

Meditación en torno a una Epistemología Educativa

ANTONIO PINILLA

¿Existe una oposición entre la Teoría y la Práctica, entre el Conocimiento y la Acción?

Me interesa la relación que existe entre las ideas y los hechos. Decía Radbruch que las ideas son como los fantasmas; podemos conjurarlas a capricho, más, una vez que se hacen presentes escapa a nuestro designio el controlar sus efectos e influencias. Las ideas se convierten en factores determinantes de la vida social, cuando al hacerse "populares" encarnan en las actitudes y convicciones de las gentes. No siempre es fácil descubrir esta metamorfosis de las ideas debido al tránsito inesperado del sereno mundo ideal al dramático complejo de lo humano. Aquello que damos por supuesto en un programa social, político o educativo, no son otra cosa que ideas, a veces ideas filosóficas que han perdido su ropaje habitual para convertirse en algo definitivo, respecto a lo cual desechamos toda duda o vacilación afirmando enfáticamente: por supuesto, es natural.

Limitase mi perspectiva a la relación existente entre un grupo de ideas educativas y un dominio concreto de hechos pedagógicos. La conexión lógica y significativa ha sido explorada de manera prolija. Respecto a la influencia determinante de estas ideas en procesos sociales y educativos mis intuiciones reclaman una más amplia verificación empírica. Refiérome al conjunto de ideas educativas de las que emerge la dicotomía Subject Matter vs. Experience. Subject Matter, hemos de entenderlo como un significado particular y definido que no tiene un equivalente

exacto en castellano pero que coincide parcialmente con lo expresado por los términos Teoría, Temática Objetiva, Disciplina Formal. Experience, ha de entenderse en el sentido lato de Experiencia, como lo opuesto a un saber intelectualizado, pero sólidamente afianzado en las raíces de la vida y de la acción. Esta supuesta antítesis constituye, hoy en día, en los Estados Unidos, el problema por excelencia de la Teoría Educativa y el gran tema controvertible que origina corrientes de opinión pública en violento conflicto en el campo de la práctica pedagógica.

La literatura educacional contemporánea, los educadores más distinguidos y las grandes instituciones educativas parecen estar divididos entre aquellos que ponen el énfasis en lo práctico, en la acción, en la experiencia de la vida; y aquellos que sitúan el vértice del quehacer educativo en el saber teórico, en el conocimiento, en las disciplinas formales de la ciencia.

Al principio causóme extrañeza esta oposición entre Temática Objetiva (subject matter) y Experiencia (experience). Desde mi perspectiva resultaba ininteligible tal pretendida oposición. De acuerdo con mi parecer, "EXPERIENCIA" era una forma o clase de conocimiento y Temática Objetiva (Subject matter), el término intencional al que todo conocimiento se refiere. Mas una vez que empecé a analizar el pensamiento de John Dewey comencé a entender el sentido y las implicaciones de tal oposición.

En primer lugar, confirmé, una vez más, la importancia y la fuerza operante de las ideas. En segundo lugar, se me hizo patente el proceso de necesaria transformación y deformación que sufren las ideas cuando se hacen "populares", cuando llegan a ser dominio del gran público y, en tercer lugar, alcancé a comprender el especial significado que se atribuía a los términos "EXPERIENCIA" ("EXPERIENCE") y Temática Objetiva, Disciplina Formal (Subject Matter), cuando eran usados como factores antagónicos de una Dicotomía Irreductible.

Las ideas de John Dewey han tenido tremenda influencia en los Estados Unidos contribuyendo a formar la imagen ideal que cada americano tiene del mundo, de los otros y de sí mismo. Toda, o casi toda, la educación pública de los Estados Unidos de Norte América, desde los Kindergartens hasta las Universidades, pasando por las Escuelas, Primarias y Secundarias, está inspirada en la Filosofía de John Dewey. No es raro pues, que sus ideas hayan inspirado la mentalidad de toda una generación. Para ci-

tar un caso revelador, la Sociedad Nacional de Filosofía de la Educación ha nacido de la Sociedad John Dewey. Yo siento admiración y respeto por la obra de John Dewey a quien considero como uno de los grandes filósofos del siglo comparable con Henri Bergson, William James, Alfred Whitehead, Edmund Husserl o Max-Scheler. Dewey ocupa una posición predominante en el campo de la filosofía de la educación, tan poco cultivada por filósofos de primera categoría.

Las ideas educativas de John Dewey, además de ser muy originales, representan una saludable reacción contra la pedagogía formalista del siglo XIX que no solamente descuidó los aspectos estéticos y prácticos de la individualidad y de la vida humana, sino que insistió en la información memorística y el enciclopedismo estéril, olvidando la función descubridora del conocimiento. Fue ésta una didáctica más interesada en la repetición mecánica de todo tipo de temas teóricos que en el fomento de una cabal comprensión de los mismos. Por estas razones Dewey merece en crédito de haber sido la fuente de inspiración de una fresca, nueva y original perspectiva en el campo de la educación.

Empero como todas las reacciones históricas este nuevo enfoque, esta nueva perspectiva, llevaba en su dinámica interna la tendencia a situarse en el extremo opuesto. Reaccionando contra el exagerado énfasis en lo teórico y en las descripciones formales —unilateralidad peculiar de la pedagogía del siglo pasado— la nueva tendencia ha exagerado tanto la importancia de los aspectos pragmáticos que ha encontrado su justificación filosófica en los "ismos" —que filosóficamente significan extremos— del "activismo", el "instrumentalismo" o "experimentalismo" y el "pragmatismo".

En uno de sus más recientes libros "Experience and Education" —1938— Dewey advierte y previene contra lo peligroso de adoptar tomas de posición extremistas. Cuidado, dice, con el radicalismo de una actitud que quiera escoger a rajatabla entre lo uno o lo otro. No es el caso de escoger entre disciplina formal o experiencia, entre conocimiento o acción, entre teoría o práctica.

Precisamente aquí, en la manera dicotómica de enfocar el problema, reside la fuente del error. Analizando intentos de justificar el punto de vista experimentalista como norma informativa del curriculum educacional, como el de Hopkins "Interaction: A democratic process" o la obra de Founce y Bossing "Develo-

ping the Core Curriculum" o la de Earl Kelly "Education for what is real" — obra esta última de la que Dewey dijera "su significación probará ser virtualmente inexhaustible"; nos damos cuenta cuan acertado estuvo Dewey al prevenir contra una postulación radical de la controversia Subject Matter versus Experience.

El libro de Kelly constituye un laudable esfuerzo de fundamentar científica y filosóficamente una solución radical de la antítesis Subject Matter versus Experience, escogiendo experience. Kelly considera que para justificar su decisión de fundar el curriculum educacional exclusivamente en la experiencia, es menester probar por qué razones no debe escogerse Subject Matter. Su razonamiento afirma que siendo Subject Matter el contenido del conocimiento, como no podemos confiarnos en el conocimiento por ser éste fuente no de lo que es real sino de lo que es falso y engañoso, el curriculum educacional no puede fundarse en Subject Matter. Proclama entonces que la experiencia —entendida como acción práctica—, es la única vía segura de acceso hacia la realidad. Consecuentemente, el curriculum educacional debe basarse en ella.

Descubrimos así en el substratum de la oposición Subject Matter versus Experience la postulación dicotómica del problema epistemológico de la relación existente entre el conocimiento y la acción. Ideas y perspectivas filosóficas están pues influenciando de manera directa la estructuración del curriculum educacional. Lo que es "dado por supuesto" al exaltar la experiencia y al desconfiar de las disciplinas formales, no es otra cosa que la relativa a la irrealidad del conocimiento.

Volvamos ahora a un punto anterior y hagámonos la siguiente pregunta: ¿Por qué fue Dewey tan clarividente en 1938, cuando incidiendo en el corazón del problema dijera que no debería establecerse una alternativa radical entre disciplina formal y experiencia, entre conocimiento y acción? ¿Por qué supo él que el meollo del problema estaba precisamente aquí? Mi respuesta es muy sencilla: porque el propio Dewey lo puso allí. La idea central de la filosofía educacional de Dewey, de su lógica y de su epistemología, consiste precisamente en substituir el conocimiento por la acción y las disciplinas formales por la experiencia. Dewey fue primordialmente un lógico, un dialéctico. Su obra principal la constituyen sus "Essays on experimental logic" publicada, por vez primera, en 1903 bajo el título "Studies in logical

theory" y reeditada en 1916 con una extensa introducción. En este libro, así como en su colección de ensayos sobre lógica y epistemología, publicados en 1910 bajo el título sumamente revelador de uno de ellos: "The influence of Darwin on philosophie" y en su otro libro clave editado en 1929: "The quest for certainty" —a study of the relation of knowledge and action—, aborda persistentemente lo que constituyó el live motive de su preocupación filosófica: ¿cuál será una vía de acceso segura hacia la realidad?, problema típico de un epistemólogo y de un lógico.

Aclaremos con una historieta el sentido de la respuesta de Dewey al problema: ¿En qué consistirá el puente sólido seguro hacia la realidad? : dos filósofos discutían el problema del conocimiento mientras paseaban por el campo. Uno de ellos era un realista y el otro un idealista. El realista afirmaba que las cosas eran en realidad muy similares a como la conocíamos, no, claro está, las cualidades secundarias de la percepción, pero sí, las cualidades primarias, los conceptos e inferencias científicas verificados empíricamente y los principios apriorísticos de la lógica y de las matemáticas. El idealista sostenía, por el contrario, que en verdad no podíamos afirmar tal cosa. Todo lo que conocemos es verificado a través del conocimiento, decía el idealista y el conocimiento no es otra cosa que el resultado de una elaboración subjetiva. No contamos en buena cuenta con un instrumento independiente y seguro que nos permita verificar si las cosas son tal como aparecen ser o si son en realidad de manera diferente. Llegados a este punto de la conversación, un feroz y colérico toro hace su aparición en el paisaje y la emprende tras nuestros dos epistemólogos. El realista, confiado en que el árbol cercano era un árbol en realidad y no una mera apariencia de árbol, trepóse a él y púsose a salvo. El idealista, confiado exclusivamente en la certeza de la existencia de su ego, no tuvo otro remedio que confiarse en la apariencia de sus piernas y echó a correr tan rápido como le fue posible. Siendo testigo de la tenaz persecución emprendida por el toro en pos de su oponente intelectual, el realista vió una maravillosa oportunidad de probar su argumento y desde su segura posición en la copa del árbol gritóle a su ágil colega: ¿Por qué corres tan desesperadamente si el toro no existe en realidad? Pero el idealista, con genial terquedad contestóle sin detenerse un momento en su carrera. "No corro, mi amigo, te parece que corro".

Influenciado por la tesis del idealismo subjetivista, Dewey pensó que la epistemología terminaba en un callejón sin salida.

Creyó que no existe prueba científica de la validez del conocimiento, ya que, como lo dice en su ensayo "The logic of judgments of practice", de acuerdo con los principios de la ciencia no se puede usar durante el proceso de prueba el instrumento cuya validez estamos tratando de demostrar; la ciencia reclama que produzcamos una prueba independiente de la validez de este instrumento, prueba independiente de la que carecemos por completo. Este argumento de Dewey es equivalente al usado por Hegel en su "Fenomenología de las ciencias del espíritu". Frustrado Dewey en su intento de obtener una prueba absoluta de la validez del conocimiento decidió desechar y prescindir por completo de él y de todo lo que el conocimiento implica y presupone.

Dewey no renunció empero a su deseo de alcanzar una vía de acceso a la realidad, por ello decidió construir un nuevo puente que le permitiese llegar definitivamente al dominio de la trascendencia. Este puente habría de ser construido sobre algo totalmente diferente a los pilares inseguros y engañosos del conocimiento. Dewey escogió la acción y para garantizar la total supresión del conocimiento de este nuevo puente hacia la realidad, Dewey decidió caracterizar su activismo como : instrumental (físico) y pragmático (utilitario).

Pero el fantasma del conocimiento está muy vivo y presente en la cultura occidental. Los términos filosóficos más importantes están impregnados de su sentido. Con extraordinario coraje Dewey inicia la tarea, no de inventar su propio vocabulario filosófico — sino de redefinir términos tales como "Experience", "Communication", "Mental", "Intelligent", "Meaning", "Idea", "Perception", "Mind", "Thinking", "Understanding", "Reflecting", "Research" y "Knowledge", para que, en adelante, se les entendiera como modos o formas de acciones instrumentales y pragmáticas. Esta tarea didáctica la llevó a cabo Dewey en su obra principal en materia de educación, "Democracy and Education", publicada en 1916 —el mismo año en que apareció la reedición de su "Essays on experimental logic". "Democracy and education" ha sido la obra más leída de Dewey, especialmente entre los educadores. En 1952 Mac Millan publicó la vigésima sexta edición de este libro. Este hecho quizás explique porqué muchos de los educadores repiten las tesis de Dewey sin estar suficientemente informados acerca de la naturaleza de los problemas que las inspiran. Los problemas de Dewey están expuestos en sus "Essays on experimental logic" y

demás obras ya citadas acerca de lógica y epistemología. En "Democracy and education" sólo se encuentran sus soluciones.

Pero el rechazo del dominio de la lógica y de la epistemología de lo que el propio Dewey llamase "conocimiento presentativo" (en su ensayo: *Naivy vrs. representative realism*), no era suficiente. El fantasma del conocimiento —que para Dewey es el fantasma del idealismo— es, usando el símil del propio Dewey, como un camello hambriento; si permitimos que acerque su nariz, terminará por comerse los cuatro costados de nuestra carpa filosófica. Esto es así porque la admisión del conocimiento supone abrir las puertas que conducen al dominio de lo inmaterial, de lo psicológico y de lo espiritual. Dewey se dió cuenta que sería incoherente negar el hecho del conocimiento sin demostrar la inexistencia e inconsistencia de la naturaleza inmaterial y psicológica del conocimiento. Así, su rechazo del conocimiento debía coincidir con el rechazo de todo tipo de substancia inmaterial o psicológica porque era ésta, precisamente, la substancia constituyente de la naturaleza del conocimiento que él rechazaba. Su instrumentalismo, en lógica y epistemología, había pues de ser confirmado por la certidumbre de una metafísica materialista. La "actividad" que nos permite un acceso a lo real, había de ser una actividad física y los cometidos de esta actividad, concreciones físicas.

Su psicología había de ser "fisiologista" y "conductivista"; el cerebro en vez del alma y en vez de fenómenos psíquicos: huellas, alteraciones y reacciones nerviosas. Su concepción general del hombre y del mundo vienen a coincidir así con su intuición metafísica, que podemos definir como un monismo materialista de tipo vitalista. Vida y materia son postulados como la única realidad. Sólo existe la materia y organismos vivientes que se mueven en un ambiente de concreciones físicas. El hombre es un organismo viviente cuyo objetivo y quehacer fundamental es sobrevivir y adaptarse a su ambiente típico. Este medio ambiente en el caso del hombre es un medio ambiente "SOCIAL". "Medio ambiente social" quiere decir agregado de organismo vivientes para los que el vivir y sobrevivir es el objetivo fundamental y que usan en común cosas físicas, es decir, se comunican. Como el propio Dewey confiesa en su ensayo "The Influence of Darwin in Philosophy", su cometido filosófico central apunta a revelar y explicar los corolarios e implicaciones del evolucionismo materialista.

Teniendo en mente este contexto de ideas filosóficas de Dewey podemos ahora comprender mejor qué es lo que este filósofo entiende por "EXPERIENCE" y por "EDUCATION". Experiencia es para Dewey el intercambio de modificaciones físicas entre el hombre y su ambiente. Este ambiente, en el caso del hombre, incluye, además del contorno físico, el agregado de organismos vivos que llamamos sociedad. Pero se trata aquí de un intercambio de influencias entre un hombre concebido exclusivamente como un organismo viviente capaz de perseguir fines prácticos, y un ambiente que sólo incluye concretaciones físicas, organismos vivientes y otros organismos vivientes capaces de alcanzar fines pragmáticos. La educación no es otra cosa que una forma de la experiencia o mejor, la peculiar manera en que el proceso de la experiencia se cumple entre los hombres. Educación y experiencia no son otra cosa que formas de vida. Pero de una vida entendida exclusivamente en sentido biológico, pues de esta noción de vida ha sido sustraída todo tipo de substancia inmaterial, psicológica o espiritual. Por esta razón afirma Dewey que el proceso educativo es idéntico al proceso del crecimiento y que sólo es posible educar indirectamente, es decir, a través del ambiente; que el proceso de comunicación humana sólo tiene lugar a través del uso en común de cosas físicas; y que la manera instrumental o experimental de interpretar el conocimiento entiende por "conocimiento cierto" solamente los cambios físicos originados en las cosas a través de nuestras actividades físicas.

La grandeza de un filósofo se mide por el éxito que logre en su esfuerzo por mantener coherencia entre sus puntos de partida y sus desarrollos posteriores. Dewey trató de ser sumamente coherente. Pero por encima de su afán de coherencia —y por tanto de su originalidad y prestigio— encontramos en él un profundo y sincero respeto por los hechos. Por ello no hemos menester de apartarnos de Dewey para encontrar la refutación de sus tesis capitales. La descripción exacta y acuciosa que Dewey nos brinda de los hechos, destruye los alegatos fundamentales de su instrumentalismo. Dewey no llegó a erradicar ni el conocimiento ni lo inmaterial y psicológico de su puente "activista" tendido hacia la realidad. Una y otra vez —en "Democracy and Education" en particular— encontramos que Dewey reconoce implícita y explícitamente los factores inmateriales y psicológicos de la experiencia, tales como: percepción conciente, percepción intelectual de

relaciones, y anticipación de conexiones futuras. Dewey se vé obligado a admitir estos factores al tener que indicar la diferencia que existe entre conducta refleja y automática y conducta inteligente. Esta contradicción interna revela la sinceridad y la autenticidad del esfuerzo filosófico de Dewey. Como todo filósofo auténtico no detuvo nunca su búsqueda y su investigación. Esta continuidad de la búsqueda revela que no se ha encontrado aún lo que se busca o, que al menos, no se está totalmente seguro de los descubrimientos logrados. Los filósofos y los científicos, en tanto son ambos investigadores, apuntan y avanzan hacia algo que quizás nunca les será dable poseer de manera completa. Pero es en este proceso de sus renovados esfuerzos, gracias a logros parciales y gracias a errores, que nuevos reinos de hechos y problemas se descubren. Lo único que no le es permisible al filosofar auténtico es el tornarse dogmático.

No incurramos, pues en dogmatismos ni siquiera respecto a una construcción filosófica tan coherente y brillante como la levantada por Dewey.

Quizás haya manera de superar los postulados del subjetivismo idealista. Quizás el subjetivismo idealista andaba en pos, no del conocimiento, sino de un conocimiento absoluto, y esto explicaría por qué no encontraron lo que buscaban. Y si no tenemos que rechazar al conocimiento entonces se podría admitir que, además de la cara externa e instrumental de la experiencia, ésta tiene un reverso interno y psicológico. En este caso, nos veríamos obligados a negar una psicología fisiologista y behaviorista restableciendo la significación original de la noción de conocimiento, pensamiento, idea, significado y comunicación —mas conceptos tales como carácter y personalidad, que son el resultado de una intuición profunda de lo humano y que posibilitan una comprensión auténtica del hombre. Más aún, si reconocemos el hecho que todos los datos de la ciencia positiva sólo nos son accesibles enquanto adquirimos conciencia de ellos y que la ciencia moderna es el resultado no sólo de las prácticas tecnológicas sino, fundamentalmente, de la especulación teórica, tendremos que sospechar la autenticidad del supuesto antagonismo dicotómico entre el conocimiento y la acción, entre la teoría y la práctica, viéndonos obligados a ensanchar la noción de experiencia incluyendo tanto las funciones representativas y psicológicas como los quehaceres instrumentales y pragmáticos. Nuestra visión metafísica

y nuestra concepción del hombre tendría en tal caso que ser ampliada incluyendo el dominio ideal de los significados culturales y de los valores éticos y religiosos. Esto originaría un cambio radical de la antropología filosófica que él postula, el instrumentalismo pragmático, porque habría que aceptarse que aparte de ser un organismo viviente urgido por las demandas del ambiente vital, el hombre es un ser capaz de autodeterminación, de decisión libre, y, consecuentemente, de responsabilidad moral. Tendrán, además, que admitirse que al lado de su impulso hacia quehaceres prácticos el hombre posee original y poderosa tendencia hacia la contemplación, hacia la investigación pura y hacia el descubrimiento teórico; teniendo, además de propósitos y motivaciones utilitarias, la magnífica posibilidad de ser generoso y de sacrificar su propia vida por algo que cree y aprecia como más valioso que la vida misma.

Eludir esta posibilidad justifica una investigación cuyos resultados cobran gran importancia para los educadores ya que las prácticas educacionales responden tanto a una determinada noción del hombre como a concepciones del proceso de comunicación, el proceso de experiencia y la naturaleza y fines de la existencia humana. Concepciones equivocadas en el punto de partida pueden frustrar intentos vigorosos de proporcionar un mejor tipo de educación.

He estado investigando, durante los dos últimos años, este campo de problemas que nacen del substratum de la controversia educacional, disciplina teórica (subject matter) vrs. experiencia, y he llegado a las siguientes conclusiones:

El hombre tiende a percibir y a pensar a través de dicotomías. Experimentamos los objetos por contraste con sus contrarios: el frío por contraste con el calor, el bien por contraste con el mal, la verdad por contraste con lo falso. Pero tenemos dos grandes clases de dicotomías: aquellas que corresponden a la naturaleza de las cosas y aquellas que son tan sólo una proyección de nuestra manera dicotómica de pensar. Mi tesis central afirma que la dicotomía subject matter vrs. experience es una dicotomía que no se funda en la naturaleza de los hechos.

Se han intentado diferentes formas de resolver esta dicotomía. Común a todas ellas es la convicción de que la única solución correcta a lograrse es probando la supremacía de la disciplina teórica del conocimiento o demostrando la supremacía de la experiencia y de la acción práctica.

Los defensorers de la supremacía total de la disciplina teórica ponen énfasis exclusivo en las disciplinas formales, en la pura teoría y cometen el grave error de reducir la educación a la instrucción. Los aspectos ético, estético y práctico que pertenecen a la esencia del existir humano, resultan minimizados. Al concebir la instrucción como una transmisión de conocimientos, olvidan que el conocer, en tanto es un proceso psicológico individual y yoico, es intransmisible. Ignoran que los contenidos del conocimiento no están encerrados en los signos del lenguaje como los chocolates en una caja de bombones, ya que la función simbólica del lenguaje sólo se cumple gracias a la actividad mental implícita en el entender; ignoran también que todo entender no es sino un reconocer, es decir, un nuevo proceso de conocimiento correlativo al de aquél que se expresa verbalmente o por escrito; y, finalmente, que la instrucción debe interpretarse no como un transmitir contenidos, sino como un estimular que los educandos lleven a cabo por sí mismos, auténticos procesos de investigación. En otras palabras, no se dan cuenta que el lenguaje como forma de comunicación, sólo es epistemológicamente posible y educativamente eficaz, en tanto medio que posibilita una búsqueda en común. La instrucción concebida así, no sólo "INFORMA" al estudiante sino que lo capacita para inquirir, conocer y pensar por sí mismo.

Aquellos que se proponen fincar todo el énfasis educacional en el proceso activo de la experiencia instrumental y pragmática hacen uso de diversos tipos de argumentos. El grupo mayor, simplemente da por hecho que el proceso de comunicación cognoscitiva es lo mismo que la repetición memorística. Otro grupo, revelando mayor agudeza filosófica, rechaza la validez del conocimiento —adoptando una posición subjetivista y relativista en epistemología o trata de extrañar de la experiencia al factor cognoscitivo, reduciéndola a acciones y reacciones físicas.

La identificación del conocimiento con el recuerdo no es exacta. La psicología asociacionista en que descansa fracasa al no poder explicar la función referencial del pensamiento que presume cierta. La mitología es existencia de remembranzas idénticas numéricamente a experiencias pasadas.

El subjetivismo y el relativismo son posiciones indefendibles en epistemología. En el campo de la percepción el subjetivismo no reconoce el rol que juega la experiencia presente. La "Mea-

ning Theory"—: El precepto es engendro, totalmente subjetivo; somos nosotros los que introyectamos el significado en las cosas, es incapaz de explicar la correcta identificación de formas, figuras, contornos, tamaños y pesos, en casos de objetos de los que no se ha tenido una experiencia anterior, es decir, que son percibidos por vez primera. La tesis relativista, a más de implicar una contradicción interna en su mera enunciación. La proposición "todo conocimiento es relativo", pretende tener validez absoluta, desconoce la significación y la objetividad de los descubrimientos de la ciencia positiva, basados fundamentalmente en hipótesis e inferencias racionales; e ignora el carácter intencional del conocimiento.

La reducción de la noción de experiencia a acciones físicas y externas concatenadas a cosas físicas, desconoce la existencia fáctica de los factores gnoseológicos de la experiencia tales como el "darse cuenta", "tener conciencia" y "conocer".

La estructura filosófica que soporta esta última tendencia no cuenta con un veredicto favorable por parte de los hechos, me refiero: a) al materialismo vitalista de Dewey en metafísica y antropología, b) a su fisiologismo y behaviorismo en psicología, c) a su instrumentalismo pragmático en lógica y epistemología, d) a su utilitarismo en ética.

La interpretación materialista de la realidad como continuidad de concreciones temporo-espaciales no ha sido confirmada por las últimas investigaciones en biología, física y psicología. La actividad vital presenta caracteres fácticos radicalmente diferentes a los de la actividad de la materia orgánica. Una concepción mecanicista de la organogénesis no ha sido convalidada por las observaciones y experimentos llevados a cabo desde la época de Hans Driesch y Morgan. Los relativamente pequeños conjuntos atómicos de un "Gen" presentan un orden tan complejo y admirable que no puede ser explicado por las leyes físicas actuales que son leyes estadísticas válidas solamente para muy grandes agrupaciones atómicas.

Contra una identificación esencial entre el hombre y su contorno, concebidos como término de un único proceso de vida y naturaleza, resalta el hecho individual de nuestro modo de vivir el mundo como existencia independiente que yace aparte de nosotros y enfrentándonos (obyacear; gegen-stande); y la experiencia que tenemos de nosotros mismos como individualidad que

quiere permanecer y durar por encima y más allá de la corriente de la vida, siéndole extraña en el mundo cuando adquiere conciencia de su rebelión ante el hecho de la muerte.

El hombre experimenta la diferencia entre sus tendencias psicológicas y espirituales de un lado y sus impulsos vitales e instintivos de otro. Esta diferencia se hace patente cuando, gracias a nuestra facultad de decisión, reglamos nuestros instintos de acuerdo con nuestra voluntad, nuestro conocimiento y nuestra apreciación de valores. El auto-control y la posibilidad de una auto-determinación original son hechos admitidos por la psicología y la psicopatología contemporánea.

Oponiéndose a las pretensiones de una psicología fisiologista están allí los hechos irreductibles de nuestro "tener conciencia", nuestro "conocer", nuestro "pensar" y nuestro "recuerdo espontáneo". Son ellos sui-géneris sucesos de la experiencia y no se ha probado nunca que posean una forma física, un peso físico o una estructura atómica. Nos inclinamos a pensar que tales funciones de nuestra experiencia son inmateriales, gracias a sus virtualidades de rebasar el presente y los vínculos con las cosas físicas, recrear el pasado en el recuerdo, anticipar el futuro gracias a la imaginación y al pensamiento inferencial; y descubrir el significado de una situación presente.

Contra el instrumentalismo pragmatista en Lógica y Epistemología, tenemos el hecho que el conocimiento y el pensamiento no pueden ser explicados en términos de actividades instrumentales. Las actividades instrumentales, "como tales", son reacciones ciegas que sólo cobran significado en función del tener conciencia, el descubrir conexiones, la anticipación inferencial de posibilidades y probabilidades futuras y la representación del pasado en la memoria. Es también falso que el conocimiento y el pensamiento sean necesariamente utilitarios, determinados exclusivamente por propósitos pragmáticos. Es un hecho innegable que conocemos y pensamos situaciones no pragmáticas. Por otra parte es errado el tratar de substituir el pensamiento por el propósito utilitario. Nosotros experimentamos vivencialmente la diferencia cualitativa entre nuestros "propósitos", y el "conocimiento" y las "estructuras lógicas" a través de las cuales pensamos.

Nuestra tendencia hacia el conocer y descubrir el mundo es tan primitiva y originaria como nuestra tendencia a modificarlo activamente en un sentido pragmático. Lo que constituye el meollo

esencial de nuestra experiencia cognoscitiva y pensante, es la representación intencional a un dominio de objetos, no un propósito pragmático. No hay conocimiento o pensamiento sin un algo objetivo que sea pensado o conocido. Mientras es posible vivenciar estas experiencias sin referencia a un propósito pragmático, sería imposible vivenciarlas, sin una referencia intencional a un tema objetivo, a un subject-mater.

Es asimismo errado creer que sólo conocemos o pensamos de modo auténtico al confrontar situaciones pragmáticas. Las situaciones pragmáticas constituyen sólo un caso entre los múltiples tipos de situaciones que nuestro conocer y pensar confrontan. Así, la mera existencia fáctica de la actitud científica o filosófica abocada a la investigación pura, demuestra que la proyección utilitaria no es el único propósito que pueda inspirar y suscitar el pensamiento y el conocimiento del hombre. Es además un hecho de experiencia que vivenciamos. La tendencia a sacrificar la practicalidad, el útil e inmediato "aquí y ahora" —por algo superior y carente de un sentido práctico, como el descubrir lo desconocido o el ayudar a otros.

Existe un dramático conflicto entre practicalidad y generosidad. Lo que inspira nuestra tendencia a "ser prácticos" en todo momento, es un radical egocentrismo. Este egoísmo originario es la regla fundamental de los organismos vivientes. Mas el hombre puede llegar a ser la excepción de esta ley de la vida. Una epistemología y una ética utilitarias niegan en el hombre la posibilidad de ser generoso, de sacrificarse por ideales o por personas en vista del valor intrínseco que ellas poseen y no con miras a ganar alguna ventaja para sí. Por esta razón, para una concepción utilitaria los valores de la investigación pura y de la caridad carecen totalmente de sentido. La educación debe cobrar conciencia de la necesidad de promover en el educando. La gravitación espontánea hacia el mundo independiente de personas y objetos, en vez de la exclusiva exaltación de sus tendencias egoístas.

La educación debe promover ese tipo de generosidad que hace que el hombre se olvide de sí mismo al identificarse alegremente con los temas objetivos hacia los que apuntan su acción, su conocimiento y su amor.

Una educación, un conocimiento o una acción motivadas exclusivamente por propósitos prácticos, origina superficialidad a modo de subproducto. Una actitud exclusivamente pragmática sólo

lo se interesa en lo presente, en lo que ocurre aquí y ahora, en el aspecto externo e inmediato de las cosas. No preocupándose por trascender la apariencia superficial de los hechos, se le escapa el significado profundo de sus implicaciones y posibilidades. El pragmatismo destruye así sus propios fines ya que, aferrado a la apariencia externa y superficial de los hechos, *no descubre el secreto de sus posibles aplicaciones prácticas.*

Habiendo demostrado la inconsistencia de los argumentos en que se fundan las soluciones radicales de la dicotomía, Subject Matter vrs. Experience que pretende escoger entre el conocimiento o la acción, entre la teoría o la práctica, cabe preguntar: ¿Por qué este fracaso? La razón estriba en que se trata de un falso planeamiento, ya que se trata de una dicotomía que no emerge de la realidad de los hechos. La acción y el conocimiento no son contrarios, ambos constituyen aspectos de la unidad integral de la experiencia.

La actitud que opone los valores del "Homo Theoreticus" y del "Homo Faber", del valor del descubrimiento teórico y del de su aplicación práctica condiciona la oposición epistemológica entre el conocimiento en la acción, y como ésta, es también artificial y equivocada. Debe reactualizarse. La noción griega de sofrosine en la que los términos de esta dicotomía en vez de oponerse antagónicamente se integran en la unidad de un todo. Aquí los valores de lo verdadero, lo bello y lo bueno son integrados en la unidad de la vida, de la filosofía y de la educación.

La verdad no puede ser mala, fea o carente de valor práctico. La bondad tiene que ser verdadera, bella y práctica. Lo práctico ha de fundarse en la verdad, la armonía y la honestidad. Consecuentemente los valores de la teoría (conocimiento) y de la práctica (acción) no pueden construir nunca dicotomía real pues son interdependientes y están esencial y funcionalmente conectados.

La educación entendida como la tarea de ayudar a la auto-expresión y auto-realización de la individualidad humana no debería caer en oposiciones artificiales que eventualmente desintegran la armonía, la unidad y la plenitud de la existencia humana. Esta armonía, esta unidad y esta plenitud, constituyen precisamente lo que la educación debe fomentar.