
CAPÍTULO 2

GEOLOCALIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE PRÁCTICA, DE VICO A DEWEY

Arturo Ballesteros Leiner¹

INTRODUCCIÓN

El texto lo he elaborado en el marco de los trabajos del Seminario Interinstitucional de Investigación, Trayectorias Conceptuales “John Dewey: cartografía intelectual y consecuencias político educativas”, por lo que el formato se presenta como notas de discusión y reflexión, ya que la tarea investigativa se vislumbra como un proceso más amplio. Por lo que pido su comprensión por la eventual desarticulación que el artículo pueda presentar, debido a que forma parte de un documento de mayor extensión. Presento ahora dos grandes secciones que posteriormente podrían desagregarse en apartados específicos pero que aún no tienen el suficiente desarrollo para ello.

¹ Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *aballes@hotmail.com*

La sección primera intenta abordar la problemática contextual que se adhiere a las reflexiones que nutrieron en una dimensión cívica y ético-política al pragmatismo norteamericano, de la que sin duda Dewey fue un activo participante. En la segunda parte, abordaré el tema que nos ocupa sobre la noción de práctica y el mapeo de algunas trayectorias conceptuales que nos permiten darle centralidad en la filosofía, en las ciencias sociales, así como en el campo educativo en la versión deweyana de experiencia. Esta sección es seguramente un producto inacabado y por ello, en este capítulo se debe leer como un avance de un trabajo que sigue gestándose y que ahora no hace sino abrir líneas de reflexión e investigación para los interesados en el tema.

Cabe mencionar que la lógica que pretende el trabajo que presento podría inscribirse en la noción de red conceptual y social. La idea de red se desarrolla muy bien en la obra de Simmel (Breiger), para quien los procesos y formas de interacción social –precisamente a nivel micro como ocurre en una diada o tríada de personas– son más redes que sistemas o estructuras. Las redes interactivas y su repetición a través de rutinas y rituales, constituyen la urdimbre de la vida social (Collins, 2009, p. 26). Pasemos a la primera sección anunciada *supra*.

LA ESFERA CÍVICA Y LA DIMENSIÓN ÉTICO POLÍTICA FRENTE A LA RACIONALIDAD PRÁCTICA EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

En 2010, Stephen Kalberg, profesor de la Universidad de Boston, publica en la revista *Sociológica* de la UAM un espléndido texto que rescata las reflexiones de Max Weber sobre la configuración de la esfera cívica en Estados Unidos.

Claramente relacionados con el protestantismo ascético de los siglos XVII y XVIII, los conceptos esenciales y el marco teórico con los que Weber emprendió

dicho análisis son expuestos en este ensayo. En dicho análisis y en la totalidad de la obra de Weber son fundamentales tanto un inusual dualismo simbiótico entre el espacio cívico y un individualismo orientado a ejercer señorío sobre el mundo [*world-mastery individualism*], así como un antagonismo entre un individualismo orientado a valores [*value-grounded*] y un individualismo de racionalidad práctica [*practical-rational individualism*] (Kalberg, 2010, p. 229).

Para Max Weber, la tesis fuerte en la configuración de una esfera cívica en las colonias americanas, es que las responsables son las sectas e iglesias ascéticas protestantes en los siglos XVII y XVIII. Las implicaciones de orden ético-político de la conformación de la esfera cívica coadyuvan a la formación de comunidades de fuerte cohesión social. “Además, estos grupos religiosos protestantes provocaron, según Weber, profundas tensiones culturales que fomentaron el surgimiento de innumerables organizaciones solidarias en el siglo XIX: las asociaciones cívicas” (Kalberg, 2010, p. 230).

Como sabemos, las agrupaciones religiosas de carácter protestante surgen bajo la premisa de constituir un “señorío en el mundo”. El principio luterano de reconocer al trabajo como

“vocación” (llamado de Dios a...) impulsó una racionalidad con arreglo a valores que cerró el capítulo de las *indulgencias* como medio idóneo y consecuencial para el logro de la salvación. En Norte América estos grupos tuvieron la capacidad de “iniciar y nutrir un tipo distintivo de acción en la fundación de un ámbito cívico característico de Estados Unidos: la acción ético-política. Las asociaciones cívicas en el siglo XIX cultivaron efectivamente el desarrollo de este tipo de acción. Weber afirma que un individualismo orientado a ejercer un señorío sobre el mundo vino a estar relacionado con, y últimamente incluso a sostener, los valores de la esfera cívica (Kalberg, 2010, p. 231).

Para Weber queda claro –distanciándose de Tocqueville– que la piedra angular de la acción política y de la esfera cívica estadounidense se encuentra en los grupos religiosos de filiación ascética-protestante. Estos grupos exigían una entrega absoluta a

los principios religiosos, más allá de la propia familia. El trabajo mancomunado creó, sin duda, comunidades prósperas enmarcadas por sólidos principios de justicia y que obedecían al fin último de instaurar el reino de Dios en la Tierra. Las riquezas generadas constituían para estas comunidades, con fuertes lazos cívicos y sólidos principios ético-políticos, un ligero manto del cual era fácil desprenderse. Para Weber ese manto de riquezas se convierte en una jaula de hierro y que posteriormente dejará escapar el ahora manto religioso y constituirá las bases para el individualismo de racionalidad práctica. No es casual que en esta lógica de la historia estadounidense un filósofo relevante como Dewey hubiera puesto la atención en los necesarios vínculos de la racionalidad práctica y las dimensiones ético-políticas de su desarrollo a partir del rescate de la democracia y de sus valores intrínsecos (Kalberg, 2005).

Enraizados firmemente en constelaciones de valores y en el ascetismo del creyente religioso, estos grupos definieron profundamente la cultura política de los Estados Unidos. Estas organizaciones comprendían a los portadores iniciales de sociabilidad, cuyos fuertes lazos interpersonales desplazaron a la atomización, nutrieron la confianza social y dieron nacimiento a una acción ético-política y a una esfera cívica (Weber, 2009, pp. 185-199, y 204 y ss.; véase también Kalberg, 2004, pp. 213-216 y 2003b, pp. 4-6) (Citado por Kalberg, 2010, p. 234).

Esos grupos con altos estándares de conducta y de fuerte confianza social, ideales de servicio comunitario e integridad en la vida personal, marcan una fuerte civilidad y son antecedentes de instituciones republicanas y democráticas en Estados Unidos. Es claro que estos “clubes” (de fuerte influencia, como Lyons, Rotary, Kiwanis, entre muchos otros) generan paralelamente una estricta vigilancia hacia sus miembros y un prontuario de sanciones de leves a severas como la expulsión. No obstante, como bien lo indica Weber, veremos que el manto religioso que cubría una sólida esfera cívica y acciones ético-políticas, se desprenderá para dar paso a una racionalidad práctica sostenida por un nuevo Dios: la ganancia. ¿Cómo sucedió esto?

En relación con el trabajo entendido como actividad práctica, Kalberg señala que:

contribuyó a unir a los creyentes, de un modo sistemático, a una configuración de objetivos religiosos establecidos; y a tomar un lugar en nombre de un propósito divorciado de la acumulación egoísta de bienes materiales. En efecto, el trabajo metódico no solamente nutrió la confianza social y la creación comunitaria, sino que vino también a sostener una dimensión cívica. Por esta razón, un dualismo distintivo apareció evidente a Weber: la acentuación de un individualismo orientado al señorío del mundo y al mismo tiempo enfocado en la capacidad del creyente de dar forma y de reformar sus propios destinos a través del trabajo y de la búsqueda de ganancias económicas. Sin embargo, la misma búsqueda de la salvación empujó al devoto hacia un mayor compromiso con su comunidad así como con una reforma social en nombre de los mandamientos y del honor de Dios. De este modo, la acción *ética* se orientó hacia la actividad cívica de una manera sistemática y cesó de estar anclada exclusivamente en los lazos sanguíneos. La acción ético-política surgió y adquirió un ímpetu dinámico (2010, p. 239).

Por lo tanto, el protestantismo ascético ejerció una amplia influencia sobre las culturas económica y política del periodo colonial y de los inicios de Estados Unidos de América (Weber, 2011, pp. 185-204). Debido a la santificación del comercio, de la ganancia económica, del trabajo metódico, y al estricto respeto de los mandamientos de Dios por parte del creyente ascético, una constelación de valores interpersonales asumieron la forma de ideales de interacción, incluso para las relaciones comerciales: confianza, consejo sincero, honestidad y *fair play*.

Una vez establecidos en los ámbitos de la economía y de la religión, dichos valores integradores y solidarios se extendieron a la esfera política y erigieron los poderosos ideales de veracidad, confianza social, buena voluntad y *fair play* en la vida pública en general (Kalberg, 2010).

Para Weber, la urbanización, la industrialización y el capitalismo moderno significaron una metamorfosis social masiva. Solo frente al mundo, el individuo adquirió legitimidad en los círculos sociales más importantes, se hizo merecedor de aprecio y fue elevado a un pedestal. Según Weber, dichos desarrollos reafirmaron un individualismo práctico-racional directamente antagónico a la esfera cívica.

Formulemos algunas preguntas que surgen en este complicado proceso de transición. ¿Siguió existiendo la reciprocidad dinámica que fortaleció el dualismo entre el individualismo orientado a ejercer señorío sobre el mundo y la esfera cívica en el siglo XX? O más bien, ¿un racionalismo práctico hizo trizas dicho individualismo orientado al servicio cívico?; ¿continuaron las asociaciones cívicas permeando a la sociedad estadounidense y proveyendo de la infraestructura integradora y orientada a la construcción comunitaria que permitió limitar la atomización? Ante la pérdida de influencia de los grupos protestantes frente a la privatización del trabajo, ¿se consolida la filosofía del pragmatismo en el sentido que usa Weber sobre las afinidades electivas? ¿El pragmatismo sustituye en este sentido los valores ético-religiosos promovidos por las sectas ascéticas-protestantes? A finales del siglo XIX, sustantivamente nutrida por las iglesias y las asociaciones cívicas, todavía apareció la esfera cívica, aunque incesantemente desafiada por un racionalismo práctico y significativamente debilitado.

Para este apartado es recomendable revisar el espléndido texto de Hans Joas (1998) sobre el curso del pragmatismo en Europa y Estados Unidos (Durkheim, James, Peirce, Mead, Lewis, etc.) y el papel que tuvieron Mead y Dewey, este último como filósofo de la democracia estadounidense. De inicio podríamos decir que el pragmatismo busca restituir el campo de lo práctico, entendido como las diversas formas de la experiencia real y concreta, en el proceso del conocimiento. En otras palabras, busca recuperar la continuidad original entre el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre, relación normalmente escindida en la historia de la filosofía occidental.

De ahí que, sin duda, posea una suerte de afinidad electiva entre esta filosofía y los cambios en la dinámica social estadounidense de principios del siglo XX.

No fue, debe quedar claro, el pragmatismo lo que impulsa el desarrollo del capitalismo norteamericano, sino en todo caso, para seguir con las metáforas weberianas, funge como una especie de guardagujas que coadyuva en el curso de dicha sociedad. Existe un frecuente equívoco en que se ha caído en la tesis weberiana acerca de la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, al considerar que en esta relación el protestantismo adquiere un carácter genético del capitalismo. Esto se refuta contundentemente desde Weber, con dos ideas básicas: la afinidad electiva y la metáfora del guardagujas.

Respecto del planteamiento de que entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo existen afinidades electivas, nos refiere a “una manera de relacionar en términos flexibles y abiertos, a las ideas con la dinámica de los intereses”. El término *attractio electiva*, se ubica en su antecedente de un tratado de química del siglo XVIII, en el que se refiere sobre ese término a las leyes de asociación y disociación entre los elementos, siguiendo una tradición que viene desde la alquimia. De ahí pasa al gran escritor alemán Goethe, quien lo usa como metáfora básica en su novela *Las afinidades electivas* (1941). En esta novela se aborda el conflicto entre la naturaleza y el orden social moral a través del adulterio, en la expresión de acto deseado y no consumado, entre dos parejas que, sin confesarlo, desean un intercambio de parejas, en un proceso parecido al de la química en el que diferentes sustancias unidas en primera instancia se desvinculan cuando se presenta otro elemento más “afín”. El atractivo fundamental de esta metáfora de Weber, reside en su carácter flexible y su gran apertura, que rompe con determinismos y reduccionismos causales y nomológicos, más acordes con la compleja relación de algunas modalidades de creencias religiosas del calvinismo con la ética profesional del capitalismo moderno. Por otra parte, la metáfora del guardagujas se refiere a que la ética

protestante tuvo un importante impacto en el desarrollo histórico del capitalismo occidental a partir del siglo XVII, puesto que sirvió como una especie de guardagujas que modificó la trayectoria de la dinámica de los intereses materiales en la que venía encarrilada la locomotora del desarrollo capitalista moderno (Ballesteros, 2007, pp. 68-69). Hasta aquí dejamos el avance en esta sección.

MAPEO DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA

El concepto de práctica ha pasado como un elemento crucial para la filosofía y las ciencias sociales en general. Definir las coordenadas teóricas y metodológicas que ubican este concepto como referente nodal en el quehacer investigativo es una tarea ardua y de largo alcance. Desde los griegos hasta los actuales debates en las teorías de la acción creativa y reflexiva (Joans, Bourdieu, entre otros), o bien, en el campo educativo los temas abiertos por la denominada nueva ecología del aprendizaje. La nueva ecología del aprendizaje es un concepto que se emplea para indicar que las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes, así como las infraestructuras físicas y las TIC están conectadas dinámicamente. Este fenómeno implica una interrelación de los significados, usos y flujos de la información, el conocimiento y el aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices. Desde la ecología del aprendizaje, responder cómo los participantes interpretan y crean sus propias oportunidades de aprender implica centrarse en una perspectiva que considere el estudio de largas escalas de tiempo y múltiples espacios de la vida cotidiana, así como el contexto histórico, las redes sociales y el acceso a diversas formas de capital social y humano (Barrón, 2006; Banks *et al.*, 2007).

En ese sentido, respecto al concepto de práctica expresada en esa diversidad de dimensiones comentadas en la ecología del aprendizaje, nos señala Habermas que el problema más fundamental del teórico social de nuestros días es una confusión, precisamente,

entre lo práctico y lo técnico. Para aclarar dicha confusión, centra su argumento en Aristóteles y Hobbes, contrastando la concepción clásica con la moderna. Indica que las antiguas doctrinas de la política se han vuelto ajenas en tres sentidos:

- a) La política se entendía como la doctrina de la vida buena y justa; era la continuación de la ética; el carácter ético de la acción era inseparable de la costumbre y de la ley.
- b) La antigua doctrina de la política se refería exclusivamente a la praxis en el sentido estrecho de los griegos. Esto no tenía nada que ver con la *techné*, la producción habilidosa de artefactos y dominio experto de tareas objetivas. En última instancia, la política se orientaba siempre hacia la formación y el cultivo del carácter: procedía en forma pedagógica y no técnica.
- c) Aristóteles subraya que la política, y la filosofía práctica en general, no puede compararse en su pretensión de conocimiento con la ciencia rigurosa ni con el episteme apodíctico. Porque su materia, lo Justo y lo Excelente en su contexto de una praxis variable y contingente, carece de constancia ontológica y de necesidad lógica. La capacidad de la filosofía práctica es la *phronesis*, un entendimiento prudente de la situación, y la tradición de la política clásica se ha seguido basando en esto, desde la *prudentia* de Cicerón hasta la “prudencia” de Burke (Habermas, 2012, p. 42).

Para Habermas, la verdadera dificultad de la relación entre teoría y praxis no surge de la nueva función de la ciencia como fuerza tecnológica, sino de la confusión entre el poder práctico y el técnico. Las dificultades para operar una ecología del aprendizaje surgen precisamente por dicha confusión. No se ha hecho un esfuerzo para lograr un consenso racional de los ciudadanos preocupados por el control práctico de su destino. Su lugar, nos dice Habermas, se ve ocupado por el esfuerzo por lograr el control técnico de la historia mediante el perfeccionamiento de la administración de la sociedad, un esfuerzo tan poco práctico como poco histórico (2012, p. 255). De ahí que una buena parte de los esfuerzos concretados en reformas educativas se centren en la planeación y la gestión. La

centralidad del pensamiento de Dewey sobre el valor de la experiencia como práctica en el ámbito pedagógico no deja lugar a dudas, si se lee también desde la problemática presentada por Habermas. Acerquémonos al tema en el ámbito educativo.

En la educación (Ventura, 2015), el análisis teórico-explicativo de las prácticas puede abordarse a partir de los conocimientos derivados de diversos campos científicos, entre los que se destaca clásicamente el conocimiento psicológico fundamentalmente por dos razones (Coll, 1987):

1. En tanto explica y comprende los procesos que subyacen al crecimiento y desarrollo humano, es pertinente para los diversos niveles educativos al que corresponda el diseño curricular y las intenciones concretas que se persigan.
2. Porque incide en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículum: selección de objetivos y contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, toma de decisiones respecto a la manera de enseñar y evaluación en la extensión y profundidad deseados de los aprendizajes prescritos (Ventura, 2015, p. 199).

Ana Ventura sintetiza muy bien cómo han impactado en la educación y, en particular, en la profesión docente las tradiciones sobre la relación teoría-práctica. Las que se han dado desde dos grandes concepciones: el enfoque científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo. El primero entiende a la práctica como un proceso técnico normalizado desde el exterior y donde se nulifica la capacidad creativa y propositiva. De aquí que el conocimiento teórico acumulado adquiera relevancia. En el segundo, se entiende que el conocimiento se origina en la experiencia. De ahí que la idea central en la enseñanza sea producir interpretaciones de sentido para así alcanzar la comprensión de los fenómenos educativos incorporando las interacciones y negociaciones con los estudiantes (Ventura,

2015, p. 202). La misma autora abre los enfoques a partir de reconocer la evidente polémica entre los anteriores y señala que:

La polémica sobre si la actividad docente es un proceso tecnológico o es un proceso artístico dio lugar a un tercer enfoque para entender las relaciones entre teorías y prácticas denominado enfoque dialéctico. La cualidad distintiva de este enfoque reside en su capacidad de integración y multidireccionalidad entre teorías y prácticas. Se ubican teorías y prácticas en planos de igualdad y bajo relaciones de apertura y dinamismo para dar cabida a múltiples posibilidades entre teorías y prácticas sin que se agoten en una única vía de conexión (Ventura, 2015, p. 203).

Por otro lado, habrá que decir que, en la búsqueda de esquemas y herramientas alternativas que colaboren en la conexión entre teorías y prácticas se han desarrollado diferentes propuestas actuales de raigambre especialmente constructivista. Estos desarrollos consideran que tanto la realidad en los contextos educativos como los hechos que se producen en éstos no son fijos, ni vienen dados de antemano, sino que responden a situaciones concretas enmarcadas en circunstancias particulares, fruto de factores de diversa índole como las relaciones, las interacciones o los propósitos (Cubero, 2010). De acuerdo con este último punto, se introdujo el constructo “conocimiento práctico” como un nexo articulador que “permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (Clará y Mauri, 2010, p. 133, citados por Ventura, 2015, pp. 204-205).

Con ello se propone, señala Ventura, reconstruir el conocimiento práctico, a partir de su teorización detonada por la reflexión del docente sobre su propia forma de actuar, considerando las experiencias educativas memorables y las discusiones más significativas de la investigación educativa. El concepto es entendido así como una actividad social, bajo una tutoría experta que es internalizada gradualmente por el aprendiz para convertirla en metarrecurso de reflexión sobre la acción. Pérez-Gómez (2010) explica que

la reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes recuperen e interpelen las imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. De este modo, estas reconstrucciones sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto posibilitan una problematización sobre las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran su práctica. Asimismo, favorece el desarrollo de procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas (Elliot, 2004; Stenhouse, 1975; citados por Ventura, 2015, p. 205).

Por otra parte, Coll (2010) señala que la centralidad de la práctica en las relaciones entre conocimiento teórico y práctico permiten superar las carencias ocasionadas por la dificultad de establecer una distinción clara entre conocimiento práctico y la práctica educativa o la ausencia de una reflexión específica sobre las exigencias que plantea la práctica al conocimiento teórico.

Una vez comentado lo que en un sentido muy general se ha discutido sobre la centralidad o no de la práctica aplicada a la educación, anotemos en el tema que nos ocupa el posicionamiento de John Dewey y algunas vinculaciones que me parece enriquecen en una dimensión conceptual.

El caso de Dewey lo tomaremos como nodo referencial desde donde intentaremos construir una red que nos permita geolocalizar sin pretensiones cronológicas sino meramente espaciales y articular en la noción de red de Simmel, diferentes definiciones sobre la práctica y sus similares en la discusión que promueve Dewey sobre el concepto. Dice Serrano que:

Para Dewey el hombre es un ser activo y la actividad se sostiene por las creencias que los sujetos han construido, al decir de Dewey: “[en las creencias] confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado

relegado al limbo de la mera opinión o del error” (1989, p. 24, en Serrano, 2005, pp. 2-3).

Pasillas (2011), por otra parte, nos indica que el concepto de “experiencia” ha tenido una clara evolución en Dewey:

Desde un uso que podemos reconocer como sinónimo de práctica, como el hecho de participar en una actividad o en la solución de un problema, hasta ocupar un lugar relevante en sus desarrollos teóricos y luego convertirse en una problemática y concepto explicativo central en su sistema de pensamiento (p. 137).

La propuesta deweyana se orienta a entender la experiencia desde una perspectiva experimental que restablezca la estrecha relación originaria entre el mundo de la naturaleza y el mundo del conocimiento humano. Afín al pragmatismo, en el que se busca restituir el campo de lo práctico, entendido como las diversas formas de la experiencia real y concreta en el proceso del conocimiento. En otras palabras, busca recuperar la continuidad original entre el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre, relación normalmente escindida en la historia de la filosofía occidental (Sandoval, 2011).

De acuerdo con la postura de la ciencia social pragmática, la intención es marcar algunas rutas que nos permitan desnaturalizar al concepto de práctica, alejándonos así de las derivas idealistas para las cuales el mundo es sólo representación y en las que todo conocimiento adquiere un relativismo extremo. Por el contrario, mi intención es marcar el camino por el que Dewey ha entendido con claridad el carácter construido de la sociedad y que lo lleva a centrarse en la tarea de construcción, en la acción y en el decurso de las actividades de los actores. Desde este enfoque, el cuerpo, los objetos y un mundo social objetivado se presentan como temas insoslayables.

Marx decía en los Manuscritos de París de 1844 (1978), que el hombre en la medida en que hace, se hace a sí mismo. El trabajo entendido como parte esencial del ser universal, como actividad

creativa, *poiesis* en griego. La práctica entendida como parte sustantiva de lo humano, como praxis con la finalidad de diferenciar la forma histórica que alcanza su culminación en la colonización del trabajo y se presenta como ajeno al hombre –trabajo enajenado–. Por ello, para Marx el punto de vista de la vida y de la praxis debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento. El conocimiento de la realidad se cumple en múltiples grados (sensación, percepción, representación, pensamiento), que en su interior presentan un número considerable de contradicciones dialécticas. Pero la conciencia no podrá cumplir su tarea de servir a la vida si no poseyese la facultad de conocer con justeza la realidad objetivamente existente; en efecto, a falta de esa capacidad el hombre no podría actuar en la práctica (Kofler, 1974, p. 25).

También los pensadores burgueses se aproximaron individualmente a la concepción histórico-genética del sujeto del conocimiento, es decir, plantearon la cuestión del fin para el cual nació la conciencia y repararon en que comprender la función práctica de la conciencia habilita para conocer la congruencia del principio entre S y O (Vaihinger, citado por Kofler, 1974). La conciencia entendida como una función esencialmente práctica. El intelecto está al servicio de la acción, y sólo a partir de ella se lo puede entender; la conciencia no es otra cosa que un instrumento en la lucha por la vida, en la lucha por la existencia. Para Hegel, el conocimiento de la esencia de la praxis coincide con el conocimiento de la esencia de la conciencia. Sin embargo, Hegel no comprendió de manera cabal el papel de lo práctico dentro del desarrollo social.

En la concepción de filosofía de Dewey cuando habla de práctica no significa que las filosofías deben servir a algún interés práctico inmediato. Más bien propone que si las filosofías tienen sentido, nos comprometen con alguna actividad en relación con el mundo o con las situaciones que se nos plantean. Esta actividad o práctica puede valorarse como útil o inútil, buena o mala; pero la cuestión crucial es si tal práctica resulta relevante para el problema en el que el filósofo está interesado, si es consciente de su relevancia y está

preparado para aceptar las consecuencias como pruebas a favor o en contra de la validez de su filosofía (Hook, 2000, p. 45). Pasillas (2011, pp. 140 y ss.) menciona que para Dewey “lo que justifica la necesidad de la ‘experiencia’ es la incertidumbre que tiene el Hombre para enfrentar la realidad cambiante”.

Por otra parte, en diferentes coordenadas espacial y temporal pero no conceptual, para Vico (1688-1744), el *verum factum* (el criterio de verdad consiste en haberla hecho) es el giro a la filosofía cartesiana y con ello el hacer o construir el objeto tiene dimensiones gnoseológicas. En este punto es claro el acercamiento entre Vico y Dewey en su obra *Experiencia y Educación* (2004). Cuando el espíritu reconstruye la estructura del objeto partiendo de sus elementos, consigue la certeza de la verdad por el mismo acto de la reconstrucción. En este sentido, para Vico son idénticos el conocer y el hacer, y se hacen uno y lo mismo el *verum* y el *factum* (Copleston, 1983, p. 154). Vico pone el acento por ello en la experiencia y su dimensión metódica. Conceptos de enorme valor para la postura deweyana. Es el hombre el que hace la historia humana; por tanto, la historia es comprensible por el hombre. La *ciencia nueva* que funda Vico se carga de exploraciones de la vida y todas sus ramificaciones, y con ello se aproxima a las conexiones de los diferentes ámbitos como la religión, la moral, la costumbre, la ley, la organización social, política, económica, la literatura y el arte. Pensamiento que, sin duda, antecede las discusiones posteriores desarrolladas ampliamente por Marx y Weber, entre muchos otros.

Vico esboza ya un programa de estudio comparativo y de estudios cualitativos del desarrollo de la mentalidad humana en general y de las ciencias y las artes particulares. Para Vico la experiencia y la práctica humana nos permiten la revelación gradual de la naturaleza del hombre en su historia, en su poesía, en su arte, en su desarrollo social y jurídico. La historia es obra del hombre; por tanto es comprensible para el hombre. Y al estudiar la historia del hombre consigue una consciencia reflexiva de su propia naturaleza, de lo que ha sido, es y puede ser (Copleston, 1983, pp. 158 y ss).

Por su parte, Pasillas (2011, p. 149) nos dice que en Dewey la experiencia reflexiva del sujeto es detonada por situaciones de naturaleza problemática que no son posibles de resolver con la experiencia y saberes acumulados hasta el momento:

Lo que demanda e impulsa la “experiencia” es la conciencia de que uno se encuentra en medio de problemas que tiene que resolver. Señala Dewey que “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” [citado de *Experiencia y educación*, p. 82], es decir, una experiencia no sucede, o no necesita suceder si todo “marcha bien”, si las cosas están “controladas” o si todo transcurre en un estado de normalidad y conocido (Pasillas, 2011, p. 150).

En Dewey se puede identificar una cercanía entre su interpretación general del conocimiento y el concepto de sabiduría práctica de Aristóteles. El defecto de la filosofía occidental para Dewey ha sido identificar la tarea de la filosofía con su dimensión teórica y aislarla de la experiencia humana (Mougán, 2000). Para Dewey, la aparición de la experimentación en la ciencia moderna empujaba ya en la dirección de una transformación de nuestro esquema de conocimiento (Mougán). Para Dewey –sigue Mougán– los acontecimientos empíricos que marcaron la diferencia son la teoría de la evolución de Darwin y el principio de indeterminación de Heisenberg, es:

La relevancia del principio de determinación –según Dewey– consiste en que el elemento de indeterminación no está relacionado con defectos del método de observación, sino que es intrínseco (QC, LW 4, p. 161). Es imposible para el sujeto que conoce, hacerlo sin modificar aquello que es conocido, y, consiguientemente, cualquier modificación del sujeto cognoscente supone también un cambio en el objeto conocido (Mougán, 2000, p. 59).

La relación recíproca se realza y con ello, para Dewey es posible proponer el tacto como modelo. El tacto supone una modificación del objeto, y al mismo tiempo, el tacto experimenta cambios que

modifican la experiencia ante nuevos objetos, texturas, etc. Se construye así un nuevo modelo de conocimiento, tal como Foucault (1968) lo señalaba en torno a la aparición de las nuevas empiricidades. Por ejemplo, el caso de Georges Cuvier (1769-1832) es relevante, ya que se enfrenta a la necesidad de aprender en la práctica y darle el valor fundamental que ha tenido en el desarrollo de las ciencias. Los estudios prácticos de anatomía comparada de Cuvier son paradigmáticos en este sentido.

Cuvier desarrolló dos principios fundamentales en anatomía. El primero de éstos se conoce como

[el principio de] correlación de las partes, postula que todo ser organizado forma un conjunto, un sistema único y cerrado, cuyas partes se corresponden mutuamente y cooperan en la misma acción definitiva por una reacción recíproca. Ninguna de estas partes puede cambiar sin que las otras cambien también y, como consecuencia, cada una de ellas, tomadas separadamente, indica y revela todas las demás.

El segundo de estos principios denominado “principio de la subordinación de caracteres”, defiende que aquellas partes de la anatomía corporal que menos afectadas se encuentran por la adaptación a diferentes entornos son las más importantes con fines taxonómicos (Garca, 2008). Cuando Cuvier afirma que ninguna parte de un ser organizado puede cambiar sin que las otras también lo hagan, él no está diciendo que todo cambio, en cualquier parte de un organismo, generará cambios compensatorios o reequilibradores en las demás. El verdadero sentido de la *ley de Cuvier* está en la idea de que la correlación funcional de los órganos es tan estricta que, si en una especie, un determinado órgano presenta cierta conformación y ubicación particular, y en otra especie, ese órgano aparece con otra conformación y ubicación, entonces, dicha diferencia estará necesariamente correlacionada con otras diferencias más o menos pronunciadas en la configuración y posición de los demás órganos de esa segunda especie (Caponi, 2014).

En un texto de Dewey sobre el darwinismo (“La influencia del darwinismo en la filosofía”) de 1909, considera el tipo de transformaciones que a nivel filosófico genera la lógica experimental propuesta por Darwin. Es sabido el hecho de que Cuvier y Darwin enfrentaron una fuerte polémica en torno al tema, situación en la que no me detendré debido al propósito de este trabajo, pero sugiero a los interesados en ese debate el espléndido texto de Gustavo Caponi (2014).

CONCLUSIONES

Para Dewey la filosofía que se declare “pragmatista”, por hacer de los problemas de un presente en continua e incesante transformación la materia prima de su reflexión filosófica, debe necesariamente emprender una tarea de reconstrucción. La pregunta inmediata es: ¿Reconstrucción de qué? Dewey responderá: “...de la moral en que se fundamentan las viejas costumbres institucionales” (1964, p. 46).

En efecto, lo *moral* no hace referencia a ningún tipo de Bien Supremo o norma ideal e inmutable, en virtud de la cual deba regirse la acción humana. Dewey entiende lo moral como un hecho práctico, social y culturalmente establecido, que tiene que ver con las cuestiones de lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, y las teorías relativas a los fines, normas y principios por los que nos debemos guiar cuando examinamos y juzgamos el actual estado de cosas. Dewey con esto intenta recuperar el manto escapado de la jaula de hierro y que dejó a la racionalidad práctica descubierta de los principios de civilidad y ético-políticos del viejo proyecto ascético-protestante.

La reconstrucción que plantea Dewey como tarea de la filosofía, debe partir de una investigación (y todo lo que ella implica en un nivel científico) sobre la moral en que se fundamentan los viejos prejuicios, las viejas tradiciones y las viejas costumbres

establecidas en una época previa a la aparición de la ciencia moderna. No se trata de una tarea de “crítica deconstructiva” que ataque e intente destruir los sistemas filosóficos erigidos en el pasado. Por el contrario, se trata de una labor eminentemente intelectual que mediante los métodos de observación, experimentación y pensamiento reflexivo (los mismos que han revolucionado en tan corto tiempo las condiciones físicas y fisiológicas de la vida humana) desarrolle, forme y produzca nuevos instrumentos o categorías para emprender una profunda investigación sobre la realidad moral del tiempo actual. Así, el blanco de la crítica pragmatista de Dewey no serán los grandes sistemas filosóficos del pasado que, en cuanto tales, se hallaban ligados a los problemas intelectuales de su tiempo y lugar, sino la ineficacia de sus planteamientos en una situación humana distinta.

Me quedo por ahora con algunas preguntas: ¿Cómo los avances de la ciencia natural han afectado el concepto clásico de la experiencia? ¿Cómo el desarrollo del método científico ha transformado la relación entre la experiencia y la razón? Estas preguntas las responderá Dewey a partir de los desarrollos alcanzados por la psicología y la biología, que han permitido una nueva formulación sobre la naturaleza de la experiencia.

Para Dewey, los conceptos con que trabaja la filosofía deben ser siempre examinados para evaluar su pertinencia a la hora de comprender los conflictos que se presentan en el mundo actual. La experiencia, en este caso, es uno de esos conceptos que analiza desde una perspectiva pragmatista, es decir, examinando el tipo de efectos y consecuencias que genera en la vida humana.

Por ello, para Dewey la autoridad de la tradición, de la costumbre y de la rutina son amenazas de la capacidad creativa del ser humano, de proponer nuevas perspectivas de comprensión y modos alternativos de acción sobre los asuntos que nos preocupan como sociedad y como individuos.

Su propuesta de reconstruir la manera en que se entiende la experiencia no es simplemente una estrategia argumentativa o un

artificio retórico sino, ante todo, el reconocimiento de las potencialidades del individuo para comprender y descubrir el mundo. Es sobre todo una invitación a asumir cierto tipo de responsabilidad intelectual que obliga a examinar de manera crítica cualquier tipo de afirmación absoluta y verdad establecida.

REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.
- Banks, James A.; Au, Kathryn H.; Ball, Arnetta F.; Bell, Philip et al. (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center (LIFE), Universidad de Washington, Universidad de Stanford y SRI International. Recuperado de: life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, pp. 193-224.
- Breiger, R. L. (2000). Control social y redes sociales: un modelo a partir de George Simmel. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view-File/POSO0000130057A/24603>
- Caponi, G. (2014). *Herbert Spencer: entre Cuvier y Darwin*. Sci. stud., 12 (1). São Paulo, ene./mar. 2014. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico-conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), mayo, pp. 151-159, Madrid.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Antrophos.
- Copleston, F. (1983). *Historia de la filosofía. De Wolf a Kant*. Vol. 6. Barcelona, Caracas, México: Ariel.
- Dewey, J. (1964). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garca, A. R. (2008). *Las huellas de la evolución*. Londres: Lulu.com.
- Goethe, J. W. (1941). *Las afinidades electivas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe (Colección Austral).
- Habermas, J. (2012). *Teoría y praxis*. Madrid: Técnos.
- Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: CIS-Siglo XXI.

- Kalberg, S. (2004). De Tocqueville a Weber. Sobre los orígenes sociológicos de la ciudadanía en la cultura política de la democracia estadounidense. *Sociológica*, 19 (56), septiembre-diciembre. México: UAM, pp. 227-263.
- Kalberg, S. (2005). ¿Es el mundo moderno una monolítica jaula de hierro? Aprovechando a Max Weber para caracterizar la actual dinámica interna de la cultura política norteamericana. *Sociológica*, 20 (59), septiembre-diciembre. México: UAM, pp. 173-195.
- Kalberg, S. (2010). Un análisis de la singularidad de la esfera cívica de los Estados Unidos en la obra de Max Weber: sus orígenes, expansión y oscilaciones. *Sociológica*, 25, (72), enero-abril. México: UAM, pp. 229-266.
- Kofler, L. (1974). *Contribución a la historia de la sociedad burguesa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, C. (1978). *Manuscritos de París*. Barcelona: Grijalbo.
- Mougán, J. C. (2000). *Acción y racionalidad en la obra de John Dewey*. Cádiz: UCA
- Pasillas, M. A. (2011). Relaciones entre la categoría deweyana de 'experiencia' y lo 'público'. En C. A. M. Salmerón. *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de J. Dewey*. México: UNAM.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60.
- Serrano, J. A. (2005) Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf>
- Sandoval, B. J. (2011). *La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de J. Dewey*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6785/1/tesis104.pdf>
- Ventura, A. C. (2015). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2 (2), pp. 197-213.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.