

que la Tierra, algo que Galileo ignoraba completamente), cuando Bradley observa la aberración de las estrellas fijas, cuando Bessel determina en 1837 una paralaje estelar, con un método sugerido de antemano por el mismo Galileo, y en fin, cuando Doppler en 1843, descubre el efecto que lleva su nombre. Ver: PRADA M. Blanca Inés. *Galilea Galilei*. Bogotá: Tercer Mundo, 1983, pp. 67-68.

⁷ "La epistemología negativa del *Teeteto* de Platón". En: *Revista venezolana de Filosofía*. No. 20 Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1985.

⁸ DELANNOI, Gil. "Medida y relatividad. La interpretación de la fórmula de Protágoras y las nociones de verdad y de validez dentro de la ciencia contemporánea". En: *Revista Les études philosophiques* No. 3/ 1999, pp. 333-346.. En las *Memorias* que se publicarán sobre el Simposio sobre Platón, realizado en la Universidad Industrial de Santander, del 21 al 23 de noviembre (2001), ofrecemos nuestra traducción completa de este artículo.

⁹ FINGERMAN, Gregorio. *Lógica y teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Ateneo, 1990, capítulo segundo.

¹⁰ DELANNOI, Gil. *Medida y Relatividad...*, Op.cit. p. 345.

¹¹ Esta idea ha llevado a Prigogine a escribir uno de sus más hermosos libros titulado justamente *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus, 1997.

Bibliografía

BACHELARD Gastón. *El Nuevo espíritu científico*. México D.F.: Nueva Imagen, 1981. 158 pp.

CHATEAU, J., y otros. *Los grandes pedagogos*. F.C.E. México, 1996. 340 pp.

CAPPELETTI, Angelo. "La epistemología negativa en el Teeteto de Platón". En *Revista Venezolana de Filosofía*, No 20, Caracas, 1985.

LLEDO, Emilio. *La memoria del lagos. Estudios sobre el diálogo platónico*. Madrid: Taurus, 1996., 301 pp.

PLATÓN. *Teeteto*. Barcelona: Anthropos. Edición bilingüe, 1990. 286 pp.

WERNER, Jaeger. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Bogotá: F.C.E., 1992. 1151 pp.

EL PRAGMATISMO DE DEWEY Y LA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

Carlos Arturo Londoño Ramos
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

La Escuela Nueva sustentada en la pedagogía activa, tiene en Colombia una vasta repercusión en la educación a nivel de la ampliación de la cobertura, de la renovación de los métodos de enseñanza y de la diversificación de la capacitación para los oficios,. No obstante, las propuestas más radicales de John Dewey, como la de formar en una racionalidad científica y filosófica pragmática, en la educación laica, y en una democracia social liberal, se ven truncados por el miedo a las repercusiones sociales de la modernidad y la modernización, especialmente en el ámbito religioso católico.

Palabras claves:

Historia de la Educación, Filosofía de la Educación y Pedagogía.

DEWEY'S RAGMATISM AND "THE NEW SCHOOL" IN COLOMBIA

Carlos Arturo Londoño Ramos
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Abstract

"The New School" supported by the active pedagogy, has a vast repercussion on education at the enlarging cover level in Colombia, from renewing of teaching methods and diversification for job training. Notwithstanding, the most radical propositions of John Dewey, as to form in a scientific and philosophical pragmatic rationality, in laical education, and in a social liberal democracy, they seem disrupted by the fear and the social repercussions of modernity and modernization, specially in the religious catholic ambit.

Key words:

History of Education, Philosophy in Education, and Pedagogy.

Introducción

La Escuela Nueva iniciada con la expansión de la pedagogía activa en Colombia, se constituyó en el marco para la modernidad y la modernización en el período de la República Liberal (1930-1946). La influencia del movimiento *escolavinista* repercutió en la elaboración de reformas educativas emprendidas por el Estado colombiano con la intención de dejar atrás, en la medida de lo posible, la educación tradicional. No obstante, la oposición del partido conservador se hace presente en contra de los presupuestos filosóficos pragmáticos y utilitaristas de la Escuela Nueva, presupuestos que no estaban en condiciones de compartir. Así se prepara su desenlace y abandono a partir del gobierno de los conservadores en 1946.

Si bien, en filosofía propiamente dicha la presencia del pragmatismo en América Latina no es muy representativa, como sí lo fue el utilitarismo ético de Bentham y St. Mill en el siglo XIX con repercusiones políticas y legales, el pragmatismo aparece cuando se estudia el desarrollo e implementación de la Escuela Nueva con su pedagogía activa. En esta pedagogía ineludiblemente se recurre a la tesis psicológica que integra el aprendizaje a la acción de acuerdo con la consigna de "aprender haciendo". Se basa en un presupuesto filosófico que considera que el fundamento genético del saber tiene un origen en la acción del hombre sobre su medio natural y social: este supuesto implica que en el saber hay que tener en cuenta tanto los intereses (o motivaciones) como el éxito en sus aplicaciones.

El siglo XX a nivel mundial se caracterizó por el desarrollo industrial del capitalismo y con él se hicieron presentes las corrientes filosóficas y pedagógicas de la nueva sociedad burguesa con sus costumbres, formas de pensar y mentalidades. La revolución industrial implica nuevos modelos culturales para esta sociedad que con su afán de producción y de participación democrática requiere individuos con *actitudes de racionalidad científica, económicamente útiles y socialmente colaboradores*.

En estas condiciones, surge la preocupación por afianzar una

concepción de la educación que propicie la iniciativa, la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la autonomía individual y la participación democrática. En último término, se busca antes que el adoctrinamiento verbal característico de la educación tradicional, la formación de las aptitudes inteligentes orientadas a la acción, actitudes de apertura y racionalidad y la conformación de hábitos de carácter ético.

La Escuela Nueva hace parte de un movimiento internacional que centra su interés en la educación como parte integrante de la modernidad, tanto desde el punto de vista de una nueva racionalidad -en el pensamiento científico y en la formación de ciudadanos- como en la modernización tecnológica y burocrática de las naciones. En sus propuestas se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos en epistemología, psicología del aprendizaje y sociología del trabajo, además de la política democrático liberal de las nacientes sociedades de masas.

En Colombia, como en gran parte de América Latina, a partir de los años 20, especialmente en las décadas del 30 y el 40 del siglo XX, tomaron fuerza las reformas educativas, al mismo tiempo que se tenía por objetivo ampliar la educación a todos los sectores de la población, y se pretendía expandir la educación pública. Sin embargo, no se trataba de la educación considerada en términos cuantitativos únicamente; se adoptaban, además, estrategias para conformar una educación más profunda que pudiera cambiar las costumbres y los hábitos por otros más adecuados a las formas de vida moderna dentro de los ideales del progreso y la democracia. La educación se constituyó así en un centro de debate de los intelectuales, políticos y de la Iglesia: se discutía nada menos que los ideales sobre los cuales se formarían las nuevas generaciones.

I. El impacto de Dewey en Colombia

En la difusión de la Escuela Nueva en Colombia sobresale la fundación del Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero, quien de manera ecléctica busca aplicar las innovaciones de la pedagogía activa retomando diversas estrategias y propuestas.

A su vez, la Escuela Normal Superior, adoptó como divisa de la formación de los maestros la metodología de la Escuela activa, con la predominancia de John Dewey, por cuanto en él existe una mayor preocupación por los métodos científicos y por la educación en la democracia; además, de ser el pedagogo que mayores reflexiones efectuó sobre los fundamentos filosóficos de la Escuela Nueva.

En el año de 1932 el Ministerio de Educación resolvió fomentar la pedagogía de los centros de Interés, de Ovidio Decroly. Sin embargo, posteriormente, la Escuela Normal Superior decidió cambiar parcialmente esta metodología por las propuestas de Dewey en cuanto a los fines sociales y políticos de la educación¹. En la pedagogía de Decroly existe un énfasis en los aspectos que se relacionan con la biología y la salud y la medicina, por el contrario, en la pedagogía de Dewey la problemática educativa se orienta, de una parte, hacia la investigación y la teoría cuestionadora del conocimiento, y de otra, a la democracia. En los dos casos se busca formar hábitos inteligentes de pensamiento y participación.

Bajo la necesidad socioeconómica de modernización y por la insistencia de la pedagogía de Dewey en la educación para el trabajo y el aprendizaje de oficios en la sociedad industrial, se produjeron en el país varias reformas. En 1939, el Ministro Araújo decidió dividir el bachillerato en dos etapas: la primera de cuatro años y la segunda de dos años. Esta reforma fue institucionalizada en 1942 con las denominaciones de bachillerato elemental y bachillerato superior. En el año de 1942, siendo Ministro de Educación Germán Arciniegas, el Ministerio propuso un diseño de los programas cuyos ideales se encontraban inspirados en los fines sociales de Dewey, pues en su filosofía la educación se considera como un instrumento a favor de la ciencia, la consolidación de la democracia, la educación pública y la industrialización.

En los nuevos programas se defendía la importancia de los deportes, las ciencias y los trabajos manuales para formar trabajadores más prácticos aunque fueran menos eruditos. Esta propuesta de dividir el bachillerato ya se había considerado en la misión

pedagógica alemana de 1926 con la finalidad de permitir un bachillerato técnico y diversificado. Entre 1950 y 1952, los conservadores reformaron el bachillerato unificándolo en seis años y, a partir de la actual ley 115 de 1994 se divide de nuevo en educación básica y vocacional.

Las ideas de Dewey sobre la necesaria preparación de los estudiantes para la industrialización con cara humana, en la práctica, se pueden considerar como un apoyo a la división del bachillerato para dar cabida a los estudios vocacionales. La división del bachillerato en dos niveles se volvió efectiva a partir de 1945 y tenía por objetivo favorecer las alternativas vocacionales frente al bachillerato clásico de corte humanista. Los nuevos programas facilitaban la transición entre el bachillerato elemental y la educación profesional en las escuelas de estudios industriales, agrícolas, comerciales y normales. Estos cambios, también facilitaron la formación de carreras intermedias femeninas.

La división del bachillerato se enfrentó a la oposición de los educadores humanistas como Agustín Nieto Caballero, rector del Gimnasio Moderno y de Julio Cesar García rector de la Escuela Normal Superior. En la opinión de estos educadores el bachillerato no debería perder su prestigio cultural cosa que sobrevendría si se redujera a sólo cuatro años.

Después de la visita de Ovidio Decroly a Colombia, en 1925, a partir de la cual se fomentaron los centros de interés, la Escuela Normal Superior fue cambiando la perspectiva pedagógica de Decroly, centrada en las necesidades del joven (alimentación, protección, defensa y trabajo) por la concepción de John Dewey basada en la actividad pedagógica, la investigación y la democracia. La necesidad de insistir en el cambio de la pedagogía tradicional y en la educación democrática se incentivó por las deficiencias en la formación intelectual y política de las gentes de nuestro país.

José Francisco Socarras, rector de la Escuela Normal Superior, expresa:

" A raíz de mi ingreso al establecimiento y por deseo expreso del Ministerio, se ensayó con alumnos del primer año el "método de proyectos" de John Dewey. Los resultados fueron poco satisfactorios debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores, y en especial, a la carencia de recursos materiales. Sin embargo, la experiencia no fue baldía del todo porque sirvió para mostrar en qué medida es posible reformar el sistema pasivo, tradicional en nuestros planteles por medio de seminarios, investigaciones individuales, lecturas colaterales, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio, estudios sobre el terreno, etc. que desde entonces se convirtieron en medios habituales de enseñanza en la Escuela Normal"².

En la Escuela Normal Superior (posteriormente convertida en la Universidad Pedagógica en Bogotá, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja), se trabajaba sobre los textos originales de los pedagogos de la Escuela Nueva de modo ecléctico, dado que también se contaba con la fuerza de la pedagogía católica. Todo este esfuerzo por renovar la educación, entra sin embargo, en un período de decadencia a partir de 1946 momento en el que el partido conservador, bajo la presión de la Iglesia, considera que no es conveniente apoyar la filosofía pragmática dado que su interés está puesto en las cosas del mundo, dejando de lado el plano de la salvación eterna y, de otra parte, porque cambia la educación humanística por una educación dirigida a las profesiones y oficios. Aunque sus métodos activos tienen alguna utilidad no deben compartirse sus presupuestos filosóficos³.

La Escuela Normal superior de Bogotá se encontraba en el centro del conflicto político. Los liberales progresistas la habían considerado el símbolo de la reforma educativa por lo cual se convirtió en el centro de los virulentos ataques de los conservadores. La situación se agravó por la enemistad personal entre Francisco Socarras, organizador de la Escuela Normal y Laureano Gómez. En la pedagogía esto significó la contraposición entre los partidarios de Dewey que defendían ideas como la ética laica, la actitud científica del escepticismo, la tolerancia y el socialismo liberal, y la concepción educativa conservadora que acusó a la

Normal Superior de difundir el comunismo además de favorecer la pernicioso educación mixta⁴

Los debates sobre la pedagogía activa, y en especial sobre el pragmatismo de Dewey, tienen una repercusión práctica en el cambio de los métodos pasivos y memorísticos por otros medios activos que incrementaban la participación de los estudiantes, la consulta bibliográfica y los laboratorios. Sin embargo, la filosofía pragmática propiamente dicha, con su método de proyectos pretendía ir más allá de los métodos activos de enseñanza, buscaba formar en una racionalidad científica que se podía extender, análogamente a todos los dominios de la cultura, incluidos los valores y la religión. El método de proyectos se cimentaba en una actitud de duda, cuestionamiento, elaboración de sugerencias y búsqueda de pruebas a partir de las consecuencias. Esta filosofía, indudablemente era muy fuerte para una educación que tenía que efectuarse en un Estado confesional. Sobre el problema religioso, dice Socarras "...hasta el momento nadie se ha lamentado de que en la escuela se atente contra la realidad católica del país. Cuanto se diga en contrario no pasa de ser impostura".⁵

En la historia de la educación, los debates sobre el pragmatismo, se practicaron más dentro del espíritu del sermón que de un diálogo filosófico sobre sus fundamentos, logros y límites. No obstante, las consecuencias de esta filosofía a nivel práctico fueron muy positivas pues permitieron una renovación de las experiencias pedagógicas: representaron un creciente interés por la diversificación en la educación de los oficios, una apertura en el método experimental de las ciencias naturales, y un adelanto en el rigor bibliográfico y en la observación, en las ciencias sociales.

El debate sobre la pertinencia, la validez y los límites del pragmatismo en educación no se realizó. Los filósofos nativos poco se interesan por la filosofía de la educación que de alguna manera es considerada un "género menor", lo que los aleja de la vida social y sus problemas. Y la mayoría de los pedagogos poco saben de filosofía, de tal manera que la mayoría de las veces no saben cual es la raíz de sus planteamientos. Esta

situación nos obliga a esbozar al menos, los principales puntos de partida de este pragmatismo.

El pragmatismo de Dewey como filosofía subyacente en la pedagogía activa, difiere de las propuestas filosóficas puras por cuanto al tener que hacer frente al proceso educativo, adopta múltiples expresiones: a) como vitalismo que hace depender el conocimiento de las necesidades e intereses humanos, por esta razón, la pedagogía activa se afana por vincular la escuela y la sociedad; b) en tanto teoría del conocimiento, fundamenta el saber, no en la experiencia pasiva -según la tradición empirista- sino en la actividad integrada con la inteligencia; c) como racionalidad científica, busca formar en una actitud modelada por el método de proyectos: éste consiste en considerar todo el saber como sugerencias que se evalúan por sus consecuencias; d) como epistemología que explica la formación de los conceptos de modo operacional, no como conjuntos o clases lógicas, sino como relaciones, e) por último, (siguiendo en parte a Peirce), el pragmatismo es entendido como defensa del sentido común en contra de los extremismos de algunos teorizadores de la pedagogía.

Como este pragmatismo pedagógico es tan diverso y tiene que tomar en cuenta las condiciones reales de la educación y de la sociedad, no puede darse el lujo de los extremismos a los cuales están acostumbrados los filósofos que tratan de reducir el saber humano a un principio único. Este pragmatismo, bien puede ser llamado democrático. Antes que pretender una fundamentación primera, trata más bien de responder a las condiciones de la sociedad contemporánea que requiere formar científicos, ciudadanos y trabajadores.

John Dewey es sin duda el autor más representativo de los inicios de la escuela activa a nivel internacional. Muchas de las ideas de la educación nueva y de los debates actuales son adaptaciones de sus propuestas pedagógicas. La concepción de la escuela como "comunidad vital" tiene en el uno de sus más grandes representantes. Los métodos de muchos pedagogos contemporáneos como Kerschsteiner, con su escuela del trabajo, Claparède con la

pedagogía funcional, Cousinet son el trabajo colectivo libre, Decroly con los centros de interés, Kilpatrick con el método de proyecto y Piaget con la coordinación de las acciones, de una u otra forma han sido influenciados por la concepción del hombre de Dewey, según la cual éste es esencialmente activo tanto en torno a la transformación del medio natural como en la cooperación social según su lema "educación para la democracia y democracia en acción".

2. La educación como función social

Quizás, la concepción pragmática más amplia de Dewey, sea efectivamente una clase de vitalismo, según el cual el saber humano no adquiere una validez suprahistórica, sino que nace y se mueve en medio de las condiciones sociales. La pedagogía, por esta misma razón debe estar atenta al contexto donde se desenvuelve la educación para responder adecuadamente según las necesidades, intereses e ideales.

En la filosofía de Dewey se considera la educación como una función social comprometida con una concepción de la democracia, por eso tiene que ir más allá del voto: la escuela debe fomentar hábitos en la capacidad analítica y crítica de las propuestas de gobierno, la ética laica, la intercomunicación, la formación para la industria, la tolerancia, la participación en actividades comunes y el autogobierno.

Para Dewey, la educación es el medio para la elevación y continuidad de la vida en el sentido más amplio: el manejo de las situaciones y la capacidad de realizar obras. Específicamente, la educación desempeña el papel de renovar las formas de vida de un grupo social, pues los individuos perecen mientras que la conservación de la vida del grupo depende de la formación de las nuevas generaciones. Cada uno de los miembros del grupo nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Para Dewey:

"La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por

medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de los ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo, a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir"⁶.

Para explicar la supervivencia de la sociedad, Dewey apela a la comunidad y a la comunicación. La comunidad se constituye por la propiedad de las cosas y las relaciones que un grupo tiene en común: objetivos, creencias, conocimientos y una semejanza mental. De otra parte, "La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común, es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y exigencias"⁷.

La vida social es posible por la comunicación y toda comunicación es educativa pues en ella el emisor y el receptor se inciden mutuamente. El receptor participa en el modo en que el otro ha sentido y pensado, de igual modo, el emisor sufre también el cambio implicado en la comunicación y en la forma como se ha recibido. Comunicar una experiencia en el sentido vital, requiere considerar puntos de vista. Tenemos que asimilarnos a la experiencia de los otros con el fin de poder hablar inteligentemente de nuestra propia experiencia.

En cualquiera de los pueblos salvajes o civilizados la convivencia es siempre una forma de educación. Sin embargo, en las civilizaciones complejas se requiere una educación sistemática. "Existe pues una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven"⁸.

En los grupos sociales salvajes encontramos muy poca enseñanza sistemática. Para la educación, estos grupos se apoyan directamente en las costumbres que mantienen a los adultos leales a la comunidad a través de prácticas y ceremonias. Los jóvenes entran a desempeñar ciertos papeles a partir de los ritos de iniciación y partiendo de lo que hacen las personas mayores. En parte esta educación es directa en cuanto reproduce las

opiniones de los mayores y en parte indirecta a través de juegos dramatizados.

Si en las sociedades primitivas las tradiciones y actividades se conocen directamente en la experiencia, en las civilizaciones complejas la cultura se ha convertido en símbolo y por esta misma razón se encuentra lejos de los actos familiares. Este hecho hace que los saberes impartidos en la educación queden aislados de la vida.:

'Tero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas... La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas -las escuelas- y material ex profeso -los estudios. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delega a un grupo especializado de personas"⁹.

Sin la educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja, ella abre un camino al joven para un género de conocimientos que no podría adquirir por sí mismo ni por medio de la educación espontánea. La instrucción sistemática -sostiene Dewey- sin embargo, fácilmente puede ser caduca, "abstracta" y "libresca", para usar los términos despectivos de los pedagogos de la educación activa. En este caso, no se trata, como es evidente, de eliminar los saberes más abstractos ni los libros, sino de situar el saber en un contexto social y vital.

Por las dificultades que implica la educación sistemática :

"... uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar, es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de la información y la destreza intelectual

técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras la escolaridad solo crea cultos "ingeniosos"...¹⁰

Además de la oposición entre educación sistemática y espontánea, tenemos el conflicto entre lo que se sabe conscientemente y lo aprendido inconscientemente y que se ha absorbido en la formación del carácter en medio de la convivencia.

Como la educación es el medio a través del cual los grupos adquieren una continua autorrenovación que tiene lugar mediante la formación e instrucción de los miembros inmaduros, las sociedades transforman a miembros aparentemente indiferentes en los sostenedores de sus propios recursos e ideales. Según esta tesis, continua diciendo Dewey: "Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar"¹¹ De lo que se trata entonces es del modo como se dirige la educación, lo cual significa que debe tenerse en cuenta el medio ambiente tanto natural como el social.

Todas las actividades se encuentran en un medio ambiente social "Lo que se hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias y condenas de los demás"¹². Un ser relacionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener que ver con las actividades de los otros. En el adiestramiento, los estímulos producen ciertas conductas que se transforman en hábitos como forma de comportamiento regular. Si un niño se quema cada vez que pone el dedo en la candela, no lo vuelve a hacer. No obstante, en la educación se requiere la participación del ser humano.

Dewey, defiende una psicología conductual sofisticada, pues considera que en la educación, las conductas deben tener en cuenta la participación de los involucrados, no bastan los simples estímulos, ni solamente la presión social, se requiere autonomía.

En el caso de los estímulos, como la alimentación, dados a los animales para realizar una acción, ellos siguen interesados en la alimentación no en la acción que realizan. El ser humano por el contrario para poder aprender necesita involucrarse en lo que

aprende. En algunos casos, podemos ser adiestrados como los animales, pero de lo que se trata es de buscar la colaboración del que aprende de acuerdo a razones y motivaciones.

La sociedad siempre presiona para que determinadas actividades se consideren dignas de aprobación o de recriminación. Para conquistar la satisfacción y evitar el dolor que implican el éxito o el fracaso, se actúa participando en los intereses comunes. No solo se actúa para estar de acuerdo con los demás; en el que actúa, se suscitan también las mismas ideas e intereses comunes. Para ejemplificar la situación Dewey, recurre al ejemplo del guerrero en una tribu: cuando lucha conquista la aprobación y cuando muestra cobardía es censurado y ridiculizado, es decir, se lo aleja del reconocimiento favorable. Solo de este modo puede llegar a ser un miembro reconocido de su grupo pues sus hábitos mentales son asimilados gradualmente. La comunidad actúa de tal manera que estimula al individuo a participar en actividades asociadas hasta que el sujeto sienta el éxito o el fracaso como propios. El resultado es que el medio social forma la disposición mental y emocional de la conducta de los individuos en actividades que fortalecen ciertos impulsos. El medio social ejerce una educación inconsciente aparte de todo propósito establecido. De acuerdo con los intereses del grupo, ciertas actividades son de alta estimación y otras de aversión. El modo como el grupo hace las cosas tiende a condicionar los objetos propios de atención y así prescribe límites a la observación y la memoria. Lo extraño, lo que está fuera de las actividades del grupo tiende a ser prohibido o es sospechoso. Como ejemplos de este condicionamiento están los usos frecuentes del lenguaje, las maneras de comportarse (como una moral menor). La moral mayor, sólo es efectiva cuando coincide con el modo de hacer y hablar del medio social.

A pesar de estas realidades en las que el sujeto está condicionado por la presión social, la educación debe relativizar el contexto social por medio del conocimiento de otras formas de vida. En las tradiciones sociales complejas, una parte considerable de la cultura se transmite mediante símbolos escritos, y a través de ella, se seleccionan y registran temáticas que son relativamente extrañas y que impactan en los cambios culturales. Así, pueblos

remotos en el espacio y en el tiempo influyen sobre nuestras experiencias ordinarias. De igual modo, existe una ruptura entre la educación sistemática y la experiencia cotidiana, pues las ciencias realizan explicaciones de fenómenos físicos y culturales que no pueden ser adquiridos directamente por nuestros sentidos. Las consecuencias educativas de la situación en una sociedad compleja están en que es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. En primer lugar, la escuela desempeña el papel de seleccionar contenidos, simplificarlos y dosificarlos para ser distribuidos en un orden sucesivo; en segundo lugar, es misión del ambiente escolar seleccionar problemas con el fin de eliminar lo nocivo, lo caduco y lo trivial. Al escoger lo que considera lo mejor, lucha por reforzar el poder de ese ámbito. A medida que la sociedad y la escuela se hacen más ilustradas, comprenden que son responsables de transmitir y conocer la totalidad del saber existente y de hacerlo en la perspectiva de una sociedad mejor. Y por último, la escuela debe brindar las oportunidades para que el individuo pueda liberarse de las presiones del grupo, y esto se consigue ampliando la comunicación en el espacio y el tiempo, es decir, abriéndose al contacto con un ambiente más amplio. En este sentido la escuela debe coordinar las influencias teniendo en cuenta las disposiciones de los individuos y los impactos de los diferentes ambientes en los que se encuentra, pues los roles y las normas son distintos en la escuela, la familia, las amistades, etc.

Para Dewey, la educación es un proceso de reconstrucción continua de la experiencia. La educación comprende dos aspectos: el psicológico y el social. Según el aspecto psicológico se trata de estimular las capacidades y aptitudes, o lo que en otros términos se denomina los "*poderes*" del niño y del joven, pero este estímulo sólo proviene de la situación social. Lo psicológico y lo sociológico se relacionan de un modo orgánico, pues para conocer una capacidad, es decir, un *poder hacer*, se requiere saber cuál es la finalidad y su uso, lo que no se puede lograr sino en cuanto el individuo opere en medio de las relaciones sociales y sea capaz de adquirir dominio sobre sí mismo.

aprende. En algunos casos, podemos ser adiestrados como los animales, pero de lo que se trata es de buscar la colaboración del que aprende de acuerdo a razones y motivaciones.

La sociedad siempre presiona para que determinadas actividades se consideren dignas de aprobación o de recriminación. Para conquistar la satisfacción y evitar el dolor que implican el éxito o el fracaso, se actúa participando en los intereses comunes. No solo se actúa para estar de acuerdo con los demás; en el que actúa, se suscitan también las mismas ideas e intereses comunes. Para ejemplificar la situación Dewey, recurre al ejemplo del guerrero en una tribu: cuando lucha conquista la aprobación y cuando muestra cobardía es censurado y ridiculizado, es decir, se lo aleja del reconocimiento favorable. Solo de este modo puede llegar a ser un miembro reconocido de su grupo pues sus hábitos mentales son asimilados gradualmente. La comunidad actúa de tal manera que estimula al individuo a participar en actividades asociadas hasta que el sujeto sienta el éxito o el fracaso como propios. El resultado es que el medio social forma la disposición mental y emocional de la conducta de los individuos en actividades que fortalecen ciertos impulsos. El medio social ejerce una educación inconsciente aparte de todo propósito establecido. De acuerdo con los intereses del grupo, ciertas actividades son de alta estimación y otras de aversión. El modo como el grupo hace las cosas tiende a condicionar los objetos propios de atención y así prescribe límites a la observación y la memoria. Lo extraño, lo que está fuera de las actividades del grupo tiende a ser prohibido o es sospechoso. Como ejemplos de este condicionamiento están los usos frecuentes del lenguaje, las maneras de comportarse (como una moral menor). La moral mayor, sólo es efectiva cuando coincide con el modo de hacer y hablar del medio social.

A pesar de estas realidades en las que el sujeto está condicionado por la presión social, la educación debe relativizar el contexto social por medio del conocimiento de otras formas de vida. En las tradiciones sociales complejas, una parte considerable de la cultura se transmite mediante símbolos escritos, y a través de ella, se seleccionan y registran temáticas que son relativamente extrañas y que impactan en los cambios culturales. Así, pueblos

remotos en el espacio y en el tiempo influyen sobre nuestras experiencias ordinarias. De igual modo, existe una ruptura entre la educación sistemática y la experiencia cotidiana, pues las ciencias realizan explicaciones de fenómenos físicos y culturales que no pueden ser adquiridos directamente por nuestros sentidos. Las consecuencias educativas de la situación en una sociedad compleja están en que es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. En primer lugar, la escuela desempeña el papel de seleccionar contenidos, simplificarlos y dosificarlos para ser distribuidos en un orden sucesivo; en segundo lugar, es misión del ambiente escolar seleccionar problemas con el fin de eliminar lo nocivo, lo caduco y lo trivial. Al escoger lo que considera lo mejor, lucha por reforzar el poder de ese ámbito. A medida que la sociedad y la escuela se hacen más ilustradas, comprenden que son responsables de transmitir y conocer la totalidad del saber existente y de hacerlo en la perspectiva de una sociedad mejor. Y por último, la escuela debe brindar las oportunidades para que el individuo pueda liberarse de las presiones del grupo, y esto se consigue ampliando la comunicación en el espacio y el tiempo, es decir, abriéndose al contacto con un ambiente más amplio. En este sentido la escuela debe coordinar las influencias teniendo en cuenta las disposiciones de los individuos y los impactos de los diferentes ambientes en los que se encuentra, pues los roles y las normas son distintos en la escuela, la familia, las amistades, etc.

Para Dewey, la educación es un proceso de reconstrucción continua de la experiencia. La educación comprende dos aspectos: el psicológico y el social. Según el aspecto psicológico se trata de estimular las capacidades y aptitudes, o lo que en otros términos se denomina los "*poderes*" del niño y del joven, pero este estímulo sólo proviene de la situación social. Lo psicológico y lo sociológico se relacionan de un modo orgánico, pues para conocer una capacidad, es decir, un *poder hacer*, se requiere saber cuál es la finalidad y su uso, lo que no se puede lograr sino en cuanto el individuo opere en medio de las relaciones sociales y sea capaz de adquirir dominio sobre sí mismo.

3. La acción: Fundamento del saber y de la pedagogía

La labor en la escuela significa la unidad del pensamiento y la acción. El principio de actividad adopta diversas modalidades: de una parte, como trabajos manuales y tareas, y de otra, como vida en comunidad. El principio de la acción está integrado a una concepción genética del aprendizaje. El desarrollo psicológico no se produce simplemente como una inculcación de afuera hacia adentro, sino también como un desenvolvimiento de adentro hacia fuera. Por esta razón, aunque se recurre a la experiencia como fundamento de la pedagogía y del conocimiento, no se trata de la experiencia subjetiva y pasiva del empirismo, sino de una experiencia vital de intercambio con la naturaleza y la sociedad; además se trata de educar en el experimento, en la técnica y en las actividades sociales de democratización.

Toda actividad, sin embargo, no se da pura, depende tanto del manejo de las motivaciones como del desarrollo de las capacidades. Para la educación, entonces, se requiere estudiar tanto las estructuras psicológicas como la finalidad de lo que se pretende. La pedagogía de Dewey es *funcional* por cuanto atiende a una finalidad, a una misión vital o a una utilidad para la acción presente y futura. Los procesos y las actividades psíquicas son considerados como instrumentos que nos permiten hacer lo necesario para satisfacer nuestras necesidades e intereses. Resulta inútil querer hacer algo sin tener en cuenta las circunstancias internas y externas que hacen eficaces nuestra acción. La pedagogía de Dewey es también social por cuanto todo individuo es miembro de una sociedad, y en cuanto tal, debe actuar teniendo en cuenta los fines y las consecuencias.

La escuela transmite la herencia social que lo capacita en aquellos tipos de actividades sociales que realiza la civilización. Bajo este problema la pedagogía busca la filiación de la escuela y la vida. En lugar de lecciones abstractas que no tienen implicaciones vitales, la escuela debe formar una comunidad en la que el niño pueda aprender la democracia, la actitud científica y capacitación para el trabajo. Las actividades de la escuela deben considerarse como "instrumentos" para aprender a llevar la vida en

común. La escuela debe ser considerada como un centro activo de manejo científico y de convivencia de ciudadanos.

Lo psicológico y lo social se encuentran como dos aspectos en la educación. Como punto de partida psicológico, se considera que el estudiante tiene sus propias tendencias y capacidades, y la sociedad, de acuerdo con el grado de desarrollo de la civilización, presenta unas exigencias que tenemos que considerar como parte constitutiva de la herencia cultural, de igual modo que como proyección al futuro con su propia finalidad.

El aspecto psicológico y el social son complementarios pues las capacidades que se pretenden desarrollar por la educación no pueden realizarse sino en la acción, e incluso, por el hábito que se adquiere por la forma reiterada de los ejercicios. "Para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso y función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las relaciones sociales. Pero por otra parte, la única educación posible que podemos dar al niño, en las condiciones existentes, es la que surja de ponerle en plena posesión de sus capacidades"¹³

La educación se mueve, de una parte, en las condiciones del niño y del joven como un ser no maduro, todavía no desarrollado, y de otra, el mundo de los adultos con sus conocimientos y valores. El proceso de la educación, en consecuencia, consiste en la adecuada acción recíproca, es decir, en la modalidad de la interacción entre estas dos fuerzas. En este sentido la educación no puede verse de modo unilateral proponiendo unos aspectos en detrimento de otros, pues de ahí surge el sectarismo tanto filosófico como pedagógico. La pedagogía torna imposible una perspectiva unilateral dado que la educación debe tomar en cuenta todos los aspectos del conocimiento y del desarrollo psicológico. Cuando se procede tomando sólo un aspecto del proceso educativo transformamos los problemas reales en problemas irreales y por tanto insolubles. En la problemática pedagógica, el centro de la situación de todos los problemas está dado por las relaciones entre el estudiante y el programa escolar, de una parte, y entre el individuo y la sociedad, de otra. De estas relaciones básicas surgen diversas situaciones en conflicto

estudio tiene dos aspectos: el científico como lógica de exposición y el del maestro que representa método de enseñanza.

El punto de vista científico representa un valor como un cuerpo determinado de verdades que pueden generar nuevos problemas. La situación del maestro es diferente:

"...como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña, no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando *un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia*. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por lo tanto lo que le interesa como maestro son los medios por los que esa materia puede ser una parte de la experiencia; lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos"¹⁵

Las disciplinas deben ser sicológicas teniendo en cuenta los periodos de aprendizaje y la autoactividad; no obstante hay que evitar el falso dilema entre la pura espontaneidad y la total dirección de las actividades: "No es posible una pura autoactividad, porque toda actividad tiene lugar en un medio, en una situación y con referencia a sus condiciones. Pero a su vez, tampoco es posible imponer una verdad desde afuera, insertarla desde el exterior. Todo depende de la actividad que el espíritu mismo emprenda al responder a lo que se le presenta desde afuera"¹⁴

El punto de vista de la experiencia en el pragmatismo de Dewey tiene en cuenta la continuidad entre la experiencia común y la experiencia científica, la naturaleza extrahumana y la naturaleza humana, el contenido del conocimiento y los intereses en el mismo, la receptividad y la actividad práctica y, las hipótesis y experiencia como signo que responde o niega las conjeturas.

La continuidad entre el sentido común y la experiencia científica no sólo la ha observado Dewey en la educación sino también en la ciencia, pues la experiencia común grosera, global y macroscópica, por medio de procesos de refinamiento, aprehendidos y utilizados correctamente conducen a los métodos y conclusiones

de las ciencias naturales. Si se observa el proceso histórico, se constata que se ha avanzado a partir de una experiencia bruta. Así mismo este proceso nos permite teorizar sobre cómo se ha avanzado desde las experiencias primeras hasta las actuales concepciones de la ciencia.

No sólo debe suponerse una continuidad y un refinamiento en el proceso de la experiencia, además a través de la experiencia activa conocemos la naturaleza. La experiencia humana no es sólo subjetiva como lo supuso el empirismo, ella depende también de nuestro cuerpo, del sistema nervioso y de los instrumentos que utilizamos en la medición científica.

La comprensión de la experiencia a cabalidad debe ser compatible con una teoría que abarque la interacción del hombre-naturaleza en un continuo temporal. Dado que hoy conocemos eras geológicas que existieron antes de la aparición del hombre sobre la tierra, la experiencia ha de entenderse entonces dentro de sus antecedentes históricos, como proceso, y de acuerdo con la función que desempeñan. De ahí que Dewey considere su método filosófico como *genética-funcional*.

17

4. El método de proyectos

El método de proyectos, es quizá lo más conocido de Dewey y al parecer también el punto de vista más radical de su filosofía pragmática y se encuentra desarrollado especialmente en su libro: *Cómo pensamos*.¹⁸ El método de proyectos debe entenderse en el mismo sentido de como se acostumbra a hablar de "proyecto de investigación" en las universidades y por extensión en la educación y la industria.

Dewey se propone llevar los métodos de las ciencias naturales a todos los dominios de la cultura. De modo análogo al experimento en sentido estricto -en parte igual y en parte diferente- considera que se puede "experimentar" en economía, sicología, pedagogía e incluso, en moral y religión.

Todo proyecto en esencia, radica en proponer una conjetura -

para las definiciones, las hipótesis, las normas o los ideales- y ponerlos a prueba con crítica intelectual y observando las consecuencias. Los resultados que se manifiestan en la experiencia social nos indicarán si los proyectos han propuesto sugerencias falsas o verdaderas, adecuadas o inadecuadas, exitosas o fracasadas. El método de proyectos supone una continuidad entre la experiencia en las ciencias naturales y la experiencia vital y social.

La educación por medio del método de proyectos busca formar en una racionalidad científica "experimental" y ésta no se puede lograr sin adquirir las actitudes de curiosidad, cuestionamiento, eliminación de prejuicios, búsqueda de respuestas y solicitud de pruebas. Las ciencias naturales, a las que Dewey toma como modelo, han mostrado a través de su historia que no pueden desarrollarse si no existe el asombro -como forma refinada de la curiosidad-. Pero no basta la admiración frente a fenómenos que conducen a interrogantes, si no existe una actitud de escepticismo que permita poner en duda los conocimientos admitidos. Contra toda actitud dogmática, se propone que el conocimiento, toda teoría, definición o principio, se considere como una sugerencia susceptible de ser apoyada o rebatida a partir de las consecuencias intelectuales y prácticas.

Uno de los casos más ilustrativos sobre la continuidad entre la experiencia científica en las ciencias de la naturaleza y la experiencia social, es el de la teoría con fines prácticos, específicamente en la relación de las ciencias naturales con la ética ciudadana (o moral, según su terminología). Se trata de estudiar tanto los presupuestos éticos de las ciencias naturales, como la "experimentación" con los ideales éticos. De una parte, se encuentra el modelo de investigación en las ciencias naturales, y de otra, las motivaciones y consecuencias de las ciencias que no son simplemente neutrales. Esta situación da lugar a dos problemas: a) el lugar de las ciencias y la técnica en la formación de valores y fines de la vida práctica y b) la importancia del modelo experimental de las ciencias naturales para las ciencias sociales y la moral. Así como se parte de la continuidad entre las más diversas formas de experiencia y método de prueba, también se supone una continuidad entre la reflexión científica y la filosófi-

ca. La filosofía, a diferencia de la ciencia, considerada como "modelo de vida" tiene siempre en perspectiva unos fines y unos valores.

La filosofía supone una ética al menos desde tres puntos de vista: a) la filosofía pragmática considera una analogía entre la moral y el diseño experimental -lo que es un escándalo para la filosofía "clásica": los dos saberes se basan en sugerencias, y sus conclusiones pueden ser estudiadas y evaluadas a partir de las consecuencias; b) si bien la filosofía tiene un contenido diferente de la ciencia posee una vinculación ineludible con la investigación científica en las motivaciones y en las consecuencias, por cuanto existen factores axiológicos implícitos en la acción humana y; c) no se subordinan los resultados del conocimiento a ningún sistema preconcebido de fines y valores, sino más bien se busca la reconstrucción de los fines y valores en apoyo al crecimiento humano y la libertad.

En cuanto al papel de la teoría en la experiencia, la filosofía de Dewey se distancia tanto del racionalismo que minimiza el papel de la experiencia, como del sensualismo empirista que, a su vez, desconoce el papel de la teoría, pues en las ciencias contemporáneas la teoría explica en gran parte el significado de la experiencia. Así por ejemplo, dice Dewey: "...el valor teórico del átomo, consiste en su capacidad, como hipótesis o sea como *pensamiento*, de dirigir experimentalmente las observaciones y coordinar sus resultados... las ecuaciones establecen condiciones que deben ser satisfechas por cualquier contenido observado, para que se pueda afirmar con seguridad que es un átomo"¹⁹.

Dewey se opone a las interpretaciones de cierto pragmatismo que considera que frente a las limitaciones de la ciencia debe suponerse un elemento irracional o extralógico para ciertas decisiones. Su concepción pragmática por el contrario considera que "lo lógico es una expresión intrínseca de lo práctico y por lo tanto satisface su propia base lógica y su finalidad cuando funciona prácticamente... y por *práctico* entiendo solamente el cambio regulado de los valores experimentados"²⁰.

Una de las tesis más polémicas de la filosofía de Dewey es el

tratamiento de la ética como una ciencia y, a su vez, el tratamiento de la ciencia con una relación esencial con la ética. La ciencia como tal conlleva una serie de finalidades y despliegue de motivaciones, así como exige un conjunto de hábitos de reflexión y de capacidad crítica. Si cambia el interés cambia también el material elegido. Gran parte de los procesos científicos -no así su contenido de verdad- depende de sus motivaciones. De otra parte, la ciencia como conjunto de proposiciones universales también tiene una finalidad particular en los procesos de verificación -hoy considerados más bien como contrastación de hipótesis-. En último término, la ciencia debe ser considerada como una sugerencia digna de ser creída. Como conclusión, dice Dewey:

"...sólo tenemos que hacer explícita tal dependencia, y el así llamado juicio científico aparecerá en forma definida como juicio moral... en una palabra, las proposiciones generales o universales de la ciencia sólo pueden ser efectivas por mediación de los hábitos y las tendencias impulsivas del que juzga. No *tienen un modus operandi propio*."²¹

Así como la ciencia exige consideraciones éticas en sus procedimientos y motivaciones, también la ética debe ser mirada con condiciones científicas. Los tratados de ética se encuentran llenos de referencias a disposiciones de carácter o conjunto de hábitos -virtudes y vicios- así como referencias a la conciencia moral, la elección y los motivos como rasgos del carácter. "El análisis psicológico es el instrumento por medio del cual el carácter... llega a transformarse en un hecho objetivo, científico. Es en realidad, una formulación de la experiencia en términos de sus modos de controlar su propia evolución"²²

Los conocimientos psicológicos son indispensables para cualquier teoría moral concreta, pues explican qué significa formar una finalidad y nos ponen frente a una serie de condiciones y efectos. Concebir y formar valores son así mismos rasgos del carácter. Los valores ideales no se pueden probar en términos absolutos -como lo pretenden ciertas metafísicas-, solo son proposiciones sobre posibles formas de juzgar que se convalidan lógicamente a partir de sus antecedentes y consecuencias. Los ideales, social-

mente considerados y relacionados con las conductas, son también hechos, de lo contrario carecerían de existencia : "no hay en absoluto ninguna manera de probar la validez de tales proposiciones, en lo que respecta a sus pretensiones de universalidad y objetividad, sino es en un análisis de las disposiciones mentales que muestre, en términos de sus antecedentes y consecuencias, qué significa tener-un-ideal"

Frente a la problemática de la ética, antes que grandes principios y rigurosas demostraciones racionales, el pragmatismo democrático recurre a la educación mediante la cual se busca forjar hábitos de comportamiento ciudadano y estos constituyen el carácter. El análisis psicológico muestra las asociaciones y la coordinación de ciertas tendencias, hábitos y disposiciones que se convierten en herramientas para la educación.

5. El pragmatismo y sus límites

El significado de "filosofía pragmática" se encuentra lejos de ser claro y unívoco, ni siquiera en un solo autor como Dewey. Él prefiere una designación más particular con el nombre de "instrumentalismo", dado que considera todas las actividades intelectuales y prácticas del hombre como medios para el desarrollo y mejoramiento de la vida, que es el fin último de todo quehacer humano.

Esta filosofía pragmática, abarca tópicos y puntos de vista que son afines a otras filosofías, tanto al positivismo -con la supremacía del método de las ciencias naturales, como con el vitalismo -por el contexto de acción social y vital del saber-. Como pragmatismo propiamente dicho, guarda parentescos con William James, por el centramiento en la conducta y las consecuencias de los conocimientos y el escepticismo acerca de las filosofías subjetivistas de la mente. También sostiene Dewey, la influencia que ha recibido de Peirce en varios puntos tales como el valor moderador del sentido común y el operacionalismo de los conceptos compartido también por Einstein, Bridgman y Eddington.

El instrumentalismo de Dewey propone considerar las sugerencias

de la ciencia, la técnica, la pedagogía e incluso el lenguaje, la moral y la religión no como fines en sí mismos, sino como medios para el desarrollo y ampliación de las capacidades humanas y el mejoramiento de las condiciones de vida, y que por ende, puedan ser propuestos, ensayados y probados a partir de los resultados.

El lenguaje en general debe ser estudiado a partir de los usos: individualiza, generaliza y agrupa; define y clasifica. El lenguaje tiene una función: sirve para registrar significados; aclara el límite de los términos; preserva el significado para que éstos sean susceptibles de evocación; puede ser aplicado de acuerdo con contextos; nos permite integrar el pasado, el presente y el futuro; nos posibilita efectuar deducciones ; y puede establecer conexiones entre significados.

El significado del lenguaje se aprehende en primera instancia a partir de las vivencias personales y sociales, sin embargo podemos ir más allá de la experiencia gracias al saber intelectual acumulado y condensado en "fórmulas verbales". Podemos sobrepasar la experiencia a través de la combinatoria que nos permite el lenguaje y como resultado ampliamos nuestra comprensión del mundo y nuestra inteligencia. No obstante, desde el punto de vista de la educación, estas "fórmulas" -aunque ineludibles- presentan abusos en cuanto nos transmiten opiniones no suficientemente sustentadas y que se imponen por la presión social o por la autoridad tradicional. La escuela, de modo especial nos enseña a ser parásitos de las fórmulas a través de la repetición mecánica. La escuela aprueba y premia todos los abusos del lenguaje.

La misión de la escuela es la de conseguir que el lenguaje se transforme en una herramienta intelectual:

"Este problema consiste en orientar el lenguaje oral y escrito de los alumnos, que se utiliza primordialmente con fines prácticos y sociales, de tal modo que poco a poco se convierta en una herramienta consciente para vehicular el conocimiento y apoyar el pensamiento"²⁴

Como filosofía operacionalista, este pragmatismo considera que los conceptos en las ciencias más desarrolladas van dejando de ser definiciones de "esencias" -como simples notas comunes- y se van convirtiendo en el resultado de ciertas operaciones. Citando a Eddington, quien a su vez comenta la teoría de la relatividad de Einstein, dice Dewey: su teoría "insiste en que toda magnitud física ha de ser definida como resultado de ciertas operaciones de medida y cálculo"^M

La filosofía operacionalista también tiene un efecto pedagógico; se supone que si la ciencia cada vez más, define sus objetos a través del conjunto de relaciones, y menos, por simples clasificaciones, entonces, la pedagogía debe orientarse hacia el énfasis en las funciones de los objetos: qué hacen, cómo actúan, qué utilidad tienen, antes que a las simples definiciones.

El pragmatismo ya sea como "Vitalismo", "operacionalismo", "utilitarismo" y defensa del sentido común de la sensatez, es ineludible en una filosofía educativa. No es casual que todos los pedagogos de la Escuela Nueva, de una u otra forma recurran a sustentar el saber en la acción y tengan que tener en cuenta la utilidad de los saberes en función de desarrollar las capacidades y la formación de ciudadanos.

La filosofía pragmática también representa un viraje de la filosofía subjetiva de la modernidad hacia la acción, y por ende, hacia las motivaciones, los medios y las finalidades. Incluso Dewey llega a plantear que dentro de una revolución filosófica pragmática "los hombres pensarían de sí mismos como agentes y no como fines ; los fines se encontrarían en el goce experimentado de los frutos de una acción transformadora"²⁶

En una clase tan amplia de pragmatismo como la de Dewey y que es propuesta con miras a la educación, no es fácil descubrir los límites. No obstante, si puede decirse que en su filosofía las relaciones de medios y fines, parece haber sido exageradas. Max Weber, consideraba que la razón instrumental era la racionalidad fundamental del capitalismo moderno. Esta racionalidad, ya ha sido diagnosticada extensamente por los integrantes del círculo de Frankfurt, especialmente por sus representantes Theodor

Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse. Ellos han puesto en alerta los peligros sociales que se derivan de una racionalidad que todo lo convierte en una relación instrumental. Por válidos que se consideren los instrumentos, el hombre siempre seguirá siendo un fin para sí mismo y el lenguaje una morada del mundo como dice Heidegger.

Habermas, ha planteado una propuesta más equilibrada que los extremismos de los defensores de la razón instrumental y de la razón humanística. La sociedad moderna requiere considerar y formar en la razón instrumental debido a que pertenecemos a una civilización científico-técnica, a una economía de mercado y a un poder organizado burocráticamente. No obstante, la acción comunicativa tiene otras funciones además de la enunciación de las relaciones de verdad y éxito, como son los planteamientos de lo considerado como correcto, que en último término se convalidan por acuerdos o convenios y los valores que expresan preferencias subjetivas. Otro de los límites se encuentra en la metodología de las ciencias sociales y humanas que si bien, también podrían ser consideradas como sugerencias, no se pueden convalidar tan fácilmente y en todos sus aspectos por los simples resultados o las consecuencias, pues tienen funciones de clarificación de las ideas, ubicación en las tradiciones del saber y comprensión cultural.