

John Dewey, filósofo de América¹

I

DURANTE medio siglo el nombre de John Dewey ha ocupado un primer plano de importancia en el escenario filosófico de los Estados Unidos. Una rica gama de otros pensamientos —idealistas, realistas, naturalistas, etc.— se han cultivado también en el ámbito académico de sus universidades. Sin embargo, el de Dewey ha trascendido los claustros, y se ha proyectado hacia afuera como una voluntad de asumir las responsabilidades del intelectual frente a la vida norteamericana. Su posición ha sido clara, estimulante y definidora, y, por lo común, se escribe en pro o en contra de sus tesis para confirmarle, rectificarle o negarle, pero, en rigor, es imposible desconocerle. La lista de sus publicaciones, traducidas ya a varias lenguas, es considerable, y comprende dominios tan variados como la Lógica, la Ética, la Estética, la Psicología, la Teoría del Conocimiento, la Axiología, la Filosofía Social, y, también, la educación (Y digo también la educación, porque el limitado conocimiento de su obra, en nuestro país y en Latinoamérica, tiende a representárselo, unilateralmente, como un escritor de asuntos pedagógicos.)

Se ha dicho de Dewey que es "el filósofo de América".

La denominación tendrá, conviene señalarlo desde luego, según quien la utilice, si sus discípulos continentales o sus críticos europeos, un sentido laudatorio o bien una intención peyorativa.

Así acontece siempre con todo lo que se refiere a América. ¿No se ha insistido, durante largo tiempo, que ella no es sino un mero pleonasma de Europa? ¿No hemos

sido designados —la América Latina, y a veces también la Sojona—, como el continente estúpido? Un orgullo luciferino ha cegado a muchos intelectuales europeos para aceptar que en América pudiera surgir un verdadero pensador y elaborarse una auténtica filosofía. Y un complejo de inferioridad ha impedido a muchos intelectuales americanos, del norte o del sur, admitir que en Nazareth podría también nacer un profeta. ¿No es sugestivo que aún el mismo conde de Keiserling, tan dispuesto a comprender y simpatizar con el genio de las diversas sociedades, adopte un aire de europeo displicente, perdonavidas de culturas inferiores, cuando declara que el jazz y el profesor Dewey son los dos aportes más significativos con que Norteamérica ha contribuido a la historia de la civilización?

Estos juicios elegantes e irónicos huelen ya a su época. Pronto van a tener un sabor de amables arcaísmos. En su *América Última Thule*, el mexicano Alfonso Reyes nos descubre otro perfil: el de América, continente de la utopía, América, continente de la esperanza, América, continente de izquierda... Son definiciones más satisfactorias y, sin duda, más justas que las del célebre escritor español que nos denigra. "Muy pronto os habituaréis a contar con nosotros", dice Alfonso Reyes en su *Notas sobre la Inteligencia americana* a un grupo de escritores europeos con los que se reuniera en Buenos Aires en 1936.

Ahora bien, no acostumbrarse a contar con el nuevo pensamiento de los Estados Unidos, hubiera sido una torpeza y una presunción incalculables. Por eso, un filósofo de la ciencia tan respetado como André Lalande, en sus notas bibliográficas de la "Revue Philosophique", hacia 1917, subrayaba la extraordinaria solidez de las reflexiones de Dewey, en su obra *Democracia y Educación*, y comparaba la profundidad del norteamericano con el tratamiento superficial del mismo tema por un autor fran-

¹ Conferencia dictada el 29 de noviembre de 1959, en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, y el 15 de diciembre del mismo año, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Habana, con motivo de cumplirse el primer centenario del nacimiento de J. Dewey.

cés cuyo libro también analiza. En lo que veía un indicio de que las formas y contenidos de la reflexión comenzaban a invertirse entre los continentes.

La expresión "Dewey, filósofo de América" alude, pues, al intelectual *que no se evade*, que superando retóricas y escolásticas tradicionales, se adhiere a las cosas de su propio mundo, para definir las e interpretarlas: problemas de una nueva civilización industrial y una moderna sociedad de masas.

Dondequiera que surge el gran pensador tienden a cumplirse en su vida o en su obra algunas de las desventuras intelectuales de Sócrates, el que, profundamente adherido a los valores de la ciudad griega, comprueba, sin embargo, que la extrema derecha tradicionalista lo combate como su adversario, y la extrema izquierda sofística lo denuncia como su enemigo.

Así también el caso de Dewey sobre el escenario cultural y educativo de Norteamérica.

La extrema derecha tradicionalista católica y conservadora, tiende a presentarlo como el ateo, demoleedor de las formas de sociabilidad establecidas, una especie de sofista anárquico cuyas teorías sobre la educación podría corromper a la moderna juventud. Y cierta extrema izquierda de confesión marxista lo exhibe como "un filósofo burgués reaccionario, un idealista subjetivo". Declara, que "el pragmatismo es, literalmente, la filosofía del comercio", que Dewey "refleja el espíritu característico de la burguesía americana", a la que "elabora métodos de instrucción adecuados, para formar defensores del capitalismo".

Ambos estereotipos son igualmente falsos, y yo diría que igualmente necios.

(¡Ay, esta tragedia del pensador la conocemos bien, desde Sócrates!)

Dewey se encuentra adherido a los valores de una civilización industrial, pero su condición de "filósofo de América" no equivale a defensor de una sociabilidad consolidada y establecida. Una sociedad se escinde en dos planos de existencia: por una parte, ella es de una determinada manera, con el rostro inmutable que le componen sus estructuras ya hechas, y, por la otra, aspira a ser en forma distinta, y aún opuesta, según lo que enuncia un sistema de principios, una idea del hombre y una tabla de valores que se han ido elaborando lenta y penosamente. O, lo que es lo mismo,

frente a la vida con inercia ética, la misma vida como dinámica tensión axiológica, en un anhelo de rehacerse y transformarse. La reforma de la vida se declara cuando una sociedad emerge de su sueño, cuando se reconoce doble, contradictoria, escindida entre sus estructuras reales y sus aspiraciones ideales, cuando confiesa su duplicidad o quiere violentamente provocarla, vale decir, cuando se produce en ella el fenómeno moral de "la toma de conciencia".

Ahora bien, Dewey aparece, en muchos aspectos, como un crítico acerado de la vida norteamericana. Desde el punto de vista educativo, político, y otros, representa el más alto nivel del pensamiento crítico en una América que va llegando a la madurez. Según se ha repetido, John Dewey puede ser identificado como *la conciencia de América*.

En esta oportunidad de aniversario, queremos examinar algunos de los grandes temas de su filosofía. Sólo algunos, muy específicamente delimitados: 1) El concepto social de la filosofía. 2) Filosofía y Educación. 3) Filosofía y Política, y 4) Algunas proyecciones hacia la Ética.

Me coloco en un punto de vista: el del estudioso de Latinoamérica que se afana por determinar qué fruto puede recoger el hombre de nuestros países mediante una iniciación en la densa y frondosa obra del pensador norteamericano.

II

1. En su bello libro *Un Universo pluralista*, William James se quejaba del formalismo y perversidad de los estudios filosóficos en los Estados Unidos hacia comienzos del siglo. Responsabilizaba de ello a cierta tradición universitaria alemana según la cual "la sencillez en la exposición es sinónimo de vacío, de espíritu superficial y carencia de profundidad". "En asuntos de filosofía —dice— se está expuesto fatalmente a no respirar ya lo que, en la naturaleza humana, es como el aire libre, y a no pensar sino por medio de fórmulas tradicionales que huelen a escuela o a tienda". Por eso, se duele de que la filosofía esté adquiriendo la reputación de una ciencia esotérica y oculta. James desearía abrir las ventanas, renovar esta atmósfera confinada: No es posible que el alumno se interese más por los medios que por los fines", más por la terminología o el aparato metodológico

que por los problemas y por los resultados concretos".

En directa oposición a semejante formalismo James se esfuerza por restablecer los nexos entre la filosofía y la vida, la metafísica y el hombre de carne y hueso. Expone su célebre tesis de que la filosofía es "visión", relación personal y directa del individuo con el mundo. Su dato primordial es la existencia de un temperamento, y, en último análisis, la historia de la filosofía no es, en gran medida, sino la historia del choque de los temperamentos humanos.

2. Ahora bien, si James habla de "abrir las ventanas", John Dewey insiste, con no menos fuerza, en la necesidad de "limpiar la casa filosófica". En ambos pensadores se trata de una misma actitud: desformalizar el cultivo y la enseñanza de la filosofía, vinculándola a un mundo de realidades concretas, sean personales o sociales. Si en James prima el aspecto de los factores personales, en Dewey vemos acentuarse la idea de una determinación social de la filosofía. Para él, la historia de la filosofía no es sino la del choque entre las viejas ordenaciones colectivas y las aspiraciones de los tiempos nuevos, vale decir, la historia de los persistentes conflictos sociales.

Examinemos más detalladamente las distintas versiones de este concepto de la filosofía en John Dewey. Una de sus primeras convicciones consiste en que la filosofía es simplemente el examen crítico de la experiencia ordinaria, y no una tentativa para acceder a misteriosos reinos, búsqueda de la realidad profunda que se oculta bajo las apariencias de las cosas, del ser en cuanto ser, de lo absoluto, en suma, según las nociones metafísicas tradicionales. Su objeto es mucho más humilde y próximo: Simplemente la vida, o la experiencia, tal como se ofrece a cada uno de nosotros en "las creencias ordinarias, el conocimiento, la acción, el goce y el sufrimiento". La filosofía no es más que un esfuerzo por definir, clarificar y reordenar la experiencia, es decir, *pensarla*, cuando se introducen en ella el conflicto, la ambigüedad y la incoherencia, o sean, los signos de la contradicción. Así, entonces, se comienza a criticar y elaborar instrumentos de crítica que son la lógica, la estética, la ética y la metafísica. En esta forma, la filosofía no es sino "una teoría generalizada de la crítica".

Esta teoría de la crítica opera, sobre todo, para dilucidar las implicaciones de dos grandes prácticas, intereses fundamentales de la vida del hombre en comunidad: la educación y la política. Según una célebre definición de Dewey, la filosofía, en el más hondo de sus significados, no es sino *la teoría* de la educación, y la educación no es sino *la práctica* de la filosofía. En efecto, la filosofía implica una concepción de la vida, un sistema de principios, una idea del hombre y una tabla de valores, o, lo que es lo mismo, un sistema de fines. La educación es una herramienta para su cumplimiento, vale decir, un conjunto de *medios*. Pero, los fines sin los medios son estériles y los medios sin los fines aparecen anárquicos y vacíos. Ante cualquier sistema filosófico podemos preguntarnos hacia qué género de educación conduce. Ante cualquier sistema educativo, debemos inquirir en qué tipo de filosofía se inspira. Lo que también podría declararse, con la misma lógica, de las relaciones entre la filosofía y la política. La filosofía es una reflexión sobre los fines de la vida: La educación y la política son los dos grandes *medios* de dirección de la existencia humana.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza y origen de los problemas que concentran el pensamiento filosófico tradicional? Constituyen un extraño conjunto de dualismos, como, por ejemplo, lo absoluto y lo relativo, la realidad en sí y las apariencias, el conocimiento intelectual y el sensible, la materia y el espíritu, el cuerpo y el alma, los fines y los medios, etc., en torno a cuya imposible conciliación se agotan los pensadores y sus diferentes escuelas.

El punto de vista de Dewey es que semejante repertorio de vocablos opuestos, no es sino una versión a terminología ontológica, gnoseológica o axiológica de los conflictos, antagonismos y contradicciones que surgen en el seno de una sociedad dividida en clases, sobre todo, de la confrontación entre un orden social periclitado y las nuevas aspiraciones de individuos o grupos. Su acucioso examen de las filosofías pretéritas lo lleva a declarar que lo que ellas han sido "sin saberlo o intentarlo, y, por decirlo así, encubiertamente, lo deben ser, en adelante, de una manera abierta y deliberada. Cuando se reconoce que, bajo el disfraz de tratar con la realidad última la filosofía estuvo ocupada con los preciosos valores encarnados en las tradiciones socia-

les —nos dice—, que ella ha surgido del choque de los fines sociales y el conflicto entre las instituciones heredadas y las tendencias contemporáneas incompatibles, se verá que la tarea de la filosofía futura, consiste en clarificar las ideas de los hombres en cuanto a las luchas sociales y morales de su tiempo. Su aspiración es hacerse, hasta donde sea humanamente posible, un órgano para tratar con esos conflictos. Lo que puede ser pretenciosamente irreal cuando se formula en distinciones metafísicas, se vuelve intensamente significativo cuando se vincula al drama de la lucha de las creencias y los ideales sociales. La filosofía que renuncia al estéril monopolio de tratar con la realidad última y absoluta, encontrará una compensación en esclarecer las fuerzas morales que mueven a los hombres, y en contribuir a sus aspiraciones para alcanzar una felicidad más ordenada e inteligente".²

3. Dentro de este nuevo concepto de la filosofía como producto de un medio social y método para definir sus contradicciones, Dewey asume la tarea de pensar la realidad de los Estados Unidos.

La repercusión de lo social en el campo de la filosofía europea es inmediatamente visible, de tal manera que se podría escribir la historia de Francia, de Inglaterra o Alemania en función de los sistemas filosóficos dominantes en sus distintas épocas. Pero, "en contraste con la vitalidad de las doctrinas europeas —dice Dewey—, la filosofía académica de los Estados Unidos ha aceptado con la mayor seriedad las formulaciones teóricas extraídas de las estructuras sociales del viejo mundo". Y así, entonces, se lamenta que "donde los factores nuevos han tenido un predominio sin restricciones, los pensadores, excepto unos pocos que se liberan de las ataduras profesionales, han vivido muy satisfechos de capital prestado".

Semejante divorcio entre la filosofía y el nuevo régimen de la existencia no puede continuar indefinidamente. Si el impacto de lo inédito hacia el interior de la propia cultura no es bastante, el desafío viene desde afuera en el coro de los críticos de Europa. "Es un desafío a la comprensión", dice Dewey. Y se pregunta: "¿Qué es nuestro materialismo, nuestro comercialismo, nuestro estrecho sentido práctico, nuestra infantil falta de madurez, nuestra impaciente preocupación por la premura y el movi-

miento? ¿Qué es nuestro llamado "idealismo práctico", nuestra devoción por el "servicio social", nuestra curiosa combinación de individualismo con nuestro gregarismo colectivo?". Y el filósofo subraya que "el desafío es aún más decisivo, porque, si nuestros críticos europeos están en lo cierto, Europa, y tal vez el Oriente, se están norteamericanizando, de modo que, el mundo, en general, tiende a convertirse en lo que nosotros somos ahora".³

La civilización industrial presenta un doble desafío a los filósofos, sugiere Dewey. Por una parte "descubrir el pleno significado de los métodos experimentales" que han hecho progresar las ciencias de la naturaleza, lo cual implica revisar viejas nociones sobre el sentido de la mente, del pensamiento y de la verdad. Ello equivale a "una nueva lógica en la investigación y en la crítica de las instituciones y costumbres sociales", que no han sido explotadas con semejante espíritu, por ejemplo, el campo de lo jurídico, lo económico, lo político y lo religioso. Hasta que no se desarrollen en ellos las implicaciones del método experimental la revolución científica iniciada hace tres siglos estará incompleta y sujeta a ser desvirtuada y pervertida". La segunda tarea consiste en "la reconstrucción del nexo entre los instrumentos y las consecuencias, los medios y los fines, sobre la base de las nuevas herramientas y fuentes de poder que la ciencia ha puesto bajo el control humano", lo cual implica plantear el problema de una reconstrucción de la ética.

Aceptar este doble desafío es, pues, según John Dewey, la misión de la filosofía en nuestro tiempo.

4. ¿Qué enseñanza puede encontrar el Latinoamericano en este concepto social de la filosofía elaborado por Dewey?

Desde luego, una invitación a vivir desde el punto de vista de la inteligencia, en un conjunto de países donde las actividades se cumplen en gran parte a la deriva, en forma caprichosa y discontinua, según el metro imprevisible del impulso a las restricciones de una tradición inmutable. Toda la obra de Dewey es un llamado a *pensar la vida*, vale decir, a despertar del sueño del instinto y de las prisiones del hábito, a contemplar el mundo de nuestras propias realidades cara a cara. La existencia latinoamericana continúa siendo confusa, ambigua, incoherente, preñada de contradicciones. Toda

² Reconstruction in Philosophy.

³ Filosofía y Civilización.

la obra de Dewey es una invitación a definirla, conceptualizarla, esclarecerla.

Y, desde luego, ¿qué somos? ¿Existe verdaderamente una cultura latinoamericana? ¿Cómo encontrar nuestra propia definición continental? ¿En qué forma se plantea para nosotros el problema de la libertad en el orden político, económico y educacional? ¿Hasta qué punto somos, en rigor naciones? ¿Con qué estructura y que tareas debe concebirse entre nosotros el Estado? ¿Cuáles son las relaciones que deben mantenerse entre la nación y el Estado en Latinoamérica? ¿Qué papel debe asignarse a la educación para construirnos interiormente como naciones y exteriormente en la gran comunidad continental? ¿Qué significa nuestro persistente subdesarrollo económico y científico y nuestra madurez artística? ¿Qué sentido tiene nuestra inestabilidad política? ¿Qué grado de confianza merece nuestra profesión de fe democrática? ¿Qué significa, por una parte, nuestra inseguridad y, por la otra, nuestra orgullosa jactancia? etc.

Todas estas interrogaciones constituyen también un desafío para el intelectual en Latinoamérica.

El concepto de la filosofía como una teoría de la educación se encuentra lleno de incitaciones para plantearnos algunos de los grandes problemas de la enseñanza en nuestros países. Tras un examen de las diversas actividades pedagógicas, tal como ellas se cumplen en el plano de las efectivas realizaciones, podríamos interrogarnos: ¿Cuál es la concepción de la vida que inspira nuestra educación, en general? ¿Qué filosofías podemos advertir operando debajo de nuestra educación primaria, secundaria o técnico-profesional? ¿Qué sistema de principios, qué idea del hombre, qué tablas de valores están vitalizando el trabajo de nuestras universidades latinoamericanas?

Lo cual habría de llevarnos a una serie de conclusiones graves, y que, desde luego, podrían resumirse en tres: a) Existe una pluralidad de doctrinas incompatibles que están inspirando, al mismo tiempo, las actividades educativas. Resultado: Incoherencia, ambigüedad y desconcierto; b) Se afirma en el orden teórico una determinada concepción de la vida dirige el sistema educacional, pero el examen de los hechos acusa que se está frente a la práctica de una filosofía exactamente opuesta, y c) Existe una falta completa de princi-

pios teóricos. Balance: Educación a la deriva, triunfo de las rutinas, situación anárquica.

El mismo análisis podría repetirse en lo que se refiere a la política. El dominio de sus actividades concretas suministra un amplio material de reflexiones. Bajo la pluralidad de los partidos o grupos de presión, ¿cuáles son las filosofías que contienen? ¿O no hay sistema alguno de principios sino tan sólo un conjunto de contradictorios intereses y anárquicas presiones? E inversamente, ¿a qué esquema concreto de organización política y social nos conduce el profesar una u otra de las grandes filosofías vivientes?

Interpretar la filosofía como una teoría de la educación o de la política, equivale a definir, conceptualizar y esclarecer dos complejos sectores de actividades que, representando los más altos intereses humanos de Latinoamérica, no se encuentran, sin embargo, conducidos por lo que pudiera llamarse un uso pleno de la inteligencia.

El concepto de que la filosofía es, en parte, un producto del medio social, ¿qué lección podría ofrecer al profesor latinoamericano, en lo que se refiere a su cultivo y enseñanza?

Nosotros, también, hemos estado respirando un aire confinado. En todos los países de Latinoamérica se hace indispensable abrir las ventanas para una verdadera enseñanza de la filosofía. Es cierto que desde hace algunos años crece un nuevo fervor en torno a estas antiguas disciplinas. Pero de lo que se trata es de desformalizar su cultivo y enseñanza según el espíritu de James o la voluntad reconstructora de Dewey. Los sistemas filosóficos —antiguos o modernos— son equivalente en cuanto se cultivan por sí mismos, en un prurito de acumular información o exhibir una simple cultura ornamental. De este modo, las filosofías pueden ser prisiones del espíritu, y no instrumentos para una liberación de la inteligencia hispanoamericana. No basta con encontrarse al día en el movimiento filosófico del mundo, afán de novedad que desazona a muchos: Esa puede ser la estéril pasión del erudito, que Sarmiento quería erradicar de América. Lo que se necesita en todos nuestros países es que la filosofía sea efectivamente una *actitud de pensamiento*, un lenguaje inteligible, una intención de esclarecer la vida.

Desde este punto de vista el áspero magisterio de Dewey que nos aconseja "lim-

piar nuestra casa filosófica" puede ser eficaz contra cierta tendencia que se advierte en algunos ambientes académicos de Latinoamérica: La de convertir la enseñanza de la filosofía en una introducción a otro moderno *reino de la entelequia*, en un ejercicio de evasión, y a sus cultores en nuevos *oficiales de la quintaesencia*, según la ejemplar descripción de Rabelais, que nuestros estudiantes deberían releer siempre, a fin de protegerse contra cualquier eventual recaída en escolásticas antiguas o modernas.

III

1. Alguien ha dicho que desde el célebre diálogo platónico *La República*, no se ha escrito una obra tan considerable, en que con tanto sistema, profundidad y verdadero espíritu dialéctico, se planteen los grandes problemas educativos como el libro de Dewey, *Democracia y Educación*; publicado en 1916. La mejor introducción a las doctrinas pedagógicas del norteamericano es compararlos con el filósofo griego, en cuanto ambos examinan el problema de la educación en una perspectiva amplia, sin eludir ninguna de sus persistentes dificultades psicológicas, sociológicas y metafísicas, y, desde luego, como una relación armónica entre el individuo, la sociedad y el Universo. Ambos planteamientos tienen similitudes extraordinarias, y la raíz de sus categóricas discrepancias se halla en que apuntan a realidades sociales diversas, por una parte la ciudad antigua —diminuta, aristocrática, estable— y por otra, las grandes civilizaciones industriales, con su régimen de masa y su apogeo de la técnica.

Es curioso advertir la sagacidad con que Platón formula las cuestiones educativas, en íntima relación con la política y la metafísica: la correcta educación del individuo, la organización de la ciudad según la justicia, la visión del universo inteligible, centrado en torno a la idea del Bien absoluto, aparecen así como tres nociones correlativas e inseparables. La ciudad de hecho, contradictoria e incoherente —sus ordenaciones se fundan en lo convencional y arbitrario— tiene que ser reconstruída en nombre del *derecho*, vale decir, de la auténtica naturaleza para dar lugar a la ciudad armoniosa, la ciudad según la justicia. Y para ello es necesario reordenar, reclasificar a los individuos, de acuerdo con alguna de sus tres permanentes vocaciones, a fin de que ocupen el sitio que en justicia les corresponde dentro de las tres grandes

tareas que constituyen el orden de la ciudad platónica. Pero, como bien se conoce, las bases de este orden son estáticas. Implican una subordinación del individuo a la sociedad justa, la cual descansa sobre la idea del Bien inmutable, centro del mundo inteligible, es decir, tiene la garantía de lo absoluto y de lo eterno.

En oposición a esta filosofía que, en mayor o menor grado, conduce a idealizar lo inmóvil —Aristóteles dirá más tarde al formular su idea de Dios: "Hay que detenerse"— el punto de vista de Dewey es dinámico, tanto en lo que se refiere a la concepción del individuo —tiene una pluralidad de vocaciones y no sólo las tres señaladas— como de la sociedad —no se estratifica tampoco en tres clases sino que se cumple en una multiplicidad de funciones— o bien el Universo pluralista, múltiple, abierto y cambiante, mejor que un universo un *multiverso*, incompatible, por lo tanto, con la idea de un esqueleto metafísico que lo organice y lo sustente. El punto de vista de Dewey es *antiabsolutista*, como el de James, que en su estudio sobre Hegel había escrito: "Hay que dejar que lo absoluto entierre a lo absoluto". Por lo tanto, es antiplatónico. A veces, se diría que Dewey es casi nietzscheano por su obstinada negación de los absolutos que implican asignarle un límite a la vida. El hubiera dicho, contradiciendo a Aristóteles: "No hay que detenerse jamás".

Por eso, concibe la educación como un crecimiento, una ampliación del centro inabornable de existencia que es el individuo, un crecimiento que se identifica con el proceso mismo de la vida, que lleva dentro de sí su propio fin, que a nada se subordina sino a un mayor crecimiento, así como la vida no se somete a nada como no sea a mayor vida, un crecimiento que, por lo demás, equivale a una constante "reconstrucción de la experiencia".

Pero no toda reconstrucción de la experiencia es educativa: Ella ha de implicar un aumento en el significado de la experiencia y una mayor capacidad para dirigir el curso de la experiencia ulterior. Si Dewey hubiera de elaborar algún imperativo categórico lo formularía justamente en esos términos: "Procede siempre de tal manera que tu acción contribuya a aumentar el significado de la experiencia". Lo cual no exige sólo un incremento de los significados intelectuales, sino también un enriquecimiento en función de valores morales y

estéticos, o lo que es lo mismo, una recomendación a vivir la vida en plenitud. Y otra fórmula podría ser: "Actúa siempre de tal modo, que adquieras una mayor capacidad para dirigir el curso de la experiencia ulterior", vale decir, "Asume de tal forma las tareas del presente que te habilites para afrontar mejor las responsabilidades del futuro".

Pero esto no equivale a una profesión de fe individualista y anárquica, como algunos pretenden. Si examinada desde el ángulo del individuo la educación es un proceso de crecimiento, en cambio, desde el punto de vista de la sociedad, la educación es un proceso de dirección. Ambos son correlativos e inseparables, mejor dicho, los dos aspectos solidarios de un mismo proceso de expansión que es la vida. Todo crecimiento es siempre socialmente dirigido. Y toda dirección educativa se aplica siempre a un foco de crecimiento individual. Cualquiera interpretación unilateral autoritaria, conservadora y tradicionalista, o bien individualista y anárquica, quedan inmediatamente descartadas. Si desde el punto de vista del individuo la educación es una *reconstrucción* de la vida, desde el ángulo de la sociedad ella es siempre una *transmisión* de la experiencia. Y ambas son igualmente solidarias, correlativas e indiscernibles, en la unidad del proceso de la vida.

Evidentemente, la sociedad en que se realiza tal género de educación es una comunidad dinámica que no se obstina en la defensa de una cultura *hecha*, encarnación de los valores absolutos y eternos. Es una sociedad abierta, que crece y se reconstruye de acuerdo con los múltiples centros de las experiencias individuales, una sociedad sin compartimentos, estancos que obstaculicen el diálogo o la participación de todos en un número cada vez mayor de intereses humanos.

Y esto se halla en relación con la idea de un universo dinámico. "En lugar de un universo cerrado —dice— la ciencia nos presenta ahora uno infinito en el espacio y en el tiempo, sin límite aquí o allá... y tan infinitamente complejo en su estructura interna como lo es infinito en extensión... El cambio es ahora la medida de la "realidad" y el hombre de ciencia "no trata de definir y delimitar algo que permanezca constante en el cambio sino de describir un orden constante de cambio".

Si el individuo es un proceso de creci-

miento, si la sociedad es una organización dinámica, si nos hallamos situados frente a un universo abierto, ante una cultura que se rehace y aspira a rehacerse, entonces, ¿con qué método vivir, y por ende, en qué forma enseñar o aprender?

No se puede vivir sino desde el punto de vista de la inteligencia, nos señala Dewey. El estilo de la vida zoológica es el instinto y el hábito, pero no existe actividad humana sino en la medida en que se encuentra guiada por la inteligencia. El pensar es, pues, el método de la existencia del hombre. Cuando efectivamente pensamos, sea en el nivel empírico, científico o filosófico, seguimos una cierta conducta lógica, un determinado itinerario intelectual. Ahora bien, las etapas que se descubren en el análisis de un acto complejo de pensamiento, serán los nuevos pasos formales para la reconstrucción de las técnicas pedagógicas. En el fondo, no se trata sino de extraer las implicaciones educativas del método experimental. Pensar correctamente, tener una cabeza bien formada y no bien rellena, como decía Montaigne, ¿no equivale a pensar siguiendo los rasgos que definen el moderno espíritu científico? Y he aquí la gran tragedia en la enseñanza de la ciencia: ella no es sólo una materia de estudios sino *un espíritu*, una actitud de reflexión y búsqueda ante el mundo. Pero el volumen abrumador de las nociones, datos y terminología de las ciencias, ha matado en los alumnos el verdadero espíritu científico.

¿Qué sentido confiere Dewey a la materia de estudio? La materia de estudios es la misma vida o experiencia, en cuanto va expresándose en productos objetivos que son la cultura. ¿Qué son, en último análisis el plan y el programa de estudio sino una sistematización, cada vez más estricta de lo que emerge desarticulado, disuelto, operando como líquida sangre en la existencia misma de la comunidad? Pero, ¿qué escisión tan notable se produce después entre la materia de estudios, la cultura y la vida, cuánta dificultad para representarse de un modo adecuado que las asignaturas o ramos no son sino una explicitación y parcial ordenación de relaciones implícitas en la experiencia cotidiana? Por eso, la recomendación metodológica más significativa que pudiera hacerse, en cualquier orden de la actividad docente, sería la de mantener un cierto equilibrio entre la educación formal y la refleja, desformalizar hasta

donde ello sea posible la primera y sistematizar hasta donde sea posible la segunda: canjear por realidades nuestro conceptos formales, y acuñar en conceptos la experiencia, o lo que es lo mismo, la persistente norma de *pensar la vida*.

El examen del plan de estudio conduce a reflexionar sobre la idea de cultura, y, también, sobre el nuevo concepto de las humanidades. Evidentemente ellos no pueden plantearse sin explicitar sus implicaciones sociológicas. Las antinomias, contradicciones y dualismos de que antes hiciéramos mención, vuelven a repetirse como incompatibilidad entre la teoría y la práctica, lo desinteresado y lo útil, el ocio y el trabajo, los estudios humanistas y los científicos, los intelectuales y los técnicos, el interés y el esfuerzo, la cultura y la profesión, etc.

¿Cómo desconocer que en el fondo de todas estas oposiciones se halla la persistente dualidad de hombres que contemplan o especulan, sin entrar en contacto con las cosas, y otros que trabajan sin acceder al mundo del pensamiento? Reconstruir la idea de las humanidades equivale a superar la concepción aristocrática que durante largo tiempo las identificó unilateralmente con el estudio de las letras, ampliando más tarde con el de las ciencias, y que hoy se niega a admitir que también las técnicas u ocupaciones útiles constituyen una oportunidad de enriquecimiento intelectual y moral. De aquí la antigua controversia entre las escuelas de cultura general y las que deben habilitar para el trabajo

Pero, ¿qué es la cultura general, según Dewey? Tal vez la mejor definición que de ella pudiera darse —sugiere— es considerarla como “la capacidad de ampliar constantemente en alcance y exactitud nuestra propia percepción de los significados”. Lo cual, como se comprende, equivale a reconstruir también la ambigua idea de cultura general eliminando de ella viejos dualismos que la infestan y desnaturalizan, tal como se advierte en esas nociones tradicionales, que aún tienen vigencia, y que la identifican con la erudición, el refinamiento estético o bien el ornato del espíritu.

2. Extraordinariamente rico, denso y profundo es el pensamiento educativo de Dewey.

¿Qué enseñanza se deriva de él para el maestro latinoamericano? Respondemos sin vacilar: Todo es aquí enjundia y, como diría Rabelais, “sustancia médula”.

Desde luego, el primado de la experien-

cia como punto inicial de una auténtica formación. Es una característica hispanoamericana que la teoría —lo mismo pedagógica que política— se orienten por un camino y la efectiva por otro. Ningún grupo de pueblos se halla tan necesitado de vencer semejantes dualismos, de forma que las ideas apunten a la realidad y nuestras realidades se inspiren en un sistema de ideas. ¿No es algo inconcebible que después de doce años de cultura general —los de la escuela primaria y el liceo— tengamos una dificultad tan considerable para representarnos, por ejemplo, lo que significan las vicisitudes económicas de nuestros países, y, al mismo tiempo, tanta imaginación y riqueza verbal para evadirnos de una realidad que lo espera todo de nuestras manos? Esto implicaría una radical transformación de los planes y programas de estudios que no muerden en la realidad chilena e hispanoamericana, sino que se descentran y se desorbitan gravitando en torno a tradiciones extrañas.

Ningún continente tan necesitado como el nuestro de vencer las antinomias entre la cultura y el trabajo, entre la escuela primaria para pobres y el liceo que lleva a la universidad, entre la universidad aristocrática, adherida al clásico núcleo de las profesiones liberales y la revolucionaria noción de que en una sociedad de hombres libres, todos los oficios y profesiones debieran tener un carácter liberalizador, vale decir, un aspecto cultural.

Dewey nos sugiere que el tema de la educación latinoamericana han de ser las realidades de nuestro propio mundo, que en función de ellas deben organizarse las nociones literarias, científicas y técnicas, que frente al desafío de sus cosas inéditas tenemos que contribuir a que nuestros alumnos “amplíen constantemente en alcance y exactitud la propia percepción de los significados”, que la piedra de toque para juzgar de las escuelas se halla en la medida en que son capaces de prepararnos una juventud apta para pensar la vida latinoamericana y liberarla de su persistente subdesarrollo económico y cultural.

IV

1. La clave para la definición política de un hombre es interrogarlo sobre la imagen que se construye de las relaciones entre el individuo y el Estado, o bien, entre el Estado y la Nación; ¿lo concibe como un mínimo cuerpo y un número precario de fun-

ciones o con un gran volumen y tareas que deben ampliarse hasta cubrir mayores dominios o aun la totalidad de la existencia colectiva? Lo que así se plantea es el grave y permanente problema de la libertad. Y en torno a él se adopta de inmediato una serie de conocidas actitudes en nombre de principios teológicos o de ciertas doctrinas metafísicas sobre la naturaleza del individuo y la sociedad, a los que se considera separadamente, como dos entidades abstractas que oponen y afirman su derecho a la existencia. Si se adopta el punto de vista de las filosofías políticas tradicionales, surgen de inmediato las clásicas concepciones de la vida propias del anarquismo, del liberalismo y del estatismo o totalitarismo, que tienden a presentarse como fórmulas absolutas, definitivamente elaboradas, sin nexo son las condiciones de lugar y de tiempo.

John Dewey ha sido filiado, según reza el título de una obra reciente escrita en su homenaje, como "el filósofo de la ciencia y de la libertad". Ahora bien, ¿cómo se plantea Dewey el problema de la libertad?

"No hay actualmente palabra de que se haya abusado más que la de *libertad*, nos dice. Toda tentativa de control planificado de las fuerzas económicas, es resistida y atacada, por un cierto grupo, en nombre de la libertad". Es fácil comprender que dicho grupo se interesa en la conservación del *status quo* económico, de sus privilegios y derechos legales. Históricamente, dice Dewey "la exigencia de libertad y los esfuerzos destinados a obtenerla, han partido de gentes que necesitaban *cambiar* la estructura institucional. Este contraste induce a una investigación más profunda". ¿Qué significa, de todos modos, *libertad*, se pregunta? ¿Por qué la causa de la libertad ha debido identificarse en el pasado con la acción dirigida a cambiar las leyes y las instituciones, mientras que hoy un cierto grupo utiliza sus grandes recursos para convencer al público que el cambio de las instituciones económicas constituye un ataque contra la libertad?

¿Qué es, pues, la libertad?

Sobre su esencia se formulan ambiguas definiciones teológicas o metafísicas: El punto de vista de Dewey es experimental, realista y positivo. "La libertad no es tan sólo una idea, un principio abstracto, nos dice. *Es poder, poder efectivo de hacer ciertas cosas*. No existe la libertad en general: la libertad, por así decirlo, en sentido amplio. Si se desea saber cuál es la condición

de la libertad en una época determinada, se debe examinar lo que las personas *pueden* hacer y lo que *no pueden hacer*". Y más adelante continúa, "el hecho que la libertad sea relativa a la actual distribución de los poderes de acción, en cuanto significa que no existe ninguna libertad absoluta, significa también, necesariamente, que cuando hay libertad en un lugar hay restricción en otro. *El sistema de las libertades existentes en una época determinada es siempre el sistema de las restricciones y de los controles existentes en esa misma época*"⁴.

Toda clase de incoherencias, ambigüedades y contradicciones se producen en este dominio, y John Dewey las señala con notable vigor y firmeza, sobre todo en lo que se refiere a la conducta de los liberales clásicos: "Protestan constantemente contra toda interferencia del gobierno en la libertad de empresa comercial —dice— pero se mantienen casi uniformemente silenciosos en el caso de violaciones, aun flagrantes, de las libertades civiles, a pesar de su servicio verbal a las ideas liberales y declarado homenaje a la Constitución". La causa de tal contradicción es evidente —subraya el filósofo— porque los intereses comerciales continúan dominando la sociedad y la política. "Por otra parte, sólo los individuos que *se oponen* al orden establecido experimentan molestias, porque hacen uso del derecho a la libre investigación y a la discusión pública. Frente a ellos los liberales, que vociferan contra cualquier cosa que huelga a regimentación económica, están dispuestos a tolerar la regimentación intelectual y moral sobre la base de que es necesaria para conservar la ley y el orden".

En lo que se refiere al sentido y valor del Estado John Dewey se aparta de las concepciones metafísicas nominalistas o realistas que tratan de constituir dos reinos autónomos, uno de la actividad individual y otro de la social. Con un espíritu estrictamente positivo señala que la clave para definir la naturaleza y funciones del Estado se halla en la distinción entre lo que es *público* y lo que es meramente *privado*. Ello no coincide con la falsa antinomia entre lo individual y lo social, que ha generado tantas controversias metafísicas: "La línea divisoria entre privado y público ha de trazarse sobre la base de las consecuencias de los actos, que son tan importantes que nece-

⁴ El hombre y sus problemas.

sitan ser gobernados, ya sea por inhibición o promoción". Sin embargo, en este orden de consideraciones, no puede configurarse un tipo de Estado que sea universalmente válido: "La línea divisoria entre las acciones que se dejan a la iniciativa privada, y aquellas que se regulan por el Estado tiene que descubrirse experimentalmente".

No hay por lo tanto una oposición radical entre libertad y planificación, en el pensamiento político de Dewey. Quien ha destacado de una manera tan notoria la necesidad de la inteligencia para la conducción de la vida, no podría establecer, sin contradecirse, una oposición semejante. Pensar la vida es ya proyectarla, organizarla, planificarla. Todo el problema consiste en determinar si la planificación debe ser privada o pública, si los grupos particulares deben ser los que la cumplan o si ella compete al Estado. Es obvia la respuesta de Dewey: el problema se plantea como un examen del muro divisorio de los actos a que antes aludíamos, lo cual constituye un criterio de estricta positividad.

Todo lo anterior sirve ya para ubicar a Dewey entre las grandes corrientes políticas contemporáneas. Su pensamiento es evidentemente socialista. El mismo sugiere que sobre la base de sus dos escritos. *El liberalismo y la acción social*, por una parte, y, por la otra. *El liberalismo antiguo y nuevo*, puede ser identificado como un socialista demócrata. "Si se me permitiera definir 'socialismo' y 'socialista', yo me clasificaría hoy día así", declara en una carta publicada hacia 1950.

Por cierto, su concepto de la democracia tiene una amplia connotación que no se ajusta a sus deformaciones ordinarias. Se trata de la democracia en un sentido real y no simplemente nominal, de una democracia integral, y no como parcialidad o fragmento. Dewey nos señala en apretada y conocida fórmula, que la democracia es "más que una forma de gobierno, primordialmente un modo de vivir asociados, un estilo de experiencia conjunta y comunicada". Todo lo cual —debemos repetirlo— es *sustantiva médula* para una reconstrucción de la vida en el mundo.

2. ¿Qué lección puede recoger el latinoamericano en las reflexiones de Dewey sobre la educación y la política? Muchas son en verdad las sugerencias.

En primer lugar, reconocer que las contiendas políticas de Latinoamérica se encuentran impregnadas de un espíritu teoló-

gico o metafísico que induce a discutir los problemas en el plano de lo universal y de lo abstracto, prescindiendo de sus condiciones de existencia siempre singulares y concretas. La frecuentación de los ensayos de Dewey puede contribuir a penetrarlos de una nueva actitud experimental, realista y positiva.

En segundo lugar, tomar una conciencia más justa de que la organización del Estado, la construcción de la vida nacional y el uso adecuado de la libertad, continúan siendo graves problemas de Latinoamérica. Mucho puede aprenderse en Dewey para rectificar ciertos planteamientos absolutos —en rigor, anárquicos— sobre las garantías constitucionales, sea en lo que se refiere a la libertad de enseñanza o en lo que dice relación con la libre empresa económica. Sus puntos de vista sobre las fronteras entre lo público y lo privado coinciden con nuestras convicciones de que en Latinoamérica la libertad no es posible sino como el producto de una reglamentación.

En igual forma, su estudio nos sugiere la necesidad de planificar una vida que se desenvuelve, en gran parte, al azar, según las contradictorias iniciativas de individualidades cambiantes o el peso de una tradición incommovible. La discontinuidad de sus esfuerzos culturales singulariza desventajosamente a Latinoamérica, frente a la continuidad inteligente de programas y proyectos de vida que define a la naciones de Europa, a los Estados Unidos y aun a los países del Asia. Una cierta planificación de la existencia colectiva se hace cada vez más indispensable entre nosotros, sea interiormente, como unidades nacionales, o exteriormente, como organización continental. Por último, sus reflexiones sobre la democracia tienen para nosotros un permanente contenido. Dewey nos incita a examinar la realidad de la democracia sobre los cuadros mismos de la vida y no sus expresiones jurídicas formales. Una lectura de Dewey nos lleva a comprender lo que hay de permanentemente revolucionario en su ética para una revisión de todas las instituciones sociales, desde las domésticas hasta las religiosas. Al mismo tiempo nos hace tomar conciencia de las relaciones que existen entre democracia, educación y libertad. La verdadera libertad implica el uso de la inteligencia para la conducción de la vida democrática. Y ello equivale a rehacer la educación con nuevos métodos, fines y planes de estudio destinados a una

verdadera formación intelectual y moral de nuestros alumnos.

He aquí todo un programa de acción para los pueblos de Latinoamérica.

V

¿Sub specie aeternitates o sub specie generationis? Los dos estilos del filosofar se oponen ya desde la antigüedad griega: la filosofía del ser y la filosofía del cambio. Dewey se pregunta también si debe contemplarse el mundo desde el punto de vista de la eternidad o desde el punto de vista del acaecer. "Yo soy susceptible al encanto estético del primer ideal —y quién no lo es?— se dice el filósofo. Existen instantes de desfallecimiento en que parece irresistible la necesidad de paz". Sin embargo, hay que cuidarse para no ser víctimas de una trágica y persistente ilusión: "Existe el peligro de que una filosofía que trata de escapar a la forma del devenir, refugiándose en la forma de la eternidad, no haga sino caer en la forma de un acontecer pretérito", vale decir, en los principios de una filosofía arcaica, cuyo sentido consistió, justamente, en ser respuesta vital a los problemas de una época ya finiquitada. Por eso, Dewey cree que es preferible que la filosofía yerre al participar activamente en los esfuerzos y resultados de su propia edad, antes que conservar "una inmune impecabilidad monástica, sin relación e influencia en las ideas generadoras de su presente contemporáneo".

Lo mismo ocurre en lo que se refiere al planteamiento del problema moral. ¿Qué debemos hacer? ¿Cuáles son los principios reguladores de la conducta? ¿En qué consiste el Bien, supremo fin de la actividad moral del hombre?

Dos peligros debieran evitarse: Por una parte, la ausencia de principios, y, por la otra, su exagerada presencia, bajo la especie de máximas rígidas o enunciación de fines metafísicos inalcanzables. El formalismo de las máximas generales y abstractas elude la incanjeable unicidad de la experiencia, según aquella célebre crítica de la moral kantiana que dice que "el kantismo tiene las manos puras . . . pero, no tiene manos". Y el trascendentalismo que induce hacia los grandes fines últimos —el Bien, la Verdad, la Belleza, tan aptos para ser pronunciados en voz alta: tal vez declama-

dos o cantados— en cuanto se presentan, como metas eternas y vacías, enuncia un idealismo que, en el fondo, carece de ideales.

¿Qué es, entonces, un buen fin? Aquél que se revela como un buen *medio* para operar sobre la vida, nos responde certeramente Dewey. ¿Y un buen ideal? El que sirve para actuar sobre la realidad, no para evadirse de ella.

Todas las reflexiones de Dewey, conducentes a superar el dualismo entre los medios y los fines —proyección sobre la ética de los otros que ya vimos insinuarse en la ontología y en la teoría del conocimiento— coinciden con el intento del francés Federico Rauh en sus páginas de *La Experiencia Moral*. El hombre de bien se coloca frente a las encrucijadas de la vida en una actitud que se parece bastante a la del investigador que ensaya una hipótesis. En el fondo, de lo que se trata es de *pensar bien*, como lo sugiriera Pascal.

Decía Rauh, absorto en resolver los mismos problemas éticos que el norteamericano, con una pareja actitud experimental, en un lenguaje nítido y directo que Dewey no hubiera rechazado: "El que busca su fórmula moral debe, pues, evitar tanto la unanimidad aparente que se consigue bajo la condición de no pensar, como esta unanimidad profunda que no se obtiene sino bajo la condición de eludir la vida. El empírico, el metafísico, vagabundean igualmente en torno a lo real: el uno vuela por el cielo, el otro reptá sobre la tierra". Pero, según Federico Rauh, como según John Dewey, ni el uno ni el otro alcanzarán la plenitud de la vida moral. "El hombre de bien —añade Rauh— desconfiará de las homilias, de las elevaciones que vuelan por encima de los problemas como para evitar sus asperezas. De mirar demasiado hacia las altas cimas, se pierde la costumbre de mirar derecho y justo. Se corre el peligro, con este juego, de enervar el valor intelectual y social que es el de mirar las cosas directamente y cara a cara. No se resuelven las cuestiones *actuales* con generalidades piadosas. A quienes os envuelvan en una fraseología edificante, preguntadles: ¿"Qué piensa Ud. del impuesto sobre la renta?"

Semejante actitud experimental en el francés y el norteamericano —que coinciden muchas veces, ignorándose— es una de las tentativas más notables para una moderna reconstrucción de la ética.

VI

John Dewey nos contempla desde el busto de Epstein con su típico rostro norteamericano, con su actitud humilde y sencilla —granjero, gerente, profesor—, hombre común de Chicago, Nueva York o Filadelfia.

Y, sin embargo, el espíritu de Sócrates, alienta en su pensamiento y su enseñanza. Porque la vocación del filósofo ateniense se reencarna de tiempo en tiempo en distintos paisajes geográficos y humanos. Ya es Montaigne, hacia el Renacimiento, con su fino *que Sais-je?* de Sócrates francés, o bien, más tarde, Spinoza, en Holanda, con su juicio de que la filosofía no es una meditación sobre la muerte sino sobre la vida. Con John Dewey la intención socrática se vuelve hacia los problemas de una civilización industrial, y, recuperando el verdadero espíritu de la filosofía nos declara que, ahora, ella "deja de ser un artificio para acometer el problemas de los filósofos y se vuelve un método cultivado por los filósofos, para acometer los problemas del hombre".

John Dewey ha sido, también, como una especie de discreto tábano adherido al no-

ble pueblo norteamericano para despertarlo a la difícil vigilia del pensamiento crítico. El destino de quienes despiertan a los que duermen no es siempre prometedor. Y si nadie propuso que le fuese administrada la cicuta, poción calmante que suele apaciguar a estos espíritus inquietos en cuerpos tranquilos que son los filósofos, en cambio, el organismo de sus ideas es descuartizado con siniestra furia tanto por los representantes de la extrema derecha como por los de extrema izquierda. Lo cual es, también, un destino eminentemente socrático.

Nosotros, en Latinoamérica, estamos recibiendo esa imagen doblemente desfigurada de la filosofía de Dewey, a lo cual se agregan las inconscientes adulteraciones de sus discípulos norteamericanos de la llamada "educación progresiva" y también los prejuicios, simplismos y superficialidades que constituyen la trama de la mentalidad criolla.

En esta oportunidad de aniversario, hemos querido hacer un esfuerzo para recuperar el sentido de la obra de Dewey que, como filósofo, como educador y como político está lleno de incitaciones para una reconstrucción de la vida en Latinoamérica.