no ignoren

⁵¹ En la nota a pie de página 15 se menciona un trabajo editorial, llevado a cabo por Harper & Row, en el que se presentan implicaciones educativas de corrientes filosóficas. Sobre ello dice Curren: "Los filósofos de la educación ven con horror la era de los "ismos", pero la suposición de que uno puede encontrar aplicaciones educativas en casi *cualquier* trabajo de filosofía ha sido más difícil de sacudir" (p. 504). "Philosophers of education look back in horror on the age of "isms", but the assumption that one can find educational applications in just about any work of philosophy has been harder to shake". Esta nota a pie, creo, permite ver la lectura de Curren busca evitar *los traslados apresurados* de ideas de un campo teórico a uno práctico, o, quizá, de un campo de reflexión a otro. Sin embargo, es una reflexión especialmente delicada si se trata del pragmatismo, pues, ¿no sería precisamente en el pragmatismo en donde esperaríamos que fueran vistas como relevantes las consecuencias de sus planteamientos?

el sentido común en la teoría moral según el cual las consecuencias importan. Afirma el autor:

“Si mi caracterización de los patrones del neopragmatismo contemporáneo en la educación filosófica es correcta, entonces, en la medida en que los filósofos analíticos contemporáneos de la educación se adhieren al consejo de Edel de integrar "lo empírico, lo normativo y lo contextual dentro del método analítico", es dentro de la filosofía analítica que el mensaje pragmático básico sobre cómo hacer filosofía de la educación sigue vivo”⁵².

Luego de esta afirmación, que resume la posición de Curren según la cual no existe nada en el pragmatismo que no esté ya *absorbido* en la filosofía analítica, el autor cierra su texto haciendo dos planteamientos en cuanto a la relación entre filosofía de la educación y discusión política de asuntos educativos. En primer lugar, Curren advierte que la aspiración de aportar, de manera vigorosa e informada, en los debates políticos y públicos sobre la educación, algo que fue relevante para Dewey, está más allá de los confines de la filosofía técnica.

Ahora bien, a pesar de lo anterior, Curren acota que lo que el pragmatismo, su visión de la ciencia y la ética, parecería condenar más en el presente paisaje de la filosofía de la educación es el recurso a la filosofía especulativa que perjudica la efectividad de los argumentos de la reforma educativa y los carga con un innecesario y contestatario (contested) bagaje teórico. Según Curren, es difícil imaginar que, en las circunstancias que se enfrentan hoy día en la arena política pública, Dewey pretendiera sobrevalorar la transmisión de sus ideas, o intentara encontrar un importe, o implicación educativa en las teorías del pragmatismo contemporáneo, por sobre las investigaciones normativas directas de las incidencias corporativas en las escuelas, la integración racial escolar, o la prevención del matrimonio forzado en las niñas en edad escolar.⁵³ Cierra el

⁵² “If my characterization of the patterns of contemporary neo-pragmatism in philosophy education is correct, then it follows that to the extent contemporary analytic philosophers of education adhere to Edel’s advice to integrate “the empirical, the normative, and the contextual within the analytic method”, it is in within analytic philosophy that the basic pragmatist message about how to do philosophy of education lives on” (p. 502).

⁵³ En la nota a pie de página 16 se remite al lector a un texto del propio Curren (*Inferentialism goes to school*) en el que examina el intento por encontrar una importación al ámbito educativo educativo (educational import) en el pragmatismo inferencialista de Brandom.

autor afirmando que, si la filosofía es una herramienta, que sea nítida y eficiente en cortar al ir de caza.

2.6. Comentarios a las dificultades planteadas por Curren a una filosofía pragmática de la educación.

En la sección que desarrollamos a continuación no evaluamos críticamente todos los aspectos que son mencionados en el texto de Curren, sino que nos detenemos en aquellos que ayudan a precisar la perspectiva del autor en su conjunto, y, posterior y principalmente, para poner en evidencia un fallo central de su argumentación, el cual consiste en la inadvertencia del concepto de *experiencia educativa* en Dewey como una realización de la *filosofía pragmática de la educación*.

2.6.1. Precisiones de conjunto sobre la perspectiva de Curren.

Hemos advertido con anterioridad que Curren está señalando de manera indirecta que la filosofía pragmática de la educación consiste en un llamado a que la filosofía analítica de la educación *integre, incorpore*, lo que la filosofía analítica ha producido en otros campos de la filosofía práctica.

Encontramos también que, en un llamado a pie de página, se da información general sobre el pensador Abraham Edel. Esta nota nos ha sugerido una idea a desarrollar. Sobre su principal obra, *Ethical Judgment: The Use of Science in Ethics*, se dice que “its view that *a priori* absolutes must be set aside and everything tested by experience, using science and its methods”. Aquí la experiencia se presenta como opuesta a los absolutos *a priori*. El pragmatismo se ve entonces como una postura que demanda un desplazamiento hacia la investigación de la experiencia. Ahora bien, consideramos que una manera prometedora de abordar la noción de experiencia es ponerla en relación con los opuestos contra los que ha sido caracterizada. Esta ya es una gran oposición: *experiencia-a priori*. En el ámbito educativo, hemos señalado también la oposición inicial que lleva a cabo Dewey, en su reconstrucción de la oposición

entre educación tradicional y educación progresista, instanciada en la oposición entre aprendizaje por experiencia y aprendizaje por imposición del exterior. Ahora bien, esta metodología de trabajo – que escapa al propósito de este documento – debería poder mostrarnos la extensión del mapa de los campos de tensión en que se ha movido el concepto de experiencia, trabajo que permitiría arribar a una *representación perspicua* del hecho gramatical de la experiencia⁵⁴.

Por otra parte, el segundo llamado a pie, sobre Rorty, también es importante. Recordemos que Curren había señalado que lo que de viable tenía el pragmatismo ha sido absorbido por la corriente principal, a pesar del pragmatismo post filosófico de Rorty. Este comentario pone de presente dos asuntos: por una parte, reitera la posición del autor según la cual la actual filosofía analítica ha ido llevando a cabo las expectativas generadas desde el pragmatismo, lo cual, podemos decir, lo hace conservador; por otra parte, evidencia su desacuerdo con la versión del pragmatismo de Rorty. Aquí entra la nota a pie. Existen perspectivas que ven una escisión entre un pragmatismo reformista y uno revolucionario, pero que no ven viable el intento de Rorty por considerarse dentro de la corriente revolucionaria. Tanto James como Peirce consideraron el pragmatismo como un método de análisis, no tanto como una filosofía sustantiva, si bien dieron lugar a doctrinas, dentro del pragmatismo, más o menos revolucionarias. Parece ser que la categoría de pragmatismo revolucionario se deja para aquella postura que, aceptando que el pragmatismo es un método de análisis, desarrolla ciertas doctrinas revolucionarias. Así, ninguna interpretación del pragmatismo que lo presente como filosofía sustantiva, y ese puede ser el caso de Rorty, es revolucionario, si bien tampoco reformista. Creo que, tácitamente, en la postura de Curren, Rorty no es un pragmatista.

En los párrafos en los cuales Curren muestra varias relaciones entre el pragmatismo y la filosofía analítica, se hace mención del modo como los positivistas han criticado a la metafísica ontológica. Ahora bien, podemos argumentar en la línea de que ese positivismo es otra metafísica, dicho así directamente, pues aquello que llaman ellos

⁵⁴ Este ejercicio es, sin duda, una posibilidad desarrollada a partir de una línea de reflexión wittgensteiniana, en la que se buscaría alcanzar una representación perspicua de los hechos de gramática.

los métodos de observación nos hacen creer que allí, en lo observable, hay algo duro, firme. Pero, si es tal, es porque está *atravesado de cultura*, y se le han superpuesto otros criterios, una vez que la cultura ha tomado otra dirección. Curren está tratando de evitar una interpretación de la posible relación entre pragmatismo y educación en la que se muestre que es necesario recuperar aspectos valiosos del pragmatismo que fueron puestos a un lado por parte de la filosofía analítica de la educación. Es decir, a juicio de Curren, la situación de la relación del pragmatismo y la educación no es una en la cual *la filosofía analítica de la educación hizo a un lado aspectos importantes del pragmatismo para la educación y que, por ello, el trabajo consiste entonces en recuperar eso perdido*. Curren lucha contra esa interpretación tratando de posicionar esta otra: lo que valía la pena del pragmatismo ha sido absorbido principalmente por la filosofía analítica, y lo que aún queda por aplicar son: *la discusión que apunta hacia la verificabilidad de las opiniones (atenta a rechazar la metafísica ontológica) y con la cualificación de los debates sobre política pública; y, por otra, sirviéndose de las aproximaciones prometedoras de la filosofía práctica*.

A propósito del valor de la Ciencia como modelo tanto para la ética como para el comportamiento en un marco social democrático, en la filosofía educativa de Dewey, vale la pena advertir un curioso interesante paralelo con un historiador reciente de las Ideas. “Aún queda otro aspecto de la ciencia que resulta alentador en particular: el hecho de que no se rija por un programa determinado. Lo que quiero decir con esto es que, por su propia naturaleza, no puede forzarse en ninguna dirección concreta. Su carácter abierto por necesidad (a pesar de las investigaciones secretas llevadas a cabo en la guerra fría y en determinados laboratorios comerciales) de la que es quizás la más importante de las actividades humanas no puede guiarse sino por la democracia del intelecto. Lo que resulta más esperanzador de la ciencia no es sólo su fuerza en cuanto medio de descubrir nuevas realidades, tan relevantes en lo político como estimulantes en lo intelectual, sino también la importancia que cobra como metáfora. Para triunfar, para progresar, el mundo debe ser abierto, susceptible de modificación hasta el infinito, y libre de todo prejuicio. Por consiguiente, la ciencia posee autoridad moral tanto como intelectual, y éste es un hecho que no se acepta con facilidad” (Watson, 2016, 16). Como

nuestro medio académico – quizá ya no tanto como antes – nos ha educado en la separación de las disciplinas, a tal punto que realmente no podemos sino aceptar, por evidente, la independencia de los dominios de investigación, es normal que nos resulte inconcebible, abusivo, ligero, quizá ingenuo, y hasta escandaloso, el que pensadores de otra época, como John Dewey, hayan agrupado o unificado aspectos tan, para nuestros ojos, disímiles como las consideraciones sobre los métodos de investigación científica, y las formas de acción política organizada. Curren afirma: “In this vision, the empirical spirit of pragmatism is tethered to democracy through a conception of the processes of democratic social life modeled on the norms of a scientific community, and the idea that participation in those norms is conducive to personal growth” (p. 494). En esta visión, el espíritu empírico del pragmatismo está atado a la democracia a través de una concepción de los procesos de la vida social democrática modelada en las normas de una comunidad científica y la idea de que la participación en esas normas conduce al crecimiento personal.

Hemos reiterado que Curren considera que la *filosofía analítica* de la educación es el legado del *pragmatismo*; es decir, que los principios del pragmatismo se llevan a cabo, en el especial el contenido en la máxima pragmática, en el ámbito de la filosofía analítica. De ello parece seguirse, según Curren, que el papel de la filosofía pragmática de la educación es ayudar a darle un mayor nivel al debate sobre las reformas educativas, evitando caer en la profusión de discursos que, bajo el rótulo de filosofía de la educación, no ayudan. Esta posición parece perfectamente compatible con nuestra interpretación de la filosofía analítica de Scheffler como un sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos.

2.6.2. Ausencia de un examen sobre el concepto de *experiencia educativa*.

Ahora bien, el desenlace del artículo me parece desconcertante: a juicio del autor no hay algo así como una filosofía pragmática de la educación. Curren trata de ver *cuál es el aporte específico del pragmatismo a la filosofía de la educación*, pero hay dos cosas

a considerar: por una parte, no ha ofrecido una definición o caracterización de la filosofía analítica en general, ni de la filosofía analítica de la educación en particular, como quien pareciera encontrarse en la comodidad de poder prescindir de una aclaración tal, siendo que su preocupación lo demandaría, justamente, por pretender ser su texto un intento por delimitar la posibilidad de una filosofía pragmática en relación con la analítica. En la sección inmediatamente siguiente 2.6., veremos que lo que puede entenderse por giro lingüístico es algo bastante amplio y, quizá, difuso. También creo que lo que Curren no encuentra, esto es, un aporte específico del pragmatismo a la filosofía de la educación, se halla en la concepción de la *experiencia*, en Dewey, y específicamente en la noción de *experiencia educativa*. Dicho concepto ni siquiera es mencionado en el texto de Curren y, es de recordar, Dewey mismo lo proclama de manera directa. Creo que Curren no le concede la importancia que merece, para efectos de una caracterización de la filosofía de la educación de Dewey, a la obra *Experiencia y Educación.*, dicha obra sólo es mencionada para ilustrar la importancia de los patrones naturales de aprendizaje y el papel del docente en el diseño curricular y la regulación de la indagación y la cooperación en aula (*cf.* p. 499). Así, queda claramente establecida la posibilidad de una filosofía pragmática de la educación, cuya particularidad es la aplicación al campo educativo, de una noción de experiencia que no se encuentra, ni en la filosofía analítica, y sus versiones reduccionistas empiristas, ni en la filosofía analítica de la educación como clarificación de conceptos educativos. Así, es posible articular a) concepto de experiencia educativa y b) exigencia de Curren de aplicación de la máxima pragmática de Peirce (en la medida en que se entiende el pragmatismo como método de análisis). El resultado de esto es, justamente, la concepción de la experiencia educativa *volcada en apertura* en un continuo experiencial al futuro. Ahora bien, la reciprocidad, o interactividad sujeto-objeto podría incluso sugerir la necesaria postulación una *meta-máxima pragmática* que vinculara en doble vía “la concepción del objeto” y “la concepción de los efectos prácticos del objeto”.

Esta carencia en la valoración que lleva a cabo Curren sobre si en Dewey puede encontrarse una propuesta filosófica educativa digna de llamarse filosofía pragmática de la educación, esto es, su completa desatención a la noción de *experiencia educativa*, es

una clara crítica que tiene pleno valor al margen de las objeciones que se puedan plantear sobre el método adoptado por Curren para intentar discernir lo exigible, de lo accesorio o complementario, en una concepción pragmatista de la educación. Sin embargo, consideramos que aquella desatención se refuerza por la tendencia de Curren a llevar a cabo separaciones metodológicas apriorísticas demasiado rígidas: pragmatismo como método de análisis – pragmatismo como filosofía sustantiva; filosofía técnica (loable) – filosofía especulativa (reprobable), quizá entre otras (especialmente su tendencia a ver las filosofías como *arreglos modulares de principios filosóficos* (o *compromisos*, como él los llama). Así, en cuanto a la primera dicotomía mencionada (lo metodológico vs. lo sustantivo), una vez que Curren se adhirió a la consideración del pragmatismo como método – y, para redoblar su adhesión, a la consideración del pragmatismo como método de análisis, excluyendo de entrada la posibilidad de verle como un método de síntesis (de reconstrucción) – la noción de *experiencia educativa* simplemente desapareció de su campo visual de reflexión. Y hablamos de desaparición porque ni siquiera se trató de una exclusión (o, si se quiere, destierro) de cualquier posible valor dentro del pragmatismo. Si esto último hubiera sido el caso Curren habría llevado a cabo – o por lo menos habría indicado la dirección para realizarlo – un examen según su propio criterio sobre si la noción de experiencia educativa podría verse como un desarrollo de filosofía sustantiva pragmatista o como aplicación o expresión de un principio metodológico pragmático. Nada de esto se llevó a cabo.

2.7. Experiencia y giro lingüístico.

En esta sección ofrecemos una presentación y análisis de la lectura que Bernstein (2013), bajo el título *Experiencia y giro lingüístico*, examina de manera retrospectiva la relación entre teorías sobre la experiencia y el impacto provocado por el giro lingüístico. De acuerdo con Bernstein existe una diversidad contenida tras la expresión giro lingüístico. Para comenzar, cita las apreciaciones que dos autores, Bergmann y Rorty, entienden por giro lingüístico. Cada autor muestra una amplia diversidad dentro de lo que llaman giro lingüístico y, a su vez, esta diversidad debe ponerse junto a otras tendencias tales como las perspectivas de Habermas, Heidegger, Gadamer, Derrida y

Foucault. A su vez, está la cuestión de si el “giro lingüístico desplaza la apelación directa a la experiencia” (p.139). El giro consiste en que, frente la dicotomía entre los hechos y las palabras, las palabras y las cosas, el mundo y el lenguaje, ya no miramos el mundo, sino que miramos el lenguaje con el que lo describimos; ya no nos ocupamos de experiencias, sino de la descripción que hacemos de la experiencia. En cuanto a Rorty, “desafortunadamente, Rorty carga con una responsabilidad primaria (pero no exclusiva) por denigrar la significación del concepto de experiencia en el pragmatismo” (p.139). Para Rorty, Dewey nunca tuvo éxito en desarrollar una noción coherente de experiencia que le permitiera combinar el historicismo de Hegel con el naturalismo darwiniano.” (p. 140).

“Yo sostengo que la dicotomía a la moda y aparentemente bien afianzada entre experiencia y giro lingüístico es sólo una suerte de dicotomía que los pragmatistas han de rechazar” (p. 141).

Dewey: la naturalización darwiniana de Hegel.

El concepto de experiencia que toma Dewey de Hegel (*Erfahrung*) adquiere un significado más concreto si se reformulan en el lenguaje biológico de Darwin. Como resultado de ello elabora una crítica de la noción de arco reflejo, “que presupone distinciones rígidas, entre sensaciones, pensamientos y actos”. “(...) Como resultado, el arco reflejo no es una unidad comprensiva, orgánica, sino un mosaico de partes desunidas, conjunciones mecánicas de partes sin alianza”. Frente a ello, Dewey propone una *coordinación dinámica* “en la cual las distinciones de estímulos sensoriales y la respuesta motora sean fases funcionales cambiantes dentro de un circuito unificado” (p.159).

Este artículo temprano contiene el germen de la concepción de experiencia en Dewey. Curioso que Bernstein se sirva, justamente, de una metáfora orgánica. La experiencia tiene alcance tanto espacial como temporal; no es ni puramente subjetiva, ni objetiva, ni mental ni física. El lenguaje que utiliza Dewey para caracterizar esta

coordinación es incorporado en la lógica instrumental de investigación que iba a desarrollar pronto: conflicto, problema, reconstitución.

Dos cosas se agregan a la noción de experiencia: evitar el sesgo epistemológico (la experiencia como preocupación por conocer, supongo), y el intento por recuperar la viabilidad de nuestros modos de hablar ordinarios acerca de la experiencia (p. 160).

Lo que experimentamos, no es necesariamente algo dentro del proceso de conocimiento. Lo que identifica una experiencia es que está teñida de una cualidad dominante (y se parece a la primeridad de Peirce). El carácter de desconcertante, desordenada o caótica, pertenece a las cosas mismas, y no sólo es una manera de asumirla por parte del sujeto. Piénsese en el caos de aula, que tanto agrada a algunos estudiantes, y aniquila a los docentes. La experiencia es, a su vez, más rítmica, y tienen una fase de consumación o plenitud. El carácter histórico del concepto de experiencia.

Consideraciones sobre el artículo de Bernstein.

Este artículo cumple una función importante dentro de mi trabajo de tesis, en la medida en que mi propósito es centrarme en las reacciones a la noción de experiencia en Dewey desde la filosofía analítica. Observo dos relaciones entre giro lingüístico y experiencia en los primeros párrafos del texto de Bernstein: por una parte, la mención de la posibilidad de la pérdida de la experiencia, y, por otra, el rechazo de Rorty a la noción de experiencia. Si bien es posible que la segunda cuestión pueda verse de manera conveniente dentro de la primera, es decir, que Rorty es un caso de pérdida de la experiencia, no es evidente que así lo sea. El abandono, la pérdida, suele ser el desentendimiento de un asunto, lo que incluye tanto su defensa como su crítica o rechazo. ¿Que Rorty abogue por el abandono de la noción de experiencia es fruto de su perspectiva una vez realizado el giro lingüístico o puede verse como una consideración sobre la vaguedad o inconsistencia de la noción deweyana de experiencia? Por otra parte, ¿su distanciamiento de la noción de experiencia está relacionado con la

desaparición de la experiencia? ¿O con la interpretación de Bernstein de esta desaparición como un dualismo?

En cuanto a la primera relación, observo que Bernstein interpreta el abandono de la experiencia como una dicotomía, ante la cual él propone: “Finalmente – y de manera más relevante – sostendré que después del giro lingüístico, una orientación pragmática demanda una comprensión concienzuda y matizada del significado de la experiencia. Un pragmatismo enriquecido puede integrar giro lingüístico con una apreciación sutil de las variedades de la experiencia” (p. 141). Por su parte, Martin Jay lo interpreta no como una dicotomía, sino como una paradoja, que debe ser conservada como tal: la experiencia es tanto algo extra-lingüístico, como algo susceptible de ser visto desde el lenguaje (de hecho, la palabra *experiencia* existe).

La crítica de Dewey a la idea rígida y aislada de la noción de arco reflejo, es interesante en tanto nos va permitiendo entender que la noción de experiencia, en Dewey, se gesta por la vía de la unificación, de hacer evidente la unidad subyacente a la aparente diferencia. De entrada, podemos ya intuir que Dewey rechazaría, en caso de verse enfrentado a ella, la distinción experiencia – lenguaje o, dicho más equívocamente, pero a la manera de Bernstein, experiencia -giro lingüístico. Esto también debemos tenerlo presente cuando atendamos a las críticas que realiza Scheffler en *Cuatro pragmatistas*, lugar en el cual, al mejor estilo de la desaparición de la experiencia, ni siquiera aborda su noción de experiencia educativa. También es posible – y habrá que ver si Bernstein lo desarrolla – el tipo de propuesta de superación de la dicotomía en Bernstein: ¿es a la manera de Jay o se aboga por una solución que evite la inconsistencia?

Vemos que la dificultad que enfrenta la presentación sobre los momentos de la experiencia en Dewey, es que puede caer en la tendencia a elaborar un modelo de experiencia, un deber ser al cual aspirar, al cual adecuarse, desconociendo otros fenómenos también presentes en la vida, tanto de los organismos, como de los seres humanos (como una variedad particular dentro de ellos), como, más problemáticamente

aún, de los grupos sociales, los parches, las instituciones educativas. Incluso, para colmo de banalizaciones, esa idea de experiencia se parece al ciclo phva. Otra dificultad que hay en la concepción de la experiencia en Dewey es que puede estar reduciendo la experiencia, esa riqueza, diversidad, inaprehensible, vasta, a una metáfora orgánica: a una representación de interacción de un organismo con el medio.

Una interesante reflexión al respecto es que quizá esa diversidad de usos de experiencia esté dando cuenta de un algo (el ser de la experiencia) que los unifica. También es importante ver que esa puede ser una trampa, al amplificar, ampliar, una concepción ostensiva del lenguaje, que nos empujaría a la elaboración de una teoría, cuando, en lugar de ello, nuestro objetivo debería ser describirlo: caer en cuenta de los parecidos de familia. Con todo, por lo menos en apariencia, la preocupación por la recuperación de los sentidos cotidianos de experiencia, por parte de Dewey, se parece a ciertas exploraciones dentro de la filosofía del lenguaje ordinario. En *Cómo pensamos*, vale la pena deslindar, o examinar a la luz de, la descripción de la prescripción. También cabría ver en esa obra un ejercicio que, por pretender resultar claro, inteligible, y referenciable, por parte del lector destinatario, se ocupa de los sentidos cotidianos de las expresiones. Ello puede privilegiarla para una valoración de Dewey desde la filosofía del lenguaje ordinario. Bernstein, por lo menos, no es ajeno a la jerga del giro lingüístico: énfasis en el uso, preocupación por el parecido de familia, por el emparentamiento. Por otra parte, es posible que la construcción de un modelo de experiencia no lleve a ignorar las variadas formas como las personas viven, y en las que las maneras de afrontar los conflictos, no corresponden con las fases de las que habla Dewey. Así, por ejemplo, el hábito de dejar las cosas para último momento, o la delegación de una responsabilidad, o la elusión sistemática del esfuerzo, o el intento por hacer con el menor esfuerzo, o la lógica del sabotaje de las iniciativas, o el sobre entusiasmo inicial y el abandono posterior. Es decir, puede también darse un proceso de destrucción de experiencia, puede darse el olvido, y no una versión naturalizada, teleológica, de la superación conservada de Hegel.

Capítulo III

Concepto de enseñanza y filosofía analítica de la educación

Introducción

Un estudio cabal, completo, integral de la concepción de la enseñanza, desarrollada por Scheffler desde la perspectiva del análisis filosófico de la educación, debería, cuando menos, atender a dos de sus obras: por una parte, *El lenguaje de la educación* (1970), principalmente en sus capítulos *Las metáforas educativas* (Capítulo 3), *La enseñanza* (Capítulo 4) y *Enseñar y decir* (Capítulo 5); y, por otra parte, *Las condiciones del conocimiento* (1973), principalmente en su capítulo *Conocimiento y enseñanza*. El presente estudio se concentra en los dos primeros capítulos mencionados y, por tanto, es un primer paso en el examen completo de la perspectiva del autor sobre la enseñanza. En estos dos capítulos encontramos las ideas centrales que serán luego extendidas y enriquecidas en otros campos (los estudios comparativos con los verbos *decir, conocer, saber y aprender*). A su vez ofrecemos una presentación y examen de la lectura crítica de Scheffler sobre la teoría educativa de John Dewey.

Nuestro propósito es examinar la definición de enseñanza que ofrece el autor a la luz de las mismas categorías de definición que propone al comienzo de la obra, en el capítulo *Las definiciones en educación*. Defenderemos la tesis según la cual el autor, aunque tiene el propósito de desarrollar una definición exclusivamente descriptiva, presenta más propiamente una concepción *mixta* de la enseñanza, pues incluye elementos de una definición descriptiva (en su capítulo *La enseñanza*) y un elemento de definición programática (en su capítulo *Las metáforas educativas*).

3.1. Enseñanza como modo específico de aculturación

Previo al estudio detenido del concepto de enseñanza, Scheffler (1970) lo introduce en el contexto de un examen crítico de la *metáfora del organismo*, la cual, junto con la *metáfora del crecimiento*, la *metáfora de dar forma*, y la *metáfora del arte*, conforman el estudio del valor y límites del uso de metáforas en el ámbito educativo. De

acuerdo con la metáfora del organismo, los procesos de transmisión y permanencia de una cultura son similares a los presentados por un organismo viviente.

“Los procesos a través de los cuales los miembros que mueren se reemplazan por otros, más jóvenes, garantizan, de la misma forma, la continuidad cultural. Estos integran lo que denominamos educación, cuya función consiste en transmitir la vida cultural del grupo a cada nuevo miembro, y renovar así su continuidad” (p. 51).

En su examen de las implicaciones de esta metáfora – y de la cual señala que es John Dewey uno de los exponentes, en su obra *Democracia y Educación* – Scheffler muestra su utilidad en los estudios de aculturación, es decir, en los estudios que, desde la antropología, la historia y la psicología, se hacen para comprender la asimilación de la cultura del medio por parte de uno de los integrantes. La metáfora del organismo permite, en estos estudios, agrupar bajo una misma categoría los procesos de aculturación. Sin embargo, la metáfora entraña un riesgo, si dentro de los procesos de aculturación, y concebidos como similares a los procesos biológicos que le permiten al organismo tanto su renovación como su permanencia, se incluyen aspectos de la organización social como las decisiones políticas, aspectos que, para el autor, son, por una parte, de orden práctico y moral, y además, son objetos de control, con el fin de orientarlos en diferentes direcciones posibles⁵⁵. Cuando, en el desarrollo de la metáfora del organismo se trasladan conceptos, como por ejemplo “función”, “funcionamiento normal”, “continuidad estructural”, al ámbito social, se corre el riesgo de dar tratamiento de normalidad a cuestiones que son objeto de consideraciones morales. La aplicación de dichos términos en un contexto político dictatorial puede conducir a que se agrupe “(...) con el nombre de educación todos los procesos de supresión, engaño, deformación, adoctrinamiento y amenaza por medio de los cuales se obtiene la sumisión política e intelectual de la población, y podremos concluir declarando que la función de la educación en la sociedad de que se trate consiste en preservar su continuidad” (p. 54). De esta manera, la

⁵⁵ “No hay, por ejemplo, distinciones de orden moral en el proceso de regeneración de un organismo individual, mientras que éstas, en el caso de los procesos de “regeneración” cultural, constituyen el centro de las controversias sociales. Distinciones de este tipo, por ejemplo, son las que expresan la diferencia entre la enseñanza y la fuerza, la propaganda, la amenaza y el adoctrinamiento” (p. 51).

aplicación generalizada, a todos los aspectos de una sociedad, de la metáfora del organismo no permite evidenciar aspectos de naturaleza ética o moral.

Con el fin de dilucidar con mayor precisión los dos aspectos presentes en los procesos de reproducción y mantenimiento de una sociedad, esto es, aquel que se entiende bien bajo la metáfora del organismo, y aquel que escapa a ella, Scheffler procede a examinar la noción de enseñanza. Según el autor,

“(…) no es enseñanza cualquier manera de obtener de los individuos un comportamiento acorde con las normas. Algunas de aquéllas son puramente informales e indirectas y actúan, sobre todo, por medio de la asociación y el contacto. De este modo, principalmente, se aprenden los idiomas. Pero no cualquier manera formal y deliberada significa enseñanza. El comportamiento puede ajustarse a las normas establecidas mediante la presión de las amenazas, la hipnosis, el soborno, las drogas, las mentiras, la sugestión o la fuerza desnuda. La enseñanza, evidentemente, podrá efectuarse de diversas formas, pero algunas de las que posibilitan a los individuos a efectuar determinadas cosas quedan fuera de la amplia variedad de significados del término “enseñar”. Enseñar, en el sentido corriente, significa, por lo menos en algunos de sus aspectos, someterse uno mismo a la comprensión y juicio independiente del alumno, a su exigencia de dar razones y a su criterio de lo que constituye una explicación apropiada. Enseñar a alguien que las cosas son de tal y cual manera no consiste, simplemente, en tratar de que crea en lo que le digo: el engaño, por ejemplo, no es un método ni una forma de enseñanza. Enseñar implica que, si queremos que el alumno aprenda tal o cual cosa, ello se debe a razones que, dentro de los límites de su capacidad de comprensión, son *nuestras* razones. De este modo, la enseñanza requiere que expongamos nuestras razones al estudiante y, al hacerlo así, las sometemos a su evaluación y crítica” (p.55).

Podemos, resumiendo en nuestras palabras, decir que la enseñanza es un *modo* de obtener del individuo un comportamiento acorde con las normas, formal y deliberado, y que reconoce la razón del alumno. Esta definición parte, previamente, de la división de los modos como se logra obtener de los individuos un comportamiento acorde con las normas en aquellos que son informales e indirectos, y aquellos que son formales y deliberados; y, a su vez, asume que los modos formales y deliberados se dividen en aquellos que no reconocen la “razón” del alumno y aquellos que sí. La enseñanza se encuentra en esta segunda clase. Esta definición se ajustaría a una presentación por género y diferencia específica. El *género* estaría constituido por los modos formales y

deliberados de lograr del individuo un comportamiento acorde con la norma, y la *diferencia específica* la determina el respeto por la razón del estudiante (expresión bajo la cual se incluye, entre otras cosas, la disposición de ofrecer razones, de atender dudas y críticas del estudiante).

El que Scheffler haya introducido justo en este punto su noción de enseñanza, es, para nosotros, un aspecto de importancia en cuanto a lo que espera el autor que de ella puede obtenerse para dar luz sobre los límites de la metáfora del organismo, ya que dicha noción contiene aspectos que denominamos éticos o morales. Dicho de otra manera, consideramos que es la opción ética o moral, contenida en dicha definición, lo que distingue la noción de enseñanza que presenta Scheffler, de otras maneras como una cultura “(...) consigue que los miembros recién nacidos que llegan a integrarla se comporte con conforme a sus normas (...)”⁵⁶. Llamamos la atención sobre ella porque es su aspecto moral o ético el que no se ajusta, como veremos, exclusivamente en el marco de una definición descriptiva. Naturalmente, existen otros puntos controversiales o que, por lo menos, requerirían de una mayor aclaración, y de los que no nos ocuparemos. Por lo pronto, solo dejemos planteados algunos. ¿Qué se entiende por *formal* e *informal* en este contexto? Cuando se afirma que el propósito de la enseñanza es lograr el comportamiento conforme a la norma, ¿es ello equiparable a *lograr aprendizaje*? Según esta división entre modos de lograr un comportamiento acorde con la norma, ¿solo la enseñanza estaría incluida en los modos respetuosos de la razón del estudiante?

3.2. Enseñanza como actividad

⁵⁶ Dado que Scheffler no presenta en estos términos sucintos su idea de enseñanza, y ello puede ser ocasión de malinterpretaciones, transcribimos la cita completa. “Cada cultura, podría decirse, consigue que los miembros recién nacidos que llegan a integrarla se comporten conforme a sus normas, sean éstas definidas de una manera u otra, y muchas culturas poseen organismos especiales dedicados específicamente a esa tarea. Sin embargo, no es enseñar cualquier manera de obtener de los individuos un comportamiento acorde con las normas. (...) La enseñanza requiere que exponamos nuestras razones al estudiante y, al hacerlo así, las sometemos a su evaluación y crítica” (p. 54, 55).

Una vez Scheffler ha presentado una definición de enseñanza en estrecha relación con la noción de aculturación, desde la cual ha señalado las particularidades de *modo* que implican la noción de enseñanza, (las cuales, a su vez, le imprimen su connotación moral), pasa a realizar un examen detenido de las características de la enseñanza desde una perspectiva, a nuestro juicio, diferente, si bien compatible con la anterior. Este abordaje se realiza teniendo en cuenta las distinciones que fueron realizadas previamente por el autor sobre las *definiciones estipulativas, descriptivas y programáticas*. Scheffler se concentrará en mostrar las características de la enseñanza ciñéndose a una definición descriptiva de la misma (p. 59). El propósito de ofrecer una definición descriptiva de enseñanza debe ser tenido en cuenta al momento de realizar una evaluación de la definición ofrecida, ya que cada definición debe ser evaluada según su tipología⁵⁷. Así, la definición ofrecida por Scheffler debe ser evaluada de acuerdo a la pregunta: ¿recoge adecuadamente la definición el uso predefinitorio del término enseñanza? Veamos ahora la presentación descriptiva que realiza Scheffler del concepto de enseñanza.

Scheffler establece una distinción entre el uso “intencional” y el uso de “éxito” de enseñar. De acuerdo con este último uso, cuando decimos que alguien le ha enseñado a otra persona a realizar cierta tarea, no solamente asumimos que se han realizado una serie de acciones, sino que se ha logrado que la persona realice dicha tarea. Así, el uso de “de éxito” del verbo enseñar incluye que el propósito de las acciones ha sido realizado. En cambio, cuando se hace uso “intencional” de enseñar, dicho logro no está incluido. El primer aspecto del uso intencional de enseñar es que se constituye en una *actividad* y que es dirigida a un logro o *meta*, es decir, es una actividad con propósito. Esta caracterización inicial parecería pecar de generalidad, en el sentido en que, se pensaría, todo verbo expresa un tipo de actividad y, por tanto, no estaríamos diciendo nada relevante sobre enseñar. Sin embargo, el que se aluda a que enseñar es una actividad está indicando que es algo en lo que una persona se ocupa, algo a lo que se dedica. En

⁵⁷ “La definición estipulativa se interesa por la comunicación, es decir, se la presenta para facilitar el intercambio de ideas; la descriptiva se interesa por la explicación, o sea, que se propone aclarar la aplicación corriente de los términos que define; el interés de las definiciones programáticas, resulta de orden moral, es decir, se las elabora para dar expresión a programas de acción” (p.13).

cambio, cuando se dice que una persona está sentada o que respira o que camina, el uso de dichos verbos no incluye el que sean actividades en las que se ocupa la persona, es decir, que sean realizadas, generalmente, con atención y esfuerzo, y con miras a la obtención de un resultado o meta.

Pasa Scheffler a ofrecer una anotación sobre la relación entre la actividad de enseñar, y el tiempo de las actividades. Cuando se está enseñando durante cierto tiempo, no se abriga necesariamente la expectativa de dar por concluida o terminada la labor de enseñanza, si bien es cierto que las acciones están encaminadas a dicho propósito. Así, la meta de una actividad, en general, y de enseñar, en particular, puede hallarse más allá, en el tiempo, de las acciones comprendidas en la actividad. Así también, la enseñanza implica que es posible, de algún modo estimar o considerar alguna medida del éxito, es decir, el nivel de éxito o fracaso de la actividad de enseñanza.

En este punto Scheffler realiza una aclaración sobre cierto aspecto importante de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Mientras que la enseñanza implica intención y esfuerzo para que alguien obtenga aprendizaje, no toda actividad y esfuerzo para que alguien aprenda implica enseñanza. Esto se debe a que, como se ha resaltado anteriormente, la enseñanza incluye las restricciones de modo por medio de las cuales se preserva la razón del estudiante. Este aspecto es importante tenerlo presente para nuestra tercera sección.

Ahora bien, Scheffler ofrece algunas precisiones sobre la actividad de enseñar en relación con el tiempo, además de la ya anotada arriba. De acuerdo con el uso habitual del enseñar, carece de sentido interpretar su acaecimiento en un momento determinado, es decir, como si se tratara de un acontecimiento instantáneo. No afirmamos, ni preguntamos por, el momento exacto en que enseñamos, sino que nos referimos a periodos⁵⁸. Ahora bien, solemos aludir a periodos de tiempo cortos (horas, por ejemplo),

⁵⁸ Podemos anotar de pasada un uso de enseñar que, si bien no hace parte del uso más frecuente y de interés para Scheffler, nos sirve para ilustrar la posibilidad del carácter instantáneo de algunas acciones. Podemos decir que una persona ha *enseñado* a sus amigos una medalla que tenía guardada en un cajón, y en este caso sí consideramos preguntas y afirmaciones, con sentido, sobre el momento exacto en que

o más largos (semanas o años). En este segundo caso, y dado que no es posible suponer, cuando se afirma que el periodo de enseñanza es de un año, que durante todo el año y a toda hora se realizó la enseñanza, debe notarse que los periodos largos se encuentran divididos en periodos de enseñanza unitarios, que el autor llama lecciones.

En su abordaje de la cuestión sobre lo que hace que una lección sea propiamente una actividad de enseñanza, Scheffler va a cuestionar una interesante postura al respecto, según la cual la actividad de enseñanza en una lección debe estar caracterizada por un conjunto específico de movimientos, dentro de una actividad física⁵⁹. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe constituirse en un conjunto de movimientos físicos, los cuales la diferenciarían de otras actividades. La crítica de Scheffler a esta perspectiva consiste en llamar la atención sobre el hecho de que cada uno de los movimientos que suelen observarse en una lección (ademanos del docente, el uso del material de trabajo, la disposición de los estudiantes, etc.) se hallan también en otras actividades que no consideramos enseñanza. Que el docente tenga la intención de enseñar no es algo que puede deducirse de movimientos específicos, sino que, de acuerdo con Scheffler, depende de la información de contexto que dispongamos. “Por tanto, la enseñanza, el acto de enseñar, no puede explicarse como un tipo caracterizable de movimientos ejecutados por un maestro” (p.67).

ello aconteció. Este uso de enseñar, que no es ni de éxito, ni intencional en el sentido trabajado por Scheffler, puede ameritar un examen más detenido para, por contraste, resaltar aspectos, y fuentes de posibles confusiones, de enseñar. Menciono brevemente dos aspectos para posteriores desarrollos. En el caso de uso de enseñar que hemos ilustrado con el ejemplo de la medalla, si bien hablamos de enseñar como intencional, no necesariamente implicamos que sea una actividad (como labor de esfuerzo continuado), aunque tampoco queda exclusivamente circunscrito a ser una acción. Por otra parte, este uso de enseñar suele estar asociado con la acción de poner de manifiesto, de hacer visible intencionalmente algo que, optativamente, puede hallarse oculto.

⁵⁹ La perspectiva para comprender una lección, o unidad de enseñanza, como actividad física observable, es denominada por el autor como un tipo de *conductismo* aplicado a la educación (p. 67). Con base en este enfoque conductista se elaboran modos específicos de concebir y aplicar la evaluación del aprendizaje. La importancia que el conductismo ha tenido en el desarrollo de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, nos permite valorar, a su vez, la importancia de la crítica desde el enfoque analítico adoptado por Scheffler. Pero no sólo desde una perspectiva crítica del conductismo, se hace relevante el enfoque de Scheffler, sino también para asimilar críticamente los enfoques y técnicas que, como el taylorismo, han pretendido ofrecer una *administración científica del trabajo*. En especial, el enfoque analítico de Scheffler puede ofrecer elementos para una valoración crítica del concepto de *eficiencia de los recursos* en el ámbito educativo.

En este punto el autor examina la cuestión, próxima a la anterior, sobre la posibilidad de prescribir un conjunto de reglas para la enseñanza exitosa, es decir, si es posible confeccionar una secuencia de pasos o instrucciones cuyo resultado sea el éxito en el aprendizaje. Asociado con lo anterior está el propósito del autor por deshacer la idea según la cual tener éxito en la realización de una actividad debe ser interpretado como un tipo de actividad. Parte del equívoco, o la ilusión, de la posibilidad de diseñar protocolos o secuencias de pasos que garantizan el éxito en la enseñanza, tienen relación con esta asimilación equivocada entre “éxito” y “actividad”, cuya fuente puede estar en la superposición de usos de la palabra enseñar. Scheffler, apoyado en Ryle (*El concepto de lo mental*), enfatiza en que el éxito es la resultante apropiada de actividades, mas no una actividad. No nos ocupamos en tener éxito, nos ocupamos en labores que, esperamos, concluyan exitosamente. La confusión en los usos se evita al poner en evidencia el tipo de uso de enseñar que está en juego. El uso intencional de enseñar se pone de manifiesto al pensar en si es posible el fracaso de la actividad.

Scheffler distingue entre “reglas exhaustivas” y “reglas no exhaustivas”. Las primeras son aquellas reglas sobre una actividad que garantizan el éxito. Ejemplo de ellas son las reglas, dadas a un niño, para escribir una palabra (“primero, sobre la línea, deje un espacio en blanco”, “luego, sobre la misma línea y a derecha, escriba...” etc.) o las indicaciones para que una persona, que se encuentra en un punto determinado de una ciudad, llegue a otro punto de la ciudad (“Primero, camine, sobre la acera derecha en dirección norte, tres cuadras”, etc.). Las reglas no exhaustivas, por lo contrario, no garantizan el éxito. De ellas son ejemplos, las instrucciones para ganar en juegos de azar, encontrar una aguja en un pajar, o alcanzar la solución correcta de un problema geométrico. Algunas de las reglas exhaustivas son, también, inútiles, en el sentido que no es posible llevarlas a cabo porque incluyen, como uno de sus pasos, la consumación exitosa (por ejemplo, en el juego de azar, “Quinto, gane el juego”, o en la búsqueda de la aguja, “Ahora, encuentre la aguja”, etc.). En el caso de la enseñanza, no es posible disponer de reglas exhaustivas y útiles, en el sentido aquí anotado. “Las reglas de la

enseñanza, en el mejor de los casos, servirán para mejorarla, en el sentido de volverla más eficiente; pero no puede eliminar la posibilidad de fracaso”.

Finalmente, de lo anterior concluye Scheffler que la enseñanza, desde la perspectiva de una definición descriptiva, cabría llamarse un *arte práctico*, “en tanto que constituye (hablando en términos muy amplios) una actividad, que apunta hacia una meta que define su éxito y que se puede mejorar mediante la aplicación de reglas, las cuales, sin embargo, no podrán garantizar dicho éxito” (p. 72).

3.3. ¿Definición programática de enseñanza?

Hemos anotado que Scheffler enmarca su definición de enseñanza dentro de las definiciones descriptivas, es decir, aquellas cuyo propósito es reflejar el uso predefinitorio del término. En tal caso, queda por fuera del examen crítico de la definición de enseñanza las cuestiones que aplican para los otros tipos de definición: como no se trataría de una definición estipulativa, entonces no tiene lugar cuestionar si la definición cumple su función de simplificar la expresión de un concepto y hacer más ágil la discusión; como no se trataría de una definición programática, no tiene lugar ninguna consideración práctica, ética, o política, sobre el programa de acción incluido en la definición. Sin embargo, la división en dos secciones sobre la noción de enseñanza que hemos realizado trasluce, de cierto modo, la posibilidad de abrigar dudas sobre si la definición que ofrece Scheffler es sólo descriptiva, dudas que esperamos desarrollar más detenidamente en la presente sección. Consideramos que la definición de la enseñanza como actividad con restricciones de modo orientada a la obtención de aprendizaje debe ser examinada tanto como definición descriptiva, como definición programática. Esta segunda característica no es abordada directamente por el autor y, de cierta manera, es encubierta por su intento de encajarla como parte de su definición exclusivamente descriptiva. Detengámonos en la presentación que realiza Scheffler sobre la definición programática. Para Scheffler, una definición es programática si efectúa una de tres cosas:

“(…) Al proponer una definición que atribuye un término a un nuevo objeto particular, puedo estar sugiriendo que ese objeto nuevo debe recibir igual tipo de trato que las demás cosas a las que, hasta entonces, se aplicaba el mismo término. (…). De igual modo, proponer una definición que no aplica un término a cierto objeto que, hasta ese instante, ha estado incluido en aquel, quizá sea una manera de sugerir que el objeto en cuestión no debe considerarse en el futuro de la misma forma que los objetos a los que se aplica el término. Aun si proponemos una definición que asigna un término exactamente a los mismos objetos a los que se ha atribuido hasta el momento, podemos estar defendiendo la propiedad de la práctica corriente en relación con esos objetos, con exclusión de otros, y no, en realidad, tratar de reflejar, los usos predefinicionales” (p.10).

Consideramos que la definición de la enseñanza como una actividad orientada al aprendizaje con restricciones de modo, corresponde a la segunda de las posibilidades planteadas por Scheffler y, por tanto, debe ser evaluada, aparte, como definición programática. Scheffler, como hemos citado, considera que el chantaje, la fuerza, la coacción, si bien pueden ser medios para el aprendizaje, se encuentran excluidos del uso habitual de enseñanza, el cual sólo recoge las acciones que atienden a la razón del alumno, a su capacidad para dar y pedir explicaciones. Ahora bien, sabemos que la educación, más bien sólo hasta unas décadas recientes, ha dejado de considerar medios coactivos como propios de la enseñanza. Expresiones como “*la letra con sangre entra*”, o la repetición y memorización de información, hicieron parte de los medios tradicionales de enseñanza y, no por ello, dejaron de ser considerados como enseñanza. Ahora bien, que estos fueran medios comunes, no los hace aceptables a la luz de la educación actual, pero el que sean inaceptables no es fruto de que no correspondan con el uso predefinicional, sino que en la actualidad abogamos por una enseñanza que los excluya, es decir, la restricción de modo que aceptamos y promovemos de la educación son de naturaleza moral, ética. Así, esta definición de enseñanza con restricciones de modo debe ser evaluada como definición programática.

Otra manera indirecta de hacer ver que la definición de enseñanza que incluye restricciones de modo, no es de naturaleza descriptiva, en el sentido de que se limite a recoger usos previos, es observar otros estudios sobre el concepto de enseñanza que también se apoyan en un examen sobre los usos de enseñar para presentar una elaboración de la misma. Tal es el caso del estudio adelantado por Smith (1971) y en el

que, luego de esclarecer y diferenciar usos del término enseñar en comparación con otros como “hacer negocios” o “vender”, elabora una concepción de la enseñanza como sistema de acciones. Con todo, la presente aclaración no pretende negar validez o importancia a una concepción de la enseñanza como actividad con restricciones de modo, sino facilitar su ubicación, dentro de la clasificación del mismo autor, para una mejor evaluación.

Ahora bien, la definición descriptiva de Scheffler, por su parte, puede prescindir de estas restricciones de modo. El estudio de la definición de enseñanza como actividad orientada a un propósito más allá del tiempo de la actividad misma, divisible en unidades o lecciones, no reductible a movimientos físicos, susceptible de reglas no exhaustivas, expuesta al éxito y al fracaso, recoge satisfactoriamente el uso predefinicional. La definición de la enseñanza como *arte práctico* satisface las exigencias a una definición descriptiva de enseñanza.

Finalmente, es importante señalar que la elaboración del concepto de enseñanza aquí presentada figura como base de la comparación, realizada en una obra posterior de Scheffler (1973) entre conceptos cognoscitivos (saber y conocer) y educativos (enseñar y aprender). Dado que dicho estudio pretende también apoyarse exclusivamente en definiciones de los términos que recogen sus usos previos, y suponiendo que la crítica aquí esbozada a la definición de Scheffler se halla bien encaminada, convendría un examen de la comparación de términos cognoscitivos y educativos detallando con autonomía las implicaciones programáticas de la definición.

3.4. Lectura de Scheffler sobre la filosofía de la educación de Dewey.

Esta sección final tiene el propósito de, además de precisar las interrelaciones que existen entre los capítulos precedentes y con lo cual se busca evitar una lectura fragmentaria, ofrecer una presentación de la lectura que desde la *filosofía de la educación de Scheffler* puede hacerse sobre la *filosofía de la educación de Dewey*. Este

capítulo final, por tanto, ofrece una respuesta a nuestro problema inicial de investigación, y encuentra en los precedentes la caracterización y problematización de las diferencias entre una aproximación *pragmática* y una *analítica* a las cuestiones educativas, trasfondo sobre el cual las críticas de Scheffler puede ser más adecuadamente entendidas tanto en lo que de importante tengan, como en sus limitaciones.

Las apreciaciones críticas de Scheffler a Dewey revisten importancia en múltiples aspectos. Sin embargo, de ese conjunto amplio nosotros solamente nos concentraremos en algunas de dichas apreciaciones a su filosofía de la educación. Nos interesa – por los propósitos mismos del trabajo de grado – examinar **a)** las críticas de conjunto a su filosofía de la educación, y **b)** su examen de la noción de *experiencia*, en cuanto a lo que dicho examen nos diga sobre la valoración de la noción de *experiencia educativa*.

3.4.1. Defensa de Scheffler a críticas realizadas a la teoría de la educación de Dewey

Las anotaciones críticas realizadas por Scheffler sobre la teoría social y educativa de Dewey están divididas en dos partes: inicia presentando algunas críticas comunes, y luego las propias (Scheffler, 1974). El abordaje de las críticas comunes se ve mejor como una defensa por parte de Scheffler a Dewey ante algunas de las malinterpretaciones de que ha sido objeto el autor.

Las críticas comunes son las siguientes. *Falta de precisión de la orientación del crecimiento*. Dewey propugna por una sociedad en la que cada individuo desarrolle el máximo de sus capacidades intelectuales y de acción, para lo cual se requieren instituciones (educativas, dentro de otras, seguramente) que las fomenten. Se le critica que al *crecimiento*, con ser un valor básico para el autor, no le especifica su objetivo, su dirección. Dewey considera que este fin no puede ser especificado, sin que ello implique una restricción acrítica. En la escuela el objetivo debe ser cultivar *hábitos mentales críticos*. Las críticas, mutuamente excluyentes, sobre Dewey se han dividido en aquellas que lo consideran excesivamente permisivo (*anarchy in the classroom*), y aquellas que

lo entienden partidario del rol social de la escuela en detrimento de la individualidad; también se le acusa de romper con las tradiciones, o de ser conservador. Estas críticas tienen en común la exageración de algún aspecto, o la distorsión o el desconocimiento del pensamiento crítico y científico que él valora. *Permisividad.* Aunque Dewey le concede importancia a las iniciativas e ideas de los estudiantes, también le concede mucha importancia al poder regulador de las mismas ideas, y la reflexión crítica sobre las consecuencias (virtud que debe irse ampliando con la edad). *Conformismo a la norma social.* La importancia de la situación del medio es defendida por Dewey, lo cual no quiere decir que debe ser atendida como dogma (ataca la indoctrinación). *Ruptura con el pasado.* El examen de los problemas concretos determina si debe romperse con un hábito o darle continuidad. Se trata de darle la importancia a los problemas del medio, dándoles un tratamiento reflexivo, crítico, creativo. Las críticas propias son las siguientes.

3.4.2. Críticas de Sheffler a la teoría educativa de Dewey

Exageración de la noción de continuidad. Si bien debe haber continuidad entre las disciplinas técnicas y su significación social, entre los niveles de formación, la discontinuidad y las diferencias también existen y deben ser reconocidas. La teoría, si bien conectada con la observación y la práctica, es también autónoma. No es sólo el intermediario entre problemas prácticos y soluciones prácticas, provee una representación inteligible y coherente de los procesos naturales. Existe un distanciamiento del teórico que le permite inventar, postular, simplificar, categorizar, extrapolar, idealizar. Dado este distanciamiento, la teoría educativa, no está obligada a resolver los problemas sociales, sino a alcanzar una visión penetrante de las estructuras naturales.

El problema teórico del pensamiento. No todo el pensamiento, como creen los pragmatistas, está orientado a resolver problemas prácticos (especulamos, jugamos, creamos sin orientación práctica). Ello ayuda a distinguir entre disciplinas (la ciencia de la historia, el arte de las matemáticas, la poesía del razonamiento legal, la filología de la

filosofía). Se debe entender que la educación transmite una herencia cultural, no sólo resuelve problemas.

No en todo tema tratado, el significado (el porqué) debe hacerse manifiesto, explícito y asimilado por los estudiantes. Aunque para Dewey el significado es muy importante, su importancia es variable. En alguna actividad lúdica, conviene que el estudiante esté jugando, no descifrando el significado y sentido del juego; en cambio, en una exposición de un teorema, hacer explícito el sentido y significado se hacen relevantes. Puede ser un error, por provenir de cierta tendencia filosófica a darle mucha importancia al significado (impacto, interrelación, sentido), ignorar que no siempre es el caso.

Por concederle un rol de socialización primario, se desconoce la autonomía de la escuela. Dewey vincula escuela y sociedad en exceso. La escuela necesita distancia de la sociedad para formar las actitudes que les permitirán a los estudiantes introducir modificaciones en ella.

3.4.3. Reflexión sobre la crítica de Schffler a la teoría educativa de Dewey

Quisiéramos comenzar nuestro examen de las críticas de Scheffler a la teoría educativa de Dewey apuntando un hecho de mediana importancia: Scheffler no se sirve directamente del enfoque de filosofía analítica de la educación que le hemos visto aplicar a conceptos como el de *enseñanza*. Esto puede ser un poco desconcertante. Recordemos que, al momento de examinar el concepto de enseñanza, Scheffler ha presentado un examen de los diferentes tipos de definición existentes y, en relación con ellos, *el modo apropiado de criticarlos*. Sin embargo, dicha matriz de examen no se encuentra aquí presente, por lo menos no de manera manifiesta. Detengámonos un poco más a este respecto.

Muchas de las discusiones en teoría educativa – al modo como ocurre en cualquier otra discusión teórica o práctica – giran en torno al significado de ciertos

conceptos que se entienden como centrales, o bien presuponen cierto sentido de los conceptos. Apoyado en parte en la teoría de la definición de C.L. Stevenson (*Ethics and Language*)⁶⁰, Scheffler ofrece un marco para regular o, diríamos mejor, para *arbitrar* las discusiones educativas, ya que, al hacer manifiesta el tipo de definición que se está haciendo de un término (estipulativa, descriptiva o programática), se dispone de los criterios para *valorar* y elegir entre las alternativas en contienda. Quizá no huelga decir que este énfasis en la propuesta de un marco para dirimir las discusiones, tiene como *corolario* – a nuestro juicio de extraordinaria importancia – el que el teórico *no tome partido, necesariamente, por ninguna de las alternativas en cuestión*. Si no erramos en esta consideración, el enfoque de Scheffler promueve cierto distanciamiento y neutralidad del teórico de la educación. Y aquí sí encontramos una conexión con la crítica a la perspectiva deweyana. Bien sabemos que esta cuestión desborda el examen específico de las relaciones teóricas entre Scheffler y Dewey – si bien estas ya son de gran amplitud – y nos pone en el escenario de tensión entre teoría y práctica.

Ahora bien, la ausencia manifiesta de dicha perspectiva – o de una adaptación de esta al contexto – puede, en parte, explicarse por hallarse dicha crítica en el contexto de una obra cuyo propósito es ofrecer una “introducción crítica”. Con todo, si bien el abordaje crítico de Dewey no se centra en el examen del algún término educativo, sí existe una nota analítica común en las críticas de Scheffler a Dewey: se trata de poner de presente la independencia, en ciertos aspectos importantes, de asuntos que Dewey veía completamente interrelacionados. Así, la *teoría* no sólo debe ser vista como conectada con la práctica, sino poseyendo valor autónomo (esta crítica corre el albur de ser directamente anti-pragmática, pues, como hemos visto, en Dewey existe una especial vinculación entre los dominios teórico y práctico); el *pensamiento* no está necesariamente dirigido hacia la solución de problemas prácticos (esta presuposición denuncia el método de Scheffler como arbitraje neutral de disputas y lo contrapone directamente con la filosofía de Dewey, la cual demanda un compromiso en cavar hondo

⁶⁰ En la nota al pie 9 de su trabajo, Scheffler afirma: “La orientación con que se estudian las definiciones en el presente texto se ve influida en más de un aspecto por el importante trabajo de C.L. Stevenson, *op. cit.*” (p. 11).

para alcanzar una perspectiva abarcadora); el *significado* de un tema, no debe ser necesariamente explícito (Esta es la única crítica en la que no se procede a resaltar la autonomía del dominio, sino en el que se propende por evitar la valoración de importancia generalizada del *significado*, y se hace ver el valor relativo al contexto (juego, explicación de un teorema, etc.)); la *escuela* debe tener cierta independencia del medio social.

El contraste entre esta lectura, que trata de respetar los dominios de independencia, si bien se acepta el hallarse en relación con otros, común a todas las críticas de Scheffler, es marcadamente contrastante con la preocupación de Dewey quien, como hemos señalado, está seriamente interesando en superar las dicotomías por medio, no de una perspectiva intermedia, sino de una profunda y abarcadora. Dewey busca evitar los riesgos de las separaciones y dicotomías, que ensombrece las unidades subyacentes, mientras que Scheffler busca evitar el exceso de conferir unidad, a riesgo de desdibujar la autonomía e independencia (por lo menos relativa) de los dominios en consideración. Una cita de Dewey, de su última obra de temática educativa nos ilustra al respecto.

“El objeto de una teoría inteligente de la educación es indagar las causas de los conflictos que existen y después, en lugar de sumarse, a algún lado u otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes” (p. 63).

3.4.4. Aclaraciones sobre la filosofía de la educación en Scheffler entendida como *sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos*.

Al margen de una valoración sobre la ausencia de la aplicación por parte de Scheffler de su método al examen de la filosofía de la educación de Dewey, en la cual sería deseable, por lo menos, entrever una consideración del concepto de experiencia, dicho método puede requerir algunas aclaraciones. Por lo pronto, Scheffler, lo presenta así:

“El presente capítulo y los dos siguientes se ocupan de evaluar el papel que desempeñan tres tipos de afirmaciones con las cuales nos encontramos a menudo en el estudio de temas educacionales. Estas son: las afirmaciones de definición, las que contienen lemas educacionales y las que incluyen descripciones metafóricas de la educación. Mediante la consideración de algunos contextos típicos, en los que aparecen tales afirmaciones, intentaremos esclarecer lo que podría llamarse la lógica de su funcionamiento dentro de tales contextos. Así, aun cuando hagamos las correspondientes referencias al medio social de estas afirmaciones, nuestro propósito no es de tipo sociológico. Nos interesa, antes bien, evaluar la fuerza que pueden poseer dichos tipos de afirmaciones cuando aparecen en razonamientos, examinar la validez de las conclusiones extraídas con su ayuda y proponer modos en los cuales podrían criticarse de manera pertinente sus usos en la elaboración de inferencias. Estos propósitos indican en qué sentido podemos calificar de lógica nuestra intención y meta” (1970, p. 1).

Este pasaje es útil para precisar lo que hemos llamado *sistema de arbitraje de disputas sobre conceptos educativos* en Scheffler. Para comenzar, aunque no se hace mención explícita del estudio que, sobre el concepto de enseñanza, se lleva a cabo en el capítulo IV de la obra *El lenguaje de la educación*, dicho estudio es coherente con los propósitos indicados en el pasaje, en la medida en que parte, como hemos señalado y criticado en la sección 3.3., de una definición de la noción de enseñanza y se dirimen posibles errores en su interpretación, tal como ocurre con cierta interpretación conductista de la misma. Lo que nos resulta relevante para precisar el sentido de nuestra atribución a Scheffler de una propuesta de sistema de arbitraje de disputa sobre conceptos es que, sobre dichos conceptos, se tiene el propósito de “(...) esclarecer lo que podría llamarse la lógica de su funcionamiento dentro de tales contextos”, así como la evaluación de la validez de los argumentos en que dichos conceptos se presenten. El arbitraje en Scheffler se base en, como primer paso, hacer manifiesta la lógica subyacente a los usos de las expresiones de interés y, como segundo paso, la emisión de juicios de validez sobre si las discusiones respetan la *normatividad subyacente impuesta por el uso*. El sistema de arbitraje está, según vemos, constituidos por dos tipos de reglas: las provenientes del uso de los términos (lógicas del lema, lógica de la definición, lógica de la metáfora, etc.) y por aquellas que determinan la validez del argumento presentado, en una u otra posición, en la disputa. Así, *el filósofo de la educación*, el árbitro, evaluará las discusiones a partir de estos dos tipos de reglas y

podrá discriminar aquellos argumentos válidos y aquellos que, por violar alguno de los dos tipos de reglas, son inválidos.

Entramos ahora a hacer tres consideraciones sobre dicha propuesta de sistema de arbitraje: la primera, en relación con la suposición según la cual el uso de los términos es norma de evaluación; la segunda, sobre los casos en los cuales no es posible decidir y, por ello, escapan están más allá del límite del arbitraje (casos no arbitrables o dirimibles) y, finalmente una tercera consideración sobre la neutralidad y *aprioridad* de la lógica (consideración que se encuentra en relación con la segunda).

Tanto la valoración sobre los lemas (o consignas o arengas), como sobre las definiciones y metáforas, pretenden llevar a cabo un estudio que explicita el uso del término de interés (lo que arriba hemos denominado el primer paso) y, con ello, los criterios de adecuación que le son inherentes (así, por ejemplo, a una definición estipulativa no se le exige respetar el uso predifinitorio del término). Esta línea de reflexión entraña un riesgo serio contra la reflexión en filosofía de la educación, riesgo consistente en que ancla, de manera subrepticia o manifiesta, la reflexión filosófica a respetar los usos ya establecidos por la costumbre. Así, se trataría de un enfoque que corre el riesgo de imponer como “*correcto*” lo que no podría calificarse más que como “*corriente*”.

Por otra parte, el sistema de arbitraje, al evaluar según reglas de uso y reglas de razonamiento correcto, deja por fuera aquellas discusiones en las cuales las diferencias y desacuerdos han ya superado los posibles errores en cuanto al uso y la inferencia (pasar inadvertidamente de un uso a otro, o aplicar criterios de evaluación de un uso correspondiente a otro, incurrir en una falacia, etc.). Incluso, podríamos ir más lejos, y afirmar que la filosofía así entendida no dirime como tal ninguna controversia, sino que hace evidente cuándo existe confusión y malos entendidos y cuándo se está en una genuina discusión educativa, pero no va más allá en cuanto a ofrecer, o a emitir un juicio de verdad o solidez (no sólo de validez) de una perspectiva. Se trataría de un arbitraje que no decide.

Finalmente, este enfoque de evaluación lógica, le confiere un estatus especial, apriorístico, a la lógica. Así, la lógica establecería los criterios *a priori* de un argumento válido en una disputa educativa, y ayudaría a descartar líneas argumentativas falaces. Sin embargo, y atendiendo especialmente a que el pragmatismo, en especial Dewey en su obra *Lógica: teoría de la investigación*, argumenta a favor de una lectura de la lógica en la cual ésta no precede a la investigación, sino que sus propios conceptos y criterios son frutos pragmáticos de la investigación misma.

Conclusiones

Como hemos señalado en el examen propuesto de la crítica llevada a cabo por Curren, éste autor entiende que no existe algo que puede ser denominado propiamente

filosofía pragmática de la educación. Una de sus líneas de argumentación consistió en señalar que no existe como tal un desarrollo de la máxima pragmática en el ámbito educativo, no por lo menos que no sea algo ya atribuible a la filosofía analítica o el conductismo. Pero hemos mostrado, en la sección sobre *experiencia educativa*, que esta demanda de Curren puede ser adecuadamente satisfecha: el criterio de distinción de una experiencia educativa, respecto de una no educativa, es justamente una aplicación de dicha máxima. La dificultad de Curren para advertir esta posibilidad resulta, tal vez, de su tendencia excesiva a fragmentar los componentes de la filosofía de Dewey, a considerarla como una composición modular de elementos teóricos, lo cual le veda advertir ciertas relaciones.

Por otra parte, con este trabajo hemos querido ofrecer argumentos para ayudar a hacer ver la diferencia entre la idea de la experiencia en Dewey de otras concepciones del empirismo y la filosofía moderna, incluso de algunas alternativas de naturalización, como aquella ofrecida por Willard Quine y su idea de la experiencia como irritación de las terminales nerviosas. Ahora bien, también hemos querido aportar para evitar una línea reflexiva en la cual la presentación de la noción de experiencia en Dewey termine constituyendo exclusivamente un llamado de atención, hecho con prolijidad o austeridad, sobre la mayor riqueza involucrada en la noción experiencia deweyana, frente a la reducción o empobrecimiento de la misma a que la conminan ciertos pensadores antiguos, modernos e incluso contemporáneos. Es decir, no hemos querido caer en la tentación de contentarnos con señalar que en Dewey la experiencia es dinámica, continua, estética, proyectada al futuro, normativa, versus las nociones que la reducen a una “vida” discreta, puntual, atómica, desprovista de emotividad, memoria, control prospectivo. Y ello debido a que dicha línea de argumentación tiende a caer en una doble simplificación. Por una parte, quizá por su ánimo de contraposición, pasa por alto que las empresas filosóficas que se juzgan empobrecedoras o reduccionistas han constituido un intento por *afincarse la experiencia* (lo que de ella se considera sustancial, primigenio, básico, no compuesto) como fuente de la evidencia última, como el criterio para determinar la validez o valor de las empresas en todos los asuntos humanos (aspiración típicamente moderna). Si supiéramos que nuestro objeto de investigación se resuelve en

elementos más básicos y que esta constitución puede dar cuenta de las particularidades de la complejidad del mismo cuya comprensión nos interesa, ¿rechazaríamos dicha perspectiva por parecernos reduccionista? No.

Ahora bien, existe la tendencia a, para criticar esta perspectiva, presentarla como si ella consistiera en cierta miopía o imposición dogmática del investigador, a quien se le ha olvidado que los seres humanos sienten, recuerdan, imaginan, crean, apuestan y realizan una gran cantidad de cosas que cotidianamente no excluimos de la amplia palabra experiencia. Por otra parte, y como contrapartida de la simplificación anterior, se asume que, dado que Dewey sí tuvo en cuenta esas características diversas de la experiencia, entonces a su filosofía le es suficiente con eso para refutar los intentos de fundamentación y para explicar su fracaso. Se deja por fuera que la filosofía de Dewey está en la capacidad de mostrar que los aparentemente fundamentales elementos constitutivos de la experiencia se explican por la *emergencia pragmática* de aspectos dinámicos no reductibles. Así, por ejemplo, la noción de experiencia en Dewey debe mostrar qué es lo que no sirve o es equivocado de la noción de la experiencia entendida como sensibilidad o datos de los sentidos, por las suposiciones o consecuencias que dicha noción acarrea para el campo educativo.

Uno de los propósitos de este documento ha sido esmerarme en desatender la separación, tácita muchas veces, entre asuntos prácticos y asuntos teóricos, entre cuestiones filosóficas (epistemológicas por ejemplo) y cuestiones educativas o, cuando se le admite, evitar la *unidireccionalidad* en dicha interrelación, es decir, la idea que considera que la filosofía de la educación es una reflexión previa, conceptual, preliminar o fundamental y que constituye la indagación por los cimientos que los profesionales de la educación pasan por alto. Queremos sentirnos herederos de la sospecha por la pretendida labor fundadora de la filosofía, si bien buscamos, a su vez, evitar decidir por el embrutecimiento que supone el desprecio de la filosofía como labor inútil o de nulo efecto práctico.

Otro propósito de este documento ha sido tratar de abrirle un espacio a la reflexión filosófica sobre la educación desde la perspectiva poco abordada en nuestro país de la filosofía analítica de la educación. El acenso y caída y posterior resurgimiento del pensamiento de la filosofía de Dewey (la parábola invertida aludida por Sáenz) se explica en parte por la dinámica de ascenso, expansión y crítica de la filosofía analítica. Nos interesó aportar a comprender lo que esta dinámica implicó para la reflexión filosófica sobre la educación.

Finalmente, hemos querido mostrar que el examen que realiza Scheffler de la noción de experiencia en Dewey tiene *sesgos de método*. Por otra parte, el examen de Curren parece también incurrir en equivocaciones similares (entiende el pragmatismo como una articulación modular de principios, como una *combinatoria* de posturas sobre ciertos problemas filosóficos). Donde Dewey crea una película, Curren ve un álbum de fotos. Aquí el problema parece, de nuevo, de método. Curren asume, tácitamente, que es posible comprometerse con unos principios y con otros no, y que, cuando se compromete con cierto grupo de principios, es, entonces, pragmatista, y si le agrega el compromiso con valores democráticos, entonces es pragmatista a la manera de Dewey.

Con todo, la aspiración de Curren por hacer del pragmatismo una manera de propugnar por una elevación no retórica de la discusión sobre temas educativos en el ámbito público, también puede encontrar una adecuada perspectiva y herramienta rigurosa en el entendimiento de la filosofía analítica de la educación de Scheffler como un *sistema de arbitraje de discusiones sobre conceptos educativos*, lo cual, en palabras de Scheffler, nos daría una promisorio perspectiva de aplicación programática o, más ampliamente, un ejercicio *pragmático* de puesta en funcionamiento de una perspectiva *analítica*.

Bibliografía

Aristóteles. (ed. 2012). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.

- Bernstein, R. (2013). La experiencia después del giro lingüístico. En R. Bernstein, *El giro pragmático*. México D.F.: Anthropos.
- Borges, J. L. (ed. 2009). El inmortal. En J. L. Borges, *El Aleph. Obras completas I (1923 - 1949). Edición Crítica*. Bogotá: Emecé.
- Curren, R. (2009). Pragmatist Philosophy of Education. En H. Siegel, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (págs. 489 - 507). Oxford: University Press.
- Del Castillo, R. (2009). Derivas pragmáticas. En R. Bernstein, *Filosofía y Democracia* (págs. 9 - 33). Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (ed. 2000). El concepto de arco reflejo en psicología. En J. Dewey, *La miseria de la epistemología* (págs. 99 - 112). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (ed. 2014). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jay, M. (2010). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Barcelona: Paidós.
- Peirce, C. (2012). *Obra filosófica reunida. Tomo I (1867 - 1893)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (ed. 2008). *Parménides, Teeteto, Sofista, Político. Diálogos V*. Madrid: Gredos.
- Platón. (ed. 2008). *República. Diálogos IV*. Madrid: Gredos.
- Quine, W. V. (ed. 2002). Naturalización de la epistemología. En W. V. Quine, *La relatividad ontológica y otros ensayos* (págs. 93 - 120). Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1982). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Sáenz Obregón, J. (2004). Introducción. En J. Dewey, *Experiencia y Educación* (págs. 11 - 58). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sáenz Obregón, J. (2008). La filosofía como pedagogía. En G. Hoyos Vásquez, *Filosofía de la Educación*. (págs. 157 - 178). Madrid: Trotta. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Scheffler, I. (1973). *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y la educación*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Scheffler, I. (1974). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Siegel, H., & Phillips, D. (2015). *Philosophy of Education*. Obtenido de Stanford Encyclopedia of Philosophy:
<http://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy>

Smith, B. O. (1971). *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Watson, P. (2010). *Historia intelectual del siglo XX*. Barcelona: Crítica.