

TESIS DOCTORAL

2018



**EL TRABAJO Y EL JUEGO
EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL:
UNA PERSPECTIVA DEWEYANA**

Carlos Rodríguez Sabariz

PROGRAMA de DOCTORADO en FILOSOFÍA

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED

Director: Ramón del Castillo

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera mostrar mi más profundo agradecimiento a la persona que ha dirigido las maniobras de esta larga travesía, D. Ramón del Castillo. Sin su magistral guía, este barco difícilmente hubiera llegado a buen puerto. He dedicado mi investigación al filósofo estadounidense John Dewey, del que tantas buenas ideas he aprendido y al que, también, tanto le debo. Para Dewey, Hegel supuso una especie de liberación respecto a la cultura protestante de Nueva Inglaterra y que él juzgaba opresiva y asfixiante. Salvando las distancias, y sin ánimo de compararme con figuras tan excelsas como las de Hegel y Dewey, en un sentido parecido, Ramón del Castillo me liberó de un tipo de escritura demasiado críptico y demasiado encorsetado en lo académico. Me abrió las puertas de un lenguaje más narrativo, más ágil y directo, en el que las ideas se expresan con claridad y pueden ser aplicadas en distintos campos de experiencia. Espero que esto se haya reflejado en el estilo de nuestro discurso. Además, debo dar las gracias a D. Ramón del Castillo, por su infatigable dedicación, su ingente capacidad de trabajo, y por haberme honrado con su amistad. Agradezco la existencia de un buen fondo bibliográfico de la Biblioteca de la UNED. Y también a Daniel López, por haber atendido con amabilidad mis peticiones y por haberme facilitado el acceso a las obras completas originales de John Dewey, así como a numerosos materiales prácticamente imposibles de conseguir en España.

Quisiera, por supuesto, agradecer a mi familia, no solo su apoyo, sino por ser como son, buena gente que intenta hacérselo más fácil a los demás. En especial, a Loa, la mujer de mi vida y la madre de nuestros futuros hijos; a Lula, nuestra pequerrecha; a mi madre, María José Sabariz, por su amor incondicional, por haberme educado en el respeto a la naturaleza y en la igualdad radical de mujeres y hombres, y por haberme alentado siempre a perseguir mis sueños; a mi padre, Ramón Acín, por imbuirme de pensamiento cartesiano y científico (que me ha venido de perlas cuando lo he conjugado con el pensamiento humanista), y por su ayuda en los momentos difíciles (que son los que cuentan); a Maripaz, la mujer de mi padre, por su amistad y por haberme animado desde el principio a cursar el doctorado; a Iván, mi hermano, mi mejor amigo desde que toda esta historia empezó, y a su pareja, Vanesa, por la hermandad que nos une desde hace tantos años; a

Maruxa, mi cuñada, por su bondad, su fortaleza y su sensatez, y a mi cuñado estadounidense, Jeffrey, quien me ha demostrado que no todos los de Minnesota son *polities* y que algunos tienen un extraordinario sentido del humor; a mis suegros, Olga y Joaquín, por su cariño, su ejemplaridad ética y haber llegado a la jubilación tan tolerantes y liberales como en su juventud guerrillera. Estén donde estén, quiero también acordarme de mi abuela Elvira, por su saber-estar y su ternura; de mi abuelo Juan, por inculcarme la actitud artesanal, el «si lo haces, hazlo bien; si no, no lo hagas»; y de mi abuelo Javier, por su ironía gallega y su ingenua confianza en la humanidad. Quisiera mencionar aparte a mi abuela María de la Caridad Torre, mi hada madrina, de quien aprendí que había que trabajar muy duro para conseguir lo que uno anhelaba y que, precisamente, aquello que requería más esfuerzo, era al final lo que más valor tenía.

En esta ardua y dilatada travesía, me he encontrado con muchas personas que me ayudaron en este trabajo y con las que compartí preocupaciones propias de doctorandos. No puedo citarlas a todas aquí, pero todas han sido igualmente importantes en este proceso. Al menos, quisiera acordarme de Alma López, quien me ayudó con cuestiones formales y burocráticas; de Juan José Teijeiro, con quien compartí muchas y animadas conversaciones telefónicas que nos sirvieron para aclararnos con la plataforma virtual y las condiciones del nuevo Plan de Doctorado; y de Luis Ángel González, mi hermano puertorriqueño, profesor de la UPR en Arecibo y con quien, además de haber pasado con él y su adorable familia momentos inolvidables, espero en el futuro emprender muchos y fructíferos proyectos en tierras boricuas.

Quiero agradecer a los amigos de mi barrio de la infancia en Lugo, y al propio barrio de Fingoi (en aquel entonces, un idílico paraje en el que la ciudad terminaba y extensos campos y centenarios robledales llegaban hasta el río), el haber pasado unos años tan felices y en los que tanto aprendí, jugando sin parar a los juegos de moda o inventando los juegos más locos. También al Colegio Fingoi de Lugo, y a los amigos que allí hice (que siguen siendo los de hoy). Aquel colegio me dotó de un referente ético y me dio la oportunidad de estudiar bajo los principios de la pedagogía progresista. Por último, a mis amigos de la Facultad de Filosofía de Santiago de Compostela, y a mis compañeros del Grupo Doxa de Filosofía. Todo esto no hubiera sido posible sin todos ellos.

Dedicado a Loa y Lula

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

PRIMERA PARTE. ANTECEDENTES

1. La revalorización protestante del trabajo	15
2. Estados Unidos: De la vida rural a la industrialización	32
3. Las primeras teorías sobre el juego y el nacimiento de la pedagogía moderna	69

SEGUNDA PARTE. JUEGO Y TRABAJO EN JOHN DEWEY

4. Biografía y ambiente intelectual	
4.1. Primeros años en Burlington	99
4.2. La Universidad de Vermont y la introducción de la Filosofía en EE. UU.	103
4.3. La Johns Hopkins: La gestación de la actitud investigadora	112
4.4. <i>College Man</i> y activista social: Michigan, Chicago y Columbia	116
4.5. Retiro	125
5. Una filosofía organicista y pragmática	
5.1. La naturalización darwiniana de Hegel	128
5.2. El espíritu pragmatista: Una filosofía para la vida corriente	135
5.3. La psicología funcional	148
5.4. Instrumentalismo y «lógica de la investigación»	160
5.5. Experiencia y «método experimental»	177
6. La interacción entre juego y trabajo	
6.1. Contexto de la problemática	185
6.2. La concepción antitética dominante	191
6.3. La verdadera diferencia entre el jugar y el trabajar	195
6.4. La transformación del juego en trabajo	205
6.5. El equilibrio mental	216

7. Una pedagogía activa: Jugar, trabajar, crecer	
7.1. Un educador reformista	222
7.2. La respuesta deweyana a la oposición «niño vs currículum»	231
7.3. La educación como crecimiento	244
7.4. La naturaleza del método pedagógico	249
7.5. La transición del <i>play period</i> al <i>childhood period</i> : El currículum de la Laboratory School	259
8. Trabajo y ocio en la sociedad industrial	
8.1. Chicago: La locomotora del capitalismo americano	284
8.2. La «cuestión social» y el reformismo progresista	295
8.3. La desafección del trabajador moderno	312
8.4. El ideal de la actividad artística y posibles reformas políticas para su materialización	325
8.5. El antagonismo del tiempo de trabajo y el tiempo de ocio	355
TERCERA PARTE. DERIVACIONES	
9. De la producción al consumo	365
10. Obstáculos y caminos a la autonomía en el trabajo y en el juego	379
11. Artesanía: El arte de hacer bien las cosas	389
CONCLUSIONES	405
BIBLIOGRAFÍA	418

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis es investigar la propuesta del filósofo estadounidense John Dewey sobre la relación y el significado del juego y el trabajo. Estudiaremos tres vertientes de esta cuestión. La primera, el núcleo de nuestra investigación, es de carácter más filosófico y psicológico. Aquí veremos la crítica de Dewey a la visión dualista sobre el jugar y el trabajar dominante en nuestra cultura occidental, así como su planteamiento biologicista y pragmatista. Después, mostraremos cómo Dewey aplicó estas ideas filosóficas (entre otras) en dos campos de experiencia. Por un lado, en el ámbito educativo, donde tuvo la oportunidad de materializar su proyecto pedagógico en la Laboratory School; por otro, en el frente socio-político, en particular, en su crítica a la desafección y la alienación a la que el trabajador moderno se veía condenado en las nuevas condiciones del capitalismo industrial.

En cuanto a la metodología que hemos empleado, nos hemos centrado en el estudio de los textos originales de Dewey. Para ello, nos hemos basado en la versión digital de sus obras completas originales editadas en 37 volúmenes por Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1967-1991. Además de las lecturas, las notas, la redacción de las ideas, la discusión con el director y las revisiones, este estudio ha incluido el rastreo de la cuestión en todos los volúmenes y la traducción de pasajes relevantes. Hemos contado también con prácticamente todas las obras de Dewey traducidas al castellano, así como abundante bibliografía relacionada. Para esta bibliografía, nos hemos servido de los fondos de distintas bibliotecas, en especial, la de la UNED; de diversos materiales aportados por el profesor Ramón del Castillo y su colaborador, Daniel López; y de internet, sobre todo, para conseguir versiones digitales de libros y artículos científicos de libre acceso. No obstante, la mayoría de las obras consultadas pertenecen a mi propia biblioteca. Por último, hemos completado este trabajo con la asistencia a ciertas conferencias, la redacción de artículos para revistas especializadas y libros colectivos, así como la presentación de comunicaciones en Jornadas y Congresos. En el campo más estrictamente filosófico, hemos seguido la forma de trabajar de lo que Dewey denominó el método genético-funcionalista, un enfoque que combina las ideas filosóficas del pragmatismo con las ideas de la psicología funcional y la biología evolucionista. La

perspectiva genética implica observar los hechos, no como cosas aisladas, sino como partes o momentos de un proceso. Para explicar estos *hechos* científicamente, para saber lo que significan, necesitamos conocer las circunstancias que los provocaron, su contexto. A su vez, el valor de un hecho o una acción viene dado por las consecuencias que estos acarrearán, por lo cual, además de la historia anterior, se requiere conocer la *after-history*. Esta *perspectiva funcional*, complementando a la genética, es imprescindible para elaborar una conclusión práctica, educacional o moral.

Dewey nació y vivió en Estados Unidos entre 1859 y 1952, una época en la que su país experimentó una transformación espectacular, durante la cual, la vida rural de los pueblos fue dando paso a la vida urbana de las grandes ciudades. Un poco más joven que Charles Sanders Peirce y William James, los fundadores de la filosofía pragmatista –el primer movimiento propiamente norteamericano en este campo–, Dewey formó parte de la conocida como segunda generación de pensadores pragmatistas, junto a C. I. Lewis, Charles Beard y George Herbert Mead. Influido en su juventud por el hegelianismo, y más tarde, por el evolucionismo biológico de Darwin y la psicología funcionalista, puso en práctica una filosofía que intentaba superar los dualismos –como cuerpo y espíritu, teoría y práctica, materia y forma, hecho y valor, o individuo y comunidad– en los que se basaba buena parte de la filosofía tradicional y la filosofía moderna, así como las religiones de raíz cristiana. Dewey sintió desde su juventud que estas categorías dividían de forma artificial la realidad, creando barreras y contradicciones donde él veía continuidades y confluencias. Esta forma de pensar dualista fue uno de sus caballos de batalla. En cambio, planteó una filosofía que, partiendo siempre de la experiencia, buscaba conectar más que separar, resolver situaciones problemáticas concretas y cotidianas más que perderse en abstractos ejercicios intelectuales. Un pensamiento que perseguía la adaptación inteligente a la vida y que tenía como objetivo último cultivar una forma de vida abierta, tolerante y plural.

Dewey estaba convencido de que la auténtica investigación filosófica debía surgir como respuesta a los problemas y conflictos prácticos de la vida. En este sentido, se tomó muy en serio la descripción platónica del filósofo, cuyo más alto vuelo de la imaginación especulativa debe culminar en un giro social y práctico¹. Su pretensión fue siempre aplicar

¹ Ver Dewey, J., «From Absolutism to Experimentalism», *Contemporary American Philosophy*, vol.

sus convicciones intelectuales, elaboradas a partir de la experiencia, a los problemas prácticos, y su andadura vital muestra este esfuerzo continuo por hacer coherente lo que se piensa y lo que se hace. Si hubo algún filósofo en el siglo XX implicado de lleno en la vida social, ese ha sido John Dewey, solo comparable por su activismo a figuras como Bertrand Russell, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault o Herbert Marcuse. Aunque se dedicó a la docencia la mayor parte de su vida profesional, Dewey no fue un pensador encerrado en su torre de marfil académica. Participó en las grandes luchas políticas de su tiempo y se implicó en numerosas organizaciones sociales. Fue un ardiente defensor de los derechos civiles, de la igualdad de género y del sufragio femenino. En el ámbito educativo, formó parte de la Herbart Society for Scientific Study of Teaching y de la Illinois Society for Child Study, asociaciones que defendieron en Estados Unidos la pedagogía reformista centrada en el niño. Dewey fue uno de los máximos representantes de esta nuevo movimiento educativo (*new education*) aunque, como veremos, se mostró también muy crítico con sus principios. También presidió la American Psychological Association, la American Philosophical Society y la American Association of University Professors, y fue miembro de la Union Teachers de Nueva York, organizaciones desde las que fomentó el sindicalismo docente y defendió la autonomía de las instituciones educativas y la libertad de cátedra.

En el campo social y político, Dewey combatió de forma incansable los excesos y las injusticias sociales provocados por el capitalismo industrial. Como respuesta, apostó por una democracia radical y participativa, en la que se requería que los individuos interiorizaran un *ethos* democrático. Fue el primer pensador pragmatista que se interesó por el *animal laborans*, reivindicando la necesidad de que el trabajador pudiera sentir su trabajo como un fin en sí mismo y un espacio en el que desarrollar sus potencialidades. Crítico con el viejo liberalismo que se había transformado en liberalismo económico,

II, Eds. G. Plimpton Adams and W. Pepperel Montague, The MacMillan Co., New York, 1930, págs. 13-28. LW 5: 147-160. Traducción española por A. Sánchez Reulet, "Autobiografía filosófica. John Dewey en sus noventa años", *Filosofía en América*, Cuaderno núm. 1, Pan American Union, Washington, 1949, pág. 22. Para las obras completas de Dewey: DEWEY, John (1967-1991). *The Collected Works of John Dewey. The Early Works (1882-1898). The Middle Works (1899-1924). The Later Works (1925-1953)*, Jo Ann Boydston (ed.), Carbondale, Southern Illinois University Press, emplearemos en las citas las abreviaturas EW para *The Early Works*, MW para *The Middle Works*, y LW para *The Later Works*, seguidas del volumen y los números de página correspondientes. Cuando citemos un pasaje de un libro o artículo con el título en inglés, la traducción será nuestra.

propuso una reformulación de aquel: un liberalismo social. Una vía media entre el colectivismo socialista y el individualismo liberal. Puesto que la libertad dependía de unas ciertas condiciones económicas, el Estado debía intervenir en la regulación de los mercados, actuar como árbitro en los conflictos laborales, o fomentar políticas sociales que ayudasen a atenuar las desigualdades. Dewey escribió un sinnúmero de artículos en los periódicos y revistas *progresistas* de su tiempo, en especial, en *The New Republic*. El progresismo político se oponía a los políticos conservadores que, llenos de ínfulas imperialistas, reclamaban la ampliación de las fronteras. Los progresistas defendían la cooperación entre los individuos por encima de la feroz competencia del capitalismo no regulado. No eran revolucionarios, eran reformistas que creían en la reconstrucción de las instituciones sociales desde principios democráticos. En la década de los 30, en los años de la Gran Depresión, Dewey incrementó su activismo y se implicó en la política de partidos, ocupando el cargo de primer presidente del People's Lobby (una organización que defendía a los ciudadanos y a las grandes mayorías frente a los grupos de interés privado), y participando después en la League for Independent Political Action (una plataforma que apoyaba la consolidación de un tercer partido de orientación radical y socialista en Estados Unidos).

En una época en la que muchas áreas científicas alcanzaron su madurez (el evolucionismo biológico de Darwin, el descubrimiento de la electricidad, la electrodinámica, o la física cuántica), permitiendo un importante avance tecnológico (el barco a vapor, el avión, el telégrafo, el teléfono, etc.), Dewey compartió el optimismo de su tiempo acerca del valor moral de la ciencia. Estuvo siempre muy pendiente de sus descubrimientos y progresos, e incorporó muchos de sus conceptos a su filosofía. En realidad, Dewey no veía rivalidad ni contradicción entre la ciencia y la filosofía, pero no creía, como muchos de sus colegas filósofos contemporáneos, que la filosofía debiera convertirse en una ciencia. Entendía ambas instancias como partes de una misma actividad: el pensamiento reflexivo. Extremos de un mismo proceso, cuya diferencia de grado se encuentra en que la filosofía trata con ideas abstractas –pero no desconectadas de la experiencia–, mientras la ciencia lo hace con observaciones y hechos concretos. Entre ambas debe haber comunicación y colaboración. Según Dewey, en su adaptación al medio, el sujeto posee un instrumento privilegiado que debe procurar desarrollar al

máximo: el aprendizaje inteligente. En este sentido, la educación se muestra como el agente primordial para la reforma y el progreso social. Y para profundizar en sus mecanismos, se hace imprescindible investigar la dimensión psicológica, donde en definitiva se desenvuelven los procesos de conocimiento. Esta le proporcionará a las ciencias educativas sus herramientas, además de ayudarle a esbozar sus objetivos. Por lo tanto, las reflexiones deweyanas se mueven entre la filosofía, la pedagogía, la psicología, además de la política, que lejos de constituir ámbitos separados e independientes, funcionan como líneas de investigación interconectadas. Nuestra investigación seguirá también este mismo enfoque interdisciplinar. A lo largo de esta tesis, abordaremos la cuestión, tal como el propio Dewey hizo, desde tres ángulos: el filosófico-psicológico, el pedagógico y el político-social. Dedicaremos una parte importante a cada uno de ellos, teniendo presente en todo momento su confluencia y retroalimentación.

Hemos estructurado la investigación en tres partes. En la primera, titulada «Antecedentes», intentaremos reconstruir de forma sintética las influencias más significativas de Dewey, así como las coordenadas sociales y culturales que nos conducen a su ambiente intelectual. En el primer capítulo, estudiaremos la matriz cultural de Dewey: el protestantismo y, en particular, el puritanismo, dominantes en la Nueva Inglaterra del siglo XIX. Contrastaremos la visión del trabajo de estos credos con las visiones cristiana y católica, en concomitancia con el tránsito del mundo medieval al mundo burgués y capitalista. En el capítulo 2, veremos la transformación que sufrió Estados Unidos a lo largo del siglo XIX, pasando de una sociedad rural y agraria a una sociedad urbana e industrial. Esta evolución trajo consigo la consolidación del capitalismo corporativista, la matriz socioeconómica de Dewey y contra la que se rebeló, poniendo todos sus esfuerzos en reformarla y reconducirla hacia el interés de la gente y no de unos pocos. En este capítulo estudiaremos también algunos aspectos de la historia cultural e intelectual de Estados Unidos, como el republicanismo (en especial Thomas Jefferson), el liberalismo político (Locke y su influencia en el espíritu norteamericano) y el liberalismo económico (Adam Smith), las disputas entre hamiltonianos y jeffersonianos, el transcendentalismo de Emerson, así como ciertos movimientos románticos y utópicos al proceso de industrialización. En el capítulo 3, haremos un mapa sintético de algunas visiones sobre lo lúdico, el entretenimiento y el ocio características de la historia de

nuestra cultura occidental. En este recorrido, comentaremos la reivindicación del valor educativo de los juegos de Platón, la teoría aristotélica de la *eutrapelia*, las concepciones medievales y la moderación de Santo Tomás, la intransigencia de la Contra-Reforma y de los credos protestantes, o los nuevos aires mercantilistas que incrementaron la práctica lúdica. A continuación, reseñaremos las primeras teorizaciones sobre el juego que surgieron a finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX. Entre estas, es especialmente relevante la de Friedrich Schiller, el primer pensador que reivindicó el papel del juego en la vida. Después veremos dos grupos de teorías: el primero de carácter biologicista y evolucionista (Herbert Spencer, Karl Groos); y un segundo, que incluye a las conocidas como teorías atávicas. Para terminar este capítulo, estudiaremos las aportaciones de los primeros pedagogos modernos, quienes provocaron una revalorización del juego y de lo lúdico, además de establecer las bases del movimiento educativo progresista, el paradigma sobre el que Dewey desarrolló sus ideas. En particular, rastreamos las propuestas pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau, Johan H. Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Johan F. Herbart.

En la Segunda Parte, la más extensa, nos adentraremos en el planteamiento deweyano acerca del significado y la relación entre juego y trabajo. En el Capítulo 4, haremos una reconstrucción del ambiente intelectual y la trayectoria vital de Dewey. En el capítulo 5, estudiaremos la gestación de su pensamiento y, en especial, nos detendremos en aquellas ideas que nos ayudarán a entender su peculiar manera de abordar nuestro tema: su visión organicista, naturalista y pragmática; su enfoque funcionalista de la psicología; su instrumentalismo; su defensa del principio de «continuidad»; su convicción de que «hacer es pensar»; así como su concepción de la experiencia y el método experimental. En el capítulo 6, entraremos en el meollo de nuestra cuestión: las ideas filosóficas y psicológicas acerca del significado y las implicaciones del jugar y el trabajar. Aquí analizaremos, en primer término, la crítica de Dewey a la visión dominante acerca del juego y el trabajo en la cultura occidental, según la cual, ambas actividades eran concebidas como dos instancias completamente opuestas y heterogéneas. La primera, asociada a lo carente de seriedad y la vida infantil; la segunda, a lo serio y la vida adulta. A juicio de Dewey, esta oposición formaba parte de la constelación de dualismos que había predominado en el pensamiento occidental, un esquema que falseaba la realidad al

establecer fronteras donde existían continuidades. Podemos sintetizar la respuesta filosófico-psicológica de Dewey en tres tesis fuertes. Primera, que la verdadera diferencia entre la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo reside en la inclinación del interés, en el acento mayor o menor que se pone en los medios o en los fines, en el grado de intensificación de uno u otro, por lo que la diferencia entre ambos es de grado y no de tipo. Segunda, que el crecimiento óptimo de un individuo –el fin de la educación–, se materializa cuando la actitud lúdica, preponderante en los niños, se transforma gradualmente en una actitud hacia el trabajo. Tercera, que el equilibrio de la vida mental del individuo requiere de la cooperación de ambas actitudes, de igual modo que, para pensar o investigar eficazmente, es necesario combinar lo lúdico de la imaginación con la disciplina del trabajo. Para comprender estas ideas de Dewey, estudiaremos también su visión del ser humano como un ser fundamentalmente activo –en contra del mito de la quiescencia que defendía su contemporáneo Herbert Spencer–; su enfoque genético-funcional; las etapas de crecimiento del organismo humano; la problemática de los medios y los fines –o los procesos y los resultados– y su solución pragmatista; o la función del pensar reflexivo.

Para Dewey, la filosofía no consistía sino en trabajar con ideas abstractas, y a pesar de su talante interdisciplinario, este fue siempre su principal campo de estudio. Sin embargo, como buen pragmatista, no entendió las ideas abstractas como meros malabarismos intelectuales al modo del idealismo, sino como instrumentos que pudieran orientar nuestra conducta y ser aplicados en la vida práctica. Esto mismo fue lo que hizo en la cuestión que investigamos: implementó sus ideas filosóficas y psicológicas acerca del jugar y el trabajar en dos campos de experiencia. En el capítulo 7 estudiaremos el primero de ellos, el educativo. En particular, nos centraremos en el plan de estudios de la Laboratory School, un currículum que se estructuraba en «ocupaciones activas» y no en asignaturas. Además, este plan organizaba a los niños por edades e intentaba responder a los intereses dominantes que estos mostraban en sus diferentes etapas de crecimiento. Dewey denominó a la etapa que va desde los cuatro hasta los ocho años de edad como *play period*, ya que los niños manifestaban en este tiempo una manera lúdica de interaccionar con el mundo. En este periodo, el currículum procuraba alimentar este carácter instintivo del niño y concedía un mayor peso al ejercicio de las ocupaciones

activas; en la siguiente etapa, los alumnos continuaban practicando estas actividades, pero dedicaban más tiempo al estudio teórico de las materias que estas mismas actividades habían suscitado. La actitud lúdica que se recreaba en los procesos, característica de los niños más pequeños, debía transformarse gradualmente en una actitud hacia el trabajo, esto es, en el control de un proceso con vistas a obtener un producto o un resultado. En esta transición, Dewey aplicó también las directrices de su método experimental y su visión consecuente del aprendizaje: se aprende desde lo más familiar a lo más teórico, de lo más concreto a lo más abstracto.

En el capítulo 8 examinaremos el segundo campo, el socio-político. Aquí, estudiaremos algunas dimensiones del pensamiento político de Dewey, su crítica al capitalismo industrial, así como su respuesta a la conocida en su época como la «cuestión social», la pobreza y las graves desigualdades provocadas por la industrialización. Analizaremos su denuncia (próxima al planteamiento del joven Marx de los *Manuscritos*) de cómo las nuevas condiciones de producción habían degradado el trabajo laboral y cómo esto dañaba gravemente el carácter y la propia vida de los individuos. El trabajo, cada vez en mayor medida, solo significaba para el trabajador un mero medio para obtener un salario. Según el diagnóstico de Dewey, el trabajo se convertía en pura rutina, en algo pesado y desagradable (*drudgery*), cuando se separaban el interés en el propio proceso y el interés en el resultado, es decir, cuando la conciencia lúdica y la conciencia del trabajo se apartaban una de otra y se aislaban. En cambio, el trabajo laboral, al igual que cualquier otra actividad productiva, debía buscar la confluencia entre ambas conciencias, la integración de ambos intereses. La actitud del artista, siendo la que mejor ejemplifica esta confluencia, constituiría el modelo de actuación y producción para cualquier otra actividad. Para Dewey, «lo estético» era una cualidad del hacer, una adjetivación de las acciones. Así, cualquier tarea podía realizarse bien, regular, mal o peor; cuanto mejor se realizara, mayor sería su cualidad estético-artística. Para Dewey, mejorar las condiciones laborales de los trabajadores, tal como reivindicaban los sindicatos, no era suficiente; era necesario que cada trabajador dispusiera de la posibilidad de vivir su trabajo como una experiencia satisfactoria y productiva, como un espacio en el que desarrollar su personalidad. Cualquier trabajo laboral debiera aproximarse, en la medida de lo posible, a este «ideal de la actitud artística»; un modelo que hay que entender en el

sentido pragmatista y que, como veremos, estaba inspirado en el movimiento Arts and Crafts de Morris y Ruskin y en el republicanismo agrario de Thomas Jefferson. Estudiaremos también las reformas políticas que Dewey propuso para intentar materializar este ideal: una ampliación de las funciones del Estado –incluyendo la regulación del mercado laboral, la garantía de que cada individuo capaz dispusiera de un trabajo digno o la asistencia de los servicios sociales–; la «autonomía industrial» –que los trabajadores participaran en la gestión de los medios y los fines de la producción formando parte de un consejo coordinador y directivo–; o el fomento de los talleres y las cooperativas de trabajadores en lugar del modo de producción fabril y de las sociedades propiedad de accionistas e inversores. Todas estas medidas se articulaban en el marco del *liberalismo social*. Por último, veremos la crítica de Dewey al dualismo entre trabajo y ocio instaurado en las sociedades modernas, así como su rechazo, similar al de Thorstein Veblen, de la contemplación, la ociosidad improductiva y la nueva cultura consumista.

En la Tercera Parte, titulada «Derivaciones», exploraremos el desarrollo del planteamiento deweyano que posteriormente han llevado a cabo dos pensadores estadounidenses: David Riesman y Richard Sennett. Riesman investigó el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de consumo en los Estados Unidos, y comparó el significado del trabajo y el uso que hacían del tiempo de ocio el estadounidense típico de la primera sociedad –el individuo dirigido internamente– con el estadounidense típico de la segunda –el individuo dirigido por los otros– (capítulo 9). A continuación, estudiaremos la revisión que Riesman llevó a cabo del individualismo y su defensa de la *autonomía*. Veremos su descripción de los caminos y los obstáculos a los que se enfrenta el nuevo individuo de la era del consumo para alcanzar la autonomía en la esfera del trabajo y en la esfera del ocio (capítulo 10). Para terminar, investigaremos cómo Richard Sennett ha profundizado en la concepción adjetiva del arte de Dewey (capítulo 11). Si Dewey llamó la atención sobre la necesidad de que el individuo adoptara la actitud del artista para acometer cualquier tarea; Sennett reclama esto mismo, aunque en su caso, articula su propuesta a partir de la figura del artesano.

Como puede apreciarse, la estructura intenta responder a las directrices del método genético-funcionalista. Así, complementaremos el estudio del núcleo de nuestra cuestión, prestando atención a los antecedentes y al contexto, así como a ciertos

desarrollos e implicaciones. Por este motivo, dedicaremos parte de nuestro trabajo al estudio del contexto histórico de Dewey y de su hábitat socioeconómico: el capitalismo industrial. Trataremos esta vertiente en la Primera parte y en aquellos momentos en que creamos necesario contextualizar las ideas de Dewey. Desde el punto de vista histórico, nuestra investigación combinará la historia social con la historia de las ideas –tal como, por ejemplo, ha hecho Howard Zinn–. En línea con el historiador Thomas Bender, abordaremos la historia de Estados Unidos como un complejo devenir en el que intervienen diversas etnias y culturas, no obstante, dominado por el varón-blanco-protestante, y aunque por supuesto la nación va forjando su propia identidad, debe entenderse en conexión con los acontecimientos y los movimientos espirituales del resto de naciones y, en especial, con Europa. Este hábitat cultural y socio-económico es también importante para nosotros porque es donde se consolida la visión dominante acerca del jugar y el trabajar sobre la que se rebelará Dewey. Todas las sociedades humanas han trabajado y han jugado, pero el modo en el que lo han hecho o el valor que le han atribuido ha ido variando de forma intensa a lo largo de la historia. Desde su consolidación hace más de cuatro siglos en la Europa occidental, el capitalismo ha sido el primer modelo de organización social y económica que ha situado el trabajo en el centro de la vida social. En general, el trabajo había sido valorado hasta entonces de forma muy negativa, como un castigo o una penitencia, o en el mejor de los casos, como un mal inevitable. Sin embargo, la sociedad capitalista, con el apoyo teórico e ideológico del aparato conceptual de la nueva ciencia económica, así como el refuerzo de las mentalidades burguesa y protestante, revertirá esta situación, convirtiéndose en la primera sociedad humana en la historia que valore positivamente el trabajo y que se estructure a partir de este. Ahora bien, para el liberalismo económico, el trabajo es considerado, junto a la tierra y el capital, como uno de los factores de producción. Constituye, pues, una cuestión técnica, calcular cuánto trabajo y de qué tipo se necesita para, en combinación con los otros factores de producción, obtener el mayor rendimiento pecuniario. El trabajo es estimado por su carácter cuantitativo, sin tener en cuenta su valor cualitativo. Deja de plantearse como la posibilidad de ser un fin en sí mismo para ser reducido a un simple medio de alcanzar un producto o beneficio. Para su éxito, el capitalismo ha tenido que imponer el «trabajo asalariado» como la forma de relación

laboral predominante. Ciertamente, esta forma mejora *a priori* las formas tradicionales de trabajo: la esclavitud y la servidumbre. Sin embargo, en la práctica puede aproximarse igualmente a estas últimas. En cualquier caso, en el trabajo asalariado, el trabajador vende su esfuerzo y su tiempo a cambio de un salario; el *trabajo* se convierte en una mercancía más, en una categoría exclusivamente económica que pierde su sentido antropológico – ¿qué significado tiene para el individuo y qué lugar debe desempeñar en su vida?–.

En cuanto a los juegos, salvo en el mundo griego y el mundo romano, han sido habitualmente vistos a lo largo de la historia de Occidente como actividades residuales, propias de los niños. En la edad adulta, se permiten ciertas diversiones en el tiempo de ocio como descanso y alivio, toda vez que el trabajo y las tareas serias están cumplidas. Las religiones monoteístas han sido aun más severas, al considerar las diversiones y el placer como una fuente de dispersión o tentación pecaminosa, totalmente contrarios a la moral y el deber. El puritanismo, la matriz cultural y religiosa en la que se crió Dewey, ha llevado la restricción de lo lúdico a su extremo, prohibiendo todo tipo de juego o diversión como, por ejemplo, contar chistes, cantar o bailar. A medida que las sociedades occidentales se han secularizado, el valor de los juegos y del ocio ha venido cotizando al alza. Durante la época de Dewey, se comenzó a gestar una cultura del ocio y el entretenimiento, siendo la Exposición Universal de Chicago de 1893 uno de sus momentos fundacionales. Desde entonces, se ha creado una industria alrededor de este sector que no ha dejado de crecer y que ha demostrado saber cómo estimular y canalizar las energías lúdicas de la gente. El individuo vive su cotidianidad en dos temporalidades contrapuestas: el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio. El orden social capitalista le exige que sea trabajador y productivo por el día; por contra, al salir del trabajo, le incita a pasarlo bien y consumir.

A pesar de la extensa bibliografía habida sobre Dewey, no hemos encontrado en nuestra búsqueda más que unas pocas referencias a nuestro tema. Uno de los motivos de esta ausencia es probablemente el hecho de que Dewey nunca lo abordó de forma sistemática. No obstante, es tratado expresamente en distintos capítulos de su obra pedagógica, sobre todo, en «Interest as Related to Will» (1896), *The School and Society* (1899), «Contributions to A Cyclopedia of Education» (1912-13), *Schools of To-Morrow* (1915), *Democracy and Education* (1916), así como en los múltiples artículos y

conferencias sobre la Laboratory School. Mención especial merece el texto titulado «Mental Development» (1900), el cual sirvió como guía al seminario sobre el desarrollo mental de los niños que dirigió Dewey en Chicago en el curso 1901-02. Las investigaciones de este seminario inspiraron el diseño del currículum de la Laboratory School, una circunstancia que no se suele subrayar. Este texto, fundamental a nuestro entender, fue impreso en una pequeña tirada por la Universidad de Chicago, principalmente para el uso interno de profesores y alumnos, y no se reeditó hasta *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924* (1976), el segundo volumen de las obras completas de Dewey. Las antiguas maestras de la Laboratory School, Mayhew y Edwards, en *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (1936), la mejor y más detallada obra sobre los principios orientadores y la experiencia de esta escuela, sí recogen las ideas de Dewey sobre nuestro tema: la organización del currículum en etapas educativas de acuerdo a los estadios del desarrollo mental del niño, y la necesidad de que el alumno transforme gradualmente su actitud lúdica, característica del *play period*, en una actitud hacia el trabajo. Los intérpretes de la obra pedagógica de Dewey que hemos consultado enfatizan el «aprender haciendo» y lo sitúan en la pedagogía progresista, pero pasan por alto nuestra cuestión, obviando también muchas veces que, para Dewey, aunque se aprende a través de la experiencia, el fin último de la educación es aprender a pensar.

El aspecto más filosófico y psicológico de nuestro tema fue abordado por Dewey, además de en el ya mencionado «Mental Development», en un libro en principio dirigido a maestros, *How we Think* (1910/1934). En este ámbito, junto a los conceptos de *interés* y *actitud*, es clave la cuestión de los medios y los fines y la manera pragmatista de entender esta relación. Dewey trató este problema en numerosos momentos de su obra, nosotros nos hemos apoyado preferentemente en *Psychology* (1887), *Reconstruction in Philosophy* (1920/1948) y *Theory of Valuation* (1939). Para la estética deweyana y su concepción adjetiva del arte, la cual está recibiendo en los últimos años una mayor atención², hemos estudiado *Art as Experience* (1934) y artículos de los años en los que Dewey colaboró con la Fundación Barnes. Por esta vertiente, sí existe cierta bibliografía, en especial, las

² Ver VV. AA., *John Dewey. Una estética de este mundo*, L. Arenas, R. Del Castillo y A. Faerna (eds.), Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018.

investigaciones del sociólogo Richard Sennett. También Alan Ryan, a nuestro juicio, autor de una de las mejores biografías sobre Dewey, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (1995), llama la atención sobre la importancia de *Art as Experience* y el vínculo de Dewey con Ruskin y Morris. Más allá de estos casos, no hemos hallado en la bibliografía de carácter más filosófico ninguna mención a nuestro tema, quizá, debido a que sigue perseverando en la filosofía la tendencia a estimar los asuntos mundanos como menos relevantes. En el aspecto socio-político, nuestra cuestión aparece en *Democracy and Education* (1916) y en *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology* (1922); en menor grado, también en algunos de los artículos publicados en *The New Republic* y en los principales libros políticos de Dewey: *The Public and its Problems* (1927), *Individualism, Old and New* (1930), *Liberalism and Social Action* (1935) y *Freedom and Culture* (1939). Existe también una abundante bibliografía sobre la dimensión política y sociológica deweyana; hemos encontrado alguna referencia a nuestro tema en dos sociólogos: en el propio Richard Sennett y en Charles Wright Mills. Este último, en su magnífico *Sociology and Pragmatism* (1966), estudió la visión del trabajo de Dewey –mostrando cómo el *trabajo* es un concepto subrogado de la categoría de la *acción*–, el peso de la matriz cultural protestante en esta perspectiva, o la influencia de Thorstein Veblen.

Creemos que el progreso hecho por nuestra investigación puede resumirse en los siguientes puntos: el primero, que abordamos un tema que ha pasado prácticamente desapercibido y no ha sido tratado en profundidad por ningún intérprete de Dewey; el segundo, que, como esperamos demostrar, a pesar de haber sido una cuestión obviada, desempeña un importante papel en su pensamiento; el tercero, que desde una perspectiva primordialmente filosófica, se investiga un tema que nos afecta a todos en nuestra vida cotidiana –un modo de filosofar al que, a nuestro entender, los pensadores pragmatistas estadounidenses han sido más sensibles que muchos pensadores europeos, demasiado enclaustrados en los temas académicos–; el cuarto, el haber tratado la cuestión desde tres ángulos, mostrando a su vez cómo la filosofía no es otra cosa que identificar los problemas, pensar con ideas abstractas, coordinar los distintos saberes y sopesar los fines para ofrecer una orientación; el quinto, haber aclarado y matizado algunos de los tópicos establecidos sobre la pedagogía deweyana; el sexto, llamar la atención, no solo en *qué*

jugamos y en *qué* trabajamos, sino en *cómo* lo hacemos y la significación que eso tiene en nuestra identidad y en nuestras vidas; en último término, con Dewey y Sennett, queremos alentar un determinado modo de afrontar nuestras tareas y el propio quehacer vital: la actitud del artista-artesano.

PRIMERA PARTE. ANTECEDENTES

CAPÍTULO 1. La revalorización protestante del trabajo

Dewey nació y se crió en Vermont, Nueva Inglaterra, en los albores y en la resaca de la Guerra Civil estadounidense. Su matriz cultural fue, por lo tanto, el protestantismo y, más en particular, el puritanismo. En este primer capítulo, vamos a estudiar esta mentalidad, parte de su historia y, principalmente, su visión y puesta en valor del trabajo. Contrastaremos esta visión del trabajo con las concepciones cristiana y católica, una diferencia que examinaremos en relación al tránsito del mundo medieval al mundo burgués y capitalista. Respecto al ocio y lo lúdico, los puritanos, siendo de los credos protestantes más estrictos y reaccionarios, manifestaron un rechazo implacable al punto de llegar a prohibir muchas actividades recreativas, como bailar, cantar o contar chistes. Las mentalidades protestante y puritana son además importantes para nuestra investigación porque plantearon un credo no sólo compatible, sino incluso promotor del modelo capitalista –tal como ha mostrado Max Weber–.

Dentro de la historia de la cultura occidental, el trabajo fue habitualmente valorado de forma muy negativa antes de las reformas protestantes y la consolidación del modo de organización capitalista. Vamos a caracterizar brevemente la visión medieval del trabajo, marcada por el ideal nobiliario, para así contrastarla con la posterior visión protestante y poder apreciar las importantes implicaciones que esta última trajo consigo en las culturas europea y estadounidense. También veremos cómo en la cosmovisión del burgués el trabajo cobrará un nuevo significado, una revalorización que se retroalimentará en la modernidad con la efectuada por los credos protestantes y calvinistas. Ni los antiguos griegos o romanos apreciaron el trabajo físico, asunto de los esclavos. Esta concepción negativa, presente aun hoy en día, sobrevive en la etimología de nuestro vocablo castellano «trabajo», que procede de la expresión latina *tripalium*, el potro al que se sujetaba al condenado para ser torturado (*tripaliare* significa ‘torturar’). El cristianismo, el paradigma espiritual que dominó plenamente el mundo medieval, mantuvo también hasta la modernidad cierto desprecio por el trabajo,

aunque ello con oscilaciones y ambigüedades³. En el primer libro de la Biblia, el Génesis, Dios condenaba a Adán y Eva a abandonar el paraíso y a ganarse el pan con el sudor de su frente por haber comido del árbol de la ciencia del bien y del mal y haber desobedecido de esta forma sus mandatos. A partir de este episodio, el trabajo fue considerado como un castigo, y en el mejor de los casos, como una actividad penosa que exigía esfuerzo. No obstante, frente a esta actitud, surgió también otra interpretación más positiva: en cuanto que Dios había creado la tierra y a sus criaturas en seis días, y al séptimo había descansado, el hombre debía colaborar con los planes divinos, por lo que, a imitación de lo que Dios había hecho, el hombre debía trabajar seis días a la semana y descansar el séptimo.

Estas ambivalencias respecto al valor del trabajo caracterizaron el corazón de la doctrina cristiana. Aun así, la primera actitud, la del trabajo como un castigo fruto de una maldición bíblica, prevaleció durante toda la Edad Media hasta que en los siglos XIV y XV, la aparición de la burguesía y el desarrollo de la economía mercantil, así como ciertas opiniones internas, provocaron un cambio paulatino en la posición de la Iglesia respecto al trabajo. Hasta entonces, el trabajo fue visto como un castigo, y en cualquier caso, una tarea de siervos. Además, la doctrina cristiana predicaba (aunque sus instituciones eclesiásticas no hubieran hecho siempre gala de ello) el desapego hacia los bienes terrenales, por lo que rechazaba todo lo que tuviera que ver con el comercio, la producción de bienes materiales o la acumulación de riqueza. Una prueba de este escaso afán por la productividad material nos la da el hecho de que en la mayoría de los pueblos medievales el número de días festivos alcanzara casi la mitad de los días del año.

Cabe recordar que la sociedad medieval estaba estructurada en dos grandes estamentos: la nobleza y el alto clero; y el pueblo llano o servidumbre. Se trataba de una sociedad en la que apenas se producían trasvases de población de uno a otro estamento, y donde el estatus venía dado de nacimiento, privilegios para unos pocos y servidumbre para la mayoría. La nobleza y el clero controlaban las dos funciones sociales que se consideraban superiores: los primeros, la función militar y de gobierno; los segundos, la función espiritual. Por su parte, al pueblo se le reservaba la tarea de producir los bienes materiales necesarios, labores serviles, impuras, ya que estaban relacionadas con lo

³ Cfr. Sanchís Gómez, E., «Concepciones del trabajo: De las ambigüedades medievales a las paradojas actuales», *Cuadernos de relaciones laborales* 22, núm. 1, 2004, págs. 37-65.

terrenal. Para la nobleza, las ocupaciones serias e importantes eran la política y la guerra, y su ideal giraba en torno al honor. Eran los grandes propietarios de la tierra, factor que sostenía sus privilegios, y su labor diaria carecía de grandes faenas y obligaciones. El noble despreciaba el trabajo físico; las tareas productivas, consideradas actividades inferiores, eran responsabilidad de los siervos. Por su parte, el pueblo llano se distribuía en tres categorías u órdenes básicos: los clérigos, los guerreros y los trabajadores. El orden de los trabajadores era el último en la escala de prestigio. Pero, lejos de ser valorado de manera homogénea, era objeto de toda clase de matices y diferenciaciones internas de acuerdo con el desarrollo de la división del trabajo y de la vida urbana; fundamentalmente, su valoración venía dictada por los preceptos religiosos. Además, tampoco existía en la Edad Media una visión unificada de las actividades que hoy llamamos productivas. Por ejemplo, en el siglo XIV, Duns Scoto estableció al menos tres grupos de actividades que requerían una consideración diferente. Por orden de valoración social decreciente, estaban los *aportadores*, que aportaban la materia tomada de la madre-naturaleza para ser utilizada de forma más o menos mediata por los hombres; los *inmutadores* o *melioradores*, que hacían mudar la sustancia perfeccionándola con su actividad; y la de los *conservadores*, que comerciaban con, o trasegaban, la sustancia sin modificarla. Clasificación que, con ligeros retoques, se mantuvo hasta el advenimiento de la ciencia económica durante el siglo XVIII y que impregnó todavía a los primeros formuladores de esta ciencia.

En líneas generales, durante la Edad Media se fue evolucionando desde una concepción absolutamente negativa hacia otra más matizada que, en torno al siglo XIII, permitiría que la concepción del trabajo penitencia comenzara a ceder el paso a la idea del trabajo como medio positivo de salvación [...]. La historia de las concepciones del trabajo durante la Edad Media es la de una lenta evolución desde una situación inicial en la que, para un cristiano, casi todos los oficios estaban prohibidas hacia otra en la que casi todo era lícito (aunque vil) al tiempo que se ampliaba la lista de ocupaciones que escapaban al estigma de indignas⁴.

De este modo, la visión del trabajo fue evolucionando durante la época medieval. No obstante, cuando no fue considerado como un castigo divino, se estimó como una tarea sin valor espiritual o una condena inevitable de la que se hacían cargo los siervos. Así se explica el escaso interés por lo económico, pues ni a la mentalidad cristiana ni a la

⁴ *Ibid.*, pág. 40.

mentalidad nobiliaria le preocupaban estas cuestiones, para ellas lo importante residía, respectivamente, en el cielo y en lo espiritual, y en el honor y la guerra. La sociedad no se hará cargo de esta preocupación *terrenal* hasta el movimiento ilustrado y el nacimiento de la ciencia económica, entonces sí, el trabajo adquirirá un valor positivo y ocupará un lugar central en su engranaje.

Una relativa estabilidad política y social permitió que durante la Baja Edad Media las ciudades recuperaran su desarrollo. El orden estamental se mantuvo pero poco a poco una nueva clase social, surgida en el seno de las urbes e impulsada por el auge del comercio, fue adquiriendo mayor relevancia: la burguesía. Estas transformaciones sociales, así como ciertas opiniones internas⁵, obligaron a la Iglesia Católica a replantearse su posición respecto al trabajo. En efecto, la valoración cristiana del trabajo comenzó a modificarse en los siglos XIV y XV. A medida que nuevos oficios fueron surgiendo, la preocupación de los nuevos trabajadores se concentró en saber si sus ocupaciones eran dignas o indignas a los ojos de Dios, decisión que en último término recaía en la autoridad eclesiástica. Muchos artesanos y mercaderes, al confesarse, querían saber si estaban poniendo en peligro la salvación de su alma al desempeñar un determinado trabajo. Esta presión influyó en la postura de la Iglesia, que ya no pudo condenar como impuras a todas las actividades productivas y, por extensión, sancionar como impuros a sus empleadores.

Con el desarrollo de la vida urbana y las transacciones comerciales, el sistema comenzó a demandar un mayor número de trabajadores, aparecieron nuevos oficios y se produjo una creciente diferenciación y especialización de las actividades económicas. Los gremios medievales se transformaron en corporaciones profesionales y, a partir de aquí, la historia de muchos oficios urbanos organizados en gremios será la historia del esfuerzo por conseguir respetabilidad. Para ello, incorporarán elementos religiosos distintivos de la profesión y establecerán requisitos cada vez más duros para acceder a la misma. Una nueva sociedad se estaba formando en la que los burgueses promovían la libre iniciativa en sus empresas esperando de ellas el progreso y el bienestar, por lo que el trabajo dejaba de ser una tarea de siervos y se convertía en el instrumento de realización del ser humano y no sólo en un medio de satisfacer sus necesidades y de sobrevivir. Muchos trabajadores

⁵ En este giro fue pionera la posición de la orden Benedictina, plasmada en su lema «Ora et Labora».

asumieron entonces como ideal de vida su oficio o profesión. Estamos asistiendo al nacimiento de nuevos estratos sociales que al imponerse en el plano económico, aspiraban a un mayor peso y reconocimiento social.

Un factor determinante en el desarrollo de las ciudades y el comercio, así como en el crecimiento que experimentaron en su conjunto las naciones europeas, fue la expansión del dinero. Este elemento fue decisivo en la ruptura del orden medieval. El rico ya no tenía que nacer para serlo, sino que se podía hacer. El viejo orden social, con sus privilegios y servidumbres de cuna, era puesto en tela de juicio. Ahora el individuo de a pie tenía la posibilidad de hacer fortuna –algo aun así lleno de dificultades pero posible–, o cuando menos, de ganarse la vida por su propia cuenta, a través de su *libre* trabajo y no forzado por las obligaciones de su condición de siervo. Así, la circulación del dinero reforzó la independencia del burgués frente a la nobleza y le aseguró el poder económico que después le permitió ganar mayores cotas de poder político. Además, esta extensión del monetarismo y la posibilidad de conseguir riquezas, unido a los grandes descubrimientos y viajes que se estaban produciendo en aquella época, hicieron resurgir la figura del aventurero. Gente como Cristóbal Colón, Juan Ponce de León, Francisco Pizarro o John Rolfe fueron algunos de aquellos aventureros que se embarcaron en largos viajes hacia los nuevos continentes en busca de riquezas. Como es sabido, Europa sufrió una importante transformación social durante el siglo XV, dentro de la cual la nobleza perdió parte de sus privilegios y la Iglesia parte de su hegemonía espiritual. Además de tener que adaptarse a las reclamaciones del nuevo sistema económico, la Iglesia vio discutida su posición dominante en el plano espiritual por un movimiento cultural que surgió en Italia durante el siglo XV y que pronto se extendió por Europa, el humanismo⁶. La Iglesia mantuvo su dominio social, que por ejemplo se traducía en el control de la educación, pero el humanismo trajo una nueva imagen del hombre que inició un proceso

⁶ Marsilio Ficino (1433-1499), con su obra *Teología Platónica*, marcó las directrices de este movimiento, al que se sumaron los mejores pensadores de su época, como Erasmo de Rotterdam, Pico de la Mirándola, Giordano Bruno o el español Vives. Ficino, bajo el mecenazgo de los Médicis, creó y dirigió la Biblioteca y la Academia Platónica de Florencia, donde fomentó el estudio del griego con el apoyo de los eruditos bizantinos llegados a Italia después de la caída de Constantinopla (1453). Esta escuela buscó recuperar el idealismo platónico frente al aristotelismo escolástico. Para Ficino, la filosofía platónica constituía el camino que preparaba el advenimiento de la revelación cristiana, la verdadera religión que tomaba expresión en los evangelios, en las epístolas de San Pablo y en las doctrinas de los Padres de la Iglesia.

de secularización en las sociedades europeas y que se vio reforzado en el siglo XVIII por el movimiento ilustrado. Esta nueva concepción, sin llegar a negar la existencia y la supremacía de Dios, recuperó para el hombre un lugar preeminente. El humanista estudió los textos clásicos e intentó recuperar este legado de la antigüedad greco-latina con el reto de reconciliarlo con la tradición cristiana. Este movimiento contribuyó a que el hombre adquiriera confianza en sí mismo y comenzara a actuar y a valorarse al margen de la providencia divina. Los humanistas defendieron el derecho del individuo a realizarse en este mundo y no subordinarse o tener que esperar a una posible vida en un más allá.

Bajo la influencia del humanismo, durante las primeras décadas del siglo XVI, tuvo lugar en Centroeuropa la reforma protestante. Esta nueva concepción religiosa, frente al trabajo como castigo del católico, consideró el trabajo como una forma de participar en la obra del divino creador para perfeccionarla. Lutero propuso un nuevo concepto del trabajo diligente como signo de gracia. Mientras el catolicismo predicaba que las buenas obras eran necesarias para la salvación –entendida como un acontecimiento futuro–, los reformadores protestantes defendieron que las buenas obras eran una consecuencia de la salvación ya concedida. De este modo, los teólogos luteranos y calvinistas predicaban que el individuo solo podría ser salvado por la predestinación de Dios. Nos es imposible conocer los designios divinos, pero podemos apreciar sus manifestaciones, por lo que podemos discernir si un individuo está predestinado a su salvación observando su estilo de vida. Así, el éxito social y laboral que uno pueda alcanzar en esta vida constituye una señal del lugar privilegiado que le espera en la vida ultraterrena. La frugalidad y el trabajo duro se convierten en dos cualidades que prueban el haber sido predestinado.

El sociólogo alemán Max Weber llamó la atención sobre las conexiones entre la mentalidad protestante y el modelo capitalista⁷. Según su interpretación, esta mentalidad era precisamente la que necesitaba la incipiente sociedad capitalista para expandirse sin los obstáculos que le imponían las concepciones religiosas tradicionales. El modelo de individuo que resultaba era el más adecuado para llevar a cabo este sistema. Un individuo disciplinado y trabajador, el perfecto operario o director de una industria. Esta *ética protestante del trabajo*, tal como Weber la denominó, será un agente clave en el desarrollo y consolidación posterior del modelo capitalista y, en particular, jugará un papel esencial

⁷ Ver Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Istmo, Madrid, 1998.

en la historia de Estados Unidos. La mayoría de los colonos de origen europeo que emigraron a Norteamérica en los siglos XVII y XVIII profesaban el protestantismo en alguna de sus variantes, sólo a partir del siglo XIX comenzaron a llegar irlandeses, italianos o griegos, todos ellos católicos, pero la nación ya estaba formada en ese momento, y tanto en su mito fundacional como en su carácter estaba ya impresa la mentalidad protestante.

Durante los siglos XVII y XVIII, miles de europeos salieron de su patria para escapar de la opresión política, en busca de libertad para practicar su religión o tras las oportunidades que en su tierra les negaban. El gobierno inglés encontró en la emigración al Nuevo Mundo una manera de atajar las disidencias y los gérmenes de revolución. Por ello, favoreció la marcha de grandes comunidades religiosas, permitiéndoles que se establecieran en aquellas tierras lejanas bajo la condición de que sus leyes no contradijeran las leyes de la Corona. El gobierno no se preocupó demasiado por la vida de estos colonos, por lo que desde el inicio gozaron de una cierta libertad interior y amplio margen para auto-organizarse. Esta relativa libertad, mucho mayor que en el resto de las colonias europeas, sería determinante para su prosperidad económica y para su avance hacia la independencia de la metrópoli. Además de las luchas religiosas, que también se mezclaban con reivindicaciones sociales, hubo un importante factor económico que contribuyó a estas migraciones masivas. A lo largo del siglo XVII Inglaterra inició un proceso de industrialización que transformó por completo su sociedad. A la larga, el crecimiento de su economía comenzaría a ser exponencial, pero el desajuste entre el viejo modelo agrario y feudal y el nuevo modelo industrial provocó que muchas personas no hallasen empleo. Entre 1620 y 1635 el país sufrió una fuerte crisis. Cientos de miles de personas fueron condenadas a la pobreza, un artesano cualificado apenas ganaba para subsistir. La Revolución Industrial había permitido que se desarrollase una próspera industria textil, pero esta industria, en su creciente necesidad de más materia prima, principalmente la lana, había forzado a un cambio en el uso de la tierra. Los terratenientes cercaron las tierras de cultivo para dedicarlas a grandes extensiones de pastos para el ganado ovino⁸. Millones de campesinos se vieron entonces desplazados, la expansión colonial les ofreció

⁸ Ver Polanyi, K., *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, FCE, Madrid, 2004, pág. 71ss.

una oportunidad para rehacer su vida.

Esta transformación supuso el inicio de un nuevo modelo socioeconómico: el capitalismo mercantil⁹. Tal como señaló Max Weber, capitalistas ha habido en casi todas las sociedades, fueran mercaderes, empresarios o prestamistas, pero ninguna de estas sociedades podía ser considerada como capitalista. Lo determinante de este modelo era la organización racional del trabajo básicamente libre¹⁰, así como una concepción del acto económico en cuanto inversión de un trabajo y un capital con la finalidad de obtener una cantidad mayor que lo invertido, esto es, un rendimiento o beneficio. Durante el siglo XVI, tuvo un cariz mercantilista, pues se consideraba que el comercio –el mercado– era más importante que la producción, por lo que se creía que la riqueza de las naciones se incrementaba principalmente consiguiendo una balanza comercial positiva. La expansión de este modelo se encuentra también entre las motivaciones que impulsaron la colonización del continente americano. Colón se aventuró a cruzar un océano desconocido con el propósito de hallar oro y riquezas, los Reyes Católicos encontraron en el nuevo continente una gran oportunidad para expandir su territorio y su evangelio, pero sobre todo para obtener metales preciosos y materias primas con los que poder comerciar con el resto de Europa. Con un espíritu claramente más mercantil, el primer asentamiento inglés en América del Norte fue impulsado por una compañía privada de negocios con la finalidad de comerciar, así como la Compañía de las Indias Orientales lideró la colonización holandesa. Creo que este es un hecho que no suele resaltarse todo lo que se merece, y no lo hace por supuesto la historia oficial¹¹. Es cierto que muchos colonos no llegaron con un espíritu capitalista, simplemente, buscaban una nueva oportunidad en un nuevo mundo, no tenían afán por acumular riqueza o embarcarse en algún tipo de empresa mercantil, sino por poder construir un hogar y sacar una familia adelante. Estos buscaron precisamente asentarse en las áreas menos concurridas y rurales.

⁹ Respecto de los períodos del capitalismo, nos parece muy acertada la distinción planteada por Malder en su libro *El capitalismo tardío*. De acuerdo con esta articulación, el capitalismo habría recorrido las siguientes fases: la mercantil; la del monopolio o imperialista; la del capital multinacional –el mal llamado postindustrial–.

¹⁰ Ver Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, págs. 105-132.

¹¹ La historia oficial siempre tiende a dulcificar y distorsionar los acontecimientos en su beneficio, así como contar la historia desde un reducido y parcial punto de vista –el del hombre blanco europeo–. Lo cierto, se quiera o no, es que millones de personas y centenares de pueblos fueron destruidos en esta invasión, y que el afán por encontrar nuevos territorios que explotar fue una de sus principales motivaciones.

Junto a estos, llegaron desde el inicio compañías y hombres de negocios con el ánimo de explotar las potencialidades económicas del territorio. Estos fueron los verdaderos promotores y artífices de la conquista, los colonos fueron detrás, ocupando los espacios que estos les iban habilitando, algo que se aprecia bien en el desarrollo del ferrocarril, promocionado por Compañías con interés comercial –no el Estado Federal o los gobiernos estatales– y que trajo consigo una migración en masa de colonos y la ocupación del Medio Oeste.

El contraste entre el tipo de colonización que llevó a cabo España y el que desarrollaron Inglaterra, Francia y los Países Bajos se explica en buena parte teniendo en cuenta los diferentes caracteres de su religiosidad. España era un país católico, defensor y abanderado de la Iglesia de Roma, especialmente fervoroso y poco receptivo a los avances sociales y científicos. Justificaron su conquista del continente americano apelando a una misión espiritual: llevar a los indígenas y a las tierras indómitas la fe de su Dios, misión que fue llevada a la práctica por órdenes religiosas. En cuanto a lo económico, ciertamente no tenían un interés comercial en el sentido de establecer unas relaciones de intercambio equánimes, sino una intención extractiva, el control de un territorio que servía como fuente de materias primas, metales preciosos y mano de obra esclava. Por el contrario, la religiosidad inglesa u holandesa, así como la de los franceses que emigraron, era de raíz protestante y más abierta al espíritu mercantil. Los franceses fueron, al menos durante los siglos XVII y XVIII, más respetuosos con las culturas autóctonas y practicaron un comercio más equitativo, mientras los ingleses y los holandeses, a través de sus grandes compañías de comercio, fueron quienes con más fuerza llevaron el nuevo espíritu capitalista, con sus glorias y sus desastres, al nuevo continente. A estos aventureros, buscadores de fortuna y hombres de negocio se sumaron diversos grupos religiosos, para quienes la dimensión religiosa era fundamental pero cuyos preceptos espirituales se mostraron concordantes con la economía capitalista.

Salvo la Florida española, a finales del siglo XVII el litoral de la costa Atlántica de América del Norte estaba controlado por la Corona inglesa. El gobierno británico empleó diferentes medios para poblar estos nuevos dominios. En algunos casos, el rey sometió un territorio y estableció allí un gobierno que lo administraba bajo sus órdenes (por ejemplo, el Estado de Nueva York). Este es el sistema tradicional practicado por el resto

de potencias europeas (en especial España), pero Inglaterra no se prodigó en este método y se decantó más a menudo por concederle a un hombre o a una compañía la propiedad de amplios territorios (Virginia o Pennsylvania). En este caso, todos los poderes civiles y políticos se encontraban concentrados en manos de uno o de varios individuos que, bajo la inspección y el control de la corona, vendían las tierras y gobernaban a los habitantes. Un tercer sistema consistió en dar a cierto número de emigrantes el derecho de formarse en sociedad política, bajo el patronato de la madre patria, y de gobernarse a sí mismos en todo lo que no era contrario a sus leyes (el caso de Nueva Inglaterra)¹². Virginia, Pennsylvania y Nueva Inglaterra fueron las tres áreas en las que los ingleses iniciaron su colonización del subcontinente norteamericano. A lo largo del siglo XVII la mayoría de los colonos que llegaron fueron ingleses, pero también se asentaron holandeses, suecos y alemanes, además de grupos religiosos como los anabaptistas, los cuáqueros, los hugonotes o los puritanos, así como grupos dispersos de españoles, portugueses y franceses, además de esclavos traídos de África. A partir de 1680, Inglaterra dejó de ser la principal fuente de la inmigración y comenzaron a llegar escoceses, irlandeses y decenas de miles de refugiados del noroeste de Europa, que huían de la guerra, la opresión y los hacendados ausentistas. A lo largo de los siglos XVII y XVIII las colonias norteamericanas no dejaron de crecer en riqueza y en población. En 1690, la Unión Americana tenía 250.000 habitantes y su población se duplicaría desde entonces cada 25 años, hasta llegar a los 2,5 millones en 1775. Su realidad social se fue haciendo más compleja, la diversidad de etnias y de culturas provocaba que cada colonia fuera diferente, pero a grandes rasgos, se fueron configurando tres áreas de desarrollo, cada una con su propio modelo socio-económico y ciertas tendencias ideológicas predominantes: el área de Virginia, de economía agraria y con grandes plantaciones; el área de Pennsylvania, más abierta a la industrialización y más progresista; y el área de Nueva Inglaterra, con una economía de autosubsistencia y de impronta puritana. Detrás de estos modelos hay mentalidades que, aunque diversas, son afines; en sus disputas y en su entendimiento se irá forjando el espíritu estadounidense. Más adelante, estos modelos se disputarán la hegemonía en la Guerra Civil, el Norte saldrá victorioso y con él la expansión del capitalismo en su forma corporativista.

¹² Cfr. Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, Madrid, Trotta, 2010, pág. 35.

El puritanismo tuvo su origen en Inglaterra en el siglo XVI en el contexto reformista que se desarrolló durante el reinado de Isabel I. De confesión calvinista, sus seguidores se oponían por igual a la Iglesia Anglicana como a la Iglesia Católica. Fueron denominados *puritanos* porque pretendían purificar la Iglesia Anglicana, que con Enrique VIII y sus confusiones sentimentales, había rechazado la autoridad de la Iglesia de Roma y se había autoproclamado máximo pontífice de su propia Iglesia¹³. Los puritanos querían eliminar los residuos del catolicismo que sobrevivían en la Iglesia Anglicana y acercarla a la liturgia del calvinismo. A finales del siglo XVI se escindieron en dos ramas: una más próxima a las tesis de Calvino en cuanto al gobierno de la Iglesia, los *presbiterianos*, denominados así porque sus iglesias no eran gobernadas por un obispo, sino por un presbítero (ancianos del presbiterio); y otra que defendía profesar su fe en la más completa libertad, los *congregacionistas*. Este último credo, como veremos, era el más practicado en Burlington cuando allí vivió el joven Dewey y fue también, aunque de manera laxa, profesado por el padre de este.

En 1620, un grupo de disidentes puritanos obtuvo del rey inglés el derecho a asentarse en las tierras de la Virginia Company. Perseguidos en su país, huían en busca de un lugar donde poder practicar con libertad su fe, el continente americano se les presentó como una oportunidad única para reconstruir sus vidas y poder llevar a cabo su misión espiritual: fundar la ciudad de Dios en la tierra y expandir el evangelio de Cristo. Partieron del puerto de Plymouth en el Mayflower hacia sus nuevas tierras, pero durante el trayecto, una tempestad los desvió hacia el norte y los alejó de su destino en Virginia. Desembarcaron en Cape Cod, a unos 700 kilómetros de Jamestown, en la bahía de Massachusetts. Al llegar, creyendo que se encontraban fuera de la jurisdicción de cualquier gobierno organizado, los Pilgrim Fathers (cuarenta y uno de los hombres del grupo), firmaron un acuerdo formal para regirse por «leyes justas e iguales» dictadas por dirigentes electos. Este fue el conocido como Pacto del Mayflower¹⁴, la primera

¹³ Hoy en día, a nivel coloquial, el término «puritano» suele emplearse de forma despectiva para referirse a alguien que tiene una opinión estricta sobre la moral sexual, está en contra de la cultura del tiempo libre y pretende siempre convencer de sus creencias a los demás desaprobando los puntos de vista diferentes al suyo.

¹⁴ El texto original se ha perdido, pero se conserva la transcripción en Mourt's Relation y el diario de William Bradford, *Of Plymouth Plantation*. Este último manuscrito está custodiado en una caja fuerte en la biblioteca estatal de Massachusetts. El texto reza así:

En el nombre de Dios, Amén.

legislación escrita de Norteamérica. Los peregrinos empezaron a construir con premura y diligencia su primer asentamiento, al que llamaron Plymouth, pero se encontraban en una tierra desconocida y con un clima más adverso de lo que esperaban, por lo que los inicios fueron extremadamente duros. En el primer invierno murieron casi la mitad de los colonos, la ayuda de los nativos wampanoags les permitió subsistir. Les enseñaron a cultivar maíz y un año después, su asentamiento empezó a tomar forma, obtuvieron una abundante cosecha y comenzaron a comerciar con pieles y madera. Este fue el principio de la colonización de Nueva Inglaterra.

En 1630 llegó una nueva oleada de emigrantes, en su mayoría también puritanos, que traían una concesión del rey Carlos I para fundar una colonia y que les permitía crear su propia carta constitutiva, lo que implicó que, desde ese momento, la autoridad del gobierno de la colonia tuviera su sede en Massachusetts y no en Inglaterra. De este modo, los colonos pudieron elegir a su propio gobierno. Acordaron conceder el poder legislativo y ejecutivo a una Corte General, formada por «hombres libres» que debían ser miembros de la Iglesia Anglicana, lo cual aseguró que los puritanos fueran el grupo político y religioso dominante en la colonia. Aunque su fe no triunfaría en su reivindicación inicial de *purificar* a la Iglesia Anglicana, encontró en Norteamérica un lugar propicio para poder desarrollarse y contribuyó en buena parte al carácter de la nación. Nuevos asentamientos fueron surgiendo a lo largo de las costas de New Hampshire y Maine a medida que los inmigrantes iban llegando, mientras colonos de Virginia se desplazaban a los territorios de Carolina del Norte y grupos de habitantes de Nueva Inglaterra fundaban poblaciones en Carolina del Sur. Dos tipos de mentalidades, grosso modo, colonizaron el territorio norteamericano desplazando a la cultura indígena: la burguesa, representada principalmente por los colonos ingleses de Virginia o Pennsylvania y los holandeses de

Nosotros, cuyos nombres están escritos debajo, los sujetos leales de nuestro Temible Soberano Señor Rey Jaime, por la Gracia de Dios, de Gran Bretaña, Francia e Irlanda, Rey, Defensor de la Fe. Habiendo emprendido para la Gloria de Dios, y el Avance de la Fe Cristiana y el Honor de nuestro Rey y Patria, una travesía para plantar la primera colonia en las Partes Norteñas de Virginia; hacemos por estos presentes, solemne y mutuamente en la presencia de Dios y unos con otros, pacto y nos combinamos juntos en un Cuerpo Político Civil para nuestro orden y preservación y fomento de los fines antedichos; y por virtud de esto establecemos y aprobamos, constituimos y formamos, tales justas e iguales leyes, Ordenanzas, Actas, Constituciones y Oficios, de tiempo en tiempo, según sea considerado muy propio y conveniente para el Bienestar General de la Colonia, a la cual prometemos toda la Obediencia y Sumisión debidas. En fe de lo cual hemos suscripto nuestros nombres a esto en Cape Cod el once de Noviembre, en el Reino de Nuestro Soberano Señor Rey Jaime de Inglaterra, Francia e Irlanda, el dieciocho y de Escocia, el cincuenta y cuatro. Anno Domini, 1620.

Nueva Amsterdam; y la de los grupos religiosos, entre los cuales, los puritanos dominaron el área de Nueva Inglaterra. El espíritu mercantil llegó al nuevo mundo a través de las grandes compañías europeas de comercio marítimo, encarnadas en sus trabajadores desplazados. También a través de los embajadores y los funcionarios que, como hoy en día, tenían como principal tarea la de velar por los intereses comerciales de sus empresas nacionales. Y por supuesto, en hombres como John Rolfe, individuos con escasas o ninguna oportunidad en su Europa natal y que llegaron en busca de fortuna. Casi todas las colonias tuvieron como primeros habitantes a hombres sin educación y sin recursos, a quienes la miseria o la mala conducta empujaron fuera del país que los había visto nacer, o especuladores ávidos y empresarios de industria. Para estos, aventureros, comerciantes y buscadores de fortuna, el trabajo era un medio, a poder ser evitable, cuyo fin era la adquisición de riqueza.

No obstante, no todos los colonos llegaron imbuidos por esta motivación. Tal como hemos apuntado, numerosos grupos religiosos se establecieron en el Nuevo Mundo escapando de la intolerancia y con la idea de crear una sociedad legislada de acuerdo a sus creencias religiosas. Luteranos, anabaptistas, cuáqueros o puritanos, todos ellos eran fervorosos creyentes con un fuerte sentimiento comunitario, todos buscaban vivir según sus estrictos códigos morales y todos consideraban que la sociedad humana debía ser un reflejo del Reino de Dios. Todas ellas contribuyeron en alguna medida a forjar el carácter estadounidense aunque, en el caso de Nueva Inglaterra, fue la mentalidad puritana la más determinante. Sus instituciones y sus legislaciones se fueron expandiendo también a otros Estados y su sello quedó impreso en los principios de la Constitución de 1787. Las otras colonias fueron pobladas por aventureros sin familia, sin embargo, al llegar a Nueva Inglaterra, los puritanos iban acompañados por sus familias y su objetivo no era hacer fortuna, sino fundar una sociedad legislada por los preceptos de Dios. Seguidores de un rígido código de moralidad y orden, no procedían de las clases pobres o marginales, sino que pertenecían a las clases medias en su tierra natal y habían tenido la oportunidad de recibir cierta educación. Como fe protestante, su punto de partida era el rechazo de toda autoridad mediadora entre el creyente y Dios. Esta reivindicación del individuo se encontraba en consonancia con el sentir de la época, el «nuevo individuo» que también proclamaban el renacimiento y el humanismo. Los puritanos negaron toda autoridad civil

o eclesiástica, puesto que solo admitían la autoridad de Dios y la palabra que nos había transmitido a través de su hijo: los Evangelios de Cristo. Entre el creyente y Dios debía establecerse una relación directa a través de la razón que se hacía patente en la interpretación de la Biblia. Los fieles no eran otra cosa que intérpretes de Dios y realizadores de sus designios. De inspiración más calvinista que luterana, los puritanos creían que la Iglesia Anglicana, al igual que el catolicismo, se había apartado de la palabra de los evangelios. A esto se añadía el hecho de que Enrique VIII, al escindirse de la Iglesia de Roma, se había autoproclamado Máximo Pontífice de la Iglesia Anglicana, algo inaceptable para los puritanos, que solo reconocían la autoridad de Dios. En América se les presentó una ocasión única para construir un hogar y llevar a cabo su misión espiritual, la construcción de un nuevo orden teológico-político, una Nueva Jerusalem.

Tal como la Ley Mosaica había regulado la sociedad de Israel en los días del Antiguo Testamento, el credo puritano –la autoridad de la Biblia– regularía la sociedad de Nueva Inglaterra. Estaban convencidos de que esta sociedad se convertiría en la luz que iluminaría a la vieja Inglaterra y le ayudaría a salir de la oscuridad de su corrupción. Había, pues, una misión espiritual y mesiánica, que bajo la autoridad y los designios de Dios, determinaba el orden social en la tierra. Para los cristianos antiguos, el mundo era un lugar de destierro, para los puritanos, el mundo –como el hombre– era una creación de Dios, por lo que era expresión de su gloria. La misión que Dios le había encomendado al hombre era que glorificase su mundo, que contribuyera a su progreso y a su mejora. El ascetismo cristiano era rechazado de plano. El mundo era el escenario de la acción divina a través de la humana, el lugar donde el creyente podía hacer patente su vocación, esto es, su capacidad o incapacidad para atender a su misión. Esta visión estaba relacionada con la teoría de la predestinación, difundida por Calvino y asumida por el puritanismo. De acuerdo con esta doctrina, Dios conocía desde la eternidad el destino del universo y de cada persona. Calvino creía que desde el principio de la Creación, Dios había predeterminado ya quién se salvaría y quién se condenaría. Si todo está predeterminado, parece que las acciones del individuo no cuentan para ganar o perder el Cielo. Nunca más lejos para los puritanos. Dios ya ha concedido la gracia a algunos hombres antes de su nacimiento y, aunque el hombre no puede conocer los designios de Dios, la gracia se muestra en ellos a través de sus obras y de su éxito. De este modo, al contrario del

cristiano y el católico, que se salvan a partir de sus buenas obras y gracias al juicio favorable de la autoridad eclesiástica, para el puritano, la salvación es algo personal, independiente de toda autoridad terrenal, y aunque ya está predeterminada, vive y trabaja en la obediencia a los preceptos de Dios, pues sus resultados son la prueba de haber sido elegido¹⁵. En la medida en que el hombre es una criatura divina y el mundo, el lugar para demostrarlo, su misión es convertir a este en un lugar digno de Dios. Para ello, hay que dominar la naturaleza, transformarla en *obras*. A mayor producción de obras, mayor glorificación. Todo lo que contribuye a la prosperidad y el progreso, al mejoramiento de la comunidad cristiana, contribuye a dar mayor gloria a Dios. De este modo, para el puritano, el *trabajo* constituye una actividad encaminada a glorificar a Dios y, por extensión, a su comunidad. No se trabaja solo para subsistir, o simplemente para cubrir las necesidades primordiales; se trabaja para perfeccionar a la comunidad y dignificar el mundo ante Dios. No basta con tener lo necesario, es menester acumular, capitalizar (aunque este actuar y acumular en esta vida terrena en nombre de la gloria de Dios, no redundaría a la postre más que en los propios acumuladores). El trabajo deja aquí de concebirse como un mero medio y se convierte en un fin en sí mismo, en un valor sagrado.

Entre los distintos credos del protestantismo, el puritano fue el que llevó los preceptos a un mayor nivel de exigencia y disciplina. Defendían una rigidez moral extrema y la más absoluta adecuación de las costumbres a la moral evangélica. Consideraban la fatiga mundana como una especie de sacramento mientras que, por el contrario, las diversiones y el placer eran rechazados por constituir fuente de tentaciones. El hombre debía dedicarse en cuerpo y alma a su trabajo, autoexigiéndose disciplina absoluta y perfección, practicando la austeridad y reinvertiendo todas sus ganancias. Si el catolicismo ya fue poco amigo de los juegos y las diversiones, aunque en la práctica no condenó que el vulgo gozase de algunos entretenimientos (siempre que se mantuvieran dentro de los márgenes de la moderación y el decoro), el puritanismo se convirtió en su implacable enemigo. El creyente debía seguir con rigor los preceptos del Evangelio, su pilar de vida era la fe, lo que implicaba apartarse de todo lo que no contribuyera a transformar y engrandecer el mundo.

¹⁵ Esta doctrina es una profecía que se cumple a sí misma. El puritano cree que obrar y vivir de acuerdo a los preceptos de Dios es prueba de que uno está entre los elegidos, así, todos quieren descubrir si poseen la gracia divina, por lo que todos obran según los preceptos.

En general, para todos los credos protestantes, en cuanto defendían que el creyente debía mantener una relación directa con Dios a través de su conciencia y de la lectura de los Evangelios –los fieles debían ser intérpretes de Dios–, se hacía imprescindible para llevar a cabo esta labor que el individuo hubiera obtenido cierta educación que incluyera el saber leer y el saber escribir. Por este motivo, los primeros pobladores puritanos de Nueva Inglaterra concedieron desde el inicio gran importancia a la educación pública. Tal como contó Alexis de Tocqueville, diez años después de la fundación de Plymouth, sus habitantes recaudaron 400 libras esterlinas con el objeto de fundar su primera institución superior de enseñanza, la Universidad de Cambridge. En su Código de 1650 encontramos el siguiente pasaje que ilustra esta fuerte conciencia puritana del lugar central de la educación y que muestra cómo en «Norteamérica la religión es la que lleva a la luz y la observancia de las leyes divinas es la que conduce al hombre a la libertad»¹⁶:

Considerando –dice la ley– que Satanás, enemigo del género humano, halla en la ignorancia de los hombres sus armas más poderosas, y que nos interesa a todos que las luces que trajeron nuestros padres no permanezcan sepultadas en su tumba; considerando que la educación de los niños es una de las primeras preocupaciones del Estado, con la asistencia del Señor...¹⁷

A continuación, establecían disposiciones que obligaban a todas las comunas a crear escuelas que debían ser sostenidas por sus habitantes. Los magistrados municipales tenían la responsabilidad de velar que los padres llevaran a sus hijos a las escuelas, de no hacerlo, eran multados, y si persistían, la comunidad podía quitarles la custodia. En resumen, vemos cómo el protestantismo y, en particular, el puritanismo, arrojó un nuevo sentido y una nueva valoración del trabajo. Lo que para el antiguo cristiano era un castigo, para el católico, una actividad terrenal a evitar, para el puritano, significaba el deber sagrado y honroso a través del que se glorificaba a Dios. Por su parte, lo que para el noble medieval era sinónimo de tarea despreciable e impura, para el burgués, significaba no sólo la fuente de su riqueza y su patrimonio, sino también la instancia que le proporcionaba su ubicación y su respetabilidad social. El trabajo se convertirá entonces en una actividad socialmente deseable y fundamental en la nueva maquinaria económica.

¹⁶ Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, pág. 39.

¹⁷ *Code of 1650*. Citado por Alexis de Tocqueville, *Ibidem*.

En el siguiente capítulo vamos a estudiar la transición de Estados Unidos desde el mundo rural al mundo industrial, cómo se consolidó el capitalismo con el apoyo ideológico del liberalismo económico –que Dewey criticará ferozmente–, así como algunos aspectos de la historia cultural e intelectual de Estados Unidos, como el republicanismo (en especial Thomas Jefferson), el liberalismo político (Locke y su influencia en el espíritu norteamericano) y el liberalismo económico (Adam Smith), las disputas entre hamiltonianos y jeffersonianos, el trascendentalismo de Emerson, y ciertos movimientos románticos y utópicos al proceso de industrialización.

CAPÍTULO 2. Estados Unidos: De la vida rural a la industrialización

El siglo XVIII fue un período de intensos debates políticos y conflictos sociales en Europa y en América. Los colonos norteamericanos habían ido desarrollando su propia idiosincrasia, pero en líneas generales poseían una cultura similar a la del viejo continente. El pensamiento ilustrado, con su reivindicación de la razón y su defensa de las libertades individuales, tuvo una fuerte acogida en las colonias. Autores como John Locke, David Hume, William Robertson o Edward Gibbon fueron leídos con gran interés. Esta influencia, sumada a la de autores clásicos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Herodoto, Tucídides, Tácito, Salustio o Cicerón, alimentó una determinada cultura política: el republicanismo. Con este bagaje, amén de su ya rica experiencia acerca de las dificultades de la organización social, los ilustrados americanos se convencieron de que existía un conflicto común y esencial a todas las organizaciones socio-políticas: el enfrentamiento entre la libertad y el poder. La conciencia y la preocupación por esta tensión se irán extendiendo entre la población y constituirán desde entonces una constante en el pensamiento político del país.

A lo largo de este siglo, las colonias británicas de Norteamérica gozaron de un fuerte crecimiento económico. La principal fuente de producción siguió siendo la agricultura y las grandes plantaciones de tabaco y algodón, pero la industria comenzó a desarrollarse, junto al cabotaje y el comercio. A los colonos de origen inglés se les unieron escoceses, irlandeses y alemanes, mientras llegaron miles de esclavos negros que fueron reemplazando a los criados blancos en los trabajos más duros. Durante este tiempo fue inevitable que las colonias fueran forjando una cierta identidad propia y un anhelo creciente de libertad e independencia. En verdad, la corona inglesa nunca se preocupó demasiado por el bienestar y la prosperidad de los colonos, no se construían infraestructuras ni se realizaban políticas que contribuyeran a mejorar su nivel de vida, por contra, su interés fue básicamente comercial y recaudatorio. La mayoría de leyes adoptadas estaban dirigidas a cobrar impuestos que sufragaran los altos costes de la política imperial. Después de la lucha con los franceses en la Guerra de los Siete Años (1756-1763), Inglaterra creyó necesario tener un mayor control de estos territorios. Hasta ese momento, la corona y las colonias no habían tenido discrepancias importantes,

pero a partir de aquí, el clima de descontento no dejaría de crecer hasta desembocar en la Guerra de Independencia.

Hubo dos fuentes principales para este descontento por parte de los colonos. Por un lado, con el Tratado de París, los ingleses se comprometían a respetar las posesiones de los franceses en Canadá y en el valle del río Ohio, así como los territorios de los nativos norteamericanos¹⁸. Esto chocó de inmediato con los intereses de los colonos, que a causa del rápido aumento de su población y la necesidad de más tierras para nuevos asentamientos, reclamaban el derecho de ampliar sus fronteras hacia el oeste, hasta el río Mississippi. Por otro lado, los elevados gastos de la guerra llevaron a la corona inglesa a incrementar la presión fiscal sobre las colonias para recuperar las arcas públicas. Tras la Ley Melaza (1733), la Ley del Azúcar (1764), la Ley de la Moneda (1764) y la Ley de Acuartelamiento (1765), llegó la Ley del Timbre, la cual exigía que todos los periódicos, folletos, escrituras de arrendamiento y demás documentos jurídicos pagaran una alta tasa, cuya recaudación se aplicaría «a la defensa, protección y seguridad» de las colonias. Esta Ley afectó por igual a todos aquellos que se dedicaban a algún tipo de negocio. Los grupos más poderosos de la sociedad norteamericana del momento: periodistas, abogados, clérigos, mercaderes y hombres de negocio, tanto del norte como del sur, comenzaron a organizar asociaciones de resistencia a las imposiciones inglesas. Las protestas, a menudo violentas, se extendieron desde Massachusetts hasta Carolina del Sur, a la vez que se boicoteaba el comercio con Inglaterra, que se hundió en el verano de 1765.

Estos agravios generaron un sentimiento de rebeldía que ya no tendría freno. Surgieron líderes como Samuel Adams, John Adams o James Otis que organizaron grupos de resistencia como los «Comités de Correspondencia», los «Hijos de la Libertad» o los *Minutemen*. Ciertamente, los agravios de Inglaterra desviaron el foco de atención de un importante movimiento de protesta social que venía manifestándose y creciendo desde el siglo XVII. La vida en las colonias acabó por reproducir un sistema de clases semejante al europeo, en el que una minoría acumulaba la mayor parte de la riqueza, mientras el grueso de la población tenía que luchar para sobrevivir y por evitar la congelación en

¹⁸ La Corona inglesa decretó en 1763 que todo el territorio occidental entre las montañas Alleghenies, Florida, el río Mississippi y Quebec quedaba reservado para el uso de los nativos norteamericanos. De ese modo, frenaba las reclamaciones de tierras occidentales de las 13 colonias. Aunque esa medida nunca llegó a aplicarse, los colonos la consideraron como un acto prepotente por parte de la Corona y una afrenta a su derecho a ocupar y colonizar las tierras del Oeste.

invierno. En Boston, en 1770, una élite formada por el 1% de los terratenientes controlaba alrededor de la mitad de la riqueza¹⁹. En el Sur, los grandes propietarios tenían esclavizados a miles de africanos, además de disponer de una amplia legión de criados blancos. El conflicto social fue permanente en las colonias y un espíritu revolucionario fue cundiendo entre las clases más desfavorecidas. Los revolucionarios se hacían eco de las ideas ilustradas que se gestaban en Europa, pero creían que el viejo continente había caído en la decadencia y en la corrupción. Los Estados, para salvaguardar el orden, habían violentado la libertad de los individuos ejerciendo un poder desmesurado. Las monarquías habían desarrollado un aparato de Estado dirigido al control y dominio de la gran mayoría de la población, los súbditos, que trabajaban para el beneficio de un pequeño grupo de aristócratas ociosos que vivían en el lujo y en el exceso. Los revolucionarios constataron que este sistema se había reconstruido en las colonias y lucharon por transformar esta situación en aras de la libertad y la justicia.

En la tensión entre libertad y poder, la solución pasaba para los revolucionarios americanos por buscar un equilibrio, y el sostén de este se encontraba en el cultivo de la *virtud cívica*, el elemento aglutinador que garantizaba la libertad sin caer en el desorden. Lo más importante para un individuo era ante todo ser virtuoso, lo que exigía en primer término sacrificar el interés individual en aras del bien común. El ejercicio de la virtud se alcanzaba practicando una serie de atributos: la moderación, la prudencia, la sencillez, la frugalidad, la sobriedad, la independencia y el autocontrol. Virtudes que también profesaban luteranos, puritanos o cuáqueros. Esta visión fue tomando forma en una cultura que será determinante en la historia del país: el *republicanismo americano*. Como estudiaremos en su momento, Dewey beberá de esta tradición, sobre todo a través de su modulación jeffersoniana.

Tal como afirmó el historiador Thomas Bender, la revolución estadounidense se trató en realidad de «una triple competencia: fue parte de una guerra global entre las grandes potencias europeas, fue una lucha por la independencia norteamericana y fue un conflicto social dentro de las colonias»²⁰. Suelen obviarse la primera y la tercera de estas

¹⁹ Cfr. Zinn, H., *La otra historia de Estados Unidos*, Argitaletxe Hiru, Hondarribia (Guipúzcoa), 2005, pág. 53.

²⁰ Bender, T., *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*, Siglo Veintiuno, Madrid, 2001, pág. 73.

disputas, pero ciertamente se desarrollaron de forma imbricada. Para comprender la génesis de este acontecimiento, es necesario tener en cuenta estas tres dimensiones. Una de las cosas que ocurrió es que al estallar la guerra contra los ingleses, la población revolucionaria tuvo que tomar las armas contra la metrópoli y los conflictos sociales se atenuaron²¹. Después de una guerra incruenta en la que los británicos adoptaron una estrategia militar dieciochesca, con maniobras de grandes ejércitos y buscando las batallas a campo abierto, el ejército miliciano, con una estrategia de escaramuzas, asaltos y corte de los suministros, se alzó con la victoria. En septiembre de 1783, ambos gobiernos firmaron el Tratado de París, por el que se ratificó la independencia de las colonias, comprendiendo su territorio entre el Mississippi y el Atlántico, salvo el sur, pues la Florida y la Louisiana fueron entregadas a España²². Durante los años de la guerra, en julio de 1776, el Congreso había aprobado la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, redactada por Thomas Jefferson. La Declaración, además de postular una defensa pública de la guerra de Independencia, incluía una larga lista de quejas dirigida al rey inglés Jorge III. Por otra parte, contenía los principios y la filosofía que fundamentaban la Independencia, por ejemplo: todos los hombres nacen iguales y poseen ciertos derechos inalienables, entre ellos, la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad;

²¹ El historiador norteamericano Howard Zinn plantea una interpretación de la revolución contra Inglaterra que pone el acento en la disputa social. La revolución sería una estrategia de las castas dirigentes para desembarazarse del control inglés y, lo que es aun más importante, para anular la conflictividad social: dividiendo a los colectivos desfavorecidos –los esclavos, los indios y los blancos pobres– para que no organizaran un frente común, movilizándolo a la población a una guerra contra un enemigo exterior, y creando una identidad nacional, un símbolo, una entidad legal llamada Estados Unidos. «Entre 1770 y 1780 la casta dirigente encontró una artimaña tremendamente útil. Esa artimaña era el lenguaje de la libertad y de la igualdad: así podía reunir a los blancos suficientes como para afrontar una Revolución contra Inglaterra sin acabar ni con la esclavitud ni con la desigualdad» (Zinn, *La otra historia de Estados Unidos*, pág. 59). La culminación de este proceso, la Independencia de la nación y la ratificación de la Constitución en 1788, supondrían según Zinn la consolidación en el poder de estos grupos, al precio de una moderada concesión a las clases medias blancas. Ver Zinn, *La otra historia de Estados Unidos*, págs. 60ss.

²² Estos fueron los principales acuerdos de este Tratado: Se reconocía la independencia de los Estados Unidos de América y se le otorgaba todo el territorio al norte de Florida, al sur del Canadá y al este del río Mississippi. El paralelo 32° se fijaba como frontera norte. Gran Bretaña renunció además al valle del Ohio y concedió a la nueva nación plenos poderes sobre la explotación pesquera de Terranova. Por su parte, Francia recuperaba la mayoría de sus posesiones en las Antillas menores y las plazas del río Senegal; España recuperaba Menorca y la Florida, así como las costas de Nicaragua, Honduras y Campeche, aunque Gibraltar continuó perteneciendo a la Corona inglesa, que se mostró inflexible en este punto; Holanda recibía Sumatra, y entregaba Negapatam (India) a Gran Bretaña al tiempo que les concedía el derecho a navegar libremente por las aguas del Índico. Gran Bretaña mantenía el Canadá. Finalmente, se acordó el intercambio de prisioneros. Cfr. Bender, *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*, págs. 74; 92-102.

los gobiernos solo pueden gobernar con el consentimiento de los gobernados; cualquier gobierno que deje de proteger los derechos del pueblo puede ser disuelto. El Congreso también aprobó la impresión de papel moneda y que se iniciaran relaciones diplomáticas con potencias extranjeras. A partir de esta Declaración, se redactó el texto final de la nueva Constitución del país, la cual sería aprobada en la Convención Constitucional de Philadelphia en septiembre de 1787, y ratificada en los años siguientes por cada uno de los Estados miembros.

Al final de la guerra, la población de la nueva nación era de unos 3.000.000 de habitantes, de los cuales 500.000 eran esclavos. En comparación con las naciones europeas, su población no era excesiva aunque crecía de forma rápida, mientras su superficie era enorme –2.200.000 kilómetros cuadrados–, cuatro veces el territorio de Francia. Una vez alcanzada la Independencia, las cosas no fueron fáciles para la nueva nación. De forma inevitable, la guerra provocó en la sociedad norteamericana ciertas fracturas y rupturas. El colectivo que peor salió parado fue el de los *lealistas*, esto es, los que estaban a favor de los británicos y su monarquía (aproximadamente un tercio de la población). Sus bienes y propiedades fueron confiscados, sufrieron represalias y la mayoría emigraron a Canadá. También se alteró la relación de los estadounidenses con sus Iglesias. En primer término, la ruptura con la Iglesia Anglicana que, por sus vínculos con los lealistas y con la propia Inglaterra, perdió los privilegios que poseía en algunos Estados, sobre todo en el sur. El ánimo revolucionario y la cultura política republicana que estaba en expansión se oponían a que la Iglesia y el Estado tuvieran relaciones estrechas. Los principios republicanos se fueron imponiendo y los Estados fueron derogando los privilegios de las Iglesias y decretando la libertad religiosa.

En el plano económico, a corto plazo, el convertirse en un Estado independiente trajo consigo una quiebra del comercio y de la producción de materias primas y manufacturas. Mientras habían sido colonias inglesas, los granjeros y los artesanos habían tenido un mercado seguro para sus productos, pero ahora, con la independencia y el boicot de las potencias europeas, la economía estadounidense se enfrentaba a grandes dificultades. Después de la guerra, el comercio con Inglaterra quedó bloqueado, y las otras potencias que habían apoyado la insurgencia, Francia y España, no deseaban fortalecer a la incipiente nación, temerosas de que pudiera convertirse en un rival

geopolítico. En especial, las potencias imperiales en el continente americano, Inglaterra y España, hicieron todo lo posible para desestabilizar a la Confederación. Estos primeros años de posguerra, conocidos como el *período crítico*, fueron de una gran inestabilidad tanto a nivel económico como social. La guerra había provocado además una fuerte deuda y un gran desequilibrio monetario en los estados, por lo que se incrementaron los impuestos, lo que asfixió a muchos ciudadanos, tensión que desembocó en protestas y altercados. La nueva situación exigía nuevas respuestas y pronto se hizo evidente que los Artículos de la Confederación y las funciones del gobierno central resultaban del todo ineficaces para hacer frente a los problemas de la Unión. El gobierno confederado, instituido en tiempos de guerra, había funcionado para hacer frente al ejército inglés, pero ahora apenas contaba con competencias, estaba supeditado a la aprobación unánime de los gobiernos estatales, no disponía de financiación, no podía recaudar impuestos, ni tampoco contaba con mecanismos legales para ejecutar sus decisiones, en definitiva, no estaba dotado ni de autoridad ni de estructuras jurídicas para poder dirigir una nación en tiempos de paz. Su poder era, pues, muy limitado: carecía de una rama ejecutiva y de un sistema de tribunales nacionales, no podía regular el comercio entre los Estados o con el exterior, ni gravar con impuestos a los propios Estados o a sus ciudadanos. Era poco más que una asamblea de los representantes de trece estados independientes. Tanto el poder político como el económico seguía ostentado por los Estados. Durante la guerra, los Estados habían mantenido en general una posición común, pero ahora, liberados del yugo inglés, debían ponerse de acuerdo en un montón de aspectos particulares –como lidiar con las tribus indígenas, regular el comercio interior y exterior, o tratar con gobiernos extranjeros–, así como en las funciones y poderes del gobierno central en relación a los gobiernos estatales. Cada uno de los trece Estados poseía una Constitución escrita que definía el papel y el poder de cada rama del gobierno. La mayoría de estas Constituciones reflejaban en sus principios la desconfianza hacia un poder ejecutivo fuerte, surgida de su resistencia y rechazo a la autoridad del rey inglés y sus gobernadores. De ahí que para impedir que los cargos se hicieran demasiado poderosos, se organizaran elecciones frecuentemente, por lo común anuales y en ocasiones hasta semestrales. Además, estas cartas solían incluir una «Ley de Derechos», la mayoría redactadas bajo la influencia de la instituida por George Mason en Virginia. Uno de estos derechos garantizados era la

libertad religiosa. Hasta ese momento, muchos Estados privilegiaban en su legislatura a una religión particular, pero durante la guerra fueron paulatinamente renunciando a esta concesión y estableciendo una plena libertad de culto²³. Otro mecanismo de garantía de las libertades individuales era que las Constituciones estatales solían contener disposiciones para su propia enmienda, con ello, podían introducirse modificaciones a partir de la aprobación de una mayoría del parlamento en caso de que las opiniones o las condiciones hubieran cambiado²⁴.

Después de Independencia, George Washington, el antiguo comandante en jefe del ejército confederal, fue elegido de forma unánime por los congresistas primer presidente de Estados Unidos. Fue un convencido defensor de las instituciones comunes a los Estados y también de la tranquilidad, el orden, y la seguridad como únicos vehículos a la prosperidad. En esos años, la existencia de partidos políticos estuvo muy mal vista, puesto que se consideraban «facciones» que buscaban su interés particular y no el bien común exigido por el republicanismo. La Constitución no preveía la existencia de partidos, cuando fue redactada no existían. Sin embargo, durante la presidencia de Washington comenzaron a definirse dos grandes tendencias que darían lugar al primer sistema de partidos. Las dos tendencias participaban de un debate que a lo largo del siglo XVIII había ocupado a filósofos políticos, economistas y gobernantes europeos: el carácter del Estado moderno. Por un lado, los *federalistas*, dirigidos por Alexander Hamilton y John Adams, defendían un poder central y un sistema financiero fuertes. Por su parte, los *republicanos*, cuyas figuras más representativas eran Thomas Jefferson y James Madison, querían preservar los derechos de los Estados y abogaban por un gobierno reducido al mínimo operativo que interviniese lo menos posible y dejara así espacio para la iniciativa y la libertad individuales. Los primeros tomaban como modelo para sus políticas económicas a Inglaterra, la nación que lideraba la revolución industrial y donde se estaba imponiendo la ideología liberal. En líneas generales, defendían los intereses de la burguesía urbana e industrial del Norte, mientras los republicanos se identificaban con los intereses y los valores de los propietarios y granjeros sureños.

²³ Al final de la guerra, solo Massachusetts y Connecticut mantenían una Iglesia oficial –la congregacionista–. Massachusetts fue el último Estado que la retiró en 1833.

²⁴ Cfr. Asimov, I., *El nacimiento de los Estados Unidos (1763-1816)*, Alianza, Madrid, 1994, págs. 81ss.

El enfrentamiento ha sido interpretado desde diferentes niveles: como una pugna entre los defensores de un sistema basado en la economía financiera y urbana, frente a uno agrario y rural que desconfiaba del mercado; entre un norte emprendedor y comercial y un sur agrícola y conservador; entre valedores de un poder federal centralizado y los partidarios de conservar amplias competencias estatales; entre pro-británicos y pro-franceses; entre dos modelos sociales enfrentados, uno autoritario y jerárquico y otro crecientemente democrático. Esta caracterización ha llegado a convertirse en un tópico y, como tal, porta una cierta porción de verdad, pero ello no debe cegarnos a la hora de advertir la diversidad y la complejidad de las estructuras sociales del Norte y del Sur, así como la cooperación y la tensión de sus relaciones. Estas dicotomías deben entenderse como dos tendencias que se alimentaron pero que sobre todo proponían dos proyectos económicos y sociales enfrentados. Ambos bandos habían estado juntos en la guerra contra Inglaterra y estaban de acuerdo tanto en los principios republicanos y liberales de la Constitución como en el objetivo de llevar a la nación a la prosperidad y a la independencia económica. En lo que divergían era en la forma de llevar esto a cabo. Los republicanos entendían la República como una sociedad agraria basada en la agricultura de subsistencia y la virtud de sus ciudadanos granjeros (*yeomen*). Temían que esa virtud se perdiera cuando la sociedad se integrara en el modo de vida del comercio y los productos superfluos, que percibían como agentes generadores de lujo, corrupción y decadencia.

El desarrollo de la actividad comercial e industrial durante la segunda mitad del siglo XVIII, y las tensiones sociales que este proceso originó, llevó a algunos pensadores europeos a recuperar la tradición clásica que exaltaba la agricultura como principal actividad productiva y fuente de riqueza material y moral. Los conocidos como *fisiócratas*, con quienes Jefferson había entrado en contacto durante su misión diplomática en Francia entre 1785 y 1789, fueron los más extremistas en esta visión. Los franceses Turgot (1727-1781), François Quesnay (1694-1774) y Vicent de Gournay (1712-1759) fueron las figuras más destacadas de este movimiento. Su propuesta fue una reacción –y una crítica– al sistema económico imperante en la época, el mercantilismo. Como ya hemos visto, este sistema creía que la riqueza de una nación procedía del patrimonio ganado en el comercio internacional y recomendaba aplicar políticas

proteccionistas para los productos nacionales. Frente a esto, los fisiócratas creían en el «gobierno de la naturaleza», por el cual la sociedad debía regirse por las leyes naturales. En este sentido, el sistema económico poseía una ley propia que se equilibraba por sí misma, por lo que era necesario eliminar cualquier tipo de intervencionismo, fueran controles gubernamentales, monopolios, intermediarios o impuestos. Además de abogar por la no intervención del Estado y el principio del *laissez-faire*, denostaron la industria y el comercio, que consideraban actividades estériles. La única actividad generadora de riqueza era la agricultura. La tierra y el trabajo constituían las dos fuentes de producción. Lo que hacía próspera a una nación era su capacidad de producción, no su habilidad para el intercambio mercantil. De este modo, frente al mundo del comercio y las ciudades, asociado al lujo, el libertinaje, la suciedad y la corrupción, se extendió una visión estética y moral del mundo rural. En Gran Bretaña, autores como Arthur Young contribuyeron a popularizar la imagen de la agricultura como base de la economía y la sociedad. En Estados Unidos, aparte de Thomas Jefferson, un autor que ayudó de forma decisiva a transformar al granjero en una figura de culto, fue el francés naturalizado norteamericano Crèvecoeur. Pare este, el paisaje tenía la capacidad de regenerar al hombre, al permitir que un hombre sencillo, a través del trabajo en su propiedad, adquiriera la suficiencia económica reservada a la nobleza.

Después de la revolución *moderada* y la Independencia, había arraigado entre los norteamericanos la idea de asociar la Iglesia de Roma y las Monarquías europeas con la corrupción y la decadencia. Consideraban que su mayor rango moral se apreciaba también en esta cuestión de la tierra: mientras en la Europa del Antiguo Régimen la propiedad de la tierra pertenecía a la nobleza que, sin embargo, no la trabajaba, en los Estados Unidos el granjero era a un mismo tiempo propietario –lo que, entendían, le garantizaba la independencia política– y trabajador de sus tierras. En 1785 Thomas Jefferson publicó su *Notes on the State of Virginia*, donde exponía su aspiración de convertir América en un edén agrario. Este ideal agrario, o pastoral, no propugnaba una vuelta a la naturaleza salvaje al estilo de Rousseau, sino un estadio intermedio entre la naturaleza edénica y la indecente ciudad preindustrial. La imagen se identificaba con las praderas de Virginia, una tierra hermosa y fértil donde pequeños granjeros, sin grandes diferencias entre ellos, trabajaban sus pequeñas explotaciones en un medio favorable al

cultivo de las virtudes rurales y republicanas, lejos del desorden y la decadencia de las ciudades. La propiedad de la tierra apartaba a los *yeomen* de la dependencia (y sumisión) al mercado de trabajo. Esta propiedad era la que le proporcionaba al hombre los medios para su autonomía política. Los trabajadores asalariados no podían ser ciudadanos activos porque eran dependientes de sus patronos y, por lo tanto, no podían entrar libremente en la esfera pública. Jefferson juzgó que esto era lo que ocurriría en Estados Unidos si se implantaba un sistema manufacturero similar al inglés. Como veremos en el capítulo 8, cuando estudiemos el pensamiento político de nuestro filósofo, Dewey, influido por el republicanismo de Jefferson, defendió el valor de la autonomía, la necesidad de que el individuo poseyera una cierta independencia económica para poder ejercer su libertad positiva. Dewey, al igual que muchos de sus compañeros progresistas, asumió el reto que H. Croly había planteado en *The Promise of American Life* (1909): alcanzar fines jeffersonianos a través de medios hamiltonianos, esto es, emplear medios colectivos para promover la libertad individual y la igualdad de oportunidades.

Leo Marx consideró más apropiado describir el proyecto jeffersoniano como *pastoral* en vez de *agrario*, ya que, al contrario de los fisiócratas o los economistas clásicos como Adam Smith o Arthur Young, no concebía su sociedad rural como un proyecto económicamente rentable²⁵. En realidad, desdeñó el criterio económico a la hora de valorar una forma de organización social. Smith y Young insistieron en el valor de la agricultura, pero defendieron que lo más eficiente era organizar grandes explotaciones cuya producción debía ser destinada al mercado; consideraban que la economía de subsistencia era una forma de producción obsoleta e ineficaz. Por el contrario, Jefferson defendió las bondades de la pequeña propiedad y ello por razones más políticas que económicas. El objetivo de una sociedad no debía ser la riqueza, sino la suficiencia. Frente a la opulencia del sistema de mercado, Jefferson defendió la sencillez, la frugalidad, el orden o la disciplina, valores heredados del acervo cultural del republicanismo y el protestantismo. La agricultura y la vida rural constituían el hábitat apropiado para desarrollar la virtud republicana. Estas ventajas para la construcción de una república virtuosa eran más importantes que las posibles desventajas económicas. No obstante,

²⁵ Ver Marx, L., *The Machine in the Garden. Technology and the Pastoral Ideal in America*, Oxford University Press, Nueva York, 1967.

Jefferson fue un hombre ambiguo, aunque alabara la simplicidad rústica, la mayoría de sus aficiones y de sus proyectos científicos y artísticos estuvieron vinculados a la cultura urbana.

Hubo otra corriente dentro del republicanismo de talante más urbano y proclive al comercio. Tom Paine fue su principal representante. También concedió un lugar central a la agricultura dentro de su proyecto de sociedad republicana, pero su propuesta era muy crítica con los intereses de los propietarios aristocráticos y tomaba partido a favor de los trabajadores de la tierra. Su crítica contundente al aristocrático sistema británico le hizo disfrutar de la estima del anglófono Jefferson. Esta cultura vio sus intereses representados en el partido demócrata-republicano. Este partido obtuvo su apoyo mayoritario entre los granjeros, artesanos y trabajadores del sur y el oeste, y a causa de su resistencia al comercio y a la industrialización, nunca fueron muy populares en los Estados del noreste. En el debate entre libertad y poder, defendieron a ultranza los derechos y libertades individuales, tenían poca confianza en las instituciones políticas y preferían que la vida política se fuese desarrollando a partir de las iniciativas de los ciudadanos. Por su parte, el partido federal simpatizó con los intereses comerciales y financieros de Nueva Inglaterra. Alexander Hamilton, su líder, había sido elegido por Washington para dirigir la Secretaría del Tesoro en 1789. Desde este cargo se esforzó por poner orden en las finanzas de la nueva nación. La división entre las dos corrientes quedó clara desde los primeros días de la Unión. Aparte de las discrepancias en cuanto a la política exterior, las diferencias se acentuaron con la discusión acerca de la creación de un sistema financiero nacional según las directrices propuestas Hamilton.

En los primeros años de la República, el Departamento del Tesoro era con diferencia el mejor organizado de todos, y mucho más grande que sus rivales, el Departamento de Estado y el de Guerra. Esto dio a Hamilton una base institucional desde la que poder defender sus ideas sobre temas tan delicados y potencialmente críticos como el de la paralizante deuda pública. Aunque se objetara que los acreedores de la nueva nación eran avariciosos explotadores que no merecían mucha consideración, Hamilton subrayó en su *Informe sobre el Crédito Público* que Estados Unidos debía pagar todas sus deudas si quería gozar de una cierta credibilidad internacional. Este proyecto provocó una gran polémica en 1790, que se repitió al año siguiente cuando Hamilton propuso la

creación de Banco Nacional que mantuviera la estabilidad fiscal²⁶. Finalmente, se fundó el Banco Nacional de los Estados Unidos y se acordó pagar a los obligacionistas –la mayoría de las obligaciones de la guerra estaban concentradas en manos de un pequeño grupo de ricos– el valor integral de los bonos. Se introdujeron leyes impositivas para recaudar fondos que sufragaran el pago de estos bonos. Una de las más restrictivas fue la del Impuesto del Whiskey, que dañó especialmente a los pequeños agricultores que cultivaban grano para convertirlo en whiskey y venderlo²⁷. En nombre de la prosperidad, la seguridad, el orden y la justicia, Hamilton defendió el reforzamiento de las instituciones comunes a los Estados. Abogó por que el gobierno desempeñara un papel importante de apoyo y expansión de las manufacturas y de los medios de transporte de los que estas dependían. Introdujo aranceles aduaneros moderados para proteger a los industriales. Impulsó un sistema económico basado en la intervención financiera del Estado Federal a través de un poderoso aparato fiscal, una amplia deuda pública, una política favorable a la acumulación de capital y a la producción de manufacturas y unas relaciones comerciales centradas en una amable relación con Gran Bretaña. Esta política encontró una obstinada oposición en el bando jeffersoniano, no solo porque favorecía los intereses de los comerciantes del norte frente a la más agraria economía sureña, sino porque era percibida como esencialmente antirrepublicana y moralmente equivocada.

En realidad, Hamilton y los federalistas tenían como modelo económico a Inglaterra. Esto les parecía a los republicanos, quienes sentían simpatía hacia lo francés, una aberración. Ellos no querían mantener relaciones comerciales con la antigua metrópoli, entendían que de nada serviría la independencia política si no iba acompañada de la independencia económica. Además, Jefferson confiaba, tal como le relató en una carta a Washington, en la capacidad productiva –e incluso moral– de la agricultura, «la actividad más sensata [para Norteamérica], porque a la larga contribuirá inmensamente a una verdadera riqueza, a unos valores sanos y a la felicidad»²⁸. Por contra, Hamilton

²⁶ Cfr. Philip Jenkins, *Breve historia de Estados Unidos*, Madrid, Alianza, 2012, págs. 106, 107.

²⁷ Según Howard Zinn, Hamilton estaba convencido de que el gobierno federal debía aliarse con los más ricos de la sociedad para hacerse más fuerte. Para ganarse este apoyo, presentó al Congreso esta serie de medidas. De acuerdo a su interpretación, la creación del Banco Nacional respondería en realidad a una alianza entre el gobierno y los intereses de banqueros, acreedores y grandes acaudalados. Ver Zinn, *La otra historia de Estados Unidos*, págs. 100ss.

²⁸ Citado por Susan-Mary Grant, *Historia de los Estados Unidos de América*, Madrid, Akal, 2014, pág. 193.

creía que el futuro económico de la nación requería algo más que el mero cultivo de la tierra. Tal como estaba haciendo Inglaterra en aquellos tiempos, consideraba que la vía para la prosperidad pasaba por potenciar el comercio y la industria, e implantar una economía de mercado, aunque eso sí, todo ello bajo el control de un férreo gobierno federal. Inglaterra, que había pujado con Francia a lo largo de los siglos XVII y XVIII por la hegemonía política y comercial, acabó por imponerse primero a nivel económico, a caballo de la revolución industrial y, después, a nivel militar, después de su victoria en la batalla de Trafalgar. Durante el siglo XIX, se convirtió en la gran dominadora del escenario mundial. No era tan raro, pues, que gente como Hamilton dejara a un lado sus recelos hacia la antigua madre-patria y se fijase en su modelo económico. Inglaterra estaba viviendo una fuerte transformación que, como ya hemos citado, no estuvo exenta de graves desajustes sociales. En el área de Manchester y Liverpool se desarrolló una potente industria textil. La aplicación de la máquina de vapor a los procesos de producción, la planificación *racional* del trabajo y las jornadas maratónicas de los trabajadores permitieron a los empresarios y capitalistas alcanzar unos beneficios nunca vistos. La nueva burguesía inglesa, cada vez más poderosa, puso en liza un nuevo sistema de valores y una nueva ideología. Ya hemos señalado que el liberalismo político estaba muy presente en los principios de la Declaración de Independencia y en la Constitución estadounidenses, y cómo también estaban en la base del republicanismo (aunque este insistiese en la necesidad de una virtud cívica). En las últimas décadas del siglo XVIII, surgió en Inglaterra una nueva versión de este liberalismo, expresión política y cultural de la nueva burguesía pujante: el *liberalismo económico*.

Hamilton no abrazó de forma incondicional este credo. Compartió su defensa de la libertad individual y la justicia, pero le separó el lugar que las instituciones políticas debían jugar en la vida social. Las circunstancias de Estados Unidos en aquellos momentos eran también muy diferentes a las de Inglaterra. La nación acababa de fundarse y los lazos entre los Estados eran aún muy débiles. El norteamericano de entonces se sentía oriundo de su Estado, con el que se sentía vinculado por la tierra y la memoria, poseía un imaginario más localista y no había desarrollado aún un sentimiento de patria. Además de las amenazas externas, los Estados rivalizaban entre sí y las instituciones federales eran muy débiles. Hamilton estaba convencido de que era imprescindible reforzar estas

instituciones, no sólo para la prosperidad de la nación, sino para su supervivencia. Era necesario un poder central que arbitrara sobre los Estados, unificara posiciones, regulara el comercio interior y exterior, se encargara de las relaciones diplomáticas y que dotara al país de una administración eficaz. Quizá Hamilton no importó el liberalismo económico en todos sus puntos, pero sí promovió el nuevo modelo de sociedad que esta ideología proponía: la *sociedad de libre mercado*. Este modelo fue irradiándose poco a poco desde el Norte al resto del país. Cuando Dewey de sus primeros pasos en Vermont en la década de 1860, más de la mitad de los norteamericanos vivirán en ciudades y la mayoría de los trabajadores serán asalariados. La sociedad industrial se encontrará en su apogeo, y ello en buena parte gracias a la transformación del liberalismo político en economicista. Esta ideología dio lugar al nacimiento de la propia ciencia económica, el aparato conceptual que planificará racionalmente este modelo de producción de mercado y que, al estar presuntamente dotado de un carácter científico, contribuyó de forma fundamental en su proceso de legitimación. Vamos a detenernos brevemente en la génesis y el carácter de esta ideología, impulsora del capitalismo industrial.

Hay que andar con mucho cuidado al tratar con el liberalismo. Además de la diversidad de sentidos que se le ha dado en diferentes lugares y épocas, debe tenerse en cuenta que muchos de sus postulados son compartidos por sus mayores detractores, en especial, por el socialismo economicista o marxista, así como en general por todas las doctrinas materialistas que enfatizan el plano económico²⁹. John Locke dejó establecidos los dos pilares de este esquema social: la libertad individual como valor supremo –y por tanto, libertad para elegir trabajo–, y la propiedad privada. Estos fueron los principales postulados sobre los que se erigió la Constitución norteamericana. Sin embargo, estos principios, que en Locke poseían aun un carácter político, fueron derivando hacia un liberalismo económico de la mano de los ilustrados escoceses. En líneas generales puede entenderse esta doctrina como un producto de la alta burguesía, pero su refinamiento teórico cristalizó con estos pensadores. Un proceso que pasó por Hume, Thomas Reid, Adam Ferguson, John Millar o William Robertson, además de Quesnay o Mandeville, y

²⁹ El término *liberal* no posee un sentido unívoco. En Estados Unidos se emplea hoy en día para referirse a un radical de izquierdas, en realidad, un socialdemócrata reformista, aunque esa posición en Estados Unidos parece ser considerada como radical; mientras en Europa suele asociarse a las posturas que defienden una economía de libre mercado.

que culminó con la obra de Adam Smith. A partir de aquí, la ideología liberal defendió la libertad, la justicia y el progreso social, pero consideró a su vez que estos valores estaban ineludiblemente unidos al desarrollo de un mercado que era en sí mismo autosuficiente. Por consiguiente, la organización y el desarrollo de la sociedad deberían estar supeditados a la economía. La pregunta que inevitablemente salía al paso era: ¿cómo se las ingeniaron para separar el ámbito económico de la moral y la política? ¿Cómo se produjeron este tránsito y esta subordinación?

Para abordar esta cuestión, es preciso partir de la concepción de la naturaleza humana que manejó este liberalismo. El individuo era entendido como un ser libre y autónomo, cuyo modelo era el hombre natural, solitario y aislado que velaba por su propia subsistencia. Este individuo se movía en primer término por sus intereses egoístas y por el afán de ganancia, necesitaba socializar para, sobre todo, intercambiar bienes. Cabe recordar que este posicionamiento surgió en el contexto de los debates sobre las pasiones humanas y el desarrollo de las teorías del derecho natural del siglo XVIII. La concepción hobbesiana afirmaba que *homo homini lupus*; la concepción rouseauniana defendía la bondad natural de los hombres –corrompidos por la supuesta civilización–. Una serie de pensadores, entre los que destacó Montesquieu, plantearon la tesis del *dulce comercio*, esto es, que el comercio y la actividad económica atemperaban las pasiones humanas, facilitaban las relaciones entre los países y favorecían la paz. Montesquieu, Hume o Adam Smith compartieron esta idea, y estaban además convencidos de que la expansión del comercio y la opulencia traerían consigo la libertad y la independencia de los individuos. Frente a las teorías del pacto social, esta tesis presentaba varias ventajas: al ser incompatible con la guerra, se pensaba que actuaría como resorte para impedirla y asegurar la paz interior y exterior; por otra parte, proponía una vía concreta de regulación y gestión de la vida social, en que las acciones económicas de los sujetos jugaban el papel determinante en detrimento de la acción política.

Adam Smith, con su obra *La indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (1776), además de definir los postulados del liberalismo económico, estableció las bases de la ciencia económica. Su propósito era explicar los mecanismos que permitían pasar de una sociedad de la *Isla de la Desesperación de Robinson Crusoe* a la *Sociedad de la Abundancia*. Este libro no fue concebido como un

análisis económico sino como un estudio de las consecuencias que los sistemas institucionales tenían sobre el progreso humano, sin embargo, el tratado contenía una teoría de economía política liberal que, por primera vez en la historia, aplicaba la investigación científica a la construcción de una ciencia independiente. Junto a aspectos teóricos, abordaba temas prácticos como la división del trabajo, el origen y el uso del dinero, los precios, los beneficios o los salarios. La obra proponía una tesis que Smith ya había defendido anteriormente en *La teoría de los sentimientos morales* (1759): los seres humanos poseían un deseo natural de mejorar su bienestar, y este juego espontáneo del egoísmo humano era suficiente para aumentar la riqueza de las naciones. La búsqueda del propio interés era positivo para la economía. Los gobiernos debían, pues, intervenir lo menos posible y favorecer la libre iniciativa de los individuos y las empresas.

Este libro puede ser entendido como la culminación secularizada de la Reforma protestante³⁰. El mercado sustituía a Dios como instancia reguladora. El ideal del bien común era desplazado por el interés personal, que se reconocía como la única motivación humana pura, y a este se le hacía coincidir con el interés común: si todos podían ejercer su libertad y trabajar para mejorar su bienestar, el bien se repartiría y la sociedad progresaría como resultado de sumar la mejora de los individuos. La sociedad era así entendida como el espacio para comerciar e intercambiar, al que los individuos acudían con el propósito de obtener el mayor provecho. La libre iniciativa y la ley de la oferta y la demanda mantenían al mercado (y por extensión a la sociedad entera) en una situación de equilibrio. Si se daban estas condiciones de libre mercado, una *mano invisible* –una especie de ley de gravitación de los intereses– garantizaría este ajuste. Por ello, el Estado debía tener como función el favorecer la actividad económica y velar por su libertad, esto es, evitar los monopolios y asegurar la igualdad de oportunidades. En aras de esta libertad de mercado, Smith criticó a los gremios, las corporaciones, las aduanas o las tasas desmedidas, instituciones que consideró obstaculizadoras del libre comercio. También denunció enérgicamente las estructuras del Antiguo Régimen: los privilegios, el inmovilismo, la improductividad y la ociosidad de la aristocracia y el clero, que pasaron de ser vistos como la punta de la pirámide social a ser considerados como *manos muertas*.

³⁰ Cfr. Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, *Sociología, capitalismo y democracia*, Madrid, Morata, 2004, pág. 56.

A diferencia de los fisiócratas, para los cuales, la tierra y la naturaleza constituían la única fuente de riqueza, o los mercantilistas, que ponían el acento en el intercambio comercial, para Adam Smith y los ilustrados escoceses, imbuidos de teología calvinista, el trabajo era la más importante fuente de riqueza. «El trabajo anual de cada nación es el fondo que en principio la provee de todas las cosas necesarias y convenientes para la vida, y que anualmente consume el país». La riqueza de las naciones reside pues en la producción, lo que exige «la aptitud, la destreza y la sensatez con la que generalmente se ejercita el trabajo»³¹. Si lo que interesaba era aumentar la producción total de una nación, era necesario hacer rendir las propiedades y movilizar el capital que la aristocracia y la Iglesia acumulaban, así como conseguir que la población campesina –como ya hemos mencionado, desvalida de sus medios de subsistencia y desplazada del medio rural por la política de los (*enclouseries*) y la expansión de la industria textil–, y en general los grupos marginales como mendigos o delincuentes, se incorporaran al mercado de trabajo. Junto al trabajo, Smith consideró que existían otras dos fuentes principales de producción: la tierra y el capital. El factor de la *tierra* comprendía las fincas agrícolas, pero también las parcelas urbanas, los recursos mineros y los recursos naturales en general. Por *capital* entendía el conjunto de recursos producidos por la mano del hombre necesario para fabricar bienes y servicios: por ejemplo, la maquinaria o las instalaciones industriales. Aunque suele asociarse la palabra «capital» con una cantidad, más o menos grande, de dinero, este solo se convierte en capital cuando es utilizado para producir algún bien o servicio, en este caso, se denomina capital financiero. El dinero que se emplea en adquirir bienes de consumo no puede ser considerado capital. Desde esta perspectiva, la esfera del *trabajo* incluía toda aquella actividad humana, tanto física como intelectual, que requiriera de un esfuerzo y un conocimiento previo para transformar una materia prima en un producto acabado u ofrecer algún servicio.

De este modo, Adam Smith perfiló los principios de la economía liberal: el fin de una sociedad era incrementar su riqueza (lo que debiera repercutir en la mejora y el bienestar de cada uno de sus miembros), para esto, debía aumentarse la producción, tanto de bienes como de servicios, lo que implicaba poner en marcha unos recursos o factores: la tierra, el trabajo y el capital. A diferencia de la opinión de los fisiócratas, la tierra era

³¹ Cfr. Álvarez-Uría y Varela, *Sociología, capitalismo y democracia*, págs. 56, 57.

una de las fuentes de riqueza, pero no la única. El inversor capitalista o el empresario también producían beneficios al movilizar su capital, igual que el trabajador obtenía un salario al vender su fuerza de trabajo. Según Smith, a cada una de estas fuentes le correspondía un gran grupo social: los propietarios agrícolas; los capitalistas y los empresarios; y los trabajadores manuales. No obstante, subrayó el trabajo productivo como la fuente más fundamental. De hecho, el valor de una mercancía venía dado en primer término por el tiempo invertido para producirla. El precio real de todas las cosas, lo que cada cosa costaba realmente a la persona que deseaba adquirirla, era el esfuerzo y la fatiga que su producción acarrearaba. El trabajo debía ser la medida real del valor de cambio de todas las mercancías. Esta tesis, conocida como la teoría del valor-trabajo, no tenía en cuenta la fuerza de la ley de la oferta y la demanda en el establecimiento de los precios de las mercancías y de los salarios. Además, llevada hasta sus últimas implicaciones, significaba concederle al obrero gran parte de los derechos sobre lo producido. Smith acabó corrigiendo y sustituyendo esta tesis por una «teoría sobre los costes de producción». A pesar de esto, la idea del valor-trabajo sirvió como base a las investigaciones de Malthus y de Marx, y respaldaba la idea positiva sobre el trabajo en la que diversas fuerzas culturales venían confluyendo desde tres siglos antes.

Ahora bien, si el trabajo era la principal fuente de riqueza y debía ser la instancia que diera valor a las mercancías, ello implicaba que la pobreza era producto del no trabajo, de la ociosidad, fuera voluntaria o forzosa. Una visión que coincidía con la mentalidad protestante. El liberalismo contradecía así la tesis de la *pobreza natural* postulada en los Evangelios. El trabajo dejaba de ser visto como una maldición divina, resultado del pecado original, para concebirse como la clave de bóveda de la organización social. Si la causa de la miseria era, pues, la ociosidad, se hacía necesario que la población que vivía sin trabajar se empleara en alguna actividad productiva. Por una parte, se responsabilizaba a la gente sin recursos de su situación pero, a su vez, la teoría del valor-trabajo suponía una crítica implacable a los dos grupos dominantes del Antiguo Régimen, la nobleza y el clero. La nobleza, con su estilo de vida de lujos y derroches, vivía del trabajo de aquellos a los que despreciaba, los siervos. Mientras el clero practicaba una doble moral, acumulando en la práctica una inmensa fortuna inmobiliaria y pecuniaria. Estas clases empezaron entonces a ser vistas como parasitarias, responsables también del

hambre y la miseria de las clases desfavorecidas. Los *oratores* y *bellatores*, el clero y la nobleza, cayeron en el desprestigio, mientras los *laboratores*, tradicionalmente vistos como los parias de la tierra, pasaron a ser exaltados. Para Adam Smith, el único tipo de trabajo productivo era el que ofrecía rendimientos y podía transformarse en capital. Cualquier otro trabajo que no tuviera este carácter debía eliminarse o reducirse al mínimo. El siguiente párrafo ilustra esta concepción:

Algunos de los trabajos más respetables de la sociedad son como el de los sirvientes: no producen valor alguno [...] El soberano, por ejemplo, y todos los altos cargos que le sirven, tanto de justicia como militares, el ejército y la marina completos, son trabajadores improductivos. Son servidores públicos y son mantenidos con una fracción del producto anual del trabajo de otras personas. Sus servicios, por honorables, útiles o necesarios que sean, no producen nada a cambio de lo cual pueda conseguirse igual cantidad de servicios. La protección, seguridad y defensa de la comunidad, que son el efecto de su trabajo este año, no comprará la protección, seguridad y defensa del año que viene. En la misma categoría hay que situar a algunas de las profesiones más serias e importantes y también a algunas de las más frívolas: sacerdotes, abogados, médicos, hombres de letras de todas las clases; actores, bufones, músicos, cantantes de ópera, bailarines, etc³².

Llama la atención que reyes, militares, funcionarios y clérigos se incluyan en la misma categoría ominosa de los improductivos u ociosos, junto a los vagabundos, los delincuentes o los comediantes. En la medida en que estos colectivos consumían energía sin producir directamente riqueza, sus funciones y ocupaciones debían eliminarse, o a lo sumo, reducirse al mínimo. Esto no significaba que Smith abogara por suprimir completamente el Estado y sus instituciones, sino más bien por limitar sus funciones. Lo importante era que no interfiriera en el libre desarrollo del mercado, ni hiciera sombra a la posición central de la actividad mercantil. La soberanía política debía limitarse a cumplir las siguientes funciones: defender a la sociedad de un eventual enemigo exterior; proteger a los ciudadanos contra la injusticia y la opresión de otros miembros de la sociedad por medio de la administración de justicia; realizar obras públicas –con el fin de favorecer el comercio–; y desarrollar un sistema de instrucción pública –con el fin de acabar con la superstición y la ignorancia–³³. De este modo, el trabajo se convertía en un valor supremo, pero devenía también en una categoría exclusivamente económica. El

³² Smith, A., *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 1994, Libro II, Cap. III., pág. 425.

³³ Cfr. Álvarez-Uría y Varela, *Sociología, capitalismo y democracia*, págs. 60, 61.

«trabajo asalariado» se convertía en la forma de trabajo predominante, no obstante, el trabajador, al vender su esfuerzo y su tiempo a cambio de un salario, transformaba su labor en una mercancía. Tendremos más adelante oportunidad de ahondar en esta cuestión en la que insistieron tanto Marx como Dewey.

Volvamos a la historia estadounidense. Durante la presidencia de Washington, los federalistas consiguieron imponer su perspectiva, que se prolongó con John Adams. Al mismo tiempo que reforzaron las instituciones nacionales, favorecieron el desarrollo industrial y la introducción de la economía de mercado. Aparentemente, la tendencia debiera de haber cambiado con la llegada a la presidencia de Thomas Jefferson, pero en la práctica, su política fue muy moderada, mantuvo en líneas generales la misma línea económica y contribuyó a la postre a fortalecer el poder federal y expandir el territorio de la nación. La economía de mercado –con la industrialización, el crecimiento de las ciudades y el predominio del trabajo asalariado– se fue expandiendo durante el siglo XIX por toda la sociedad estadounidense. A principios del siglo XIX, alrededor del 75% de la población estadounidense trabajaba en granjas o plantaciones, y gran parte de los trabajadores restantes estaban empleados en tareas auxiliares a la agricultura. Solo el 4% de la población vivía en ciudades de más de 8.000 habitantes³⁴. Por lo tanto, la economía de la joven nación era eminentemente agrícola. Aunque la agricultura de subsistencia seguía presente a lo largo del país, cada vez en mayor medida los granjeros destinaban su producción al mercado. No obstante, dos terceras partes de los bienes de uso corriente eran producidos por las propias familias, lo que se traducía en una débil demanda y, consiguientemente, en la falta y la pequeñez de los negocios. Esto hace idea de lo poco extendida que estaba la economía de mercado en el país durante esa época. A mediados del siglo XIX ya solo se ocuparía en el trabajo agrícola alrededor de la mitad de la población. En los estados sureños, la producción de las grandes plantaciones, principalmente tabaco, algodón y arroz, era destinada a la exportación, lo que también la hacía más dependiente de los vaivenes de la política internacional. En el norte, predominaban los granjeros propietarios que combinaban una agricultura de subsistencia con la distribución en mercados regionales e internacionales.

³⁴ Ver Kulikoff, A., *From British Peasants to Colonial American Farmers*, The University of North Carolina Press, 2000.

Además de la expansión por tierra, la nueva nación se convirtió pronto en una potencia marítima. En la primera mitad del siglo XIX, la flota estadounidense se benefició de las circunstancias internacionales, pues las naciones europeas dependieron de sus suministros de carne, grano y algodón durante las guerras anglofrancesas. Como Inglaterra tenía restringido el comercio con las Antillas, los armadores, capitanes y comerciantes americanos tuvieron que buscar rutas alternativas. Empezaron entonces a comerciar con el Báltico o con China. Durante este periodo los navíos estadounidenses recorrieron libremente el océano Índico y los mares de China. Fue un barco de guerra norteamericano el que en 1853 abrió Japón para Occidente. Los estadounidenses introdujeron importantes avances tecnológicos en la navegación. Diseñaron nuevas embarcaciones como los clípers y los paquebotes. Puertos de Nueva Inglaterra como Nantucket, New Bedford y Provincetown dominaron el sector ballenero internacional, que alcanzó su esplendor hacia 1840. El capital mercantil acumulado en estos negocios marítimos se convirtió en el principal motor del desarrollo industrial de Estados Unidos, que comenzó a tomar fuerza a partir de la década de 1810. Mucho de este capital fue invertido en industrias textiles y siderúrgicas. Estas empresas pudieron beneficiarse de los embargos y las guerras europeas, que obligaron a los consumidores a depender de las manufacturas nacionales.

Los primeros productores textiles norteamericanos sabían que sus paños no podían competir con la magnífica industria textil inglesa. Esta desventaja les hizo más receptivos a la introducción de los avances tecnológicos y maquinaria para mejorar la eficacia y la calidad de la producción. Para superar este hándicap, los nuevos empresarios textiles también trajeron a técnicos y obreros especializados ingleses y galeses. Uno de ellos fue Samuel Slater (1768-1835), quien trabajó para Moses Brown de Providence con el propósito de implantar en sus fábricas una maquinaria textil similar a la de las industrias Arkwright en Inglaterra. Los ingleses tenían prohibida la exportación de sus máquinas, pero Slater fue capaz de construir un modelo semejante. La expansión de esta tecnología hizo que Rhode Island se convirtiera en otro importante foco industrial. Hacia 1815, el Estado tenía ya alrededor de cien fábricas de hilado de algodón, con más de 7.000 empleos directos. Este impulso de la industria textil fue también posible gracias a la mejora que supuso la desmontadora de algodón de Eli Whitney (1765-1825) en la última

década del siglo XVIII. Esta máquina permitía separar la fibra de las semillas de algodón. Comenzaron entonces a abrirse muchas otras fábricas textiles en los Estados de Nueva Inglaterra y en el Estado de Nueva York. A su prosperidad contribuyó, además de los nuevos telares mecánicos, la cercanía con los puertos importantes y las numerosas cascadas del Hudson y sus afluentes para obtener con facilidad energía hidráulica. Un importante tejido industrial se fue desarrollando en estas áreas, apoyándose en la estructura productiva tradicional al tiempo que iba transformando a esta. La ciudad de Lowell (Massachusetts) se convirtió en el modelo de asentamiento de la nueva época. El aristócrata Francis Cabot Lowell fundó la primera fábrica de tejidos en 1812 con un socio cuyo capital procedía del comercio con las Antillas. Se había licenciado en Harvard y había estudiado el funcionamiento de la maquinaria textil. Él mismo diseñó las máquinas de sus fábricas, convirtiéndose en la primera factoría que realizaba todo el proceso de transformación del algodón, sus máquinas hilaban y además tejían. Lowell se convirtió en la «Mánchester de América».

La industrialización fue un proceso gradual, y lejos de violentar la estructura productiva premoderna, se sustentó en ella para su propio desarrollo. El tejido industrial que se desarrolló en estas áreas presentaba una estructura diversa: fábricas, talleres y unidades de producción domésticas coexistían y se retroalimentaban. Unas pocas empresas de mediano tamaño convivían con muchas otras minúsculas que, como satélites, dependían de las primeras y solían ubicarse a su alrededor. Así, durante décadas convivieron viejas y nuevas unidades productivas, faenas mecánicas y manuales, trabajos concentrados y dispersos. La convivencia de estos modos de producción constituyó un seguro de vida para el propio capital industrial. Insertándose en el tejido productivo tradicional, las empresas sacaban además ventajas de una cultura del trabajo en la que la familia, y no el individuo, constituía la unidad de producción. Por un lado, delegaban en la autoridad del padre o varón adulto el control de la producción. Y por otro lado, podían multiplicar la mano de obra por el número de miembros de cada familia. A partir de ejemplos como el del textil de Rhode Island, durante la primera mitad del siglo XIX, se ha considerado que la conservación de los valores del patriarcado se convirtió en una exitosa estrategia para obtener abundante mano de obra y lograr una transición sin traumas entre la industria artesanal o doméstica y la factoría. En esta estrategia, el

patriarca funcionaba como un subcontratista que se comprometía con el empresario a realizar una determinada cantidad de labor, corriendo de su cuenta la búsqueda de la mano de obra, especialmente obreros no cualificados, mujeres y niños³⁵.

A partir de 1830 el crecimiento industrial empezó a acelerarse. En esos años, el dinero invertido en la industria textil triplicaba ya el invertido en el comercio marítimo, que empezaba a sufrir un relativo declive. El desarrollo del barco de vapor y el ferrocarril permitió una expansión aun mayor de la manufactura textil, mientras que otras empresas se aventuraron en la metalurgia y la construcción de motores de vapor. El país empezó a explotar sus ingentes reservas minerales y se contrataron ingenieros, técnicos y administradores ingleses, sobre todo galeses. La nueva industria siderúrgica basada en la fundición con coque, aprovechando las ricas reservas de antracita de Pensilvania, multiplicó su producción. En este Estado proliferaron este tipo de industrias, Pittsburgh fue conocida como la «Birmingham de América» –continuando las analogías con la potencia inglesa– y surgieron nuevas ciudades como Scranton, Carbondale y Wilkes-Barre. Durante toda la primera mitad del siglo XIX, el gobierno desempeñó un papel decisivo, aunque controvertido, en el crecimiento económico del país. A nivel comercial, protegió a las manufacturas del Norte, imponiendo altas tasas a la importación de los productos extranjeros. Esto contravenía los intereses de los grandes hacendados sureños, cuyo algodón y tabaco se vendían en gran parte a Inglaterra y Europa. Si se cobraban altos aranceles a las mercancías extranjeras, estas naciones corresponderían con la misma receta, por lo que eran partidarios del librecambismo.

El nuevo modelo de producción empresarial se fue extendiendo y, por ende, lo hizo su forma de trabajo ejemplar: el *trabajo asalariado*. Hasta este siglo, las formas de trabajo predominantes habían sido la esclavitud, la servidumbre y el oficio en los talleres de artesanos, aunque en el caso de Estados Unidos, prevalecía la economía familiar de subsistencia. El establecimiento del trabajo asalariado, que solo puede darse en el marco de un régimen democrático, supone *a priori* una conquista y una mejora respecto a la esclavitud y la servidumbre. No obstante, aunque también es definido como *libre*, esta supuesta libertad puede estar expuesta a demasiados condicionantes que acaben por

³⁵ Cfr. Arenas Posadas, C., *Historia económica del trabajo (Siglos XIX y XX)*, Tecnos, Madrid, 2003, pág. 40.

anularla. Respecto a la esclavitud, cabe recordar que la Constitución apenas se había pronunciado sobre esta institución, lo que en definitiva significaba seguir permitiéndola. Ya hemos mencionado que la mano de obra esclava sostenía la economía de grandes plantaciones de los Estados sureños, aunque también estaba presente en menor medida en el Norte. Los primeros movimientos abolicionistas surgieron durante la Guerra de Independencia y durante el siglo XIX fueron ganando fuerza hasta devenir en uno de los principales motivos del conflicto entre el Norte y el Sur en la Guerra de Secesión. La instauración de una democracia no supuso, pues, la erradicación de esta forma abominable de explotación, tal como podemos observar en la actualidad en muchos lugares del planeta. Tampoco el capitalismo rechazó este régimen, y siempre que el marco político se lo ha permitido, se ha aprovechado de esta circunstancia en aras de incrementar su productividad y beneficio. En efecto, aunque el trabajo asalariado se convirtió a lo largo del siglo XIX, tanto en Estados Unidos como en Europa, en la forma predominante de trabajo, convivió con otras formas, como la propia esclavitud, el trabajo autónomo productivo (granjeros, comerciantes, empresarios, profesiones liberales), o el trabajo informal de supervivencia.

En sus inicios, uno de los primeros retos del nuevo modelo de producción empresarial fue el encontrar y conservar la mano de obra. En Estados Unidos, aunque la población no dejaba de crecer, al ser un territorio casi virgen y de enormes recursos, la mano de obra siempre fue escasa respecto a los otros factores productivos, la tierra y el capital. La primera preocupación del empleador norteamericano del XIX, como la de sus homólogos europeos, fue la de conseguir trabajadores, es decir, que el trabajo se transformara en un insumo abundante. Este tránsito de una forma de organización económica en la que predominan la esclavitud y el trabajo agrario autónomo y familiar a una forma de organización en la predomina el trabajo asalariado supuso, tanto en Europa como en Estados Unidos, un proceso paulatino e irrefrenable. Uno de los primeros retos de este nuevo modelo fue atraer a la población hacia esta forma de empleo. Este fenómeno es conocido como la *salarización* o *proletarización de la fuerza de trabajo*, un episodio fundamental en la constitución de nuestras sociedades contemporáneas que se extendió en concomitancia con los procesos de industrialización y secularización, el desarrollo de las ciudades o la planificación racional-liberal de la economía. Trabajar a

cambio de un salario no era un fenómeno nuevo a comienzos del siglo XIX, pero a lo largo de aquel siglo la instauración del salario se extendió por todo el mundo siguiendo itinerarios y velocidades diversos. El despegue económico demandaba crecientemente disponibilidad de mano de obra. El incremento de la fuerza de trabajo asalariada se produjo por cuatro grandes vías. La primera, porque la población creció relativamente más que el capital y que los recursos naturales disponibles. Al crecer la población en mayor medida que la tierra o el capital disponible, la venta de la fuerza de trabajo se convirtió para muchos en la única forma de ganarse la vida. La segunda, por la expansión de la economía de mercado. La producción para el mercado contribuyó al crecimiento de la clase asalariada. La progresiva ubicación de la producción fuera del ámbito doméstico provocó la división del trabajo dentro del seno familiar entre quienes se dedicaron al trabajo productivo y remunerado y quienes lo hicieron al no productivo y no remunerado. Esa división precipitó, a su vez, la independencia de los jóvenes, el adelanto de la edad de matrimonio y, consiguientemente, el aumento del número de hijos entre las familias proletarias. La tercera, por la enajenación de los medios de producción que tradicionalmente servían para la subsistencia de campesinos y artesanos. Las reformas agrarias que privatizaron la propiedad de la tierra en Europa desde el siglo XVIII fueron una fuente decisiva de mano de obra asalariada, al suprimir viejos derechos campesinos como sembrar, espigar, recoger leña o dejar pacer al ganado en las tierras comunales. Esta vía, que la tradición marxista considera como preeminente en el proceso de proletarianización de la fuerza de trabajo, no fue tan decisiva en Estados Unidos, puesto que la tierra era abundante –y más con la expansión hacia el oeste– y no existía además un sistema de privilegios tan fuerte como en Europa. La cuarta, por la intervención gubernamental destinada a *liberar* la mano de obra sometida o a convertir a los «ociosos» en asalariados. Finalmente la proletarianización requirió la intervención directa del poder político. Al fin y al cabo, si la finalidad del *homo economicus* era el progreso de la riqueza de las naciones, y si este dependía de la inventiva de científicos y empresarios, la razón aconsejaba que esas élites contaran con una legión de trabajadores que obedeciera las directrices que conducían al progreso. Se puede decir que la sociedad liberal actuó de forma paradójica: libertad para el capital y para las mercancías, y sometimiento para el factor trabajo. En el Antiguo Régimen, el esclavo y el siervo estaban sometidos a los

dueños de la tierra; en el Nuevo Régimen los asalariados lo estaban a los dueños del capital³⁶.

El Estado, tanto en Estados Unidos como en Europa, se postuló como uno de los principales promotores del proceso de proletarización. Órdenes, decretos y leyes garantizaron la disponibilidad de mano de obra para el mercado. Dichas actuaciones fueron de dos tipos: conminatorias o liberadoras. Por las primeras se creaba coactivamente fuerza de trabajo asalariada allí donde no había, o se restringía la libertad de movimiento de los asalariados para que no se perdiera. Por las segundas se suministraba fuerza de trabajo detrayéndola de sectores, entidades o instituciones que la poseían en exclusiva. Combinando o alternando ambos procedimientos, en función de las circunstancias, de las épocas, de los países, etc., el poder político se empleó de forma decidida a asegurar la existencia y reproducción del trabajo asalariado. En todas partes se usaron «repertorios de coerción» destinados a conseguir o retener mano de obra. Las medidas más abyectas de este repertorio fueron aquellas que perpetuaron las relaciones esclavistas de trabajo, las que forzaban a niños, asilados, cautivos o presos al trabajo en fábricas y minas, o las levas de la población para acometer determinadas obras públicas. Una medida que aplicaron muchos países fue la obligación de que cada asalariado portara una libreta, donde se iban anotando sus distintos contratos y su conducta³⁷. En Nueva Inglaterra, hacia 1814, los empleadores trataban de impedir la movilidad de los trabajadores obligándoles a firmar contratos anuales pagaderos al final de los mismos. Compañías como la del canal de Ohio, intentaban hacia 1829 asegurarse la mano de obra con gente sin recursos que traían desde Gran Bretaña y a la que obligaban a trabajar sin paga hasta saldar la deuda contraída por los gastos de viaje. En general, los contratos de trabajo durante el siglo XIX se firmaban no tanto para garantizar los derechos del trabajador como para garantizar su estancia por un tiempo determinado, es decir, el contrato trataba de impedir que el trabajador ejerciera el «derecho a la huida».

Con el tiempo, los métodos coactivos de obtención de mano de obra fueron considerados inmorales y antieconómicos. La magnitud de la demanda de mano de obra en Estados Unidos era de tal calibre a comienzos del siglo XIX, que muchos trabajadores,

³⁶ Cfr. Arenas Posadas, *Historia económica del trabajo (Siglos XIX y XX)*, págs. 21ss.

³⁷ Por ejemplo, las leyes de 1802 del ministerio del interior francés o la ley del jornalero de 1849 en Puerto Rico.

atrapados por contratos y deudas, abandonaban a sus patronos, exigiendo y obteniendo de sus nuevos empleadores que pagaran la deuda con los primeros a la manera de un rescate. Los casos de grupos de trabajadores que abandonaban sus empresas se multiplicó, por lo que, para dar salida a estos problemas los jueces locales fueron construyendo una jurisprudencia y una cultura de libre mercado de trabajo (al menos respecto a los blancos). La «Anti-Peonage Act» de 1867 consagró la libertad de trabajo prohibiendo cualquier tipo de coacción para retener a los trabajadores. Con el tiempo, los métodos coercitivos fueron desplazados por métodos motivacionales, esto es, estrategias dirigidas a excitar el deseo de los individuos para integrarse en el mercado de trabajo y poder ganar un salario con el comprar y consumir.

Una vez reclutada la mano de obra, lo realmente difícil para el empresario era retenerla o conseguir que se reprodujera generación tras generación. No era una tarea sencilla. Por ejemplo, en la empresa de pintura norteamericana Wetherill, el 40% de los 3600 trabajadores contratados entre 1848 y 1896 duraron menos de una semana; en la empresa textil Hortsman, el 50% de las personas empleadas entre 1850 y 1875 estuvo en la empresa menos de un mes³⁸. El problema residía en cómo sujetar a los trabajadores. En momentos críticos los buenos salarios sirvieron para atraer la mano de obra, pero los empresarios pocas veces echaron mano de esta opción. Había varias razones para ello. Por una parte, además de que el dinero poseía muy poco valor en los territorios no urbanizados, muchos individuos y comunidades profesaban una escasa ambición material. Por otra parte, lo que ocurrió en la mayoría de los casos fue que los empresarios consideraron inaceptable una carga tan alta de salarios y una distribución tal de beneficios. También observaron que los altos salarios podían atraer puntualmente la fuerza de trabajo pero no resolvían el problema de su retención, especialmente entre los trabajadores cualificados que, durante buena parte del siglo XIX, consideraban la independencia personal como el valor supremo del buen trabajador. Además de contratar y retener a los obreros los empleadores necesitaban que estos ofrecieran buenos rendimientos, que descontaran –según su propia terminología– el salario que recibían. Las estrategias empleadas para la consecución de un buen trabajo durante el siglo XIX

³⁸ Ver Licht, W., «Studying Work. Personnel Policies in Philadelphia Firms. 1850-1950», *Master to Managers; Historical and Comparative Perspectives on American Employers*, Sanford Jacoby, Nueva York, 1991.

fueron tan variadas como diversas eran las realidades financieras, mercantiles e institucionales de las empresas en aquel siglo. En síntesis, las decisiones se repartieron entre las siguientes opciones: aplicar o no aplicar tecnología; imponer la disciplina o aceptar la autonomía funcional de los trabajadores; dividir el trabajo e individualizar responsabilidades o fomentar sistemas polivalentes y de cooperación entre obreros; pagar según mercado o mediante jornales y salarios de eficiencia.

A medida que fue avanzando el siglo XIX, las fábricas fueron proliferando y consolidándose como el paradigma productivo de la industria moderna. Los grandes empresarios y corporaciones, con el respaldo de la ideología liberal³⁹, se convencieron de que la producción fabril constituía el modelo de organización más eficaz y rentable. Frente a la dispersión en domicilios y talleres, la fábrica proponía la concentración y la planificación del trabajo; frente a la cooperación y la polivalencia, la especialización y la división del trabajo; frente a la autonomía funcional, la disciplina; frente a los salarios según mercado, los jornales y salarios de eficiencia; frente a la habilidad intelectual y manual, el uso de energía inanimada y de máquinas. Con el desarrollo industrial, un enorme capital se fue acumulando en las manos de unos pocos individuos y corporaciones. En connivencia con el Estado liberal, los nuevos poderes económicos determinaron que la mejor solución para conservar la mano de obra era invertir la correlación de fuerza en los mercados de trabajo, esto es, que el empleador pasara a la posición dominante y que el trabajador no tuviera otro medio de ganarse la vida que el salario. Aparte de los métodos coercitivos que hemos mencionado, una vía habitual fue anular a los trabajadores cualificados y expertos al sustituirlos por máquinas. Otra forma menos represiva fue la aplicación de conductas deferentes o paternalistas con los trabajadores. El *paternalismo* suponía una actitud obsequiosa por parte del patrón, concretada en diversas prestaciones extrasalariales para el obrero (viviendas, una asistencia médica mínima, escuelas o iglesias), a cambio de su lealtad y obediencia. Lo que perseguía era la estabilización y la reproducción de la fuerza de trabajo, y para conseguirlo proveía a sus trabajadores de unos servicios suficientes para crear un hogar al tiempo que

³⁹ Mientras el liberalismo económico veía la fábrica como el modelo más capaz de producción, y creía que, por su propia eficacia, se imponía de forma natural, por contra, la perspectiva marxista no creía que la fábrica hubiera surgido por estos motivos, sino por razones de poder y control. Según esta interpretación, la factoría constituía la institución a través de la cual el poder del capital implementaba su sistema de métodos, valores y jerarquías, destinado a consolidar la superioridad del capital sobre el trabajo.

les inculcaba valores de gratitud y dependencia. Las fábricas de Lowell fueron famosas por practicar esta estrategia, así como la factoría de Lukens Iron Works en Pennsylvania, donde varias generaciones de una misma familia se sucedieron durante 70 años desde su fundación en 1810. La empresa proporcionaba a las familias estabilidad, casas de arrendamiento, e incluso permiso para trabajar las cosechas durante el verano. Por su parte, en las plantaciones latifundistas de los Estados sureños, los hacendados practicaron un modelo de relaciones laborales donde se mezclaban el paternalismo y el férreo control social.

Las fábricas trajeron consigo un nuevo modo de trabajar. Regidas por la lógica del coste y el beneficio, debían asegurarse que los trabajadores no se ausentaran y rindieran en su tiempo laboral. Se hizo necesario imponer una disciplina, y esta se impuso combinando el palo con la zanahoria. Entre los métodos positivos de obtención de disciplina estuvo pagar según resultados o indizar el salario a los rendimientos laborales: bonificaciones, pluses, premios o salarios de eficiencia, los cuales pretendían motivar a que el obrero trabajara más a cambio de un mejor salario. Los salarios de eficiencia tenían una ventaja: contribuían a que el trabajador se sintiera independiente y tuviera la sensación de que sus ingresos dependían de su propio esfuerzo. A su vez, los trabajadores que querían ganar más se amoldaban mejor a los ritmos y a la disciplina de la fábrica. Sin embargo, la alianza que formaron el sistema empresarial y el Estado liberal llegó a la conclusión, tanto en Estados Unidos como en Europa, de que era preferible mantener a los trabajadores con un bajo salario, una forma más eficaz de motivación y control. En efecto, uno de los mecanismos más eficaces para obtener disciplina fue el empleo de normas de control del tiempo en el puesto de trabajo⁴⁰. La medición estricta de la duración de la jornada diaria o semanal fue el principal de los antídotos contra el poroso concepto del tiempo heredado del mundo preindustrial –donde el ocio poseía mayor valor que el dinero– y contra la anárquica práctica del absentismo. Frente a lo que era usual en el mundo rural o artesanal, donde el tiempo se entendía de forma flexible, en la moderna industria la disciplina horaria tenía como objetivo conseguir la constancia y la continuidad necesaria para satisfacer mercados crecientes. Para el empresario era de vital

⁴⁰ Ver Thompson, E., P., *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Capitán Swing, Madrid, 2012.

importancia modificar el viejo concepto de trabajo en el que el obrero aparecía como un vendedor de sus propias habilidades y cobraba en función de las piezas o tareas realizadas para pasar a otro donde el salario se midiera por el tiempo empleado en realizarlas. Una vez aceptados los límites de la jornada de trabajo, al empresario le fue mucho más fácil proceder al control del rendimiento del obrero. Los empresarios, en aras de aumentar la productividad, buscaron en muchos casos prolongar la jornada de trabajo. Esto provocó movimientos de resistencia por parte de sociedades obreras, como ocurrió con el «movimiento de las 10 horas» a partir de 1830. El resultado de estas disputas fue el establecimiento de procedimientos de negociación entre el patrón y los obreros.

A lo largo del siglo XIX, Estados Unidos evolucionó pues, gradual pero irreversiblemente, desde una sociedad agraria a una sociedad urbana e industrial. Diversos factores aceleraron esta transformación. El incremento demográfico fue uno de ellos: en las últimas cuatro décadas del siglo XIX se dobló la población, gracias al aumento de la natalidad y el descenso de la mortalidad, propiciados por la mejora de las condiciones de vida, pero sobre todo por la llegada de 14 millones de inmigrantes. A las oleadas de inmigrantes procedentes de otros continentes se sumó un fuerte éxodo del campo a las ciudades, lo que provocó que una urbe como Chicago viera multiplicada por tres su población entre 1860 y 1914, de 31,3 millones de habitantes a 91,9 millones. Otro factor determinante fue la expansión de los medios de transporte y, en particular, del ferrocarril. Este fue el verdadero artífice de la colonización de los territorios del Oeste. Entre 1880 y 1890 se construyeron cuatro líneas de ferrocarril que unían las dos costas. Un viaje que antes se hacía en seis meses se pudo realizar entonces en seis días. Después de la construcción titánica del ferrocarril transcontinental fue desarrollándose una tupida red de ferrocarriles que conectaba las principales ciudades del país. Durante estas décadas, la industria, la tecnología y el capital crecerán de forma exponencial. Entre 1880 y 1890 la mano de obra aumentará en un 700%, la producción en un 2.000% y el capital de inversión en un 4.000%. Será en este tiempo cuando, estimulado por los abusos del desarrollo capitalista y su fuerte individualismo, se produzca el auge del movimiento sindical. Los conflictos sociales y económicos se agudizaron, llegándose a organizar más de un millar de huelgas al año. Organizaciones de trabajadores, como la AFL (American Federation of Labor) o la IWW (Industrial Workers of the World) mantuvieron duras

luchas salariales.

La industrialización provocó una ruptura con la forma de vida tradicional vinculada al medio rural. La creciente necesidad de mano de obra atrajo a las ciudades a millones de personas. Las ciudades crecieron de manera desordenada y los trabajadores se vieron impelidos a vivir en unas condiciones miserables, sin una mínima asistencia sanitaria y con unas jornadas de trabajo de hasta 14 y 15 horas. La rápida industrialización trajo consigo un gran crecimiento macroeconómico para el país, pero ocasionó a su vez gravísimos problemas y desequilibrios sociales. Pronto surgieron grupos y movimientos de todo tipo que denunciaron la deriva capitalista en la que había entrado la nación, rechazaron la industrialización y propugnaron la reforma social y la regeneración moral. Estos movimientos de protesta y resistencia fueron de variado sino. Muchos, de tinte religioso –como las formas de evangelismo–, algunos culturales –como los trascendentalistas–, otros reformistas –como los abolicionistas–, y otros pocos, proyectos de comunidades utópicas. Lo que tuvieron en común todos estos grupos fue su intención de impulsar un cambio social y moral, bien desde dentro del sistema, bien proponiendo un modo de vida alternativo. Lo que también compartieron fue la influencia de las ideas del romanticismo que con la misma fuerza, o incluso más, con la que habían penetrado las ideas ilustradas en la segunda mitad del siglo XVIII, arraigaron y se expandieron en las primeras décadas del XIX. Este movimiento contribuyó de forma importante a avivar el debate social, religioso y cultural. No suplantó tampoco a la Ilustración o al republicanismo, ni a las diversas religiones o sectas, sino que se integró en ellas, dándoles un nuevo impulso.

Los románticos reaccionaron contra la visión mecanicista de la naturaleza propia de la Ilustración. Frente a la fría razón calculadora, considerada como única vía válida de conocimiento, el romanticismo reivindicó el rol de los sentimientos y la intuición, concebidos no sólo como partes necesarias en el proceso de conocimiento, sino como las formas que más plenamente nos permitían captar la realidad. Fue esa defensa de lo particular frente al universalismo ilustrado lo que permitió la participación en los movimientos de reforma románticos de todos aquellos grupos sociales marginados por la Ilustración por no compartir la condición universal de igualdad. Los reformistas románticos lucharon por todos aquellos grupos que habían sido excluidos de la vida

pública.

Entre los movimientos de reforma, cabe recordar que la Constitución estadounidense, aunque había establecido entre sus principios la igualdad entre los hombres, había excluido a las mujeres, así como a los afroamericanos, los indígenas o, en la práctica, a grupos minoritarios como los católicos. En el primer tercio del siglo XIX comenzó a extenderse un profundo debate sobre los derechos civiles. En principio, no se trató tanto de una reivindicación de derechos políticos, esto es, de la posibilidad de ser elector o elegible para los cargos gubernamentales, como de contar con el derecho a ejercer la libertad individual. Estos grupos sociales comenzaron a reclamar el derecho básico de poder ser dueños de su propio destino, no tener que estar tutelados y disfrutar de la condición de ciudadanos. A diferencia de los proyectos utópicos, estos movimientos consideraban que el sistema no debía ser reemplazado sino corregido –la misma convicción que Dewey mantuvo a lo largo de su vida–. Propusieron reformas en el sistema legal, económico, educativo y social que atenuaran las desigualdades sociales y mejoraran la vida de los más desfavorecidos. Así, surgieron numerosos grupos que defendieron los derechos de las minorías y los colectivos excluidos, como los niños, los invidentes, los sordomudos, los enfermos mentales, los pobres, los presos, las prostitutas, los alcohólicos, los jugadores, los esclavos, los indígenas o las propias mujeres. Esta forma de reivindicación y participación en la vida pública se apartaba de las estructuras rígidas y centralizadas de los partidos tradicionales, a los que acusaban de sacrificar a individuos y colectivos sociales en aras del llamado «interés nacional». Aparecieron entonces multitud de asociaciones, cada una con sus propias reivindicaciones y finalidades: abolicionistas, pacifistas, reformadores educativos, feministas, grupos a favor de la templanza, hermandades para asistir a los enfermos, cruzadas contra la lujuria masculina, etc. Todos creían que la nación había caído en la decadencia moral y, la mayoría desde valores tradicionales, lucharon por su regeneración. La forma de lucha de estas organizaciones solía ser la persuasión a través del ejemplo y la utilización del derecho de petición. Celebraban reuniones, asambleas, manifestaciones o conferencias, y emplearon con gran provecho la prensa escrita para difundir sus demandas.

Al mismo tiempo, una fuerte ola de espiritualidad recorrió todo el país desde 1790. Conocida como el «Segundo Gran Despertar», fue la respuesta a esa nueva realidad social.

Inspirada en el «Gran Despertar» de 1730, este movimiento tuvo su origen en Nueva Inglaterra, se extendió rápidamente hacia el Sur y el Oeste y mantuvo al país bajo una fuerte agitación religiosa a lo largo de las tres décadas siguientes. La mayoría de los estadounidenses se acogieron a alguna de estas nuevas Iglesias, por lo que su fuerza atenuó el deísmo ilustrado y las tendencias ateas y laicas. En los últimos decenios del siglo XVIII, las Iglesias presbiteriana, congregacionista y también la episcopaliana (que había sustituido a la anglicana después de la revolución) dominaron el panorama religioso estadounidense, llegando a disfrutar en determinados Estados y regiones de una posición equiparable a la de Iglesia oficial. Aunque confesiones de raíz protestante y que, por lo tanto, propugnaban una relación directa del creyente con Dios sin necesidad de intermediarios, con el tiempo habían evolucionado hacia estructuras centralizadas y jerárquicas, fuertemente dominadas por una clase clerical. La ola de religiosidad y romanticismo transformó por completo esta situación. Las nuevas agrupaciones concedieron mucha menos importancia a la formación y el peso del clero y, más en consonancia con la democracia política de la época, se organizaron de forma federalista (sin estructuras jerárquicas) al tiempo que predicaban la salvación universal. Dos Iglesias, consideradas en la época pre-revolucionaria como advenedizas, se destacaron entonces de forma significativa: la Iglesia Bautista, que entre 1800 y 1840 pasó de 170.000 a 560.000 miembros en todo el país; y la Iglesia Metodista, a la que se acogieron miles de afroamericanos y que en el mismo periodo creció de 70.000 a 820.000, llegando a 1.500.000 al estallar la Guerra Civil.

Junto a estas confesiones hegemónicas, surgieron multitud de sectas que compartían la predicación de la salvación universal y la regeneración de la vida moral. El *evangelismo*, el credo que compartieron estas sectas, fue otro de los frutos del «Segundo Gran Despertar». Esta nueva fe poseía unas formas más democráticas y, en concordancia con su carácter «popular», su práctica era más emocional que las confesiones protestantes, más sobrias y formales. La preocupación por el pecado pervivía en los estadounidenses y, con mucho fervor, los pastores escenificaban en sus sermones la condena del fuego eterno. Pero los predicadores evangelistas ofrecían un camino a la salvación menos angosto que el de los pastores protestantes. El pecado original podía ser redimido, y ello a través de una vía más accesible. Para alcanzar el cielo, el arrepentimiento y la voluntad de ser

salvado eran suficientes. Frente a las confesiones tradicionales, amantes de lo frugal, lo sencillo y lo sobrio, estos credos proponían ceremonias masivas en las cuales los pastores exaltaban a la audiencia con apasionados discursos. En estas celebraciones, que podían durar varios días, además de los sermones entusiásticos y las oraciones, la gente bailaba y cantaba, se dejaba llevar por explosiones de emoción, gritaban, sollozaban, emitían extraños sonidos o sufrían súbitas convulsiones que de repente les tiraban al suelo.

El brote de espiritualidad evangelista se extendió pronto hacia el Sur y el Oeste, donde las religiones tradicionales no tenían tanta presencia. Estos grupos se adaptaban muy bien a las condiciones de estos territorios lejanos y fronterizos. El prototipo de predicador fue un hombre itinerante armado con su Biblia (y habitualmente con revolver) que hacía giras difundiendo su doctrina, captando feligreses y fundando células. En 1801, en Cane Ridge (Kentucky), se celebró una asamblea multitudinaria que se convertiría en el modelo de ceremonia característico de estas confesiones. James MacGready, un pastor presbiteriano, llegó a reunir a 20.000 personas durante una semana, cantando y orando (algo extraordinario teniendo en cuenta que por aquel entonces ningún pueblo de Kentucky alcanzaba los 2.000 habitantes). Este tipo de liturgias masivas y al aire libre se convirtió en algo habitual en la expansión hacia el Oeste. Además del carácter religioso, sirvieron como lugar de encuentro para los colonos que, en aquellas tierras, solían vivir de forma aislada. Estos pobladores eran inmigrantes que procedían de diversos rincones de Europa o el resto de América, cada uno portaba las particularidades de su cultura de origen, el evangelismo les concedió un nexo de unión y una forma de interiorizar la identidad norteamericana.

Una de las críticas más implacables a las religiones tradicionales partió de William Ellery Channing (1780-1842). En 1819 pronunció un sermón en el que definió la postura del grupo de los *unitarios*. Channing era de Rhode Island, pertenecía a las élites sociales y culturales que ostentaban el poder desde la época revolucionaria. Formado en el calvinismo, recibió una exquisita educación. Se interesó por la teología y comenzó a estudiar en profundidad las Escrituras. Su conclusión fue que el protestantismo no tenía base en los textos. De este modo, desarrolló una crítica racional del dogma de la Trinidad, en el que creían tanto católicos como luteranos y calvinistas. Frente a esta concepción trinitaria de Dios –por la cual era padre, hijo y espíritu a un mismo tiempo–, propuso una

concepción unitaria, próxima al neomodalismo o neoarrianismo. Channing criticó, por lo tanto, la idea de la divinidad de Cristo, además de la idea de la condición pecadora del hombre por naturaleza. Defendió, con argumentos lógicos, la bondad de Dios, la virtud esencial, y la posibilidad de perfección de la naturaleza humana, alejándose así del calvinismo en el que se había formado. El unitarismo se extendió, sobre todo en Nueva Inglaterra, a partir de 1820. Rechazó de plano la ortodoxia y la rigidez de las iglesias tradicionales, y en consonancia con las ideas ilustradas, confiaba en el poder de la razón humana y la capacidad de progreso de la sociedad. Channing dejó además una notable obra literaria y ensayística. Sus trabajos sobre Milton, Felenon y Napoleón fueron muy populares y tuvo una gran influencia sobre la literatura norteamericana posterior. En particular, inspiró a una de las figuras más emblemáticas de la historia cultural estadounidense, Ralph Waldo Emerson (1803-1882). Emerson, que comenzó siendo pastor unitario, abandonó a los 29 años ese apostolado y se convirtió en un predicador laico. Sus obras dieron lugar a un movimiento espiritual, cultural y filosófico: el *transcendentalismo*, que se extendió entre 1830 y 1850 por los estados de Nueva Inglaterra. Este grupo de ensayistas y poetas estaba influido por Platón, Plotino, las filosofías orientales, el idealismo alemán y el romanticismo inglés. Muchos de ellos habían pertenecido al unitarismo, pero lo habían abandonado por considerarlo demasiado frío y formal. Este movimiento estuvo muy vinculado a la ciudad de Concord, muy cerca de Boston y la Universidad de Harvard. Sus bibliotecas y sus librerías nutrieron las ideas y los debates de sus miembros. Los transcendentalistas han sido considerados como una versión norteamericana del idealismo alemán. Como estos, concibieron la realidad espiritual como la más fundamental y se afanaron por alcanzar una conciliación entre lo finito y lo infinito, entre la naturaleza y el espíritu. Reivindicaron una vida espiritual más cálida e intuitiva que la que ofrecían la mayoría de los credos formales y organizados del protestantismo. Para ellos, el hombre tenía capacidad para conocer la verdad intuitivamente en un mundo de equilibrio y de paz⁴¹. Propugnaron el amor por el *sabio* mundo natural, haciendo hincapié en la vida sencilla y la frugalidad.

Emerson nació en Boston y falleció en Concord, la pequeña ciudad en la que había estallado la Guerra de Independencia y que se convirtió en el centro cultural del

⁴¹ Cfr. Carmen de la Guardia, *Historia de Estados Unidos*, Madrid, Sílex, 2012, págs. 142-144.

transcendentalismo. Estudió teología en Harvard y, como hemos dicho, fue ministro de la Iglesia Unitaria. Recibió la influencia de los idealistas alemanes –Fichte, Hegel y sobre todo Shelling y Swedenborg–, pero también de los románticos ingleses –Carlyle, Wordsworth, Coleridge–. Puede considerarse sin duda como uno de los grandes introductores de estas corrientes en la cultura norteamericana. Alcanzó fama internacional como conferenciante y escritor, y se convirtió en uno de los padres espirituales de la nación. Recuperó la vieja idea platónica de Alma Universal y defendió una suerte de reconciliación de los contrarios, del yo y el no-yo, del espíritu y la naturaleza. Una filosofía individualista centrada en la relación del yo con la naturaleza y no tanto en la relación con sus congéneres. Este fue precisamente el modo de vida que practicó Henry David Thoreau (1817-1862). Thoreau estuvo viviendo como un anacoreta durante dos años en Walden Pond, en un terreno apartado que le cedió su maestro y amigo Emerson. Su propósito fue poner en práctica las teorías del transcendentalismo. En particular, la certeza de que el ser humano debía seguir su propia intuición y vivir en comunión con la naturaleza. A partir de esta experiencia, escribió su obra *Walden* (1854), donde expuso sus conclusiones. Frente al carácter sumamente reaccionario del credo puritano, hegemónico en Nueva Inglaterra, el transcendentalismo trajo consigo una ráfaga de aire fresco, proponiendo una filosofía más abierta, más refinada intelectualmente y vinculada a la naturaleza.

Además de un renacer de la religiosidad popular, el romanticismo del «Segundo Gran Despertar» ocasionó la proliferación de comunidades utópicas. La pobreza, los abusos, las enfermedades y la suciedad inundaban las nuevas ciudades industriales. Mucha gente buscó un modo de vida alternativo a estas deplorables condiciones de vida y de trabajo. Estos movimientos utópicos surgieron como respuesta a los desastres y desequilibrios causados por la industrialización. Su origen teórico se encontraba en el socialismo utópico europeo. Sin embargo, aunque estas ideas aparecieron en Europa, fue en Estados Unidos donde se llevaron con más fuerza a la práctica y donde mayor número de comunidades se fundaron. Las condiciones en América eran más favorables para crear una comunidad desde cero. Al igual que los primeros colonos puritanos, se podía disponer de abundante tierra virgen, y al contrario que en Europa, se trataba de un país con una joven historia y, por lo tanto, más flexible en cuanto a tradiciones, leyes y

estructuras reaccionarias. La idea era crear paraísos equilibrados, bellos y racionales, donde la gente pudiera desarrollarse personalmente y convivir en armonía. Fueron sobre todo Robert Owen, Charles Fourier y Etienne Cabet los pensadores utópicos, de origen europeo, que más influyeron en América. Owen fundó en 1825 una comunidad en Indiana, llamada *New Harmony*. Aunque el proyecto se disolvió pronto, se fundaron en las décadas siguientes numerosas comunidades bajo sus principios a lo largo del territorio estadounidense. Arthur Brisbane (1809-1890), seguidor de Fourier y autor de *The Social Destiny of Man* (1840), fundó varios falansterios en Estados Unidos. El más longevo fue el de Red Bank en Nueva Jersey. Entre 1840 y 1850 se fundaron más de cincuenta falansterios en Estados Unidos. También los trascendentalistas se interesaron por los falansterios de Fourier. En 1841, George Ripley (1802-1880), antiguo ministro unitario, fundó Brook Farm. En una carta de esa época, le contaba a su amigo Emerson: «Nuestro objetivo, como sabes, es asegurar una unión más natural entre el trabajo intelectual y manual del que ahora existe, combinar al pensador y al trabajador [...] en un mismo individuo; garantizar la máxima libertad mental»⁴². Otros miembros de Brook Farm fueron Sophie Ripley, Nathaniel Hawthorne y Charles Dana. Personalidades como Emerson, Albert Brisbane, Margaret Fuller o Channing fueron además visitantes asiduos.

En el Vermont en los años posteriores a la Guerra de Secesión estadounidense, el joven Dewey se criará en una ciudad pequeña de ambiente rural y agrario. Con los años, será testigo de la transformación del país en una sociedad industrial y urbana. Lejos de mostrarse nostálgico por el modo de vida rural y comunitario, entendió que la industrialización era un proceso irreversible que acarreaba nuevos problemas y retos, pero también nuevas posibilidades. Aunque siempre fue crítico con el capitalismo, no fue un revolucionario, sino un reformador social que creyó en la radicalización de la democracia, lo cual pasaba por subordinar la economía al interés general. Al contrario que sus predecesores trascendentalistas, no abogó por una vuelta a la vida en la naturaleza, sino por reconducir la tecnología y la industrialización en beneficio del interés de la gente y no para el beneficio particular de unos pocos.

⁴² Citado por Carmen de la Guardia, *Historia de Estados Unidos*, págs. 149, 150.

CAPÍTULO 3. Las primeras teorías sobre el juego y el nacimiento de la pedagogía moderna

En este último capítulo de la Primera Parte, vamos a estudiar ciertas visiones sobre lo lúdico, el entretenimiento y el ocio acontecidas en la historia de nuestra cultura occidental. Haremos un recorrido sintético por esta historia: Platón y el valor educativo de los juegos, Aristóteles y su teoría de la *eutrapelia*, las concepciones medievales y la moderación de Santo Tomás, la intransigencia de la Contra-Reforma y de los credos protestantes, o los nuevos aires mercantilistas que incrementaron la práctica lúdica. Después de este mapa, reseñaremos las primeras teorizaciones sobre el juego que surgieron a finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX. Entre estas, por su carácter pionero y su fuerte repercusión, destaca la de Friedrich Schiller, el primer pensador que reivindicó enérgicamente el papel del juego en la vida. A nuestro entender, hasta la obra de este polifacético pensador romántico, solo podemos hablar de una protohistoria del estudio del juego. Con Schiller, comienza a apreciarse el significado y la relevancia del juego y el jugar, hasta entonces, nadie lo había estimado un tema suficientemente serio como para ser tenido en cuenta y ser estudiado. A partir de las reflexiones de Schiller, surgieron un grupo de teorías de carácter biologicista (Herbert Spencer, Karl Groos), que imbuidas de la teoría evolucionista de Darwin, gozaron de una importante difusión. Por último, veremos un segundo grupo de teorías, conocidas como teorías atávicas, que no disfrutaron de tanto recorrido pero que en su momento sí tuvieron su prensa.

A continuación, estudiaremos las aportaciones de los primeros pedagogos modernos, quienes establecieron las bases de la Escuela Nueva, el paradigma sobre el que Dewey desarrolló sus ideas y prácticas y del que se convirtió en uno de sus principales promotores. En particular, rastreadremos las aportaciones de Jean-Jacques Rousseau, Johan H. Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Johan F. Herbart. Estos autores inauguraron una tradición progresista que, al reivindicar el papel activo del niño en el aprendizaje y aplicar los avances de la biología y la psicología, descubrió la función determinante que el jugar desempeñaba en el proceso pedagógico. Aunque estas teorías solo se llevaron a la práctica en algunos casos aislados y tuvieron una influencia menor en la concepción común de la época, sentaron las bases para no sólo una nueva pedagogía, sino también para una nueva

consideración del sentido y la función de los juegos. Pensamos que la puesta en valor del juego y de la vida infantil que hicieron los primeros pedagogos fue pionera en la historia de nuestra cultura occidental, y sirvió como punta de lanza para que, poco a poco, fuera permeándose en la sociedad.

Merece la pena empezar este mapa por las opiniones de Platón. Aunque tocó el tema de forma tangencial, el filósofo ateniense fue uno de los primeros pensadores en mencionar y reconocer el valor práctico del juego. Es bien conocida su preocupación por la *paideia*, y es en ese ámbito donde le otorgó a los juegos un lugar destacado. En el diálogo de *Las Leyes*, se esforzó por dar contenido a una buena *paideia*, de la que debían formar parte los juegos, la música y la danza. Estableció varias fases de aprendizaje, reclamando para la más temprana la preponderancia del desarrollo físico al intelectual. Para los infantes más pequeños, entre tres y seis años, defendió la libertad en el juego; en cambio, a partir de esas edades, debía dotarse al juego de cierta disciplina y orden, para evitar así la anomía que pudiera poner en peligro el respeto a las normas y a la autoridad del Estado. Sugirió recomendaciones prácticas, como que los niños utilizaran manzanas para aprender mejor las matemáticas, o que los niños de tres años construyeran edificios a escala, lo que suponía un reconocimiento al valor pedagógico de los juguetes. En el mismo diálogo de *Las Leyes*, empleó *paidiá* en su sentido más común, como broma o juego infantil, y siempre en oposición a *spoudê*, que significaba lo noble y lo serio, el bien que se alcanzaba con esfuerzo. Siempre teniendo presente este contraste, equiparó el juego a la imitación, pues lo mimético, como por ejemplo lo era la escritura, era «poco serio» frente a la verdadera realidad (el mundo eidético o inteligible). De esta manera, usó el término *paidiá* para referirse a las cosas aparentes (la realidad sensible), entre las que se encontraban los asuntos de los hombres. Hasta aquí, el juego parecía ser inferior a lo serio, como la realidad sensible lo era respecto a la realidad eidética, pero entonces el personaje del ateniense interpelaba a Clinias:

La divinidad es por naturaleza digna de toda clase de bienaventurada seriedad, mientras que el hombre [...], no es más que un juguete (*paígnion*) inventado por la divinidad, y aun eso es lo mejor que hay en él; y que, por tanto, es preciso aceptar esa misión y que todo hombre o mujer pasen su vida jugando los juegos más hermosos que puedan ser, al contrario de lo que ahora piensan⁴³.

⁴³ Platón, *Las Leyes*, 644d., Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1960.

No podemos aquí ahondar en esta bella paradoja. Tan solo apuntar que, si los humanos no somos más que juguetes inventados por la divinidad, que es lo más digno, noble y serio, no es para tomarnos con demasiada seriedad, pero si precisamente lo más digno que hay en nosotros es la huella de lo divino, lo más digno que debemos realizar será todo aquello que nos acerque o ponga en conexión con la divinidad. Por eso, aunque lo común es considerar el trabajo y la guerra como las cosas serias de los hombres, estas no son más que asuntos mundanos, que nada tienen que ver con lo eterno, necesario e inmutable. Ya que el hombre es un juguete de la divinidad, es el jugar lo que más le acerca a ella, y no el trabajo o la guerra. De ahí la recomendación final del ateniense: que todo hombre o mujer pasen su vida jugando los juegos más hermosos que puedan⁴⁴.

Por su parte, la visión sobre los juegos de Aristóteles, además de inspirar a los teóricos de la Iglesia católica, recorre nuestra historia y permanece en parte en el sentir contemporáneo. El Estagirita, lejos de las insinuaciones de Platón acerca de la posible conexión del juego y lo sacro, contempló los juegos y los entretenimientos en consonancia con el sentir popular de su época. Fundamentalmente, como ejercicios que favorecían el reposo, una simple interrupción de la actividad que proporcionaba alivio al intelecto fatigado. En el libro IV de la *Ética*, lo recomendaba como actividad complementaria a la hora del descanso. En la *Política* defendió su relevancia para la formación del ciudadano. En el capítulo XVII del libro IV, acerca de la educación durante la primera infancia, Aristóteles, prescribió que la educación del niño debía comenzar desde la más temprana edad y debía proceder por grados. Así, en una primera etapa, hasta los cinco años:

[...] no es conveniente todavía iniciarlos en ningún aprendizaje ni trabajo obligatorio, para no poner trabas a su desarrollo, pero deberán moverse lo suficiente para evitar la ociosidad de sus miembros; el movimiento se conseguirá mediante distintas actividades y sobre todo por medio del juego. Los juegos no deben ser ni impropios de hombres libres, ni fatigosos, ni lánguidos [...]. Todo esto debe preparar el camino para sus ocupaciones futuras; por eso los juegos deben en su mayor parte imitaciones de las cosas que más adelante han de ser en serio⁴⁵.

Por consiguiente, el juego era una actividad recomendable para el desarrollo

⁴⁴ Sobre este vínculo del juego con lo divino insinuado por Platón, puede consultarse Yepes, R., *La región de lo lúdico. Reflexión sobre el fin y la forma del juego*, Pamplona, Universidad de Navarra, 1996.

⁴⁵ Aristóteles, *Política*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1951, págs. 146, 147 (1336a).

corporal, y servía como ensayo o preparación de las futuras ocupaciones –serias– de la edad adulta. También ayudaban al descanso y al alivio pero, en todo caso, no dejaba de ser una actividad menor, secundaria. Ante todo, subrayaba Aristóteles:

Si ambos son necesarios, pero el ocio preferible al trabajo y fin de él, hemos de investigar cómo debemos emplear nuestro ocio. No, ciertamente, jugando; porque entonces el juego (*paidiá*) sería necesariamente el fin de nuestra vida, lo cual es imposible; los juegos deben emplearse más bien en medio de los trabajos, porque el trabajo duro requiere descanso, y los juegos son para descansar, mientras que el trabajo va siempre acompañado de fatiga y esfuerzo. Por eso hay que introducir los juegos vigilando los momentos oportunos para hacer uso de ellos y aplicándolos como una medicina⁴⁶.

De este modo, el jugar no podía ser el fin de la vida, era para descansar, una pausa en el trabajo. ¿A qué debemos dedicar nuestro ocio? Debemos tener presente que en la mentalidad helénica el ocio se oponía al trabajo, tal como la vida contemplativa se oponía a la vida activa. La primera era la propia del hombre libre, la segunda era la propia del esclavo. De ahí que *scholai* provenga de «ocio» –de igual manera que «negocio» se establece por la negación del ocio–, el tiempo en que el individuo-ciudadano, libre de las obligaciones que le ataban a lo mundano, podía dedicarse al cultivo del alma. Y esta era la forma de vida más excelsa posible: la dedicada a la contemplación, el conocimiento, el cultivo del espíritu. Por lo tanto, como actividad menor que servía para el alivio, el uso del juego debía estar regulado, se debía vigilar a fin de que no pervirtiera el espíritu o el cuerpo y, en cambio, contribuyera a su enriquecimiento. Para esto, Aristóteles propuso una *eutrapelia*⁴⁷, o teoría de la virtud del juego. Así, el *hombre eutrapélico* era aquel que mostraba gusto por el humor moderado o bien orientado. Se basaba para ello en el origen semántico de la palabra: *eu* significa ‘bueno’, pero también y más en nuestro caso, ‘con facilidad’ o ‘convenientemente’. Por su parte, *trapelia* es un sustantivo que proviene de ‘dar vuelta’ y ‘giro’, y se traduce por «movilidad», «agilidad». La *eutrapelia* se referiría pues a todas aquellas actividades realizadas con moderación y con el propósito de generar

⁴⁶ *Ibid.*, pág. 151 (1337b).

⁴⁷ *Eutrapelia* o *eutropelia*. Etimología: «broma agradable». Virtud que modera el exceso de las diversiones o entretenimientos. Donaire o jocosidad urbana e inofensiva. Discurso, juego o cualquier ocupación inocente, que se toma por vía de recreación honesta con templanza (DRAE). La *eutrapelia* es también una *figura retórica* que consiste en una crítica moderada con el fin de divertir al oyente. Por extensión, se emplea para señalar un tipo de literatura que tiene como finalidad única la diversión o el entretenimiento.

diversión, esparcimiento, entretenimiento y poder descansar así de las preocupaciones y problemas de la vida cotidiana. Durante siglos, Aristóteles se convirtió en la fuente de mayor autoridad sobre el juego, influyendo directamente en los teólogos de la Iglesia católica, los tratadistas medievales o el propio Alfonso X.

En la sociedad medieval, en contra de la imagen que ha calado en nuestra cultura como una época oscurantista dominada por los dogmas religiosos y las estructuras feudales, el historiador holandés Johan Huizinga ha mostrado que la vida medieval a nivel cotidiano estaba impregnada de juego⁴⁸. Dentro de su complejidad, las manifestaciones lúdicas eran «unas veces juegos populares desenfrenados, llenos de elementos paganos que han perdido su significado sagrado y se han transmutado en pura broma; otras el juego de caballería pomposo y señorial, juego refinado de cortes o cosa parecida»⁴⁹. Cada época y sociedad posee una serie de actividades lúdicas preferidas, en el caso del mundo medieval se destacaron cuatro tipos de actividades: la práctica de la caza; los juegos deportivo-caballerescos; los juegos de mesa; así como las representaciones teatrales –en especial las comedias– y los bailes de salón. La vida eminentemente rural propició que la mayoría de los juegos y las actividades lúdicas se practicaran al aire libre. Entre estas, la práctica de la caza constituyó durante siglos la afición favorita de la nobleza. Sin duda, los juegos más importantes en cuanto a prestigio y repercusión social fueron los deportivo-caballerescos. Como hemos señalado en el capítulo 1, los nobles y los caballeros, así como sus milicias, se dedicaban en exclusiva a la guerra, por lo que en tiempos de paz se hizo necesario mantener a las tropas en forma. Para ello se crearon los torneos, una fórmula eficaz para entrenar las maniobras y estar preparados para el momento del verdadero combate. Sin embargo, lo que surgió como un espacio regulado para pruebas guerreras, pronto se convirtió en un gran espectáculo y en el evento festivo más popular en toda Europa. Amén de los actos religiosos, los torneos se convirtieron en los grandes acontecimientos sociales, por lo que fueron ideales para que los nobles pudieran hacer gala de su jerarquía de cara al pueblo y, al mismo tiempo, competir entre ellos en un juego guerrero en el que no se disputaban cantidades materiales sino la gloria y la fama.

⁴⁸ Ver Huizinga, J., *El otoño de la Edad Media*, Alianza, Madrid, 2005.

⁴⁹ Huizinga, J., *Homo Ludens*, Alianza, Madrid, 2008, pág. 228.

De este modo, a partir del siglo XI, el *torneamentum* –*tournoi* en francés– se convirtió en el juego colectivo más conocido y prestigioso de Europa Occidental. Se trataba de un evento en el que durante varios días los participantes se enfrentaban armados. Se trataba de una descontextualización de la guerra, una representación controlada de distintos combates entre guerreros. Su aparición fue promovida por la nobleza, en un mismo sentido a cómo las familias patricias romanas habían patrocinado en su época los juegos y las fiestas con el ánimo de ganarse al pueblo y cobrar prestigio. En su fase inicial, lo que conocemos por torneo se llamaba en realidad *mêlée*. Un encuentro multitudinario en el cual bandos o equipos de jinetes combatían hasta la caída de la noche o el día siguiente. La mayoría de los contendientes iban a caballo y podían reunirse hasta varios miles de participantes. El lugar de juego abarcaba varias hectáreas, incluía espacios abiertos y áreas de descanso que podían ser aldeas enteras. A lo largo del siglo XII la *mêlée* se fue convirtiendo en sinónimo de torneo. Sin embargo, poco a poco se fueron introduciendo otras modalidades de combate que tendían más a las contiendas individuales que a los enfrentamientos en grandes grupos. Entre los siglos XIII y XIV, la justa se convirtió en la modalidad más famosa dentro del evento del torneo. Hoy en día nos resulta más familiar que la *mêlée*. Consistía en un enfrentamiento entre dos jinetes, a veces separados por una barrera, que armados con lanzas tenían como objetivo derribar al oponente. Más tarde, en el siglo XV, ganó popularidad el combate a pie. En su forma primitiva, el evento era muy sangriento e incluso se combatía hasta morir. Con el tiempo, se fue desarrollando un sistema de reglas que atenuaba el daño físico y el riesgo de muerte (por ejemplo, se introdujeron las armas embotadas y armaduras más pesadas) pero, aun así, las pruebas estaban impregnadas de violencia física y los participantes eran plenamente conscientes del riesgo. Cabía la posibilidad de quedar mutilado o incluso perder la vida, pero es de suponer que este elemento era el que otorgaba un mayor atractivo al evento. Al margen de estos grandes actos sociales, el juego de dados fue el juego más famoso a nivel popular, pero suele considerarse el ajedrez como el juego medieval por antonomasia, por ser el más apreciado entre la nobleza y por sintetizar como ningún otro el torneo, la guerra, los estamentos y la estrategia.

No obstante, tal como ha sido habitual en todas las sociedades humanas, también los poderes de la sociedad medieval intentaron controlar la instintiva inclinación de la

gente a jugar. La mentalidad católica consideraba los juegos y los ejercicios físicos como algo terrenal y fútil, no dignos de estima, si acaso, se le permitían al vulgo siempre que no le distrajeran de sus ocupaciones serias y los empleara para descansar. Esta fue la opinión oficial de la Iglesia –y creo que no ha cambiado hasta el momento–, una convicción sustentada también en la autoridad de Aristóteles y su eutrapelia o virtud del juego. San Agustín y Santo Tomás se apoyaron en las consideraciones del filósofo griego para elaborar sus propias formulaciones. Santo Tomás apeló a la virtud como guía del buen hacer, de ahí que los descansos, las diversiones o el juego hubieran de estar ponderadas por la razón. Puesto que todo hábito que obrara de conformidad con la razón era virtuoso, se colegía que del juego podía darse también virtud. Así, el hombre que tenía la gracia de convertir en motivo de solaz las palabras y las obras, era un «eutrapélico». En el artículo 2 de la cuestión 168 de la *Summa Theologica*, el aquilate se preguntaba si los juegos podían ser objeto de virtud. Así razonaba:

El hombre necesita de cuando en cuando del reposo corporal, porque sus fuerzas son limitadas e incapaces para un trabajo ilimitado. Y el alma exige también someterse proporcionalmente a esa misma ley, pues sus energías son igualmente limitadas y, cuando se exceden en el modo de obrar, sienten fatiga. Además, el alma, en sus operaciones, va unida al cuerpo, usando de los órganos sensibles para realizar sus actos; y cuando sale al mundo de lo sensible, se produce cierto cansancio de la parte animal [...]. Sabiendo, pues, que el encanto del alma se halla en el placer, como hemos visto anteriormente, debemos buscar un placer apropiado que alivie la fatiga espiritual procurando un rebajamiento en la tensión del espíritu⁵⁰.

En cualquier caso, para que el juego fuera lícito debía responder a la moderación, al buen fin, a la «gravedad de espíritu» y a la «dignidad de la persona». La opinión de Santo Tomás fue muy relevante en su época y puede considerarse representativa de un amplio sector moderado de la Iglesia y de una idea común a nivel popular. No obstante, los legisladores no cejaron en su empeño por adecuar a los preceptos teológicos y religiosos la tendencia instintiva de la gente a jugar. El principal interés de tratadistas, casuistas y gobernantes no fue tanto teorizar sobre el juego en sí, como establecer los preceptos de su licitud, la relación entre el juego y la virtud. Y aparte del control de las comedias, el mayor quebradero de cabeza de gobernantes y censores fueron los juegos de

⁵⁰ Tomás de Aquino, *Summa Theologica*, X, BAC, Madrid, 1955, pág. 421.

azar o de fortuna. Dentro de estos, destacaban los juegos de dados (de donde precisamente proviene nuestro vocablo «azar», del árabe «juego de dados») que eran muy practicados y que en un instante podían dar o quitar grandes cantidades de dinero o propiedades. Esta movilidad, este golpe de fortuna que podía enriquecer sin merecimiento ni trabajo ni esfuerzo, esta máxima contingencia era lo que inquietaba a la mentalidad religiosa. Dios lo proveía todo conforme a designios inescrutables y al orden social, el azar rompía la norma y su necesidad inquebrantable. Tanto en la época medieval como en el Renacimiento, la gente jugó al parecer con gran fervor, inclinación que los legisladores se encargaron con empeño en controlar. La burguesía y la vida urbana pusieron en circulación nuevas prácticas –como los naipes–, así como una actitud, frente al desprecio católico, más favorable hacia las actividades lúdicas y las diversiones.

Los Estados europeos de la Edad Moderna, a pesar del avance del liberalismo, siguieron profesando la moral católica o la moral protestante, por lo que el dictamen sobre los juegos y las diversiones continuó estando marcado por estos credos. Sin embargo, los nuevos aires mercantilistas forzaron a la Iglesia Católica a replantear sus posiciones en cuanto al valor del trabajo. También el protestantismo, según la interpretación de Werner Sombart, vendría a ser una reformulación religiosa que se adaptaba a los nuevos tiempos⁵¹. Respecto a los juegos, la opinión oficial de la Iglesia católica, marcada por el espíritu reaccionario de la Contra-Reforma, se hizo si acaso más severa e intransigente. Si, tal como hemos comentado, Santo Tomás defendió una visión moderada inspirada en Aristóteles –la conveniencia para el hombre de un placer apropiado que le aliviara de la fatiga física y espiritual después de haber cumplido con sus responsabilidades–, la Contra-Reforma condenó de plano los juegos y las diversiones, pues se consideraron futilidades que nos distraían de las tareas importantes que nos encomendaba el Señor. Por otro lado, fue el humanismo quien recuperó e impulsó la actitud más favorable de la cultura clásica y, en particular, de Aristóteles. El dominico español Pedro de Covarrubias, uno de los más importantes tratadistas del siglo XVI, ejemplificó esta visión:

⁵¹ Ver Sombart, W., *El burgués. Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*, Alianza Editorial, Madrid, 2005.

[...] el descanso del alma es delectación. De donde se sigue que así como la fatigamos con profunda atención y encogimiento: así es menester los soltemos y recuperemos las fuerzas interiores, con un deleitable derramamiento y vagación o distracción, y porque juego es que es dicho o hecho, en el que se procura delectación de las virtudes animales. Síguese de necesidad que para relevar y recrear el espíritu es necesario en la vida humana juego/entretenimiento/pasatiempo⁵².

A pesar de ser un poco más favorables a la *recreación del espíritu*, en lo fundamental, estas teorizaciones combinaron la eutrapelia aristotélica con la moral cristiana y las enseñanzas de los Padres de la Iglesia, manteniendo un estricto respeto por las jerarquías sociales y el bien público que administraba la monarquía católica. Aunque menos rígidas que la posición oficial de la Contra-Reforma, siguieron compartiendo una débil valoración de lo terrenal y un rechazo por todo lo que tuviera que ver con el cuerpo. Debe tenerse en cuenta que la mayoría de los juegos que se conocían y practicaban en esa época eran físicos, y en especial los referidos a los varones infantiles. De ahí que los juegos fuesen repudiados, aparte de su sentido negativo por comportar distracciones de lo verdaderamente importante, por favorecer el desarrollo físico del individuo y dar lugar al contacto corporal. Las instituciones educativas continuaron estando en manos de las órdenes religiosas, por lo que era fácil deducir el exiguo lugar que los juegos o el ejercicio físico ocupaban en la educación de los jóvenes. Sin embargo, el ideal nobiliario y caballeresco del medievo fue siendo desplazado por el ideal del estudio, la preponderancia del intelecto y el cultivo de la vida espiritual. Así lo encontramos en los preceptos de la Compañía de Jesús:

[...] la destreza del cuerpo en su caso no pasa, como en la institución de la «infancia regia o noble», por el aprendizaje consumado del manejo de las armas, la perfección en montar a caballo, jugar a la pelota, danzar, tañer instrumentos, jugar a las bolas o cazar, ya que los jesuitas no serán maestros de habilidades caballerescas, sino de virtud y buenas letras [...]. El estudiante perfecto jesuítico cuya profesión serán los libros, no sólo se configura por oposición al noble, sino y, muy especialmente, en oposición al vulgo; su forma de hablar, de andar, de mirar tendrá que diferenciarse de la de ambos⁵³.

Por su parte, los reformistas protestantes tampoco se mostraron favorables hacia

⁵² Pedro de Covarrubias, *Remedio de jugadores*, Burgos, 1519, pág. VI.

⁵³ Varela, J., *Modos de educación en la España de las Contrarreformas*, La Piqueta, Madrid, 1984, pág. 143.

lo lúdico. Su posición se acercó en este punto a la intransigencia de la Contra-Reforma, los juegos y las diversiones fueron estimados como actividades impuras que distraían de lo importante y, como tal, no tenían lugar en la conducta de un buen creyente. Debe considerarse que la gran mayoría de la población seguía viviendo en el campo –donde se conservaban las estructuras medievales– y que la Iglesia continuó marcando la pauta moral, pero el crecimiento de las ciudades, el comercio y la burguesía estaban generando nuevas costumbres y prácticas, entre estas, y respecto a nuestro tema, hay dos fenómenos que nos parecen especialmente relevantes: la explosión de los juegos de azar y el éxito de los naipes. Desde antiguo, los juegos de fortuna habían sido vistos por el poder como una importante fuente de desajustes. Se creía que ayudaban a sembrar la discordia y a aumentar la codicia, por lo que era necesario someterlos a regulación. Entre los siglos XV y XVI la afición a los dados, los naipes y las loterías se extendió por todas las capas sociales de tal manera que la Iglesia instó a los gobiernos a perseguirlos de forma implacable. En este asunto se reveló la disputa entre el poder eclesiástico y el poder civil que caracterizó estos siglos. El primero rechazaba de plano este tipo de juegos, incluidas las posturas menos estrictas de influencia aristotélica, pero el segundo empezó a dudar entre prohibirlos y aceptarlos. Al final, los gobiernos impusieron su criterio y se decantaron por la permisividad, no sin cierto recelo, y ello en la mayoría de los casos por dos motivaciones: por estar tan extendida su práctica que se hacía extremadamente difícil poder aplacarla; o bien, por razones de Estado, esto es, por causar extraordinarios beneficios a las arcas públicas. Por ejemplo, a lo largo del siglo XVIII, muchos gobiernos, como el español y el francés, se adjudicaron la organización del juego de la lotería, una regulación y un cuasimonopolio que imitaron de las ciudades italianas.

El mercantilismo impulsó las prácticas que buscaban un golpe de fortuna. Además, es un hecho constatable que los pueblos marítimos han sido mucho más proclives a los juegos de azar que los pueblos que habitan en el interior⁵⁴. Los primeros, más habituados a viajar y entrar en contacto con otras culturas, suelen ser de mentalidad más abierta y tolerante, frente a los segundos, que trabajan el campo y suelen poseer una mentalidad más conservadora. Esto mismo ocurrió en la época que va del siglo XV al siglo XVII, un periodo de grandes viajes y descubrimientos y en el que, no por casualidad, se intensificó

⁵⁴ Ver González Alcantud, J., A., *Tractatus ludorum*, Anthropos, Barcelona, 1993, págs. 78ss.

la afición por los juegos de azar. El paso de la época medieval a la edad moderna puede ser ilustrado como el tránsito del ajedrez y los dados a los naipes⁵⁵. Una obra paradigmática que ilustra la concepción de lo lúdico en esta época es *La fiesta popular* (1542) de Francois Rabelais. En el capítulo XXII se enumeran la multitud de juegos a los que se dedicaba el joven héroe después de comer. En la edición canónica de 1.542 se citan 217 juegos de mesa y salón, infantiles, al aire libre, etc.

Durante el siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos, los juegos siguieron siendo vistos a nivel popular como una vana actividad infantil –para los puritanos, actividades impuras que se solían prohibir–. Esta idea era compartida por los intelectuales. Para estos, los juegos poseían un valor cultural menor, pues no eran más que diversiones despreocupadas a las que se dedicaban los niños y que los adultos abandonaban en la madurez una vez que se ocupaban en menesteres más serios y relevantes. No obstante, en esta época aparecieron las primeras teorizaciones sobre el juego, y aunque muchas de estas investigaciones vinieron a reforzar esta idea dominante, ciertos autores, en especial vinculados a la pedagogía, empezaron a tratarlo como un tema importante para el aprendizaje y la propia vida social. La primera teorización importante sobre el juego, tal como señalamos al principio de este capítulo, fue la del pensador, poeta, dramaturgo e historiador alemán Friedrich Schiller (1759-1805). En efecto, debemos a Schiller, y a su maestro Kant, ambos de marcada ascendencia idealista, la introducción del concepto de juego en la estética⁵⁶. Kant, en su *Crítica del juicio*, empleó la expresión «libre juego de facultades» para hablar de la concordancia que se daba entre la imaginación y el entendimiento, una concordancia que además se caracterizaba por ser libre. El profesor de estética Raúl Gabás resume el concepto de belleza en Kant de la siguiente manera:

Es una especie de desafío entre la imaginación y el entendimiento para jugar un juego en el que cada uno de los dos participantes provoca al otro a que responda con una representación a la que el ofrece imprevisiblemente. Ninguno de los dos tiene el campo

⁵⁵ Ver *Ibidem*.

⁵⁶ Alexander Baumgarten, en su obra *Estética* (1750), puso en circulación la expresión y dejó definido su campo de estudio. De este modo, la estética es el dominio de la filosofía que investiga el arte y sus cualidades, la «ciencia de lo bello, misma a la que se agrega un estudio de la esencia del arte, de las relaciones de ésta con la belleza y los demás valores». Inmanuel Kant contribuyó también de forma decisiva a la implantación y desarrollo de esta disciplina. Le dedicó su obra *Crítica del juicio* (1790), donde la definió como la rama filosófica que se ocupaba del sentimiento puro y su manifestación, que era el arte.

acotado. La imaginación crea imágenes que no existían y el entendimiento responde con regularidades que de ninguna manera estaban formuladas. Así se estimulan e incitan entre ellos sin coacción ni fatiga⁵⁷.

Según Kant, para apreciar el arte bello se requería de la imaginación, el entendimiento, el espíritu y el gusto. El libre juego que entablaban entre sí daba como resultado el juicio estético. Schiller profundizó en esta idea. En su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) se propuso perfilar un camino para el ennoblecimiento del carácter humano y la constitución de un Estado y una sociedad verdaderamente racionales. La obra suscitó una fuerte polémica en su época y no fue bien acogida ni por ilustrados ni por románticos –su amigo Hölderlin fue el más entusiasta–. Lo que a nosotros nos interesa es el tratamiento y el lugar que le concedió al concepto de juego, y aunque ciertamente lo hizo desde una perspectiva idealista, rehusando lo experimental y empleando un alto grado de abstracción, esa teorización contribuyó de forma importante a que el juego se convirtiera en un tema de especulación, lo que vino a alimentar el interés que ya hemos subrayado. Schiller compartió el diagnóstico de Rousseau acerca de la civilización de su época. Criticó a las clases inferiores por estar sujetas a los apetitos sensibles y repudiar el orden social y político, y atacó a las clases altas por entregarse al egoísmo y la depravación. Consideraba que las fuerzas que convivían en la naturaleza humana habían roto su conexión intrínseca. Ya no concordaban el goce con el trabajo, el medio con el fin, el esfuerzo con la recompensa. Su propósito fue reconstruir esta escisión, para lo cual le propuso al hombre una nueva tarea de transformación.

Al ver cómo la Revolución Francesa había derivado en un Régimen del Terror, se convenció de que el hombre no estaba aún preparado para la libertad. Concluyó que la verdadera libertad tenía su sede en la conciencia. La cuestión era entonces: ¿Cómo llegar a esa libertad de conciencia? «Convenceros de que para resolver en la experiencia este problema político hay que tomar por la vía estética, porque es a través de la belleza como se llega a la libertad»⁵⁸. Para que pudiera darse un régimen de libertad a nivel social, cada

⁵⁷ Gabás, R., *Curso Básico de Filosofía Estética*, Universidad de Cantabria, Santander, 2008, pág. 210.

⁵⁸ Schiller, F., *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 1990, pág. 120.

individuo debía antes haber alcanzado su propia libertad de conciencia, y esto solo podía acontecer mediante la educación estética. Schiller reivindicó, pues, la libertad para el ámbito de la estética. Mientras Kant presentó la belleza como símbolo de la moralidad, Schiller vinculó la libertad a la estética, a costa quizá de hacer más frágil su conexión con la moral. De este modo, la belleza pertenecía al reino fenoménico, se mostraba en el ámbito de la sensibilidad y si la razón intervenía se perdía su efecto. «Un objeto se expone como libre en la intuición si la forma del mismo no pone el entendimiento reflexionante en la necesidad de ir en busca de un fundamento. Se llama bella, pues, una forma que se explica por si misma, que se explica sin la ayuda de un concepto»⁵⁹. Lo bello era una forma que se explicaba sin concepto. La belleza era «libertad en la aparición», y se distinguía además de la perfección. Esta última era la forma de una materia, de un objeto dado, mientras la belleza era la *forma de una forma*, esto es, una determinada manera de aparecer como forma. La belleza era la llamada a la reconciliación entre la razón y la sensibilidad, y esta reconciliación era la patria originaria que correspondía a la naturaleza del hombre.

En la Carta XII, Schiller caracterizó la naturaleza humana como un doble estrato determinado por la oposición entre dos instintos fundamentales: un impulso material y un impulso formal, que se correspondían con su doble naturaleza: sensible y racional. El primer impulso vinculaba al hombre a lo material y a la temporalidad. Su objeto era la vida en su más amplio sentido: todo ser material y toda presencia inmediata a los sentidos. Por su parte, el impulso formal estaba relacionado con la racionalidad, su objeto era la figura, las propiedades formales de las cosas y la referencia de las mismas a la facultad de pensar. El impulso sensible nos ponía en contacto con el mundo, abarcaba toda la riqueza de las pasiones y de las sensaciones y nos aportaba un gran tesoro de material. Constituía la fuente de la variedad y de lo cambiante. Por contra, el impulso formal ejercía el efecto contrario, huía de lo transitorio, del simple impulso sensible, y se afirmaba en una voluntad permanente, en la ley. Así se constituía la estabilidad y la coherencia de la persona frente a los instantes pasajeros de lo sensible. Cuando el hombre se comportaba llevado solamente por este impulso suprimía su personalidad. El impulso formal, en cambio, tendía a poner al hombre en libertad e introducir armonía en la diversidad de

⁵⁹ *Ibid.*, pág. 25.

sus apariencias. Reafirmaba a la persona en los cambios de estado; confería permanencia a través de las leyes. Ambas partes eran importantes y debían esforzarse en entenderse. No era admisible resolver la antítesis situando a la racionalidad por encima de lo material, como subordinación de una parte a la otra. Schiller se propuso superar «la escisión en el interior del hombre». La búsqueda de la belleza era el camino, y ello a través de un principio que actuaba como armonizador de ambos impulsos y que Schiller denominó «impulso de juego». Este impulso lúdico –*spieltrieb*– constituía el fundamento del impulso artístico. Tal impulso no era un instinto particular, sino una síntesis del instinto de la forma y del instinto sensible.

En el impulso de juego, los otros dos impulsos actuaban unidos, de manera que se reconciliaban el cambio y la identidad. En él estarían simultáneamente presentes la conciencia de la libertad y la sensación de la existencia. Tanto en el impulso sensible, que excluía del sujeto la actividad espontánea, como el impulso formal, que excluía toda dependencia, acarreaban una constricción del ánimo. El impulso del juego suprimía toda constricción y ponía al hombre en libertad física y moral. En general, lo poético residía en el punto de indiferencia entre lo ideal y lo sensible. Si el objeto del impulso sensible era la presencia inmediata de lo material en los sentidos y el objeto del impulso formal era la figura, el del impulso del juego era la «figura viva». Schiller designó con este concepto las propiedades estéticas de los fenómenos y la belleza en sentido amplio. Para él, no todo lo vivo era «figura viva». La coincidencia de una figura que era vida y de una vida que era figura se daba en lo que juzgábamos como bello. La belleza no era una realidad empírica, sino más bien una exigencia trascendental de la razón. En efecto, la razón planteaba la exigencia de que debía haber una comunidad entre el impulso formal y el material. La razón proponía este instinto en cuanto tendía a lo perfecto y a suprimir todas las limitaciones.

Schiller no aclaró dónde se daba ese impulso o cuándo llegaría. Diseñó una posible línea de evolución del ser humano. La meta a conseguir era la «forma viva», unas formas permanentes que poseían en sí mismas el principio de movimiento, es decir, la belleza. La exigencia de este tercer impulso emanaba de las raíces más profundas de la naturaleza humana. El hombre realizaba su condición estrictamente humana cuando jugaba. «El hombre sólo debe jugar con la belleza y debe jugar sólo con la belleza. Porque, para

decirlo de una vez por todas, el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega»⁶⁰. Con este *juego*, Schiller aludía a la belleza, no a los juegos corrientes de la vida relacionados con objetos materiales. El impulso ideal de juego era como el prototipo del que irradiaban los demás juegos. La belleza como exigencia originaria de identidad dictaba la doble ley de la realidad y la formalidad. El equilibrio de la realidad y la forma como ideal de lo bello era una idea, una pauta para nuestra actividad, que la realidad nunca podía alcanzar por completo. El hombre, en su esencia, era un ser lúdico, pero se encontraba siempre en camino a esta esencia.

La belleza, el juego esencial del hombre, actuaba entre dos estados opuestos: la sensación y el pensamiento. Estos eran reales, sin embargo, la belleza no constituía una realidad que se comportase como un término medio entre los dos. Como ideal, era una exigencia de la razón, pero no existía en la realidad, no era ni una cosa sensible ni una forma. Era la libertad diseñando el horizonte de su propia posición. La belleza, como exigencia de equilibrio de los opuestos, ponía en juego la conjugación entre las partes. La experiencia no podía enseñarnos como podía darse la belleza. Schiller no pensaba en los juegos corrientes de la vida. El impulso de juego era un imperativo de la belleza. El equilibrio de la belleza sería siempre una idea que la realidad efectiva nunca podría alcanzar plenamente.

En relación con los impulsos, Schiller distinguió tres estados que el hombre ha de recorrer individual y colectivamente para alcanzar el ennoblecimiento de su naturaleza. Utilizó estos conceptos como ideas. El primero de ellos era el «estadio físico», en el que el individuo se hallaba bajo el dominio de la naturaleza y se veía determinado por los impulsos sensibles. Era egoísta y se encontraba prisionero del deseo y del instante. Ahora bien, el ánimo humano ascendía de la sensación al pensamiento pasando por un temple intermedio, en el cual la sensibilidad y la razón funcionaban conjuntamente. Este era el «estadio estético», el que preferentemente merecía llamarse libre. A diferencia del «estado físico» que era el de la determinación sensible, y del estado lógico y moral, que se caracterizaba por la determinación racional, el «estado estético» era el de la

⁶⁰ *Ibid.*, pág. 241.

determinabilidad real y activa. En ese estadio, el hombre se desligaba del mundo, lo colocaba fuera, lo contemplaba. El tiempo mismo se detenía al reflejarse la forma en el fondo de lo perecedero. Con la contemplación libre entraba en escena la belleza. Pero, a diferencia de la verdad, la independencia que el espíritu conquistaba en la belleza se producía sin abandonar el mundo sensible. En la satisfacción que producía la belleza, la reflexión y el sentimiento se compenetraban, de manera que creíamos sentir inmediatamente la forma. La belleza era forma porque la contemplábamos pero, al mismo tiempo, era vida porque la sentíamos.

Aunque no aportaba nada para nuestra condición intelectual o moral, el estado intermedio de libertad estética era la condición necesaria para alcanzar un conocimiento y una conciencia moral. Lo que hacía la belleza era proporcionar fuerza a las dos facultades pero sin determinar nada sobre el uso de esa fuerza. A través del temple estético del ánimo, la actividad espontánea de la razón se albergaba en el campo de la sensibilidad. Schiller creía que, una vez alcanzado el estado estético, sería mucho más fácil que pasar del estado físico al estético. El hombre templado estéticamente no tendría grandes dificultades en pronunciar juicios universales y realizar acciones de valor universal. La cultura estética no producía ningún resultado particular, no realizaba ningún fin, ni intelectual, ni moral. «Lo único que hace es poner al hombre por naturaleza en situación de hacer por sí mismo lo que quiera, devolviéndole por completo la libertad de ser lo que deba ser»⁶¹. El «estado estético» era cero en lo que se refería a efectos particulares y determinados, pero era un estado de máxima realidad en cuanto desaparecían en él todas las limitaciones y se sumaban todas las fuerzas. No tenía ninguna función humana preferida, pero era el fundamento de la posibilidad de todas.

La cultura habría de proteger los dos impulsos, de procurar que se mantuvieran vivos y que ninguno avasallase al otro. Pero la tarea no era fácil, pues cada impulso tendía a imponerse de manera radical. Lo sensible daba variedad, la persona (lo formal) ponía límite a los instintos y confería permanencia, identidad, estabilidad. Había un permanente antagonismo entre la rigidez de los principios de la personalidad y la infinitud de dinamismo y cambio que ofrecía la sensibilidad. El problema de la cultura era procurar que ninguno de los impulsos violase las fronteras del otro. La cultura habría de proteger

⁶¹ *Ibid.*, pág. 176.

la sensibilidad contra los ataques de la libertad, y proteger la libertad contra el poderío de las sensaciones. En definitiva, el propósito de la educación estética consistía en reintegrar las fuerzas del hombre y ello se producía al alcanzar el estadio estético. Aunque Schiller no elaboró una práctica concreta para esta educación, mostró un camino para el hombre en el que el ideal de belleza, el punto de encuentro de la sensibilidad y la razón, debía actuar como guía del vivir humano. Esta postura contribuyó a reforzar la función social y pedagógica del arte, y dio lugar a importantes líneas de investigación.

Apoyándose en los escritos filosóficos de Schiller, Herbert Spencer defendió una concepción biologicista del juego, conocida como *teoría del exceso de energía*. En sus *Principios de psicología* (1855) sostuvo que el juego servía para gastar el excedente de energía que todo organismo joven tenía y que no necesitaba. El instinto de juego se explicaba como una energía biológica sobrante que podía verterse en dos formas: una inferior –el deporte–, y otra superior –el arte–. Bajo un enfoque evolucionista, Spencer mantuvo que las especies inferiores necesitaban consumir la mayor parte de su energía para cubrir sus necesidades básicas, a medida que las especies eran más complejas, requerían de menos energía para satisfacer estas necesidades, por lo que disponían de una energía residual para emplear en otras actividades. Volveremos sobre Spencer en la sección 5.2., donde contrastaremos su versión del evolucionismo con la de los pensadores pragmatistas, y en la sección 6.3., al estudiar la concepción sobre el jugar y el trabajar de Dewey.

Moritz Lazarus (1824-1903) trató de rebatir la postura de Spencer y propuso una *teoría de la relajación*. El juego no producía gasto de energía sino, al contrario, era un sistema para que los individuos pudieran relajarse y recuperar su fuerza de forma distendida. Los individuos tenían que realizar actividades difíciles y laboriosas que les llevaban a la fatiga, para recuperarse, jugaban, con lo que conseguían relajarse y recuperar su tono anímico. El juego funcionaba como un tónico del cuerpo y el espíritu. Con estos autores, el juego se fue vinculando a una función fisiológica, además de empezar a ocupar un lugar destacado en el aprendizaje y la vida infantil. El pensador alemán Karl Groos intentó precisamente fundir estas dos dimensiones, la biológica y la pedagógica, y ello supuso un firme impulso para la consolidación del juego en la vida educativa. Su propuesta se conoce como *teoría de la práctica o del pre-ejercicio* –también

denominada *teoría de la anticipación funcional*-. Señaló que los humanos y los animales realizaban dos tipos de actividades fundamentales en sus primeros años de vida: aquellas dirigidas a cubrir las necesidades básicas, y aquellas que tenían como finalidad que los órganos se desarrollasen y alcanzasen la madurez mediante la práctica, y aquí cumplía una función clave el juego. Una idea que finalmente se ha consolidado en nuestra cultura: el juego es fundamental para la maduración psicofísica, nos sirve como entrenamiento y nos prepara para la edad adulta. Desde entonces, la biología ha estudiado las manifestaciones más notorias del juego en los animales y en los niños. Desde esta perspectiva, se entiende el juego como el disciplinamiento de un exceso de energía vital que es preciso aprovechar con miras a preparar a las crías para la vida social.

Por su parte, autores como Hirn, lady Gomme, Carrigton Bolton o Jean Giradoux desarrollaron un peculiar argumentario, la *teoría atávica*, a partir de la idea de que «Todo viene a menos en el juego». Sobre esta idea, concluyeron que los juegos eran residuos o reminiscencias de antiguos usos y prácticas. Las armas caídas en desuso se convertían en juguetes, como el arco, el escudo o la honda. Según Giradoux, los hombres «habrían imitado mediante el juego las ocupaciones corporales –y a veces también las morales– a que la vida los obligaba a renunciar». Así lo explicaba, con toda suerte de detalles:

El corredor, siendo perseguido por su competidor, persigue una pieza de caza o a un enemigo imaginario. El hombre de los aparejos trepa a cortar frutos prehistóricos. El esgrimista se bate con el duque de Guisa o con Cyrano y el lanzador de jabalinas con los medas y con los persas. En el pilladilla el niño trepa fuera del alcance del saurio. El jugador de hockey evita piedras bizantinas y el jugador de póquer se vale de la última reserva de brujería dada los ciudadanos en traje de calle para hipnotizar y sugerir. De cada una de nuestras ocupaciones de muerte ha quedado un testimonio que es el juego: es la historia imitada de los primeros tiempos del mundo, y el deporte, que es la pantomima de las épocas difíciles de lucha, se escoge entonces especialmente para que el cuerpo conserve su flexibilidad y su fuerza primitivas⁶².

La descripción no adolece de altas dosis de imaginación. No queda duda de que los juegos constituían un testimonio residual de antiguas actividades, su valor se reducía a proporcionarle una cierta gimnasia al cuerpo. En esta línea se encontraba también la *teoría de la recapitulación* de Stanley Ganville Hall (1846-1924). Este profesor norteamericano de psicología y pedagogía, maestro de Dewey y sobre el que volveremos

⁶² Giradoux, J., *De pleins pouvoirs sans pouvoirs*, Gallimard, París, 1946, págs. 112, 113.

en el capítulo 6, situó la causa del juego en los efectos de actividades de generaciones pasadas. En el marco de las ideas evolucionistas, sostuvo que el desarrollo de cada individuo consistía en una breve recapitulación de la evolución de la especie –la filogénesis reflejaba la ontogénesis–. Cada individuo reproducía el desarrollo de la especie, por eso el niño reproducía en el juego actividades que sus ancestros habían realizado. A través del juego –construyendo arcos o trepando a los árboles–, el niño rememoraba y representaba tareas de la vida de sus antepasados. A través de una incierta fuerza atávica, el niño repetía los actos de sus ancestros. Por lo tanto, en el juego se manifestaban las primitivas formas de supervivencia: la lucha, la persecución, la búsqueda, etc. Finalmente, Hall renunció a esta tesis, sumándose a las nuevas tendencias que ponían el énfasis en el valor educativo de las actividades lúdicas. Vamos a continuación a estudiar a los primeros pedagogos modernos, precedentes de la *new education*, quienes reivindicaron y pusieron en circulación este valor del juego en el aprendizaje.

Históricamente, el niño había sido considerado como un ser inferior, un adulto en potencia que había de ser moldeado para convertirse en un hombre de provecho o en una mujer preparada para llevar un hogar. Sin relevancia social, el mundo del infante estaba supeditado al mundo del adulto. Pero esto empezó a cambiar en el Siglo de las Luces. Los pensadores ilustrados, con su defensa de la razón –y no la tradición– como única fuente de legitimación y verdad, el conocimiento como vía de superación de los prejuicios, la ignorancia y la superstición, el derecho del individuo a su felicidad en este mundo, los valores de igualdad y libertad, y su apuesta por la autonomía, alteraron esta situación al conceder a la educación un valor primordial y, por ende, a las necesidades y capacidades del niño. La Ilustración instó al individuo a que tomara las riendas de su vida, a que se apartara de los dogmas y de las autoridades externas, a que se guiara únicamente por las conclusiones de la razón y buscara en este mundo su propia felicidad. Las palabras de Kant, aunque mil veces citadas, sintetizan este ánimo y esta interpelación:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere*

aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración»⁶³.

Con esta aspiración, es comprensible que los ilustrados pusieran en valor a la educación al considerarla como la única vía posible para que el individuo alcanzara su autonomía. Así, surgieron en esta época abundantes libros, artículos y manuales sobre este tema. Destacan las obras de filósofos como Helvétius, quien en su obra *Del espíritu* (1758) insistió en que todo dependía de la educación en el hombre y en el Estado; las del abad de Saint-Pierre, autor de *Un proyecto para perfeccionar la educación*; de Chalotais y su *Ensayo de educación nacional*; o el propio Rousseau y su novela pedagógica *Emilio*, quien dejó establecido el sueño ilustrado de procurar la redención del género humano a través de la educación. Y en relación a esta preocupación pedagógica, se desarrolló un interés por el niño que llegó incluso a convertirse en una moda. Moralistas, poetas, administradores o médicos empezaron a crear una extensa literatura de exaltación de la infancia, así como recomendaciones y consejos prácticos para las madres.

La Ilustración propuso una filosofía optimista, plenamente confiada en la capacidad de la razón y guiada por la idea de progreso. Constituyó la filosofía de una burguesía en ascenso que aspiraba a traducir su poder económico en poder político y social. En principio, su difusión no alcanzó a las clases populares y se produjo en ambientes distinguidos, por ejemplo, en los salones o en las academias. En Europa, la educación siguió siendo administrada mayormente por las órdenes eclesiásticas, sin embargo, las ideas ilustradas se fueron propagando, contribuyendo con ello al proceso de secularización y a perfilar un marco de laicismo propicio para darle al niño un valor propio. Es cuando menos curioso que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sea una de las figuras más influyentes del movimiento pedagógico cuando hay constancia de que fue un mal preceptor y acabó abandonando a sus hijos. Sin embargo, su obra *Emilio* se ha convertido en un texto fundacional de la pedagogía, y ello a pesar de otra de las importantes paradojas que alberga, esto es, elaborar sus principios a partir de un total rechazo de la práctica. Ya hemos señalado que el niño se había convertido en la época de Rousseau en un tema de interés creciente, no obstante, el gran mérito del ginebrino fue entender al niño como sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de

⁶³ Kant, I., *¿Qué es la ilustración?*, Alianza, Madrid, 2004, pág. 83.

evolución. Sus coetáneos ilustrados se afanaron en investigar los métodos más apropiados para que el niño imitara y alcanzara un modelo ideal; partían de un modelo de hombre adulto –el buen cristiano, el buen humanista, el buen caballero o el buen ciudadano– y desde ahí, buscaban que el niño se convirtiera en este. Por el contrario, Rousseau rechazó la idea de educar bajo un modelo y defendió que el niño debía ser y vivir según su voluntad⁶⁴. «Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada será hombre»⁶⁵. De este modo, a Rousseau le interesaba, como buen ilustrado, el desarrollo integral del individuo, a su vez, concibió la educación como la vía por excelencia para este desarrollo, pero en lugar de partir de un modelo de adulto, el educador debía atender a los intereses y necesidades del educando, su papel era poner las condiciones favorables para que este pudiera crecer de forma natural en libertad. El fin de la educación era, pues, que el educando construyera su propia ley y actuara según esta, en sentido etimológico, que fuera «autónomo». Para esto, el educador debía observar y conocer al niño, y plantear en consecuencia los contenidos a aprender en conexión con estos intereses, para lo cual, las ciencias humanas, entonces nacies, podían contribuir útilmente. Insistió en que la educación iba más allá de la escuela, incluía en primer término al ámbito familiar, pero en definitiva implica a todas las instituciones sociales. Por eso era imprescindible el crear un entorno favorable para el desarrollo del infante.

Rousseau expuso sus ideas sobre la educación en el *Emilio* (1762), una novela en la que un niño era confiado a un preceptor. En sus propias palabras, un «tratado sobre la bondad original del hombre, destinado a mostrar como el vicio y el error, extraños a su constitución, se introducen en ella desde el exterior y la alteran insensiblemente»⁶⁶. Rousseau seguía teniendo como referencia ese «estado de naturaleza» que ya había retratado en el *Contrato Social*. Ese mundo se caracterizaba por la anarquía y la violencia, por el desequilibrio de las fuerzas, puesto que sus miembros podían ejercer toda su libertad sin obstáculos. El acuerdo social implicaba una renuncia de sus miembros a una parte de esta libertad, cedían esta parte a un poder superior, capaz de arbitrar los

⁶⁴ Cfr. Söetard, M., «Jean-Jacques Rousseau», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, números 3-4, París, 1994, pág. 436.

⁶⁵ Rousseau, J.-J., *Oeuvres complètes*, París, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1969, Tomo IV, pág. 252.

⁶⁶ *Ibid*, Tomo I, pág. 934.

conflictos, con el fin de ganar orden y seguridad. El problema para Rousseau era que este poder se había hecho tan fuerte que anulaba la autonomía del individuo. Las instituciones políticas de su época, según él, estaban corruptas, y la única salida a esta decadencia se encontraba en la educación. De este modo, para Rousseau, la educación sería la raíz, y a su vez la tabla de salvación, de la política. Esto explica que concibiera su tratado pedagógico como más importante que su opúsculo político, planteó los dos como un todo pero debe entenderse el *Contrato Social* como una especie de apéndice al *Emilio*.

En ese contexto de decadencia, ¿cómo era posible educar a un individuo para que pensase en términos democráticos en una sociedad no democrática? Este era para Rousseau el gran reto de la pedagogía. La manera de afrontarlo pasaba por favorecer la integración de la autonomía individual y el orden social. Rousseau también insistió en la necesidad de conciliar los contrarios: necesidad y libertad, corazón y razón, individuo y estado, conocimiento y experiencia. Tal como veremos también en Pestalozzi o en el propio Dewey, los pedagogos se dieron cuenta pronto de cómo las capacidades y las facultadas humanas estaban interconectadas, y que los dualismos heredados de la tradición platónico-cristiana, con su sistema de oposiciones de difícil reconciliación, no servían para comprender la biología y la psicología humanas ni para favorecer el aprendizaje y la adquisición de una autonomía.

Por su parte, Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), suizo como Rousseau, fue otro de los primeros pedagogos modernos que concibió la educación como la principal vía de transformación social, como el gran instrumento que el pueblo disponía para mejorar sus condiciones de vida. Además de sus trabajos teóricos, llevó a cabo una importante labor social –fundó centros de educación para niños pobres, campesinos y huérfanos–, y ha trascendido como uno de los grandes inspiradores de los movimientos contemporáneos de renovación pedagógica. Continuó las ideas de Rousseau, a quien reconoció como su gran maestro, pero dotándolas de una dimensión práctica y suavizando sus principios más radicales. Entre sus obras pedagógicas destacan *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801) y *Canto del cisne* (1826), o el ensayo teórico *Investigaciones* (1797). En su juventud, Pestalozzi frecuentó los círculos de activistas que buscaban promover un nuevo orden social. También se relacionó con los medios pietistas de Zurich, cuyos miembros abogaban por un cristianismo práctico, apartado de los

dogmas y los compromisos políticos. Se vio además influido por la experiencia de las comunidades que en diversos lugares de Suiza habían fundado los anabaptistas y los Hermanos Moravos, cuya originalidad consistía en haber vinculado el proceso educativo al trabajo agrícola e industrial.

En aquel momento, el sistema educativo de Zurich estaba considerado como uno de los más avanzados de Europa, sin embargo, Pestalozzi lo veía demasiado comprometido con un régimen político que salvaguardaba los derechos esenciales de los habitantes de la ciudad y privaba de ellos a la gente del campo. Quiso apartarse de estos cauces y compró en 1769 una propiedad en el Cantón de Argovia, llamada Neuhof. Acogió a los niños pobres de la zona y organizó allí una industria de hilado y tejido de algodón al tiempo que les proporcionaba una educación. Por la influencia del espíritu calvinista, creía que el trabajo era algo natural al hombre, y el llevarlo a cabo con esfuerzo y diligencia una de las virtudes primordiales del buen ciudadano. Creía que, con el producto de su trabajo, los niños podrían financiar su formación y, además, les haría libres al proporcionarles un medio de subsistencia que les permitiera no tener que rendir cuentas a nadie. Algo que más tarde reconocería como una ingenuidad.

Pestalozzi se propuso en este proyecto educativo-industrial materializar el gran sueño de rehacer una humanidad autónoma, lejos de la civilización urbana y de las discusiones ociosas de los jóvenes aristócratas. La institución perseguía al mismo tiempo un doble objetivo: introducir a los niños en la racionalidad económica y proporcionarles un medio de subsistencia estable, así como poner las condiciones para que cada alumno pudiera desarrollar su autonomía, superando de este modo la paradoja de Rousseau que establecía la imposibilidad de formar al mismo tiempo al hombre y al ciudadano. Sin embargo, las dificultades para rentabilizar la producción en una economía de mercado cada vez más competitiva, las resistencias del *establishment* político y problemas en la gestión llevarían la empresa finalmente a la quiebra en 1780. A pesar del fracaso, Pestalozzi aprendió de los errores de esta experiencia que intentó enmendar en sus futuros proyectos y que, en cualquier caso, le enfrentó a los grandes problemas y retos que posteriormente también habrían de ocupar a la educación progresista. En los años siguientes, Pestalozzi emprendió varias experiencias educativas: Stans (1799), Burgdorf (1803) e Yverdón (1805). Estas instituciones adquirieron fama en toda Europa y de todas

partes acudieron pedagogos y maestros a fin de iniciarse en el método Pestalozzi⁶⁷. El «método» se establecía como una teoría *practicable* elaborada a partir de sus experiencias previas. Realmente, no inventó ninguna técnica pedagógica, su originalidad residió en su espíritu. Mientras todos los educadores se afanaban en elaborar un método universal y objetivo, Pestalozzi se dio cuenta de que el método nunca podría abarcar todos los aspectos y todas las situaciones y que, además, constituía un instrumento en manos del pedagogo, quien por lo tanto le imprimía su sello. El conocimiento, como el método, eran instrumentos necesarios y liberadores pero no eran suficientes. Al perseguir la autonomía, lo importante no era solo que el individuo adquiriera conocimientos sino, sobre todo, que desarrollase una actitud.

El objetivo pedagógico de Pestalozzi fue mejorar las condiciones de vida de las capas bajas de la población, estimulando las «fuerzas» y la «naturaleza» de todo ser humano. El individuo debía ser autónomo mediante la «actividad personal» (Fichte). La educación elemental debía estar basada en el desarrollo armónico de las tres fuerzas fundamentales del ser humano: la fuerza perceptiva y cognitiva (aptitud lingüística y cognoscitiva); las fuerzas de las destrezas (dominio corporal, habilidad manual); y la fuerza de lo moral y religioso (comportamiento social y moral). El corazón, la cabeza y la mano no constituían tres «partes» del hombre, ni siquiera de tres «facultades», sino de tres puntos de vista sobre la acción del individuo. Aunque esta consideración nos resulta ahora familiar, en aquel momento rompía con el desprecio por lo relacionado con el sentimiento, lo sensible y lo corporal y la estimación de lo intelectual como un valor superior. Además, ponía el énfasis en el equilibrio de las distintas capacidades en consonancia con el ideal ilustrado de desarrollo integral del individuo.

Para Pestalozzi, el conocimiento se generaba a partir de la intuición. El niño aprendía en la experiencia y en el contacto directo y espontáneo con las cosas, desde esta interacción, se representaba el mundo a través de tres leyes: el número, la forma y la palabra. Por esto mismo, rechazó la pasividad y el verbalismo característicos de la educación tradicional y, en cambio, abogó por un aprendizaje basado en la actividad y en la ganancia de experiencias. La labor del educador sería la de despertar las fuerzas

⁶⁷ Cfr. Söetard, M., «Johan Heinrich Pestalozzi», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, números 1-2, París, 1994, pág. 304.

positivas del educando que le hicieran apreciar el bien y que, a su vez, le permitieran desarrollarse por sí mismo.

El corazón, la cabeza y la mano debían concurrir, pues, en la producción de una fuerza autónoma en el individuo: la parte razonable garantizaba la universalidad de la naturaleza humana, la parte sensible aseguraba su particularidad radical, mientras que la contradicción entre ambas liberaba el poder esencialmente humano de llevar a cabo una acción⁶⁸. El maestro, fuera cual fuera la materia que impartiese, debía mantener el equilibrio entre los tres componentes del método. Esto significaba que dentro de la institución escolar no bastaba con distribuir armoniosamente las diferentes disciplinas entre el polo intelectual, el polo sensible (artístico) y el polo técnico, cada docente debía esforzarse por aplicar los tres elementos al mismo tiempo: el profesor de educación física prestaría atención al dominio intelectual de los ejercicios y, a su vez, a su repercusión sensible en el niño; mientras que el profesor de matemáticas trataría de no perder de vista el arraigo de su materia en la existencia concreta de los niños. Pestalozzi insistió en que se trataba de un equilibrio y que nunca se adquiriría definitivamente. La quiebra de este balance daba lugar a que asomasen las bestialidades de la cabeza, el corazón y la mano. La educación tenía la posibilidad de desarrollarse como proceso de acción en el que la práctica, la investigación científica y la teoría se fecundaran mutuamente. Esta fue la aspiración de Pestalozzi.

Friedrich Fröbel (1782-1849) es otro de los referentes fundamentales de la Escuela Nueva, en especial, por haber creado una educación preescolar a partir del concepto de «jardín de infancia». Alemán, conocido como el pedagogo del romanticismo, se apoyó en las teorías naturalistas de Rousseau –partiendo de la bondad natural infantil y respetando la personalidad infantil– y en la experiencia práctica de Pestalozzi. Su padre era pastor de la iglesia luterana. Fue autodidacta y desde joven se vio atraído por la vida en el campo, admirando a aquellos que vivían y trabajaban en este ambiente, como granjeros, cazadores, leñadores o agrimensores. Toda su vida fue un ferviente amante de la naturaleza y fue un apasionado de las ciencias naturales, en particular, de la mineralogía y la cristalografía. Estudio agrimensura, lo que le permitió ganarse la vida en algunos momentos. No fue un educador nato, sino que llegó a su vocación después de muchos

⁶⁸ Cfr. *Ibid.*, pág. 307.

años y rodeos. Leyó con entusiasmo a Shelling, a Novalis y a Arndt. Inspirado por los preceptos protestantes y las teorías neohumanistas, consideraba que en todo ser se hallaba y actuaba un principio divino; el destino y la vocación de estos seres era reproducir ese principio esencial.

La vocación y el destino específicos del hombre, como ser sensitivo y racional, es traducir su esencia, el principio divino, o sea Dios, y su destino y vocación en consciencia plena, conocimiento vivo y percepción clara, y también ejercitar y proclamar esto en su propia vida con autodeterminación y libertad. Incumbe a la educación estimular y encauzar al hombre como ser consciente, pensante y sensitivo, a fin de que con conciencia y arbitrio plenos reproduzca la ley interior y el principio divino, y además facilitarle los medios para lograrlo⁶⁹.

En 1806 visitó el instituto de Pestalozzi en Yverdón. De 1808 a 1810 vivió allí, haciéndose cargo de los hijos de la aristócrata familia von Holzhausen de Francfort, con el fin de brindarles la mejor educación según los métodos del maestro suizo. Después de aquella etapa, Fröbel decidió emprender un ambicioso plan de estudios con el objetivo de adquirir las bases necesarias para ser un pedagogo y un profesor especializado. En los siguientes años estudió con intensidad disciplinas filosóficas, antropología, fisiología, ética, pedagogía teórica, conocimientos lingüísticos, historia, geografía y metodología. En Gotinga escribió su filosofía de la educación, basada en la «filosofía de la esfera», la cual combinaba consideraciones científicas y metafísicas. Junto a su concepción de la conciencia humana como parte de la realidad divina, influido por el idealismo objetivo de Schelling, entendía que la realidad, aunque contradictoria, tendía siempre a la unidad. Dios, el creador, estaba por encima y más allá de este mundo, sin dejar por ello de formar parte de la creación (panteísmo). Cada cosa, cada ser viviente era una criatura de Dios y estaba determinada por una fuerza divina que se traducía en contradicciones, las cuales a su vez manifestaban su unidad fundamental. Lo esférico era la representación de la pluralidad en la unidad y de la unidad en la pluralidad, era la representación del origen y la aparición de toda pluralidad a partir de la unidad. «Exteriorizar lo interior, interiorizar lo exterior y encontrar la unidad de ambos, tal es, por lo general, la forma externa en que

⁶⁹ Citado por Heiland, H., «Friedrich Fröbel», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, números 3-4, París, 1993, pág. 502.

se traduce el destino humano»⁷⁰. Fröbel comprendía la educación y la enseñanza como estímulo, como apoyo de ese proceso dialéctico de formación de categorías: había que captar la realidad en su estructura y leyes internas, pero a su vez había que reconocer el modo en el que se comprendía este proceso: como interior del hombre, como potencial de sus fuerzas que era menester desarrollar y exteriorizar. Tanto en la enseñanza escolar como en el fomento del juego entre la primera infancia, Fröbel apuntó a esa formación categorial inspirada en la formación elemental de Pestalozzi.

Así pues, en la educación y en el juego [Fröbel] no busca ni la auto-representación proyectiva del individuo ni la ocupación con contenidos, objetos y temas que siguen siendo ajenos. Lo que interesa a Fröbel es siempre la mediación, la integración, el descubrimiento mutuo del ego y de la cosa, del niño y el juguete, del alumno y el tema de enseñanza, como la penetración en la fundamentación mutua: no hay ego si no hay cosa, no hay realidad si no hay hombre para estructurarla⁷¹.

En 1816, Fröbel tuvo la oportunidad de poner en práctica su modelo de educación esférica al dirigir una escuela privada en Keilhau, en la región de Thuringen (Alemania), a la que llamó «Instituto General Alemán de Educación». La enseñanza se desarrollaba en un ambiente familiar (su modelo de educación era la familia), sin distinguir a los alumnos por género o edades. Se trataba de procurar una atmósfera de confianza en la que el alumno pudiera vivir, experimentar y aprender. Los métodos pedagógicos aplicados siguieron la máxima de Pestalozzi de integrar las fuerzas elementales de la cabeza, la mano y el corazón. El programa de estudios comprendía periodos de ejercicio físico como juegos, deporte y construcción. Además los alumnos participaban de las tareas del campo ya que el instituto disponía de una granja en sus instalaciones. En sus últimos años, Fröbel dejó de hablar de la «ley de la esfera» y de la «ley de lo interior y lo exterior» y su integración, para referirse a la «ley de la unificación de la vida». Siguió aplicando la máxima de las «fuerzas» pero insistiendo en el principio de la acción creadora. Decepcionado por los fracasos de los distintos proyectos educativos en los que se vio implicado, abandonó su plan original de educar al hombre a través de la enseñanza escolar para poner sus esperanzas en el ámbito de la familia y de las asociaciones, instituciones no subordinadas al poder estatal. Se dedicó en esta época a estudiar los tipos de juego

⁷⁰ Citado por Heiland, «Friedrich Fröbel», pág. 507.

⁷¹ *Ibidem*.

propicios para el desarrollo de la inteligencia y a inventar material lúdico para mejorar el ambiente dentro de las familias, además de ayudar a fundar asociaciones de padres que fomentaban estas actividades. A estos materiales lúdicos los denominó «dones». Inventó multitud de ellos. Uno de los más famosos fue un cubo autodidáctico cuyas caras contenían textos escritos e imágenes, las cuales se relacionaban con el texto. Estos juegos educativos respondían al modelo esférico que Fröbel propugnó: se trataba de formar al niño, pero no a través de la ciencia sino en la manipulación activa de las formas elementales que simbolizaban la «generalidad» de un objeto.

El renombre internacional de Fröbel se debe en buena parte al tipo de institución pedagógica que creó para la atención de niños de 3 a 6 años de edad: el *Kindergarten*. Las instituciones preescolares de su tiempo solo vigilaban a los niños o les impartían una vaga enseñanza. La educación, según Fröbel, debía respetar el libre desarrollo de las capacidades de cada educando como si se tratara de las plantas de un jardín, de ahí el nombre de *Kindergarten* o «jardín de niños». Fröbel propuso desarrollar las facultades de los niños a través del juego. El *Kindergarten*, según su diseño, se articulaba en tres ejes de actividad: como punto central, el juego con los «dones» y «ocupaciones». Junto a estos se realizaban los juegos «cinéticos» como carreras, bailes, rondas y representaciones. El tercer componente era la jardinería, que permitía al niño vivir la evolución de una planta, así como los cuidados que requería. Los jardines de infancia debían, en consecuencia, disponer de un terreno, o jardín, dividido en dos partes. En una habría pequeñas parcelas individuales para que cada niño cuidara por sí solo; la otra habría de dedicarse al trabajo colectivo para estimular el espíritu de colaboración entre los pequeños. En las actividades se empleaban objetos simples como balones, bolas, bastones o cubos de construcción. El maestro debía tener esencialmente una función orientadora y estimuladora, sirviéndose para ello del juego. Además de los juegos, Fröbel propuso la música, el dibujo, la conversación, el modelado y el uso de materiales específicos creados para la educación de las manos, los «dones», objetos destinados a enseñar al alumno en la primera infancia la forma, el color, el movimiento y la materia. Poco a poco, la pedagogía del *Kindergarten* se fue difundiendo por todo el mundo hasta ocupar un lugar habitual en la educación preescolar contemporánea.

Por su parte, Johan Friedrich Herbart (1782-1852) ha pasado a la historia de la

pedagogía por ser el primero en elaborar una pedagogía científica, sustentada en la filosofía y la psicología. Su idea central fue que la instrucción era el único fundamento de la educación integral. La instrucción tendría el objetivo, no de desarrollar el espíritu, sino de crearlo. Además, la moralidad debía dominar toda la enseñanza, al fin y al cabo, su fin debía ser alcanzar la virtud. Herbart llevó la instrucción al extremo, exigiendo una férrea disciplina y admitiendo los castigos corporales. Posiblemente, su mayor hallazgo consistió en subrayar la importancia del «interés» y la motivación del niño, la fuente de la actividad y el principio de la vida intelectual –una cuestión que, como veremos, Dewey tuvo muy en cuenta–. Cuando el niño se interesaba por algún asunto, le tomaba gusto y, por consiguiente, encontraba placer en profundizar en ello. Cuando el educador conseguía que el niño conectara de esta manera con la materia a estudiar, el aprendizaje obtenía mejores resultados. En el ámbito didáctico, desarrolló además la «teoría de los pasos formales», utilizada posteriormente por las corrientes educativas más avanzadas.

Las ideas y prácticas de estos pedagogos conformaron las bases de la pedagogía moderna y, en particular, de la Escuela Nueva o Progresista. Como puede observarse, configuran un corpus de principios que pretendía adaptarse a los nuevos tiempos y superar el sistema tradicional. A partir del *Emilio* de Rousseau se esbozaron las grandes corrientes que constituyeron la historia de la pedagogía según su inclinación a lo afectivo, a lo intelectual, o a la acción. Lo que Pestalozzi llamó los tres grandes ejes: el corazón, la cabeza y la mano. Rousseau reivindicó el lugar del corazón (la sensibilidad, el sentimiento, la pasión), exigiendo para él un lugar similar al de la razón. Una legión de pedagogos se lanzó por esta brecha abierta, deseosos de fundar su acción en la primacía del amor, de la confianza y de la unidad de la vida. Conocidas también como «pedagogías de la libertad», abogaron por la liberación del niño y la prohibición de que el adulto interviniese en su desarrollo. Rousseau nunca defendió este punto de vista, aunque puso el acento en la libertad natural y reclamó el lugar del sentimiento, ello siempre en concordancia con la razón y el orden. No obstante, esta corriente radicalizó el elemento afectivo, su ideal fue dejar al niño a su propia espontaneidad y «hacer nacer en el niño el deseo de aprender». Ejemplos de esta práctica fueron las comunidades escolares de Hamburgo o la escuela de A. S. Neill en Summerhill.

Para la «pedagogía de la cabeza», lo importante era el desarrollo de lo intelectual,

de una inteligencia capaz de comprender las leyes que regulaban la naturaleza humana y poder anticipar sus evoluciones. Se inició así una larga tradición de pedagogos que basaron sus planteamientos en un conocimiento positivo de las determinaciones del hombre biopsíquico (Decroly, Montessori), psicológico (Herbart a Piaget) o sociológico (Spencer, Durkheim). En el *Emilio*, el protagonista se encontraba siempre en una situación que le exigía ser activo, sobre este hecho se inspiró otra gran corriente pedagógica que concibió la educación como una cuestión de práctica, aquí se incluían las experiencias educativas por medio del trabajo y el juego (Dewey, Makarenko), o los métodos de la «pedagogía activa» –tratar de educar al niño para convertirlo en un técnico de su propio saber (Freinet)⁷².

⁷² Cfr. Söetard, «Jean-Jacques Rousseau», págs. 453, 454.

SEGUNDA PARTE. JUEGO Y TRABAJO EN JOHN DEWEY

CAPÍTULO 4. Biografía y ambiente intelectual

4.1. Primeros años en Burlington

Las nueve décadas que Dewey vivió abarcan un periodo de grandes transformaciones en la sociedad norteamericana. En la Primera Parte hemos esbozado el contexto histórico, social y cultural que le precedió, ofreceremos ahora un cuadro sintético de su biografía. En el transcurso de nuestra investigación, cuando estudiemos su pensamiento político, su propuesta pedagógica o la génesis del pragmatismo, profundizaremos en ciertos acontecimientos que influyeron especialmente en su desarrollo intelectual y vital. Los primeros años en la vida de Dewey coincidieron con la Guerra de Secesión (1861-1864), la cual redefinió el equilibrio de fuerzas entre los estados de la Unión y terminó oficialmente con la esclavitud. Tras la guerra, el país experimentó un crecimiento demográfico y económico espectacular (más fuerte aun que el que había tenido lugar en el período anterior) y la sociedad rural y agraria, que Thomas Jefferson juzgara como el modelo ideal de democracia, fue dando paso a una sociedad urbana e industrial. Las comunidades rurales aisladas y relativamente autosuficientes fueron transformándose en pueblos y ciudades conectados por carreteras y por una extensa red de ferrocarriles. El predominio de la economía doméstica, local y de subsistencia fue sustituido por el predominio de la economía de mercado.

John Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en la ciudad de Burlington, en el estado de Vermont (Nueva Inglaterra). Tal como recuerda Robert Westbrook en *John Dewey and American Democracy*⁷³, durante aquel año se publicaron obras tan significativas en la historia del pensamiento como *The Origin of Species* de Charles Darwin, *On Liberty* de John Stuart Mill o *Critique of Political Economy* de Karl Marx. En aquella época, la ciudad de Burlington tenía alrededor de 15.000 habitantes y era un importante centro comercial y cultural de la región. Como la mayoría de los pueblos y

⁷³ Cfr. Westbrook, R., *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1992, pág. 2.

ciudades del resto del país, se caracterizaba por una marcada división en clases sociales. La sociedad de Burlington se dividía entre los *Old Americans*, familias anglosajonas protestantes descendientes de los primeros colonos (quienes conformaban la clase media y el *establishment* económico y político) y la población inmigrante, vistos por los anteriores como extranjeros y que procedían principalmente de Irlanda y Quebec. La mayoría de estos últimos vivía en unas condiciones deplorables. El paisaje de la ciudad y su entorno respondían al tipo de modelo socio-económico que hemos descrito en el capítulo 2. Se trataba de un territorio rural, de tradición agrícola y ganadera, en el que habían comenzado a surgir a lo largo del siglo XIX talleres y pequeñas factorías. Las familias solían complementar sus escasos y volubles ingresos del campo con trabajos – sobre todo textiles– que las empresas les encargaban y ellas realizaban en sus propias casas. De este modo, convivían unas pocas empresas de tamaño medio con una importante producción doméstica, un tipo de economía mixta. Poco a poco, el modelo industrial irá transformando el paisaje y la cultura rurales.

El padre, Archibald Sprague Dewey, pertenecía a una familia de granjeros del norte de Vermont. Trabajó en la granja hasta que rompió con la tradición familiar y se instaló en Burlington, donde montó un negocio de alimentación. Más tarde, se hizo comerciante de tabaco, alcanzando un notable éxito. Al parecer, fue un hombre apuesto, extrovertido y ocurrente. Por su parte, Lucina Artemisia Rich Dewey había nacido en una respetable familia de Vermont, también granjeros, que había llegado a Nueva Inglaterra en el siglo XVII. Su abuelo había sido congresista durante diez años, su padre había sido miembro de la asamblea legislativa de Vermont, mientras todos sus hermanos varones se habían graduado en la universidad⁷⁴. La fe religiosa de la familia había evolucionado desde el rigor extremo del puritanismo hasta una forma de protestantismo más abierta y urbana: el *universalismo*⁷⁵. Sin embargo, en su adolescencia, Lucina fue en una ocasión a visitar a

⁷⁴ Cfr. Ryan, A., *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W. W. Norton & Company, New York, 1995, pág. 41.

⁷⁵ El *universalismo* es una antigua creencia cuya aparición se remonta a los primeros gnósticos y a cristianos primitivos como Clemente de Alejandría (150-220 d. C.) y Orígenes (185-250 d. C.). Se caracteriza por creer en la salvación universal –todos los hombres alcanzarán la salvación en virtud de la bondad y el amor infinitos de Dios– en contraposición a la doctrina del infierno y la condena eterna. Fue censurada por la Iglesia oficial como una herejía y no reapareció hasta la época de la Reforma, cuando fue adoptada por algunas sectas *anabaptistas* y por los *socinianos*, que rechazaban también el dogma de la trinidad y constituyen el origen del *unitarismo*. Estas creencias se difundieron por Inglaterra y llegaron a Norteamérica hacia 1770 de la mano de un predicador metodista, John Murray. Aquí tuvieron una

una parte de su familia que vivía en Ohio y que también eran universalistas. Allí se hizo amiga de una chica con la que empezó a acudir a mítines evangelistas. Cuando regresó a Burlington, se había convertido en una devota del evangelismo⁷⁶. Al contraer matrimonio, Archibald contaba con cuarenta y cuatro años mientras Lucila tenía veinte. El matrimonio tuvo cuatro hijos, pero el segundo, llamado John, murió a los dos años y medio en un desafortunado accidente doméstico. A los nueve meses de este suceso nació nuestro filósofo, al que le pusieron el mismo nombre que el de su hermano fallecido.

Durante su primera infancia tuvo lugar la Guerra Civil norteamericana (1861-1865). En el verano de 1861, Lincoln hizo su primera petición de voluntarios. Archibald traspasó su negocio y se alistó como oficial del servicio de intendencia del Primer Regimiento de Caballería de Vermont. Este estado había sido el primero en abolir la esclavitud en 1777 y era probablemente donde el movimiento abolicionista poseía más fuerza. De los 37.000 hombres en condiciones de prestar servicio militar, casi 34.000 se enrolaron como voluntarios. Durante el transcurso de la guerra, murieron más hombres de este estado que de cualquier otro del Norte⁷⁷. En el último año de la contienda, Lucina se trasladó con sus hijos al cuartel general de Virginia del Norte para acompañar a su marido. Por entonces, Lucina, que siempre fue una persona muy trabajadora, vital y con mucha personalidad, ya había demostrado con creces su capacidad para sacar la familia adelante. Dewey padre permaneció en activo hasta un poco después de la guerra, momento en el que la familia pudo regresar a Burlington.

Archibald era también un hombre creyente, iba a la Iglesia, pero como la mayoría de los hombres de la ciudad, era un liberal congregacionista y no un fanático. Lucina fue siempre una mujer de gran piedad y mantuvo su fe evangelista, más ardorosa y experimental que el refinado racionalismo calvinista de la Iglesia Congregacional, la fe mayoritaria en Burlington. No obstante, fue ella quien llevó a sus hijos a esta iglesia los domingos, allí hicieron la comunión y escucharon los sermones de los más reconocidos pastores. Además, Lucina impulsó a sus hijos a realizar labores de ayuda voluntaria a los

importante acogida y pronto se constituyó una Iglesia Universalista, que a la creencia en la salvación universal sumó los preceptos de la teología unitaria.

⁷⁶ Cfr. Coughlan, N., *Young John Dewey*, The University of Chicago Press, Chicago, 1975, págs. 3, 4.

⁷⁷ Benedict, G., G., *Vermont in the Civil War: A History of the Part Taken by the Vermont Soldiers and Sailors in the War for the Union, 1861-5*, vol. 1, Vt. Free Press, Burlington, págs. 1, 2.

más necesitados, en las cuales, el joven Dewey tuvo oportunidad de conocer diferentes culturas y de desarrollar un fuerte sentimiento de solidaridad y de empatía. De acuerdo con su evangelismo pietista, Lucina incitó siempre a sus hijos a cumplir con los preceptos de Dios, tal como se recogían en la Biblia, al tiempo que «condenaba el baile, los juegos de cartas, las carreras, los billares, beber, apostar, y prohibía a sus hijos hacer estas cosas o visitar los lugares donde se hacían»⁷⁸.

La familia Dewey no fue ni muy rica ni muy pobre, y disfrutó de los beneficios de una clase media asentada. En su infancia, John asistió a escuelas públicas, donde coincidían niños y niñas de una variada procedencia, tanto de familias inmigrantes como de descendientes de los primeros colonos, tanto pobres como adineradas. Aquí, pudo disfrutar de un ambiente plural y democrático, que como reconocerá muchos años más tarde, determinaría su carácter y su fe en la democracia como el ideal y la forma de organización social consustanciales a la vida en comunidad. No obstante, aquellas escuelas basaban su práctica pedagógica en la memorización de unas materias tradicionales, un tipo de enseñanza que Dewey juzgó estéril y que pretendió superar con su propia propuesta. Al terminar sus estudios primarios con doce años, ingresó en la *High School* de Burlington. Allí se matriculó de un curso preparatorio para acceder a los *colleges* universitarios, cuyo programa obligatorio incluía cuatro años de latín, tres de griego, dos de matemáticas y francés y uno de inglés. Durante estos años iniciales, los únicos rasgos de personalidad que le distinguían eran su timidez y su carácter dubitativo. Incluso cuando ya había llegado a la escuela secundaria, aun no había decidido si asistiría a la universidad⁷⁹.

Tanto el padre como la madre de Dewey practicaron siempre un fuerte compromiso social y fueron personas muy respetadas en su comunidad. Archibald siguió siendo un convencido republicano, mientras Lucina se convirtió en una importante activista y defensora de los intereses de la gente pobre. Trabajó en la Adam's Mission House, una institución local dedicada a la asistencia y la caridad, y llegó incluso a ejercer como confidente y consejera informal de muchos de sus vecinos. Además, los Dewey participaban en varias asociaciones culturales y grupos de estudio. Entre sus amistades se

⁷⁸ Dykhuisen, G., «John Dewey: The Vermont Years», en *Journal of the History of Ideas*, XX (octubre-diciembre de 1959), pág. 522.

⁷⁹ Cfr. Bernstein, R., *Filosofía y democracia: John Dewey*, Herder, Barcelona, 2010, págs. 64, 65.

encontraban hombres como James Burrill Angell o Matthew Buckham, miembros eminentes y futuros presidentes de la Universidad de Vermont. La mejor amiga de Lucila era Sarah Paine Torrey, hija de Joseph Torrey –el hombre que había sucedido a Marsh en la misma universidad, primero como profesor de filosofía y después como rector–, además de prima y esposa de Henry Torrey, el futuro profesor de filosofía del joven Dewey. Respecto a las ambiciones para sus tres hijos, el señor Dewey tenía la esperanza de que al menos uno fuera mecánico. Sin embargo, fue la madre quien más influyó en la educación de sus vástagos. Estos adoptaron su punto de vista piadoso y, finalmente, los tres varones continuaron sus estudios en la universidad, siguiendo así un itinerario más acorde a la familia materna.

4.2. La Universidad de Vermont y la introducción de la Filosofía en Estados Unidos

Dewey terminó en tres años los cuatro cursos que comprendía la High School y en septiembre de 1875, poco antes de cumplir los dieciséis años, ingresó en la Universidad de Vermont. En aquel tiempo, las preocupaciones teológicas y religiosas dominaban el ambiente académico estadounidense. Los *colleges* eran instituciones que proporcionaban a los jóvenes de buena familia una educación ortodoxa y los preparaban para ser clérigos o caballeros respetables. No existía entonces una educación universitaria bien definida, y en ningún caso se entendía la universidad como una institución dedicada a fomentar la investigación académica, una idea que no apareció hasta la última década del XIX⁸⁰.

En cuanto al estudio de la filosofía, en rigor, no surgió hasta después de la Guerra Civil y ello no aconteció tanto en el ámbito académico como en los clubes privados de discusión que fueron apareciendo en las principales ciudades del país. Siendo una nación en construcción, sin la carga de llevar muchos siglos de historia a sus espaldas, las instituciones se crearon principalmente desde abajo, desde la iniciativa de individuos y grupos. En el caso de la recepción y desarrollo de la filosofía en el país, debe tenerse en cuenta que tradicionalmente las élites educadas, además de buena parte de la población lectora y con estudios de clase media (como los primeros puritanos que arribaron a Nueva

⁸⁰ Bernstein, R., *El giro pragmático*, Anthropos, Barcelona, 2013, pág. 6.

Inglaterra) conocían y leían a los filósofos europeos más conocidos. Ya hemos visto anteriormente cómo los pensadores ilustrados influyeron de forma significativa tanto en los redactores de la Constitución como en los revolucionarios. Durante el siglo XIX, continuará habiendo una élite educada que tendrá alguna familiaridad con los grandes filósofos del pasado, principalmente entre el clero o entre intelectuales como Emerson, pero la institución de una disciplina como tal no existía.

La filosofía alemana empezó poco a poco a introducirse en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX. En primer término, llegó a través de los numerosos emigrantes germanos, muchos con una alta educación y que acabarían ocupando cargos prominentes en la nueva nación. Una de las figuras más importantes en la historia de esta recepción fue William Torrey Harris (1835-1909). Nacido en Nueva Inglaterra, llegó a ser Comisionado de Educación de los Estados Unidos y, como veremos más adelante, jugará también un papel destacado en la historia educativa de su país. En 1867 fundó la primera revista periódica del país dedicada en exclusiva a temas filosóficos, *Journal of Speculative Philosophy*. Morris concibió la revista como un medio para difundir el idealismo alemán, y en especial, el pensamiento de Hegel. Los primeros números estaban repletos de traducciones y discusiones sobre filosofía alemana. La revista se editó hasta 1893 y, como veremos, Dewey publicó en ella su primer artículo filosófico y llegó a convertirse en un asiduo colaborador.

Otra figura destacada en la recepción de la filosofía alemana en Estados Unidos fue Henry C. Brockmeyer (1826-1906), un emigrante alemán, abogado y asistente del gobernador de Missouri. Tradujo una famosa aunque inédita traducción de la *Lógica* de Hegel. Junto a Harris, fundó la *St Louis Philosophical Society*, llegando a ser conocidos como los «Hegelianos de St Louis». Surgieron entonces «clubes de Kant» y «clubes de Hegel» en Missouri y Ohio, donde individuos de diversas profesiones, normalmente sin vinculación a institución académica alguna, se reunían a discutir y a debatir asuntos filosóficos⁸¹. Así, después de la Guerra Civil y sobre todo a partir de la década de 1880, la vida intelectual floreció entre la población civil junto al crecimiento económico y comenzaron a aparecer numerosos grupos informales de debate. En ellos participaban individuos con una gran variedad de intereses y de profesiones muy diversas,

⁸¹ *Ibid.*, págs. 6, 7.

habitualmente abogados, médicos, escritores, docentes o gente relacionada con la ciencia. Cambridge, en Massachussets, se convirtió en uno de los principales centros intelectuales del país. Allí se organizó el *Metaphysical Club*, donde se gestó el pensamiento pragmatista al que Dewey se integrará a partir de la década de 1890. Tendremos oportunidad de estudiar este grupo de debate filosófico, pero en realidad fue solo uno más de los numerosos grupos que espontáneamente aparecieron en las ciudades más avanzadas del país.

De este modo, la filosofía se introdujo en Estados Unidos a través de estos grupos privados de discusión. Se fue extendiendo entre la población civil para, a continuación, ir filtrándose en el mundo académico. Sin embargo, como ya hemos dicho, el clero –en sus diversas Iglesias– dirigía la mayoría de las universidades estadounidenses, por lo que esta introducción de la filosofía estuvo jalonada de fuertes resistencias. Solo en las últimas décadas del siglo XIX se empezó a institucionalizar su estudio. Por entonces, las instituciones clericales de Nueva Inglaterra acabaron por aceptar el realismo intuicionista de la escuela escocesa, la cual se convirtió en su posición filosófica oficial. Al identificarse la intuición con todo lo sagrado y lo fundamental, esta postura fue fácilmente integrada en los preceptos cristianos. En el debate más propiamente filosófico, antes de la irrupción de la filosofía alemana, esta posición se enfrentaba al empirismo sensorial que rechazaba la existencia de objetos trascendentes. La filosofía alemana tendía a racionalizar los temas de la teología cristiana y además –sobre todo a través de Hegel y Schelling– preparaba el camino hacia un peligroso panteísmo. Cuando empezó a tomar fuerza, provocó un gran revuelo en los círculos eclesiásticos. Muchos profesores comenzaron a adherirse a esta filosofía especulativa y surgió una fuerte controversia entre los racionalistas germanizantes y los representantes ortodoxos de la escuela escocesa, en particular, el grupo de Princeton.

Por su parte, la Universidad de Vermont, aunque era una institución modesta, gozaba de una cierta tradición filosófica y una atmósfera ideológica un poco más liberal en relación a sus coetáneas. Su ambiente intelectual estaba emparentado con la Iglesia Congregacional mientras la enseñanza de la filosofía estaba dominada igualmente por el *intuicionismo* de la escuela escocesa⁸². Sin embargo, entre sus antiguos maestros se

⁸² Sobre el ambiente filosófico y el espíritu del programa de la Universidad de Vermont, véase,

encontraba el doctor James Marsh (1794-1842), uno de los primeros que en Estados Unidos se habían metido de lleno en la filosofía especulativa alemana, en especial, en Kant, Schelling y Hegel. Marsh había estudiado en el Dartmouth College, al que siempre se mantuvo leal. En las décadas posteriores a la Revolución y la Independencia, el empirismo y el pensamiento de Locke tenían una fuerte presencia en las universidades estadounidenses, aunque ello siempre en hostil convivencia con las particulares doctrinas religiosas. No obstante, ya hemos notado anteriormente cómo el romanticismo inglés, mezclado con la nueva metafísica alemana, se fue introduciendo en Nueva Inglaterra, cristalizando en Massachusetts con el grupo de los trascendentalistas de Emerson. El trascendentalismo también arraigó y se desarrolló en Vermont, y ello se produjo en gran medida gracias a Marsh.

En estas décadas, el nombre de Locke se asociaba a dos teorías. La primera, corolario de su teoría epistemológica, se basaba en la creencia de que la mente era una pizarra en blanco, sobre la cual, la experiencia iba inscribiendo impresiones. Todas nuestras ideas provenían del mundo exterior, por lo que no poseíamos ideas innatas. La segunda, política, se fundamentaba en la creencia de que las sociedades estaban compuestas por individuos autónomos que establecían gobiernos para proteger sus derechos naturales –que incluían el derecho de resistencia contra los regímenes tiránicos–. Se trataba del *individualismo liberal*, que ya hemos analizado y que constituía la base filosófica de la Declaración de Independencia. Igual que la física newtoniana, la filosofía de Locke era *atomista*. La realidad era una concatenación, una sucesión mecánica de entidades independientes. Como además solo podíamos conocer lo que nos llegaba a través de los sentidos, no había lugar para lo sobrenatural ni para lo milagroso.

Marsh consideraba –una creencia que le venía de familia– que la universidad era un bastión de los radicales, los deístas y los infieles, y que la raíz de este mal se encontraba en la filosofía de Locke. La crítica de Marsh a este pensamiento se planteaba en dos frentes. El primero era político: repudiaba la idea de que las sociedades fueran asociaciones de individuos ya plenamente realizados (una idea implícita en todas las teorías contractualistas). «Por el contrario, creía que los seres solo podían realizarse en comunidades y por medio de ellas, y pensaba que la distinción implícita en la teoría

Dewey, «Autobiografía filosófica», págs. 15-17.

política lockeana entre el “individuo” y el “Estado” era, por lo tanto, insostenible. Lo que individualiza a los individuos, lo que les permite realizarse *como* individuos, es su rol dentro de un grupo. Fuera del grupo, no tienen ninguna identidad»⁸³.

El segundo frente era el religioso. Marsh era un cristiano evangelista y se negaba a aceptar el divorcio que el empirismo establecía entre los asuntos de la filosofía y los asuntos de la fe. Tanto en Estados Unidos como en Europa, el contexto intelectual del siglo XIX estuvo marcado por este conflicto. Las posturas oficiales, enraizadas en el cristianismo, buscaron hacer compatibles los hallazgos de la ciencia y la filosofía con sus propias creencias, pero esta tarea se fue haciendo cada vez más difícil. Por lo de pronto, se llegó a la idea de que la filosofía y la ciencia trataban con el mundo de los fenómenos y nada podían decir de lo espiritual, el ámbito exclusivo de la fe, cuyas cuestiones eran, por su naturaleza, imposibles de probar a través de la experiencia o la razón. El empirismo vino a acentuar esta separación –a la que también contribuirá Kant–, algo que filósofos cristianos como Marsh no podían aceptar de ningún modo. Para él, no tenía sentido tener dos sistemas de creencias, uno filosófico para las cosas naturales y otro teológico para las espirituales. Las verdades filosóficas debían ser compatibles con las teológicas.

Marsh encontró una filosofía acorde con su cristianismo evangélico en la obra de Coleridge, un sistema único que proporcionaba bases racionales para creer en la actividad sobrenatural de Jesucristo y que demostraba que la fe cristiana era la perfección de la razón humana. A través del poeta inglés descubrió a Kant y a Schelling. De este último Coleridge había tomado el concepto clave de «unidad orgánica», la unidad transcendente –porque es mayor que las partes que la componen– y metafísica –porque está más allá del mundo de los sentidos– que captamos con la razón. En 1829, Marsh publicó la obra de Coleridge *Aids to Reflection*. En su prolífica introducción, insistía en cómo el inglés había mostrado la coherencia entre la filosofía y el cristianismo. Esta fue la edición que Emerson leyó con entusiasmo y que sería determinante para la introducción del romanticismo en Estados Unidos y el surgimiento del trascendentalismo, su versión norteamericana. En la época de esta publicación, Marsh era rector de la Universidad de Vermont. Ocupó el cargo durante solo tres años pero dejó un importante legado. Introdujo reformas en la

⁸³ Menand, L., *El club de los metafísicos. Una historia de las ideas en América*, Destino, Barcelona, 2002, pág. 252.

universidad según los principios de Coleridge, inspirados a su vez en Hegel y Schelling. Aplicado al currículum, esto implicaba que «todo cuanto se enseña en la institución no forme más que un amplio curso, cuyas diversas partes puedan ser adquiridas en cualquier número y en cualquier medida en que puedan requerirlo los propósitos del individuo»⁸⁴. El programa, tal como fue resumido años más tarde por John Wheeler, sucesor de Marsh como rector, trataba de:

[...] dar una coherencia a los diversos estudios, en cada departamento, de modo que sus diversas partes presentaran, más o menos, la unidad, no de un agregado, no de una yuxtaposición, no de un arreglo meramente lógico, sino de un desarrollo natural, de un crecimiento; y por lo tanto, su estudio, correctamente realizado, daría lugar a un proceso de crecimiento y expansión para la mente del estudiante⁸⁵.

De esta manera, este organicismo educacional aplicó los principios organicistas a la estructura del currículum. Al contrario que el empirismo, que contemplaba las partes como mero agregados que no conformaban un todo mayor, el organicismo consideraba que había un todo mayor que las partes y que estas cobraban sentido en su relación al todo. Por lo tanto, las lecciones que recibían los alumnos debían contribuir al conocimiento general y a que se construyeran una idea de la unidad del conocimiento. Debían de tener también libertad para escoger las lecciones que necesitasen y poder así establecer su propio itinerario. «Marsh instituyó un sistema de elección de materia (el primero del país), admitió a estudiantes a tiempo parcial, permitió que los estudiantes se graduaran en tantos cursos como necesitaran para dominar la disciplina, desalentó los exámenes convencionales y coronó el plan con un curso de filosofía en el último año, diseñado para introducir a los estudiantes a la unidad de todo conocimiento»⁸⁶. Este sistema pedagógico, totalmente novedoso en América, tuvo un enorme éxito y la Universidad de Vermont se convirtió en una de las instituciones de enseñanza superior más respetadas en Nueva Inglaterra.

Surgió, pues, en Vermont una corriente de trascendentalismo que influyó en su

⁸⁴ Benedict, G., W., *An Exposition of the System of Instruction and Discipline Pursued in the University of Vermont*, Chauncey Goodrich, Burlington, 1831, pág. 16.

⁸⁵ Wheeler, J., *A Historical Discourse by Rev. John Wheeler, Delivered on the Occasion of the Semi-Centennial Anniversary of the University of Vermont*, Free Press, Burlington, 1854, pág. 38.

⁸⁶ Menand, *El club de los metafísicos*, págs. 255, 256.

universidad, aunque esta se encontrara aun bajo el influjo del realismo escocés y los preceptos evangélicos de la Iglesia Congregacional. No obstante, este transcendentalismo era diferente al de Boston. Era más conservador, y cuando Marsh hablaba de intuición, no se refería en absoluto a algo que tuviera relación con el sentimiento, sino a la introspección y el análisis rigurosos. Veía el transcendentalismo de Boston «como un asunto más bien superficial... No pretenden ningún sistema de unidad, sino que cada uno expresa, al parecer, la inspiración del momento, suponiendo que todo procede del corazón universal, mientras que una pequeña parte deriva solo del estómago del individuo»⁸⁷. Es decir, lo veía como otra forma de filosofía sensualista, peligrosa y excesiva en sus pretensiones reformistas⁸⁸.

En la Universidad de Vermont, Dewey estudió durante cuatro años el currículum que Marsh había dejado establecido. En los dos primeros años tomó clases de griego, latín, historia antigua, geometría analítica y cálculo. Después estudió geología y zoología, y fue a partir de estas que se despertó su interés por la ciencia y la filosofía. En estas lecciones se presentaba la teoría de la evolución, así como un breve curso de fisiología que estudiaba la obra del biólogo británico Thomas Henry Huxley, uno de los primeros impulsores de las tesis de Darwin. En su esbozo autobiográfico de 1929, Dewey nos cuenta el impacto que le causaron estas lecciones:

Es difícil, después de tanto tiempo, explicar con exactitud el proceso intelectual por el que atravesé entonces, pero creo que esas lecturas me dotaron de un sentido de interdependencia y de unidad interrelacionada que dieron forma a mis primeros tanteos intelectuales, creando una forma de ver las cosas a la que debía adaptarse cualquier campo de interés. Subconscientemente, al menos, me llevó a desear un mundo y un sistema de vida que tuvieran las mismas características que Huxley había observado en los organismos humanos⁸⁹.

Aquí ya se aprecian algunas de las principales ideas sobre las que Dewey trabajará toda su vida: el sentido de interdependencia y la idea de unidad interrelacionada. Esta forma intuitiva de entender la naturaleza fue precisamente la que poco después le acercó

⁸⁷ Carta de James Marsh a Henry J. Raymond, 21 de marzo de 1841, en Marsh, J., *Coleridge's American Disciples: The Selected Correspondence of James Marsh*, comp. por J. J. Duffy, University of Massachusetts Press, Amherst, 1973, pág. 256.

⁸⁸ Ver Menand, *El club de los metafísicos*, págs. 251-257.

⁸⁹ Dewey, «Autobiografía filosófica», págs. 15, 16. [Traducción revisada]

a Hegel. Aunque en ese mismo esbozo declaró que «en conjunto, las fuerzas que más me han influido han venido de personas y de situaciones, más que de los libros»⁹⁰, parece que en su interés inicial por la filosofía intervino en mayor grado la lectura de ciertas obras. Fue un lector voraz y un asiduo de la biblioteca de la universidad. Al principio no leyó más que libros característicos de la cultura ortodoxa de Nueva Inglaterra, pero en los dos últimos años empezó a interesarse en las implicaciones de la ciencia y la evolución en la religión tradicional, interesándose por Auguste Comte y por Herbert Spencer. En el último año, el destinado a ofrecer el sentido unitario del conocimiento, Dewey asistió a las clases de filosofía moral y mental del profesor Henry A. P. Torrey, quien se convirtió en su primer maestro en el campo filosófico y que fue determinante en su decisión de convertirse en un *college man*. Torrey estaba también vinculado a la Iglesia Congregacional y tuvo que vivir siempre en el difícil equilibrio de integrar sus especulaciones filosóficas con los preceptos de su religión. Fue conocido por ser un gran expositor de Kant, pero en otra de sus consustanciales contradicciones, defendía al mismo tiempo el realismo del sentido común y la moral intuicionista de la escuela escocesa. Esta circunstancia ya llamó la atención de Dewey por aquel entonces. Torrey empleaba el sofisticado sistema kantiano para las cuestiones más técnicas y el intuicionismo escocés para las cuestiones morales. Lo que le criticaba a Kant era que este había hecho imposible la metafísica. Con su distinción entre el reino del fenómeno –lo que podemos conocer científicamente– y el reino del *noúmeno* –lo que podemos pensar pero no conocer–, dejaba las cuestiones metafísicas lejos del alcance del científico o el filósofo. Torrey encontraba esto inaceptable, aunque era un hombre de religión, era ante todo un filósofo y un metafísico, un profesor de filosofía mental y moral⁹¹. En sus clases, Torrey empleaba como libro de texto *The Remains of the Rev. James Marsh* y, en general, seguía la síntesis de filosofía y fe de su maestro. Dewey leyó también *Aids to Reflection* y acogió con entusiasmo los planteamientos de Marsh. Consideró este libro como su primera Biblia⁹². Le pareció que su sistema hacía compatible la fe cristiana con los avances del pensamiento moderno como, por ejemplo, el evolucionismo darwiniano. De este modo, las lecturas de Kant y, en especial, el pensamiento de Marsh y el curso sobre Huxley fueron las obras

⁹⁰ *Ibid.*, pág. 22. [Traducción revisada]

⁹¹ Ver Coughlan, *Young John Dewey*, pág. 15.

⁹² Lamont, C. (comp.), *Dialogue on John Dewey*, Horizon Press, Nueva York, 1959, pág. 15.

filosóficas que mayor impacto le causaron en este tiempo. Años más tarde, reconocería que esta fase intuicionista y teológica de su educación no le había influido más que de un modo negativo. La controversia entre intuicionistas y empiristas sensoriales le sirvió, eso sí, para adquirir conciencia del valor de la historia de la filosofía y de cómo los problemas poseen un peso relativo, pues lo que ahora se considera fundamental es probable que para la siguiente generación posea un significado menor⁹³. En cuanto al carácter de Dewey, Sydney Hook, su discípulo y amigo, creía que lo esencial de él se había forjado en estos años. En su retrato del maestro, lo recordaba de la siguiente manera:

La juventud en Vermont y Nueva Inglaterra hace mucho que quedó atrás. Pero todavía hoy Dewey lleva en él las huellas de ese entorno social, no como recuerdos, sino como hábitos, preferencias íntimas y una arraigada inclinación democrática. Estos rasgos se muestran en la simplicidad de trato de Dewey –en su cortesía fundamental, su carencia de esnobismo y su respeto natural por los derechos de todos en Estados Unidos– como ser humano y como ciudadano⁹⁴.

Después de graduarse en 1879, trabajó durante dos años como maestro de filología clásica, álgebra y ciencias naturales en el Colegio de South Oil City (Pennsylvania) y durante un año en una escuela de Charlotte (Vermont). Durante su tiempo libre, se dedicó con intensidad a estudiar la historia de la filosofía. Al volver a Burlington, buscó a Torrey para que fuera su profesor privado. Con él, Dewey aprendió a leer alemán y tuvo largas conversaciones sobre Kant mientras paseaban. Escribió entonces un artículo titulado «The Metaphysical Assumptions of Materialism», donde intentaba demostrar que el materialismo filosófico era lógicamente insostenible. Se lo envió a Harris, el editor del *Journal of Speculative Philosophy*. Él y sus colaboradores eran en aquel momento el único grupo de intelectuales que se interesaba por la filosofía sin intenciones teológicas. En la carta que le envió con el artículo, un Dewey dubitativo le solicitaba cortésmente su publicación o, cuando menos, le ofreciera su valoración. Harris aceptó el artículo y le animó enérgicamente a que continuase su labor filosófica. El artículo fue publicado en 1881 en el *Journal of Speculative Philosophy* y, desde esa fecha, Dewey colaboró regularmente con esta revista.

⁹³ Cfr. Dewey, «Autobiografía filosófica», págs. 16, 17.

⁹⁴ Hook, S., *John Dewey: an Intellectual Portrait*, The John Day Company, Nueva York, 1939, págs. 5, 6.

4.3. La Johns Hopkins: La gestación de la actitud investigadora

Con las palabras de apoyo de Harris y el aliento incondicional de Torrey, Dewey se decidió a entrar de lleno en la filosofía. Así, en 1882 se trasladó a Baltimore e ingresó en la Universidad Johns Hopkins para realizar estudios de postgrado en filosofía. Esta universidad, aunque fundada solo seis años antes, gozaba ya de un importante prestigio. Se había creado con un altísimo presupuesto que había legado Johns Hopkins, un financiero de Baltimore. No había dejado instrucciones sobre la dirección y el carácter de la universidad y los fiduciarios de su patrimonio decidieron construir un centro dedicado principalmente a la investigación y los estudios de doctorado. Se propusieron convertirlo en el primer centro de enseñanza avanzada del país y eligieron para dirigir el proyecto a Daniel Coit Gilman, recomendado por Charles William Eliot, miembro destacado del primer *Metaphysical Club* y rector de la Universidad de Harvard. Gilman había estudiado en la Universidad de Berlín y se había quedado impresionado con el funcionamiento y el espíritu de la universidad alemana. En especial, con su principio de libertad académica, con su compromiso con el *Wissenschaft* –el «saber puro», la idea del conocimiento por el conocimiento mismo– y con su noción de *Bildung*, esto es, la educación como un cultivo y un crecimiento personales. El primer rector de la Johns Hopkins se aplicó entonces en conseguir atraer a los mejores investigadores del país. Y sin duda lo consiguió, aun a costa de arrebatarlos a otras universidades. En 1880, la universidad tenía más de cien alumnos de estudios avanzados –frente a los 41 de Harvard–, su cuerpo de profesores poseía un número enorme de publicaciones de investigación, la mayoría de ellos habían estudiado en Alemania y eran doctores, un título que no comenzó a concederse en Estados Unidos hasta 1861⁹⁵. Charles Sanders Peirce, que enseñaba en esta institución cuando Dewey llegó como estudiante, describió el espíritu de esta institución en una conferencia que pronunció en París en 1880:

Una universidad en nuestro país, la Johns Hopkins University, en Baltimore, se ha desarrollado bajo principios frontalmente contrarios a aquellos que han regido las otras universidades. Esto significa que sólo en ella se ha reconocido que la función de una universidad es la producción de conocimiento y que enseñar es sólo un medio necesario para tal fin. En suma, los profesores y los estudiantes aquí conforman una alianza en la

⁹⁵ Cfr. Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 265.

que todos se ocupan de estudiar juntos, algunos bajo control guiado, otros no⁹⁶.

En la Universidad de Vermont la mayoría de los profesores eran clérigos, por lo que sus clases no se caracterizaban por invitar a los alumnos a la reflexión, en cambio, el ambiente académico de la Johns Hopkins era mucho más liberal, no se le daba tanta importancia a la cátedra y solían impartirse seminarios. Gilman se encontró con grandes dificultades para conseguir un profesor de filosofía. Por una parte, dado el espíritu abierto e investigador de la institución, el puesto no debía ser ocupado por un clérigo, pero por otra, era complicado apostar por un profesor de filosofía determinado en un momento en el que el propio estatus de la filosofía estaba siendo puesto en entredicho. Fuera de su absorción en los credos de las distintas religiones cristianas, la filosofía se estaba disputando el dominio del conocimiento con las nuevas ciencias experimentales, las cuales ya habían dado buena prueba de su capacidad con el desarrollo de la técnica y la industria. La decisión de Gilman era hartamente complicada, puesto que no se sabía qué futuro le esperaba a la filosofía como disciplina académica. Lo intentó con James, que rehusó educadamente. Encontró entonces, digamos, una solución salomónica sin tener que apostar por una única carta. Repartió las lecciones de filosofía entre tres profesores de orientaciones muy diversas, dos de los cuales, eran además enemigos declarados, y el tercero, cuando menos, de trato difícil. Gilman estructuró sus clases sin que tuvieran que verse. El hegeliano George Sylvester Morris (1840-1889), profesor de la Universidad de Michigan, dictaría seminarios durante el primer semestre, mientras el prestigioso psicólogo funcionalista Granville Stanley Hall (1844-1924) lo haría durante el segundo semestre. Junto a estos dos, contrató a Peirce para impartir clases de lógica durante un semestre. Morris también era de Vermont y pertenecía a una rica familia que profesaba el congregacionalismo. Su primer propósito fue convertirse en pastor y estudió en la *Union Theological Seminary*, pero la lectura de Hume y otros empiristas ingleses le provocaron una crisis de fe y fue tentado al agnosticismo y el materialismo. Entonces, dejó inconclusos sus estudios de teología y se fue a realizar una estancia de tres años en Alemania donde estudió con los profesores Hermann Ulrich y Friedrich A. Trendelenburg. A su vuelta, pasó varios años con dificultades hasta que en 1870 la Universidad de

⁹⁶ Citado por Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey*, pág. 50.

Michigan le ofreció una plaza de profesor de lenguas modernas y literatura. Este profesor filogermano combinaba la metafísica lógica e idealista con un realismo gnoseológico. Conservaba algunas ideas de la escuela escocesa en la que se había formado, por ejemplo, aceptaba la existencia del mundo exterior como una verdad de sentido común. Además, en Alemania había aprendido de Trendelenburg a admirar a Aristóteles, por lo que probar la existencia del mundo no constituía un problema para él, lo importante era, insistía, averiguar el sentido de esa existencia. Practicaba pues un idealismo de tipo objetivo⁹⁷. El joven Dewey quedó maravillado con la erudición y la pasión de Morris, y con un sistema: la dialéctica de Hegel. En su curso «se enseñaba a creer en la verdad “demostrada” –era su palabra favorita– del idealismo alemán y en su capacidad para inspirar nuestra vida en todos los órdenes»⁹⁸. El hegelianismo ya no era una mera gimnasia intelectual –tal como habían sido sus intentos hasta la fecha–, sino una verdadera liberación del ahogo y el dolor que le causaban la escisión dualista heredada de la mentalidad puritana, «esa separación impuesta por la cultura de Nueva Inglaterra, ese aislamiento del yo frente al mundo, del espíritu respecto al cuerpo, de la Naturaleza con relación a Dios»⁹⁹. La influencia hegeliana de Morris se vio reforzada por la irrupción a partir de 1880 de un grupo de pensadores ingleses que criticaban el individualismo tomista y el empirismo sensorial. Dewey leyó con entusiasmo a estos autores: Thomas Hill Green, los dos Cairds o Wallace, además de los *Essays in Philosophical Criticism*, una obra colectiva escrita por un grupo de jóvenes liderados por Lord Haldane.

Después de quedar impresionado con Morris y Hegel, parecía difícil que Dewey sintiera interés por los seminarios ofrecidos por Hall, un psicólogo científico, pero nunca más lejos. Esta es una prueba más del carácter abierto y plural de Dewey. En lugar de encontrar inconmensurabilidad entre ambas posiciones, se fijaba en las conexiones y en las ideas que pudiera absorber para sí. George Stanley Hall era un reputado psicólogo reconocido por sus estudios de psicología infantil. Ha aparecido ya en el curso de nuestra investigación a colación de las teorías atávicas del juego. Hall se incorporó a la Johns Hopkins a comienzos de 1883, recién llegado de una larga estancia en Alemania, donde había estudiado con W. Wundt. Organizó un laboratorio de psicología experimental

⁹⁷ Dewey, «Autobiografía filosófica», págs. 19, 20.

⁹⁸ *Ibid.*, pág. 19.

⁹⁹ *Ibid.*, pág. 20.

guiado por los métodos de su maestro. Dewey asistió a todos sus cursos sobre Fisiología y Psicología experimental, además de participar en un seminario sobre Pedagogía Científica. Dewey se familiarizó en estos cursos con las prácticas científicas de experimentación y aunque no se convertiría en un psicólogo científico profesional, como sí lo hicieron algunos de sus compañeros de promoción, como Joseph Jarrow y James MacKeen Cattell, tanto estas prácticas de experimentación como los avances de la ciencia formarán parte fundamental de su filosofía.

En la Universidad Johns Hopkins, Dewey asistió también a las clases de lógica de Peirce, con quien mantuvo una relación limitada al aula. Su impacto en esta época fue menor, pero volvería años después a interesarse por sus aportaciones al pragmatismo. Hijo del célebre Benjamin Peirce (1809-1880), fue uno de los fundadores de la lógica moderna y, junto a James y sus compañeros del «Metaphysical Club», de la tradición pragmatista. En la Johns Hopkins, Peirce organizó un club de debate al estilo de este último, en el que Dewey participó como lo hizo en muchos otros en esa época. En esos años, los artículos de Peirce no tuvieron mucha acogida en los círculos académicos, dominados por el influjo del idealismo neokantiano de Green y la Escuela de Oxford. En 1884, Dewey se doctoró con una tesis, dirigida por Morris, sobre la psicología kantiana. En los años siguientes, aparte de Kant, estudió la obra de pensadores idealistas como Leibniz, Hegel y T. H. Green. Según el retrato de su personalidad que nos ofrece Richard Bernstein, su desarrollo intelectual fue paulatino y sólo durante sus dos últimos años en la universidad fue evidente el giro decisivo en su vida intelectual. Hasta entonces, no había razón para esperar que Dewey hiciera nada más allá de participar en la forma de vida convencional de Nueva Inglaterra, en la que se hallaba a gusto. Durante sus últimos años universitarios, desarrolló un interés más amplio en la especulación filosófica, así como en los asuntos políticos y sociales del momento¹⁰⁰.

Dewey fue siempre modesto, un poco tímido, respetuoso con los otros, y desarrolló sus convicciones solo después de acumular un gran acervo de experiencia. La enorme influencia que ejerció sobre otros no se debe a una personalidad arrolladora o a una brillante capacidad retórica. Fueron, por el contrario, el poder de sus ideas, la integridad de sus convicciones y el carácter genuino de las cualidades para la investigación que poseía su mente lo que resultaba tan impresionante¹⁰¹.

¹⁰⁰ Cfr. Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey*, págs. 64, 65.

¹⁰¹ *Ibid.*, pág. 68.

4.4. *College Man* y activista social: Michigan, Chicago y Columbia

Tras obtener el título de doctor, Dewey empezó a trabajar por mediación de Morris como profesor y asistente en la Universidad de Michigan. Además, su presidente, James B. Angell, había sido rector en la Universidad de Vermont y se acordaba del joven Dewey, lo que pudo favorecer su ingreso. Angell era visto en aquellos tiempos como el presidente ideal de un *college*, pues fomentaba un ambiente democrático entre los alumnos y los profesores, estimulando la libertad y la responsabilidad. Los profesores organizaban reuniones frecuentes y participaban activamente en el diseño de los procesos educativos, una práctica que forjó a Dewey como profesor y como pedagogo y de donde extraería muchas de sus ideas para su proyecto de la Laboratory School. Durante su primer año en Ann Arbor conoció a Alice Chipman, con quien se casaría dos años más tarde. Alice era alumna en aquel momento en la universidad, aunque ya había trabajado varios años como maestra en escuelas de Michigan. Era una mujer independiente y de ideas progresistas, activista, feminista, defensora de los derechos humanos y el libre pensamiento. Será una de las personas que más influirán en el carácter y los intereses de Dewey. Por una parte, contribuirá a su gradual alejamiento de la actitud religiosa inspirada por su madre. Aunque Dewey, de carácter siempre moderado y conciliador, no romperá nunca de forma drástica con la Iglesia Congregacional. Su fe se verá supeditada a lo aprendido a través de la experiencia, pero nunca dejará de respetar las creencias religiosas y los ritos eclesiásticos, poco a poco, irá adoptando una fe más liberal sin abandonar su herencia religiosa. De hecho, durante su estancia en Michigan participó en la Asociación Cristiana de estudiantes y se hizo miembro de la Primera Iglesia Congregacional, donde impartió lecciones sobre la Biblia. Por otra parte, Alice influyó de manera decisiva en el interés prioritario del filósofo por los temas educativos y, sobre todo, por las condiciones y las injusticias sociales. Dewey comenzó entonces a implicarse en asuntos públicos y a participar en distintos movimientos reformistas político-sociales. Muchos años después, habría de reconocer que ella había dado «sentido y contenido» a su labor¹⁰². Juntos dirigirán la Laboratory School de Chicago y trabajarán estrechamente a lo largo de toda

¹⁰² Dewey, Jane, «Biography of John Dewey», *The Philosophy of John Dewey* (págs. 3-45), P. A. Schilpp (ed.), Tudor, Nueva York, 1951, pág. 21.

su vida.

Fue también durante estos años en Michigan cuando Dewey comenzó a preocuparse vivamente por los temas pedagógicos y las condiciones en las que se encontraba la escuela pública. Se convirtió entonces en uno de los fundadores del *Schoolmasters Club of Michigan*, una organización que tenía como propósito fomentar la colaboración entre los profesores de todos los niveles educativos. La propia Universidad de Michigan, además del espíritu democrático que hemos mencionado, colaboraba con el sistema educativo estatal. Por un lado, la universidad organizaba comisiones encargadas de evaluar los niveles de las escuelas secundarias estatales, así como visitas de los profesores a estas instituciones para informar a los alumnos acerca de los estudios superiores. Por otro lado, fue en esta universidad donde se creó la primera cátedra de pedagogía del país, ocupada primero por Payne y después por Hinsdale. Todas estas experiencias le permitieron a Dewey conocer la situación de las escuelas públicas y concienciarse de la urgencia de llevar a cabo un cambio radical en las prácticas y los fines educativos. Pero fueron sus hijos, de los cuales tres nacieron en esta época, quienes más influyeron en su interés por la pedagogía. En efecto, fueron quienes le incitaron a estudiar en profundidad los procesos de aprendizaje. El contacto con ellos le permitió observar en la práctica muchas de las cosas que había leído sobre psicología infantil.

Sus artículos en psicología y filosofía, así como su primer libro, *Psychology* (1887), le concedieron una creciente reputación y en 1888 fue contratado como profesor por la Universidad de Minnesota. Su estancia allí fue breve, Morris falleció al poco y la Universidad de Michigan le ofreció el puesto que este desempeñaba como director del Departamento de Filosofía. En esta segunda etapa en Michigan (1889-1894), Dewey volvió a impartir cursos introductorios de psicología y filosofía junto a sus asistentes, James H. Tufts, y más tarde, George Herbert Mead y Alfred H. Lloyd. «Durante estos años, el foco del trabajo de Dewey se desplazó de la metafísica a la ética. Tomándose muy en serio su propia exigencia a los idealistas de “comenzar con el hecho”, dejó temporalmente de especular libremente acerca de una realidad última implicada en la experiencia humana y examinó con atención los aspectos más mundanos de la conciencia y de la acción»¹⁰³. En 1888 publicó su primer ensayo explícito sobre la democracia, un

¹⁰³ Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, pág. 33.

artículo titulado *Ethics of Democracy*, un texto que analizaremos a la hora de estudiar su idea de *democracia radical*. En estos años en Michigan tuvo que ocuparse de impartir cursos sobre ética. Empezó entonces un estudio sistemático sobre la historia de la materia y escribió dos libros que tenían como propósito servir de guía para sus clases. El primero fue *Outside of a Critical Theory of Ethics* (1891) y el segundo, publicado una vez agotado el anterior, intitulado *The Study of Ethics* (1894). En ambos se muestra ya la influencia de James y de la psicología funcional, o lo que es lo mismo, el germen de su posterior pragmatismo instrumentalista. Siguiendo las ideas de James, Dewey se convenció de que la mente es una función orgánica que el humano utiliza para controlar sus impulsos, satisfacer sus necesidades, resolver sus problemas y alcanzar sus objetivos. Esta idea se enmarcaba en una visión naturalista y organicista del ser humano, según la cual, la vida era el resultado de la constante interacción entre el individuo y su entorno. Una concepción que chocaba con la visión idealista de la mente como una entidad separada y completa en sí misma.

La publicación en 1890 de *Principles of Psychology* de William James tuvo un fuerte impacto en Dewey y, sin duda, le llevó a considerar los aspectos psicológicos como base de las cuestiones éticas. Este libro preparó además el terreno teórico para la introducción del movimiento reformista en el campo de la educación. En este sentido, le siguieron varios libros importantes como *Talks on Pedagogics* (1894) de Francis W. Parker, *Animal Intelligence* (1898) de Edward L. Thorndike, *Talks to teachers on Psychology* (1899) de James y *The School and Society* (1899) del propio Dewey. A principios del siglo XX, el reformismo pedagógico se abrió paso en el país gracias en buena parte a este importante soporte teórico. El trabajo que Dewey desarrolló en Michigan se mantuvo dentro de las líneas de investigación que había absorbido en la Johns Hopkins: el hegelianismo, la teoría de la evolución y la Nueva Psicología, combinadas aun con un fuerte componente cristiano.

En 1894, Dewey fue invitado a trabajar como profesor en la Universidad de Chicago. Esta institución se había fundado en 1857 bajo los auspicios del senador Stephen A. Douglas, pero en 1886 tuvo que cerrar por problemas financieros. Un grupo denominado «Baptist Education Society» se propuso resucitarla y convenció a John D. Rockefeller para que fuera su principal benefactor. El magnate no había ido nunca a la

universidad pero era un devoto baptista y aceptó. Eligieron como primer rector a William Rainey Harper, un reputado filólogo doctorado en Yale y baptista liberal que pronto se empleó en convertir a la refundada universidad en una de las más prestigiosas del país. En parte lo consiguió, y en buena medida gracias a la gran cantidad de dinero que Rockefeller donó. Harper trajo a importantes investigadores como Stanley Hall o el propio Dewey. No obstante, a causa de esta política de fichajes, de su abundancia presupuestaria y de su voluntad por mantenerse apartada de los debates políticos, la institución fue conocida como la Harper's Bazaar¹⁰⁴.

Al ofrecimiento para ser profesor, Dewey respondió que aceptaría el cargo si la universidad constituía un Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Su presidente accedió y Dewey se hizo cargo de la dirección del nuevo departamento. Este gesto es una prueba concluyente de las convicciones de Dewey, así como del tipo de investigación que se proponía poner en práctica. Por un lado, significaba tratar a la psicología y la pedagogía con la importancia que se merecían y no, como era habitual hasta entonces, como ciencias menores y subordinadas a unas verdades eternas. Por otro lado, implicaba que, con la filosofía, las tres disciplinas debían trabajar juntas y ser consideradas al mismo nivel. Con Dewey al frente, este departamento organizó, como complemento a la docencia de las materias, un laboratorio de ideas en el que la propia práctica generaba las ideas y, a la inversa, las ideas trabajadas en el laboratorio –en especial lo relacionado con la psicología de los niños y los mecanismos de aprendizaje– se ponían a prueba en las aulas. Además, el departamento celebraba numerosas actividades como debates entre los maestros, charlas sobre temas pedagógicos e innovadores, o grupos de lectura. De esta manera, conseguía articular el vínculo necesario entre la práctica y la teoría educativa. Dewey también dirigió la Escuela de Educación de la Universidad, una institución dedicada a formar profesores.

La década que Dewey pasó en Chicago fue un periodo muy creativo y en el que vivió intensas experiencias que reorientaron sus intereses. La ciudad era en aquella época un hervidero de fuertes transformaciones sociales y culturales que se alimentaba con las diversas poblaciones de inmigrantes que no dejaban de llegar. La población se multiplicó por tres entre 1860 y 1914, pasando de 31 a 92 millones de habitantes. Allí, Dewey tuvo

¹⁰⁴ Menand, *El club de los metafísicos*, págs. 292-294.

la oportunidad de entrar en contacto con una sociedad urbana e industrial, un ambiente que reflejaba los avances y los desastres del progreso capitalista y que en poco se parecía a la atmósfera sencilla y rural de su Vermont natal. Una influencia muy importante en esta época fue su vínculo con la Hull-House. Una institución situada en uno de los barrios más marginales de Chicago y que se proponía servir, más que como centro asistencial, como centro social y educativo. Allí se organizaban clases, conferencias, seminarios, grupos de debate o instrucción en dietética, había un grupo de teatro y un coro, además de un jardín, un campo de juegos y una guardería. Se trataba de ofrecer posibilidades educativas y de esparcimiento a gente sin recursos. Dewey frecuentó esta institución, impartió charlas y trabó una fuerte amistad con su fundadora y directora, Jane Addams. Veremos con detenimiento este episodio a la hora de analizar los precedentes de la propuesta pedagógica de Dewey y su proyecto de la «Laboratory School». En el capítulo 8, al estudiar algunos de los aspectos de su pensamiento político, también relataremos las circunstancias de la Huelga Pullman y del impacto que este acontecimiento y la propia vitalidad de Chicago tuvieron en Dewey.

En 1895, Dewey formó parte de los comités ejecutivos de las recién fundadas *Herbart Society for Scientific Study of Teaching* e *Illinois Society for Child Study*, asociaciones que lideraban el movimiento educativo reformista centrado en el niño. Esta filiación prueba el compromiso de Dewey con los temas educativos y, en última instancia, con la democracia participativa, pero no significa que se identificara de pleno con ese movimiento. Como veremos, adoptó muchas de sus ideas pero se mostró también muy crítico con muchos de sus postulados. Entre estos años, presidió la *American Psychological Association* (1899) y la *American Philosophical Society* (1904). Durante este tiempo, su interés por los temas de la metafísica y la especulación filosófica irán quedando atrás en favor de los asuntos de la psicología, la pedagogía, la ética, la filosofía política y la teoría social. Aquí colaboró estrechamente con James H. Tufts, antiguo compañero de Michigan y con quien escribirá la obra *Ethics* (1908). También dirigió un grupo de investigación, en el que participó su amigo George Herbert Mead (1863-1931)¹⁰⁵. Influidos por *The Principles of Psychology* (1890) de James, el grupo publicó el resultado de sus

¹⁰⁵ Mead reelaboraba constantemente sus ideas y apenas publicó en vida. No obstante, su trabajo fue recopilado después de su muerte y ha trascendido como uno de los fundadores de la psicología social. Destaca su obra *Mind, Self and Society* (1932).

investigaciones en el libro *Studies in Logical Theory* (1903). Este trabajo tomaba como punto de partida la concepción de que el «yo» se constituía dentro y a partir de las interacciones sociales. James celebró la aparición de esta obra, el grupo fue conocido como la «Escuela de Chicago» y sentó las bases de la psicología funcional y social.

Por otra parte, Dewey llegó a Chicago con la idea de establecer y dirigir una «escuela experimental». Estaba ya convencido de que «la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social»¹⁰⁶. La reforma educativa que propuso pretendía hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad urbana e industrial y contribuir a extender la cultura democrática. La dificultad estribaba en que la mayoría de las escuelas no habían sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla. «El sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante»¹⁰⁷. En Chicago habían cristalizado ya algunos proyectos educativos innovadores, como la escuela del coronel Francis Parker, considerada la primera escuela progresista del país y a la que el matrimonio Dewey envió a sus hijos al llegar a la ciudad. En 1896, Dewey consiguió finalmente materializar su proyecto. Encontró un grupo de padres –en su mayoría compañeros docentes– interesados en proporcionar a sus hijos un tipo de educación diferente. Con su apoyo –moral y financiero– se creó una escuela elemental que dependía del departamento dirigido por Dewey¹⁰⁸. Conocida más tarde como la «Laboratory School», se inauguró con dos maestros y dieciséis alumnos, seis años después, tenía ciento cuarenta matriculados. Más que un ejemplo de escuela progresista, funcionó como un ensayo de escuela activa *avant la lettre*. Estudiaremos en detalle su historia y las prácticas pedagógicas que puso en marcha, por ahora, tan solo subrayar que la escuela, a pesar de su existencia efímera, tuvo una importante repercusión en el panorama educativo del país. Dewey pudo poner a prueba en ella sus ideas, al mismo tiempo que escribió durante esta época algunos de sus libros más leídos. Fueron muchas de estas obras sobre temas pedagógicos las que le dieron a conocer entre el público en

¹⁰⁶ Dewey, *My Pedagogic Creed*, EW 5: 93.

¹⁰⁷ Dewey, “Pedagogy as a University Discipline”, EW 5: 285.

¹⁰⁸ La Universidad de Chicago no se implicó demasiado en este proyecto. A nivel financiero, siempre escatimó los recursos y la escuela se sostuvo fundamentalmente gracias a donaciones privadas de padres, amigos y patrocinadores. La Universidad pagaba el salario de los maestros, unos mil dólares a cada uno, y no hizo aportaciones adicionales. Esta desafección fue determinante para que Dewey decidiese finalmente renunciar a sus cargos en esta universidad.

general. Fueron traducidas a multitud de idiomas y le reportaron un cierto prestigio internacional. Entre estas obras, que albergan el grueso de su filosofía de la educación, podemos destacar: *A Pedagogical Experiment* (1896), *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899), *Psychology and Social Practice* (1901), *The Child and the Curriculum* (1902) y *The Educational Situation* (1902), además de la obra colectiva *Studies in Logical Theory* (1903) que ya hemos mencionado.

En 1901, la Universidad de Chicago decidió fusionar el Chicago Institute, una escuela fundada para que Francis Parker pudiera continuar –sin intromisiones políticas– el trabajo realizado en la Cook County Institution, con la sección pedagógica del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía dirigida por Dewey. Con el tiempo, esto trajo consigo discrepancias en cuanto a la organización y la orientación que la escuela debía seguir. Finalmente Alice, que era la directora, fue destituida y a continuación, Dewey presentó su renuncia como profesor y director del departamento. Del final de esta etapa, cabe destacar que en 1904 se doctoró en Leyes por la Universidad de Wisconsin. Tras su abrupta salida de la Universidad de Chicago, Dewey escribió a su antiguo compañero de la Johns Hopkins, James M. Catell, quien entonces trabajaba en la Universidad de Columbia. En efecto, Catell consiguió que le ofrecieran a su colega una plaza de profesor de filosofía, además de impartir algunas horas de filosofía de la educación en su Teachers College. Dewey se encontró en Columbia un ambiente intelectual distinto al de Chicago. A pesar de la pujanza económica y cultural de esta ciudad, Nueva York se había convertido en el centro intelectual del país y el lugar desde el que operaban las revistas y los periódicos más influyentes. Chicago, aunque era una gran urbe, pertenecía al medio-oeste y participaba de esa cultura democrática de la frontera, en cambio, en Nueva York se encontraban los poderes financieros del país, por lo que eran más palpables aun las fuertes resistencias que estos ejercían al desarrollo de una auténtica democracia participativa. La atmósfera de la Universidad de Columbia estaba dominada por el movimiento realista, abanderado por Woodbridge, un experto en Aristóteles y el aristotelismo. Woodbridge enseñaba Historia de la Filosofía bajo la óptica de una metafísica natural de inspiración aristotélica. Dewey compartía con él algunas cuestiones importantes, como el reconocimiento del pluralismo frente al dualismo y el absolutismo, así como el rechazo de las teorías que defendían el conocimiento inmediato.

Las aportaciones de Dewey en este periodo son muy extensas y variadas. A las contribuciones en el campo educativo hay que sumar sus actividades de carácter social y político. Había comenzado a escribir sobre ética y democracia y a impartir cursos de Filosofía Política en Michigan. En Nueva York Dewey fue radicalizando sus ideas políticas y su activismo a medida que la desregulación del capitalismo iba provocando un mayor incremento de las desigualdades y las injusticias sociales. En su juventud, Dewey compartió la idea generalizada de que la democracia norteamericana, en su evolución natural, acabaría por convertirse en una democracia plena, sin embargo, los hechos se habían empeñado en contradecir esa creencia. El poder del capital industrial y financiero, lejos de atenuarse, se incrementó durante las primeras décadas del siglo XX, con el consiguiente déficit democrático, hasta desembocar en el desastre del Crack del 29. Dewey tomó entonces clara conciencia del conflicto existente entre la democracia social y el capitalismo. Aunque contrario al marxismo científico y dogmático, a partir de los años 20, Dewey defendió, a su manera, un socialismo estético y humanista en la línea de John Ruskin y William Morris¹⁰⁹, tal como estudiaremos en el capítulo 8.

En cuanto a su abundante producción teórica, cabe destacar que casi todos sus libros escritos en este periodo fueron elaborados a partir de conferencias previas. En 1908 publicó, en colaboración con J. H. Tufts, la obra *Ethics. Moral Principles in Education* (1909). En 1910 el clásico de la psicología de la inteligencia *How we think*, obra fundamental para nuestra investigación y que estudiaremos en profundidad más adelante. *Educational Essays* (1910), *The Influence of Darwin on Philosophy and Thought* (1910). *The Schools of To-Morrow* (1913) –junto a su hija Evelyn–, *Interest and Effort in Education* (1913), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1916) –uno de los libros que mejor exponen su filosofía de la educación y uno de los más conocidos–, *Creative Intelligence* (1917), *Culture and Industry in Education* (1919) constituyen sus obras más sobresalientes en este tiempo.

En 1915 fundó con sus amigos Cattell y Lovejoy la American Association of University Professors, institución que presidió y desde la que fomentó el sindicalismo docente y la autonomía de las instituciones educativas. Esta libertad se veía condicionada por los intereses económicos y políticos, en especial, a través de la censura académica y

¹⁰⁹ Cfr. Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, págs. 115-117; 251; 263.

la instrumentalización de las escuelas para implantar un patriotismo militarista y dogmático. Fue también miembro de la primera Union Teachers de Nueva York, de la que se apartó cuando vio que era utilizada con fines partidistas. Las asociaciones de profesores de la época comenzaron a emplear el lema *Education for Democracy, and Democracy for Education*, claramente inspirado en Dewey y una prueba de su influencia. A pesar de su pacifismo, Dewey se mostró a favor de la intervención de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial. Tenía la esperanza de que esa contienda terminara con el dominio del capitalismo y los privilegios de las clases altas, que de ahí resultara un nuevo orden mundial más democrático. Sin embargo, en los años de posguerra recuperó su posición pacifista y participó en un movimiento que pretendía incluir dentro de las leyes internacionales la sanción de cualquier guerra como un crimen, como una manera ilegal de resolver los conflictos entre las naciones. Por otra parte, durante estos años emprendió una serie de viajes al extranjero que fueron decisivos en la evolución de su pensamiento social y político. En 1919 visitó el Japón, donde impartió conferencias en la Universidad Imperial de Tokio. A causa de la situación política del país, que vivía un momento de exaltación nacionalista y ansias territoriales, rechazó la Orden del Sol Naciente que le quiso conceder el emperador¹¹⁰. A continuación viajó a China, una visita que se prolongó por dos años. Allí dictó conferencias en las universidades de Pekín y Nanking, donde fue aclamado por los intelectuales y los estudiantes del movimiento democratizador. Los Dewey se quedaron gratamente impresionados con el poder que tenían los estudiantes y la clase docente en el país, así como la fuerza de la opinión pública. Dewey mostró siempre una admiración especial, tanto por las personas que conoció allí como por el pueblo chino en general. También su figura fue muy respetada en aquel país, incluso durante la época de Mao.

En 1924 Dewey viajó a Turquía, y en 1926 a México. Estos viajes reforzaron su idea de la necesidad de la educación para liderar y consolidar las transformaciones revolucionarias. Se volvió también muy crítico con la política exterior norteamericana, desengañándose definitivamente de que su nación pudiera liderar un cambio democrático en el mundo. En 1927 falleció su mujer. Al año siguiente, viajó a la Unión Soviética con

¹¹⁰ En los años treinta, se estableció en el país un gobierno militar que canalizaría estos anhelos. El gobierno invadió entonces parte de China y se alió con la Alemania de Hitler. Lo que vino después fue una de las guerras más globales y sangrientas de la historia de la humanidad.

una delegación de pedagogos norteamericanos. Su impresión fue buena, principalmente porque contactó con intelectuales, estudiantes y profesores que estaban convencidos de la importancia de la educación y los métodos cooperativos para alcanzar los fines de la revolución. No obstante, una vez conocidas las purgas estalinistas, Dewey censuraría con firmeza al régimen soviético. Además, criticó el materialismo dialéctico, al que consideró una forma de absolutismo que nada tenía de científico y, en particular, se mostró muy duro con el partido comunista norteamericano, con el que tuvo malas experiencias dentro de las asociaciones de profesores. En estos años publicó numerosos artículos y libros, entre los que es imprescindible mencionar: *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct. An Introduction to the Social Psychology* (1922), *Experience and Nature* (1925) –comparado por algunos estudiosos a *Ser y Tiempo* de Heidegger–, *The Public and its Problems* (1927), *The Quest of Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action* (1929), *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico, China, Turkey* (1929), *From Absolutism to Experimentalism* (1929), además de *Individualism. Old and New* (1930) y *Construction and Criticism* (1930).

4.5. Retiro

En 1930, Dewey fue nombrado profesor emérito de la Universidad de Columbia y, después de casi cincuenta años ejerciendo, se retiró de la docencia activa. Sin embargo, no dejó de viajar, impartir conferencias y cursos, publicar abundantes artículos y libros, así como seguir participando en la vida social y política de su país. Dictó cursos en Harvard (1931) y en Yale (1934), ejerció en Edimburgo y en Francia, donde fue nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de la Sorbona (1930). A partir de la crisis que asoló al pueblo estadounidense con la Gran Depresión de los años 30, Dewey maduró su pensamiento político *liberal* y su idea de democracia social, incrementó su activismo y se implicó de lleno en la política de partidos. En 1929 asumió el cargo de primer presidente del People's Lobby, una organización que tenía como objetivo trabajar en favor de las grandes mayorías frente a los grupos de interés privado. Poco después, participó en la League for Independent Political Action (LIPA), una plataforma que

trabajó para consolidar un tercer partido de orientación radical y socialista en Estados Unidos. El programa que proponían se aproximaba a lo que hoy entendemos por «socialdemocracia»: intervenir en el mercado de mercancías y de trabajo para evitar los abusos del capital, socializar todos los recursos naturales y las industrias básicas, así como asegurar una asistencia médica y un seguro por desempleo. En 1933 la LIPA se integró en la Farmer-Labor Political Federation, de la que Dewey pasó a ser su presidente honorario. El proyecto fracasó con la victoria electoral de Roosevelt en 1936.

En 1937 presidió la Comisión investigadora que valoró las acusaciones presentadas contra el revolucionario ruso Leon Trotsky en el Proceso de Moscú. También formaron parte de esta comisión, entre otros, John Dos Passos, Sidney Hook o Mary McCarthy. Finalmente, el informe de las conclusiones absolvió a Trotsky y a su hijo. En 1939 fue nombrado presidente del Committee for Cultural Freedom, cuyo manifiesto fundacional denunciaba el avance del totalitarismo en Alemania, Italia, Rusia, Japón y España, así como su sistemática destrucción de la cultura y la sociedad democráticas. También criticó al gobierno norteamericano por no apoyar al gobierno republicano durante la Guerra Civil española. Cuando estudiemos en el [capítulo 8] su pensamiento político y social, ahondaremos en esta etapa tan prolífica de Dewey. Entre sus obras publicadas en estos años, destacan: *Philosophy and Civilization* (1931), *The Way Out of Educational Confusion* (1931), *A Common Faith* (1934), *Art as Experience* (1934), *Liberalism and Social Action* (1935), *Education and the Social Order* (1936), *The Case of Leon Trotsky* (1937), *Experience and Education* (1938) y *Freedom and Culture* (1939). En cuanto a la década de los cuarenta: *Education Today* (1940), *The Bertrand Russell Case* (1941), *Problems of Men* (1946), *Theory of Valuation* (1949).

Aunque Dewey se dio cuenta pronto del peligro de las derivas totalitarias y atacó con fuerza a estos regímenes, no se mostró a favor de la intervención de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. En 1946 contrajo matrimonio con Roberta Grant Lowitz, con quien adoptó a dos niños belgas huérfanos de guerra. En ese mismo año fue nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de Oslo. Después de la guerra, muchos pensadores, como Heidegger o los filósofos de la Escuela de Frankfurt, culparon a la ciencia y a la técnica de provocar la deriva y la deshumanización de las sociedades industrializadas. En cambio, Dewey continuó creyendo que el problema no se encontraba

en la asepsia de la ciencia, sino en la insuficiencia de no aplicar en todos los órdenes de la vida el método científico y experimental que, como veremos, Dewey entendió de una forma amplia y vinculada a la inteligencia y a la forma natural que tenemos de aprender. Dewey siguió siendo optimista respecto a la ciencia: el espíritu científico habría de convertirse en agente de una nueva moralidad. Continuó creyendo que las costumbres y las instituciones tradicionales debían ser sometidas a los criterios de la crítica científica. Sin embargo, en este tiempo, matizó esta postura. Esto, un cuarto de siglo después de la primera edición, se expresaba claramente en la reedición ampliada de *Reconstruction in Philosophy* (1948). Ya no era la ciencia la que debía tener la última palabra, sino la filosofía. Una filosofía *reconstruida* que debía integrar las posibilidades técnicas y científicas de la actual civilización y que debía servir como puente entre la teoría y la práctica, un dualismo que dejaría de tener sentido. Tuvo tiempo aun para publicar los estudios *David Dubinsky: a Pictorial Biography* (1950) y *The Living Thoughts of Tomas Jefferson* (1940). El uno de junio de 1952, John Dewey fallecía a causa de una neumonía en la ciudad de Nueva York.

CAPÍTULO 5. Una filosofía organicista y pragmática

5.1. La naturalización darwiniana de Hegel

Después de esta panorámica sobre la vida de Dewey, que nos sirve como primera aproximación a su figura y como contexto de lo que sigue, vamos ya a adentrarnos en su pensamiento. En este capítulo analizaremos sus primeras formulaciones filosóficas, marcadas principalmente por las líneas de investigación que mayor impacto le causaron durante sus estudios en la Johns Hopkins. Tal como hemos visto, podemos sintetizarlas en tres: la filosofía de Hegel, el evolucionismo de Darwin y los avances de la nueva psicología funcionalista. La primera le llegó a través de su profesor George Morris y de las lecturas de los idealistas de Oxford, Thomas Hill Green, los dos Cairds o Wallace. Por su parte, descubrió las teorías evolucionistas a partir de unas lecciones sobre el biólogo británico T. H. Huxley, uno de los principales difusores de las tesis de Darwin. Aunque más adelante Dewey revisará su hegelianismo, no abandonará nunca la visión naturalista del sujeto humano que se desprende de la biología evolucionista: el sujeto es ante todo un organismo vivo que interactúa con su medio ambiente. Ciertamente, elaborará toda su filosofía a partir de esta concepción, tanto su epistemología, como su pedagogía, su ética, su política y su estética.

Por otra parte, los descubrimientos de la psicología funcional se articulaban bien con las tesis biologicistas y no tanto con las diversas formas de idealismo. Estas posturas veían al individuo como un ente aislado dotado de varias facultades distintas, entre las que sobresalía la razón, la capacidad que debe gobernar al resto y que construye sus ideas por sí misma sin necesidad de recurrir a la experiencia. En cambio, la nueva psicología propuso una nueva manera de entender al ser humano, a saber, como un organismo que buscaba el equilibrio con su medio, y que en esta constante elaboración de respuestas se servía de sus órganos, entre los cuales, el cerebro y el sistema nervioso actuaban como mediadores. En ningún caso, el cerebro era un órgano aislado del resto del cuerpo, ni la razón una facultad superior y contemplativa. Era más bien el órgano que coordinaba la respuesta a los estímulos del ambiente. Las facultades humanas no eran pues instancias que actuaran cada una por su cuenta, sino que debían entenderse como órganos que iban

adquiriendo distintas funciones según el momento de la experiencia y que se coordinaban bajo una unidad orgánica. De este modo, se deducía que las ideas producidas por el cerebro no poseían valor por sí mismas, sino en cuanto funcionaban para dar una buena respuesta, es decir, ejecutar una acción adecuada a las necesidades de la situación.

Como explica Richard Bernstein, Dewey sentía aversión intelectual y emocional por todo lo que fuese estático, formal y dualista. Entendió la vida como un juego de elementos interrelacionados donde las distinciones eran funcionales y cambiantes en vez de fijas y estáticas¹¹¹. Esto fue lo que le acercó a Hegel. Un proyecto que pretendía, reivindicando la vuelta a la experiencia, superar el esquema dualista y las categorías apriorísticas estáticas. En principio, le atrajo su idea de interdependencia y unidad interrelacionada, su visión de que la realidad era dinámica, lo que implicaba que, para abordar su comprensión, era necesario tener en cuenta sus procesos, ritmos e interacciones. En su ensayo autobiográfico de 1930, «From Absolutism to Experimentalism», Dewey nos cuenta que el descubrimiento de Hegel supuso para él una liberación. Hasta entonces, consideraba que sus incursiones en la filosofía no habían sido más que una mera gimnasia intelectual, es decir, ejercicios abstractos que tenían poca conexión con sus preocupaciones vitales. Sin embargo, el sistema hegeliano suponía una respuesta a sus vagas intuiciones y una salida al tipo de metafísica que había heredado de la cultura de Nueva Inglaterra, una mentalidad que funcionaba a base de escisiones y dualismos y dejaba al yo aislado frente al mundo.

La síntesis hegeliana de lo subjetivo y lo objetivo, lo material y lo espiritual, lo divino y lo humano no era un mero ejercicio de la inteligencia: actuó en mí como una inmensa liberación [...]; satisfacía el ansia de unificación que yo sentía tan intensamente [...], esa escisión impuesta por la cultura de Nueva Inglaterra [...] que me oprimía dolorosamente [...]. Sin embargo, la manera que tiene Hegel de concebir las instituciones, las artes y la cultura humana, implicaba la disolución misma de las separaciones absolutas, y esto ejerció sobre mí una fuerte atracción¹¹².

No obstante, Dewey rechazó de Hegel todo lo que le pareció abstracto y alejado de la experiencia, y en cambio, aprovechó ciertas conceptualizaciones que coincidían en lo fundamental con sus propias intuiciones. En el mismo ensayo que acabamos de citar,

¹¹¹ Ver Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey*, págs. 51ss.

¹¹² Dewey, «Autobiografía filosófica», pág. 20. [Traducción revisada]

Dewey relata que se dejó llevar por el hegelianismo durante los siguientes quince años y, aunque le parecía artificial en última instancia, reconocía que muchas de sus ideas poseían una extraordinaria profundidad. Con todo, el encuentro con Hegel dejó en Dewey un sedimento permanente en su obra¹¹³. Entre ese legado, se encontraba la visión dinámica y procesual de la realidad, caracterizada por los ritmos, las tensiones internas y los conflictos, así como su noción de experiencia (*Erfahrung*), la creencia de que lo objetivo y lo subjetivo poseían una raíz común o la concepción del sujeto humano como una unidad interactiva cuyas determinaciones se establecían a partir de su relación con el resto de individuos. En un artículo dedicado a su maestro Morris encontramos el siguiente extracto que, aunque referido a este último, es ilustrativo del tipo de apropiación que hizo el propio Dewey de Hegel:

Debería decir que él era a la vez extrañamente indiferente y comprometido con la dialéctica de Hegel. Los aspectos puramente técnicos de éste no le interesaban. Sin embargo, extraía de esa fuente un duradero sentido de lo que solía llamar la relación orgánica de sujeto y objeto, inteligencia y mundo [...] Cuando hablaba como solía hacerlo, de lo mecánico y lo orgánico, era este contraste lo que pasaba a primer plano. Un contraste entre lo vivo y lo muerto, de orden más moral y espiritual que fisiológico, aunque la biología pudiera permitir esbozar ilustraciones de ello. Su adhesión a Hegel (estoy casi convencido) se debía a que Hegel le había mostrado, en una gran variedad de campos de experiencia, la realidad suprema de este principio de unidad viviente, que se mantiene en un medio cambiante de diferencias y de distinciones¹¹⁴.

En este fragmento puede detectarse también el punto en el que Dewey ahondará y en el que Morris se quedó a medias. Aunque este último empleaba algunos casos biológicos en sus explicaciones, su discurso era «de orden más moral y espiritual que fisiológico», el mismo tono que animaba la filosofía hegeliana. Por su parte, Dewey situó en primer plano las determinaciones biológicas del sujeto, no se apartó de Hegel, sino que lo *naturalizó* a partir de las consideraciones de Darwin. Esto es, el sujeto era ante todo un organismo vivo, por lo que todas sus acciones constituían en último término una respuesta a su medio ambiente. Tras las observaciones hechas en su famoso viaje en el Beagle y décadas de un minucioso trabajo, Darwin publicó *El origen de las especies* en 1859. En aquel viaje, había comprobado empíricamente que las especies no eran fijas y

¹¹³ Cfr. *Ibid.*, págs. 21, 22.

¹¹⁴ Dewey, «The Life and Work of George Silvestre Morris», R., M., Wenley, The MacMillan Company, Nueva York, 1917, págs. 313-321. MW 10: 111, 112.

que evolucionaban al mejorar su adaptación al entorno. El biólogo británico consiguió demostrar científicamente una idea que venía de antiguo –ya planteada por Anaximandro o Empédocles– y que pensadores como Jean-Baptiste Lamarck o Herbert Spencer habían promovido antes que el propio Darwin. Lamarck había defendido que las especies se transformaban hacia su perfeccionamiento a partir de un impulso interno y que la conquista de mejoras biológicas se transmitía por herencia. Sin embargo, Darwin mostró que las variaciones en las especies aparecían fortuitamente y que, una vez surgidas, algunas de esas variaciones resultaban mucho más útiles que otras para sobrevivir en determinados entornos. Los individuos que disponían de esas variantes más capaces para la adaptación gozaban de muchas más posibilidades para sobrevivir y para reproducirse, por lo que ese cambio biológico tendía a extenderse. En la lucha por la supervivencia entre los individuos y las especies, los más aptos solían llevar las de ganar, por lo que de manera gradual se iba imponiendo una cierta *selección natural* y la perpetuación de las variantes más óptimas.

Aunque Darwin no había hablado en 1859 acerca del hombre, sí lo hicieron otros evolucionistas, en especial, alguien que, como vimos, había causado una honda impresión en Dewey, Thomas H. Huxley. En 1871, Huxley publicó *La descendencia del hombre*, señalando el vínculo entre el reino animal y el reino humano y poniendo en cuestión las bases de la teología natural. Después de Darwin, se hacía difícil «seguir creyendo que el hombre no fuera un ser natural o que su inteligencia fuese un don de la gracia divina»¹¹⁵. Este nuevo paradigma, que inevitablemente tuvo que admitir al ser humano como un animal más, chocó frontalmente con el *creacionismo* religioso, esto es, la idea de que Dios había creado al hombre y que este era un ser especial, superior, inmutable y cualitativamente diferente al resto de los animales. En Estados Unidos se suscitaron fuertes polémicas que aun llegan hasta hoy. El debate se produjo no solo entre las religiones de raíz cristiana –defensoras de la revelación y el creacionismo–, y las posturas darwinianas –defensoras del evolucionismo y la no necesidad de invocar principios trascendentes para explicar las transformaciones y las adaptaciones biológicas–, sino también dentro de la comunidad científica y académica. Ciertamente, durante la segunda mitad del siglo XIX, el evolucionismo tuvo una enorme difusión en Estados Unidos,

¹¹⁵ Del Castillo, R., *William James*, RBA, Madrid, 2016, pág. 28.

llegándose a impartir en las universidades de más prestigio. No obstante, la versión del evolucionismo que mayor acogida tuvo no fue la de Darwin sino la de Herbert Spencer. Spencer fue un gran erudito que, a partir de hipótesis apriorísticas, aplicó las leyes de la evolución natural a la psicología, la sociología, la biología, la educación y la ética. Intentó crear un gran sistema uniforme en que las mismas leyes regían en todas las esferas. En Estados Unidos, tuvo un gran aliado y promotor en la figura de Edward Livingston Youmans, editor de la conocida revista *Popular Science Monthly*. Youmans organizó los primeros viajes de Spencer a Estados Unidos, en los que impartió conferencias que tuvieron un extraordinario éxito¹¹⁶. La aplicación de sus ideas evolucionistas a la sociedad fue muy bien recibidas por ciertos sectores académicos y por muchos de los grandes magnates del país, entre los que Andrew Carnegie fue el más fervoroso. En particular, para Spencer, la sociedad era una lucha por la supervivencia que de forma natural ganaban los más aptos. Esto legitimaba que algunas sociedades más fuertes sometieran a otras más débiles y, a su vez, dentro de la propia sociedad estadounidense, justificaba el *establishment* capitalista: los ricos eran ricos porque constituían los miembros más fuertes y meritorios de la sociedad; los pobres eran culpables de su condición al no haber hecho méritos suficientes para adaptarse convenientemente y saber ganarse el sustento. Bajo esta ideología, que partía de una defensa a ultranza de la libertad individual y del principio del *laissez-faire*, el Estado no poseía pues ninguna responsabilidad en ayudar a la población más desfavorecida, sus competencias debían ser reducidas al mínimo y concentrarse fundamentalmente en la seguridad y la defensa. Además de Youmans, este darwinismo o spencerismo social tuvo otros importantes difusores como W. G. Sumner, O. C. Marsh o John Fiske, todos ellos reputados profesores de la Universidad de Yale.

En cambio, James, Dewey y sus compañeros pragmatistas realizaron una interpretación distinta del evolucionismo de Darwin. Asumieron que el entorno desempeñaba un papel determinante en el crecimiento del individuo y, por consiguiente, en las posibilidades de este para ejercer su libertad. No obstante, defender la «Ley del más fuerte» les parecía simplemente un acto de incivilización, y el principio del *laissez-faire*, una ilusión creada para legitimar el *status quo* del capitalismo industrial, un tipo de

¹¹⁶ Cfr. Holmes, B., «Herbert Spencer», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, núms. 3-4, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, 1994, págs. 543-565.

organización que había arrastrado a miles de personas a la pobreza y la degradación. En lugar de ver la sociedad como un erial al que los hombres acudían a competir y luchar encarnizadamente, en lugar de enfatizar la dimensión egoísta de los individuos, los pensadores pragmatistas abogaron por promover el aspecto colaborativo, potenciar los lazos sociales y comunicativos, y ver la sociedad como un organismo en el que todas sus partes debían cooperar para su construcción y avance. Al contrario de los darwinistas sociales, tal como estudiaremos en el capítulo 8, apoyaron la ampliación de las funciones del Estado, entre otras, la intervención en los mercados y en la dirección de la economía, o la asistencia a las clases más desamparadas.

Para Dewey, Darwin provocó una auténtica revolución en la ciencia y en la filosofía, poniendo en jaque las concepciones que habían reinado durante 2.000 años sobre la naturaleza y el conocimiento. Según él, provocó exactamente una doble revolución. Por un lado, supuso el haber recuperado el principio del cambio y el movimiento para el ámbito de lo viviente. Por otro, significó una transformación en la lógica de la investigación. Darwin estableció en las ciencias de la vida orgánica el principio de transición que Galileo había descubierto en la física. Con el principio de inercia se reconocía que el movimiento era algo natural a los cuerpos y que el reposo era lo accidental; con la idea de la selección natural se señalaba que lo cambiante prevalecía sobre lo permanente en el ámbito de lo vivo y que las variaciones se producían a partir de las interacciones que se establecían entre los propios organismos, así como entre estos y su medio ambiente. Dewey consideraba que la tradición filosófica occidental había sentido aversión por el *cambio*, de cuya inestabilidad se había escapado creando la quimera de una región transcendente y superior. Sin embargo, después de Galileo, Hegel y Darwin ya no era posible entender la naturaleza en base a esencias absolutas y eternas, el camino para una nueva forma de pensar e investigar estaba abierto. Esta segunda transformación, que afectaba a la naturaleza misma de la investigación, sería aun más importante que la primera. Dewey nos cuenta en su artículo «The Influence of Darwinism in Philosophy» (1909)¹¹⁷ cómo esta nueva lógica desplazó los intereses y las formas de la vieja lógica:

¹¹⁷ Publicado originalmente en *Popular Science Monthly* 75 (1909), págs. 90-98, con el título «Darwin's Influence upon Philosophy».

El interés pasa de las esencias generales que se ocultan tras cada cambio particular a la cuestión de cómo esos cambios particulares favorecen o frustran propósitos concretos; de una inteligencia que conformó las cosas de una vez para siempre, a las inteligencias particulares que las cosas aún ahora están conformando; de la meta de un bien último, a los incrementos directos en justicia y felicidad que se podrían lograr con una administración inteligente de las condiciones existentes, y que la falta de cuidado o la estupidez presentes quizá destruyan o dejen escapar¹¹⁸.

La nueva lógica se proponía, pues, indagar las condiciones específicas en las que se generaban los cambios y los acontecimientos, sin preguntarse por orígenes o finalidades absolutos. De este modo, las intuiciones hegelianas adquirirían un significado más concreto cuando eran reformuladas en el lenguaje biológico de Darwin. En efecto, el sujeto humano se constituía en su interacción con el resto de sujetos, pero ese contacto era solo una parte del total de sus interacciones. El sujeto era sobre todo un organismo vivo cuyas acciones eran en última instancia formas de respuesta a su medio ambiente. De ahí que toda la filosofía de Dewey suponga un desplazamiento del esquema tradicional de sujeto-objeto por la relación orgánica que se establece entre la criatura viviente y su entorno. El ser humano era un organismo adaptativo que transformaba activamente su medio y se transformaba a sí mismo en este proceso, por lo que su vida era el resultado de esta constante interacción. Aparte de esta visión naturalista y organicista de la vida humana, Dewey se convenció, con Hegel y Darwin, de la urgencia de abandonar las concepciones sobre identidades y esencias inamovibles, situando el *cambio* como dimensión fundamental de la naturaleza y la propia vida humana. Aunque su pensamiento evolucionará a lo largo de las siguientes décadas, estas ideas constituirán el núcleo de sus planteamientos. Vamos a continuación a examinar la génesis de la tradición pragmatista, el paradigma que supuso su siguiente y definitiva influencia y del que se convertiría en uno de sus más importantes exponentes.

¹¹⁸ Dewey, «The Influence of Darwinism in Philosophy», MW 3: 11.

5.2. El espíritu pragmatista: Una filosofía para la vida corriente

El pragmatismo fue la continuación de ciertas ideas filosóficas europeas que pensadores de Nueva Inglaterra hicieron propias, pero fue ante todo un intento por reconstruir una cultura resquebrajada y responder a los nuevos retos de la sociedad industrial. La Guerra Civil había sido una experiencia traumática para la nación. Se había desarrollado como una guerra con tecnología moderna pero con tácticas premodernas, por lo que el número de fallecidos, heridos y mutilados fue inmenso. La guerra desacreditó muchas de las creencias anteriores. La victoria de la Unión no solo terminó con el sistema esclavista del Sur, también dejó trastocada a la cultura intelectual del Norte. Según Louis Menand, «a Estados Unidos le llevó casi cincuenta años crear una cultura que la reemplazara, hallar un nuevo conjunto de ideas y un modo de pensar que ayudara a la gente a afrontar las condiciones de la vida moderna»¹¹⁹. El pragmatismo significó una respuesta crítica a esa situación y contribuyó en gran medida a reconstruir esa cultura herida. Además, frente a la tradición especulativa calvinista y el trascendentalismo de Emerson, los pensadores pragmatistas propusieron una filosofía más secularizada, receptiva a los avances de la ciencia e interesada sobre todo en lo práctico y lo vital. Trataron de despegarse de la especulación y la metafísica, aunque dicho en términos freudianos, nunca consiguieron del todo «matar al padre». Su pretensión fue rehabilitar una filosofía crítica abierta a todo tipo de problemas – epistemológicos, psicológicos, sociales o morales– y extender el método experimental a todos los órdenes de la cultura.

Hemos hablado de esas condiciones históricas y sociales en la Primera Parte de nuestro estudio. En síntesis, el desarrollo de la industria, el comercio y la vida urbana; la agitación social y las agrupaciones obreras; o el predominio de la mentalidad protestante y su defensa de una estricta moral y el trabajo duro fueron las más determinantes. Podemos añadir, tal como señala Charles Morris, cuatro factores históricos que influyeron especialmente en la aparición de esta tradición¹²⁰: el método científico, el empirismo en filosofía, la evolución biológica y los ideales de la América democrática.

Lo primero que debe aclararse es que el «pragmatismo» no constituye un sistema

¹¹⁹ Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 12.

¹²⁰ Ver Morris, Ch., *The Pragmatic Movement in American Philosophy*, George Braziller, Nueva York, 1970, pág. 5.

filosófico cerrado o un cuerpo homogéneo de doctrinas¹²¹. Comprende una gran variedad de teorías –no siempre concordantes entre sí– que han sido aplicadas a campos diversos como la psicología, la epistemología, la estética, el derecho, la teoría social, la política o la moral. El británico Ferdinand C. S. Schiller decía que hay tantos pragmatismos como pragmáticos, y el propio Peirce estuvo enfrentado con la mayoría de sus colegas. En realidad, estos filósofos conformaron una especie de familia. Fueron pensadores muy creativos, se conocieron y convivieron, muchos fueron amigos, tuvieron sus tirantece y sus discrepancias, y ante todo, compartieron el amor por el conocimiento y el crecimiento individual y social. Cada uno tenía su personalidad pero se influyeron de forma profunda entre ellos. La raíz de esa familiaridad se encontraba, digamos, en una común idea sobre las ideas:

Todos ellos creían que las ideas no están «ahí», esperando a que se las descubra, sino que son herramientas –como los tenedores, los cuchillos o los microchips– que la gente crea para hacer frente al mundo en que se encuentra. Creían que las ideas no son producidas por individuos sino por grupos de individuos, que las ideas son sociales. Creían que las ideas no se desarrollan según cierta lógica interior propia, sino que son absolutamente dependientes, como los gérmenes, de sus portadores humanos y del ambiente. Y creían que como las ideas son respuestas provisionales a circunstancias particulares e irreproducibles, su supervivencia no depende de su inmutabilidad sino de su adaptabilidad¹²².

Esta misma actitud ante las ideas se gestó en uno de los numerosos clubes privados de discusión que surgieron después de la Guerra Civil en Estados Unidos. La filosofía comenzó a cultivarse en el país en estos grupos de debate antes de que encontrara un lugar en las instituciones educativas. La gente que participaba en ellos no eran por lo tanto filósofos académicos, sino abogados, médicos, políticos, científicos, escritores y en general, profesionales liberales. Esta aun no institucionalización de la filosofía favoreció una libertad de pensamiento ajena a las divisiones y los duros enfrentamientos academicistas. En enero de 1871, Charles Peirce organizó junto a otros intelectuales de

¹²¹ Sobre la historia de los primeros pensadores pragmatistas, la obra de Louis Menand *El club de los metafísicos. Una historia de las ideas en América* (2001), es posiblemente la mejor escrita y más completa. En español, a nuestro entender, la mejor obra sobre la génesis, las ideas y los avatares del movimiento pragmatista continúa siendo, dos décadas después de su publicación, el libro que precisamente introdujo a este movimiento en España, *Conocimiento y acción. El giro pragmático de la filosofía* (1995), de Ramón del Castillo.

¹²² Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 13.

Harvard uno de estos grupos en la ciudad de Cambridge, Massachusetts. Todos sus miembros se conocían y eran asiduos de este tipo de tertulias. El grupo sería conocido posteriormente como el *Metaphysical Club*, apenas duró un año y medio pero fue en sus reuniones donde se originó el pragmatismo como posición filosófica definida. Más de treinta años después, el propio Peirce lo recordaba de la siguiente manera en un manuscrito que nunca publicó:

Fue a comienzos de la década de 1870 cuando un grupo de nosotros, los jóvenes del viejo Cambridge, llamándonos en parte irónicamente, en parte de forma desafiante, *The Metaphysical Club*, porque por entonces el agnosticismo, con grandes ínfulas, fruncía en ceño soberbio frente a toda metafísica, solíamos reunirnos, a veces en mi estudio, a veces en el de William James¹²³.

Peirce comentaba a continuación que, además de James y él, solían participar en las reuniones Chauncey Wright, Oliver Wendell Holmes Jr., Joseph Warner y Nicolas St. John Green, y de vez en cuando, John Fiske y Francis Ellingwood Abbot. Ninguno de ellos dejó por escrito comentario alguno acerca de este club metafísico. Posiblemente, porque no lo vivieron como un acontecimiento intelectualmente extraordinario sino como uno más de los clubes de discusión en los que habían participado a lo largo de su vida. Sin duda, fue para Peirce, y para la propia gestación de la tradición pragmatista, un hecho mucho más significativo. Peirce fue el promotor de las reuniones, pero era el más críptico y no estaba considerado entre los más brillantes. La estrella de aquel grupo fue Chauncey Wright (1830-1875), un filósofo y matemático de espíritu empirista. Era un hombre que vivía para la conversación y que no tenía demasiadas aspiraciones literarias o científicas. Ejercía de Sócrates local, pero a diferencia de este, defendía una doctrina: el positivismo de Bacon y Mill. Por otra parte, varios de los miembros del *Metaphysical Club*, como Holmes y Abbot, habían participado en la guerra. A Holmes, que había sido herido de gravedad varias veces y había participado en la sangrienta batalla de Ball's Bluff, le había causado un tremendo horror. Solía sentirse conmovido siempre que la recordaba y en ella había reafirmado sus convicciones: que no hacía falta recurrir a la fe aun estando al borde de la muerte, y que las certezas llevaban a la gente a la violencia. La Guerra Civil

¹²³ Peirce, Ch., S., *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*, vol. 2: 1893-1913, The Peirce Edition Project, Indiana University Press, Bloomington, 1998, pág. 399.

había sido el resultado del choque de personas e instituciones con fuertes convicciones. Toda la cultura anterior había quedado en tela de juicio, se hacía necesario reconstruirla desde otros parámetros.

En el plano más filosófico, pueden señalarse dos grandes líneas de influencia. La primera fue el empirismo británico de Alexander Bain, John Stuart Mill y John Venn. Un movimiento que fundamentaba las ideas en la experiencia, entendía la «creencia» como estrechamente vinculada a la acción y era abiertamente partidario de la ciencia. En segundo lugar, les influyó la filosofía dominante en la Europa continental a lo largo del siglo XIX, el pensamiento alemán. De Kant tomaron su análisis de la razón práctica y sus ideas regulativas que guían el entendimiento. En él encontró Peirce el sentido de *creencia pragmática*. De Hegel, les interesó su idea procesual y organicista de la realidad, mientras que compartieron con los idealistas románticos el énfasis en el papel de las emociones y los sentimientos, la concepción de una razón práctica orientada a enriquecer la experiencia humana y los anhelos por transformar la sociedad. Todos los miembros del grupo eran empiristas convencidos y abiertos a los avances de la ciencia y, sin embargo, no tenían problema en absorber lo que más les interesaba de la filosofía alemana. A pesar de la diversidad de sus intereses, hubo sobre todo un núcleo de problemas que les preocupó por encima de cualquier otro: la cuestión de las creencias, el carácter de las ideas y su perversión en ideologías, así como la naturaleza de las normas, las leyes y los valores. Las discusiones del club giraron principalmente en torno a estos temas y aquí fueron determinantes las opiniones de los dos hombres de leyes del grupo: Oliver Holmes y John Green.

Holmes era juez del tribunal supremo y ha pasado a la historia como un reputado jurista y un brillante filósofo del derecho. Después de su experiencia en la guerra, desconfiaba de los grandes principios e ideales. Se identificaba con el empirismo y creía que los valores no eran más que epifenómenos. Max Fisch, en un interesante artículo sobre las relaciones entre Holmes y el pragmatismo¹²⁴, declara que la teoría experimental de Peirce y James y las ideas de Holmes se alimentaron mutuamente, y que en cierto modo el pragmatismo puede entenderse como una formulación filosófica de las teorías

¹²⁴ Fisch, M., «Peirce, Semeiotic, and Pragmatism Essays», K., L., Ketner y Ch., J., W., Kloesel (comp.), Indiana University Press, Bloomington, Indiana, 1986, págs. 6-18.

sobre las leyes de este. Holmes se dedicó en profundidad a estudiar los fundamentos del razonamiento jurídico. Tradicionalmente, los sistemas legales se habían construido a partir de unos primeros principios inmutables, previos a la experiencia e inspirados casi siempre por instancias divinas. Las leyes se desprendían entonces de esos principios y los jueces, como guardianes de ese orden legislativo, buscaban aplicar esas reglas a la hora de evaluar los casos particulares. Aparte del hecho de que aplicar reglas generales a casos particulares implicaba siempre un salto difícil de salvar, este esquema no llegaba por supuesto a regular todos los casos que se producían. De forma habitual, cuando aparecía un caso novedoso que no encontraba fácil acomodo en las reglas establecidas se recurría a los usos y costumbres. En estos casos, el juez debía razonar tomando como fuentes su propia experiencia y el contexto social y cultural en el que se producían los hechos. Las resoluciones judiciales iban generando una jurisprudencia y, por consiguiente, ciertos principios de actuación que complementaban el gran corpus legislativo. Esto es lo que se denomina *derecho consuetudinario* y fue en el tipo de razonamiento que en él se sigue donde Holmes incidió. Frente al razonamiento legal, que aplicaba unos principios establecidos de forma previa, contrapuso el razonamiento no estrictamente formal, el que surgía cuando debían crearse reglas para nuevas situaciones. Creía que las certezas eran ilusiones peligrosas, y por lo tanto, las leyes no debían construirse sobre unos principios inamovibles y previos a la experiencia, sobre un cuerpo cerrado que precedía y determinaba el caso, sino a partir de la propia práctica jurídica. Las reglas no podían ser inmutables porque la vida social era continuamente cambiante. Las circunstancias no dejaban de modificarse y a cada poco aparecían casos insólitos e inclasificables. Era una ilusión, según Holmes, creer que las reglas pudieran ser eternas e infalibles, si acaso, podían servirnos como predicciones de lo que era más esperable y más deseable. Por aquel entonces, se hizo muy famosa la primera frase de su primer artículo de crítica legal, escrito en 1870: «Es mérito del Derecho consuetudinario decidir el caso primero y determinar el principio después»¹²⁵. En el plano filosófico, esto significaba que ningún principio era válido sino surgía de la experiencia y tenía como fin orientar la propia experiencia. Y esta experiencia no era algo subjetivo, era algo compartido, por lo cual, todo principio debía

¹²⁵ Holmes, J., O., W., «Codes, and the Arrangement of the Law», *The Collected Works of Justice Holmes: Complete Public Writings and Selected Judicial Opinions of Oliver Justice Holmes*, vol. I, S., M., Novick (comp.), University of Chicago Press, Chicago, 1995, pág. 212.

valorarse en su contexto social y en cuanto a su capacidad para guiar la acción de acuerdo a los fines que nos proponíamos como comunidad. En el plano legal, significaba que el derecho consuetudinario –el generado por los usos y costumbres– debía mostrarse como la principal fuente del derecho.

Por su parte, Green, discípulo de Bentham, ofreció al grupo una noción de *creencia* que en general fue aceptada por todos. Pensaba que el conocimiento no era un reflejo pasivo de la realidad sino un medio activo para construir y transformar el mundo y, en este sentido, la *creencia* sería aquello a partir de lo cual un hombre estaba dispuesto a actuar. De esta definición, diría después Peirce, se deducía el pragmatismo como un corolario. Veremos más adelante la influencia de estas reflexiones en el pensamiento de Dewey. Lo que ahora nos interesa subrayar es que los juristas del Club introdujeron una perspectiva naturalista que en manos de Peirce, James y Dewey daría lugar a una actitud filosófica muy distinta a la de sus parientes, cada vez más lejanos, utilitaristas o consensualistas clásicos¹²⁶. En aquellos años, Peirce estaba trabajando en un libro sobre lógica –que nunca llegaría a publicar– y se fue convenciendo de que la lógica nunca podría explicarse por sí misma. Tal como decía Holmes, la vida de las leyes no podía ser la lógica sino la experiencia. Las ideas no constituían un algo aparte de la realidad, nunca más lejos, se obtenían de la experiencia y se medían por sus implicaciones prácticas. Durante 1868 y 1869 Peirce había publicado varios artículos en la revista *Journal of Speculative Philosophy*, como la mayoría de sus textos, densos y de difícil comprensión. Entre estos, destacaban «Cuestiones concernientes a ciertas facultades pronunciadas para el hombre» y «Algunas consecuencias de cuatro incapacidades». En estos textos, Peirce planteaba una crítica implacable a los sistemas cerrados idealistas que interpretaban la realidad en categorías fijas y abstractas. El centro de sus ataques era el cartesianismo, una filosofía de pretensiones absolutistas que, según la opinión de Peirce y de sus compañeros de grupo, era incapaz de responder a los fenómenos del crecimiento y del cambio que los avances científicos del siglo XIX y la recién formulada teoría evolucionista habían situado en primer plano. No obstante, Peirce compartía con Descartes un mismo deseo de encontrar un método adecuado de investigación que sustituyera a los viejos argumentos metafísicos

¹²⁶ Cfr. Del Castillo, R., *Conocimiento y acción. El giro pragmático de la filosofía*, UNED, Madrid, 1995, pág. 150.

y a los principios de autoridad. Creía también que el punto de partida de la investigación era la duda, pero no una duda metódica y artificial, sino el tipo de incertidumbre que nos asaltaba al enfrentarnos a situaciones concretas y problemáticas. La duda auténtica surgía en un contexto específico y era involuntaria, no algo que el pensamiento debiera autoimponerse. No podíamos dudar en filosofía de algo que nuestros corazones no sentían. En realidad, toda auténtica duda ponía a prueba nuestras creencias, suponía un desequilibrio en nuestros hábitos y una llamada a revisar nuestras ideas. La crítica de Peirce al cartesianismo partía de cuatro negaciones:

1. No tenemos poder de introspección, pero todo conocimiento del mundo interno se deriva del razonamiento hipotético de nuestro conocimiento externo de hechos.
2. No tenemos poder de intuición, pero cada cognición es determinada lógicamente por cogniciones previas.
3. No tenemos poder de pensar sin signos.
4. No tenemos concepción de lo absolutamente incognoscible¹²⁷.

De este modo, el pragmatismo comenzaba con una crítica radical al cartesianismo. De un plumazo, Peirce buscaba demoler los motivos internos que constituían el cartesianismo. El dualismo ontológico de la mente y el cuerpo; el individualismo implícito; el método de la duda universal que supuestamente nos conducía a verdades infalibles y eternas; la convicción de que sin unos fundamentos firmes no era posible avanzar en el conocimiento y evitar el escepticismo epistemológico; la creencia de que el individuo creaba por sí mismo sus ideas y que estas, si eran adecuadas, reflejaban como en un espejo los objetos del mundo; y lo que Peirce consideraba el núcleo de esta filosofía: que podíamos tener un conocimiento directo e inmediato, esto es, intuitivo, de los objetos sin recurrir al lenguaje o a un sistema de signos¹²⁸. Este dogma creía que existía una forma de conocimiento intuitivo que captaba unos primeros principios indubitables que debían servir de fundamento a las ciencias¹²⁹. Por el contrario, para Peirce, toda nueva cognición

¹²⁷ Peirce, Ch., S., *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*, vol. 1: 1867-1893, N., Houser y C., Kloesel (ed.), Indiana University Press, Bloomington, 1992, pág. 30.

¹²⁸ Cfr. Bernstein, *El giro pragmático*, págs. 20, 21.

¹²⁹ Este dogma del intuicionismo y el representacionismo, que Wilfrid Sellars denominará posteriormente el «Mito de lo Dado», constituyó el centro común de las críticas tanto de Dewey como de Heidegger y el Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas*. Los tres elaboraron sus filosofías a partir de esta reacción al cartesianismo, de ahí que, como bien ha insistido Richard Rorty, a pesar de sus distintos lenguajes, sus ideas muestran mayores conexiones que diferencias.

requería de todas las cogniciones previas, la novedad se asimilaba en lo ya aprendido, a veces de manera natural y otras de forma más brusca, provocando el rechazo o la revisión de conocimientos adquiridos. Por lo tanto, todo conocimiento era inferencial, y estos procesos implicaban necesariamente el uso de signos. Sin un lenguaje no hay conocimiento, o dicho de otra manera, pensamos a través de un sistema de signos¹³⁰. Así, puesto que todo conocimiento era una mediación, necesitábamos una tupida red de estas para captar con justicia una nueva cognición. En tanto no nos era posible poseer la completud de esta red, y en tanto las condiciones en las que surgían y para las que empleábamos las ideas eran constantemente cambiantes, no podíamos hablar de certezas y absolutos.

Dewey compartió esta crítica y estas convicciones y, en especial, tuvo muy en cuenta el rechazo de Peirce al dualismo ontológico de espíritu y cuerpo, el tipo de división que rechazó desde su juventud y cuyo intento de rebasamiento le llevó al organicismo de Hegel y el evolucionismo de Darwin. Dewey, como veremos más adelante, propondrá su filosofía tomando como uno de sus ejes el *principio de continuidad* entre el animal y el humano, así como entre el cuerpo y el pensamiento. Frente a las separaciones de la metafísica racionalista, creía ante todo en la interrelación, la interdependencia y la continuidad entre los seres, como entre las propias funciones psíquicas y físicas de un individuo. Por su parte, Peirce denominó a esta idea *sinejismo*. En un artículo¹³¹ que escribió unos años después de las reuniones del Club expuso esta actitud:

La palabra *sinejismo* es la forma castellana del griego *sunecismox*, de *sunechx*¹³², continuidad. Durante dos siglos hemos añadido *-ista* e *-ismo* a las palabras para señalar las doctrinas que exaltan la importancia de aquellos elementos que la palabra raíz significa. Así, *materialismo* es la doctrina de que la materia lo es todo, *idealismo* la doctrina de que las ideas lo son todo, *dualismo* la filosofía que separa todo en dos. De alguna manera, propongo que *sinejismo* significa la tendencia a considerar todo como

¹³⁰ Creo que con acierto, el profesor Richard Bernstein sitúa en estas reflexiones de Peirce el comienzo del «giro lingüístico», o como este último preferiría llamarlo, el «giro semiótico». Ver Bernstein, *El giro pragmático*, págs. 35-57.

¹³¹ Este artículo, titulado «La inmortalidad a la luz del *Sinejismo*», fue presentado por Peirce en mayo de 1893 a la revista «The Monist» y fue aceptado, pero no fue publicado por desavenencias con su editor Paul Carus. Se publicó por primera vez en Peirce, Ch., S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 7, A., W., Burks (ed.), Harvard University Press, Cambridge, MA, 1958, págs. 565-578.

¹³² El verbo raíz de *sunecismox* es *sunechv*, que significa ‘sostener o mantener juntos, continuar, preservar’.

un continuo¹³³.

Peirce presentó esta idea como una filosofía puramente científica. Insistió en que no era una religión, aunque precisamente podía jugar un papel de reconciliación entre la religión y la ciencia. Su mayor enemigo eran las metafísicas que dividían el ser. Aquellas que tenían su raíz en Parménides y su afirmación «el ser es y el no-ser no es». Por contra, el sinejismo veía el mundo como un continuo, lo que no significaba uniformidad o unicidad; reconocía igualmente la pluralidad y la diversidad pero consideraba que entre los elementos había siempre continuidades subyacentes. De este modo, la naturaleza y el hombre no eran entidades que se opusieran, ambos se interpenetraban, de igual manera que lo físico y lo psíquico tampoco constituían dos entidades enfrentadas y cualitativamente distintas, sino elementos interrelacionados de forma íntima que pertenecían a un mismo ser. Para un cartesiano, el hombre era una cosa pensante a la que se añadía un cuerpo, para Peirce, era una continuidad, una coordinación de diferentes funciones.

Ningún sinejista admitiría que los fenómenos físicos sean completamente distintos de los psíquicos (tanto si pertenecen a categorías diferentes de sustancia, como si son dos lados completamente separados de una misma moneda), sino que insistiría en que todos los fenómenos son de un carácter, aunque algunos sean más mentales y espontáneos y otros más materiales y regulares¹³⁴.

Aunque Peirce no despertó la admiración de Dewey cuando se conocieron por primera vez en la Universidad Johns Hopkins, el filósofo de Burlington se interesó años más tarde por estos escritos, sin duda, viendo que tenían fuertes semejanzas con sus propias ideas. Más adelante analizaremos el principio de continuidad en Dewey, antes nos interesa seguir rastreando la génesis de la actitud pragmatista, para ello, debemos volver al «Metaphysical Club». En la última reunión del grupo, en el verano de 1872, Peirce propuso un nombre para denominar a la teoría de las creencias de Green: «pragmatismo» (*pragmatism*). Tomó la expresión de un pasaje de la *Crítica de la Razón Pura* de Kant, un libro que había estudiado con detenimiento en su juventud:

¹³³ *Ibid.*, pág. 565.

¹³⁴ *Ibid.*, pág. 570.

El médico debe hacer algo por un paciente en peligro, pero él no conoce la naturaleza de su enfermedad. Observa los síntomas, y si no puede hallar una alternativa más probable, estima que es un caso de tisis. Ahora bien, incluso en su propia estimación su creencia es solo contingente; otro observador podría llegar a una conclusión más acertada. Tal creencia contingente, que sin embargo forma la base para el empleo real de medios para ciertas acciones, la denomino *creencia pragmática*.

La habitual piedra de toque, si lo que alguien asevera es solo su persuasión –o al menos su convicción subjetiva, es decir, su creencia firme– es *aportar*. [...] Así la creencia pragmática siempre existe en algún grado específico que, de acuerdo con las diferencias en los intereses en juego, puede ser grande o puede ser pequeña¹³⁵.

Kant consideraba la *creencia pragmática* como uno de los tipos de creencia que existían, pero Peirce la entendió como el único tipo de creencia auténtica. El individuo necesitaba las creencias para moverse por el mundo. Al ser este cambiante y no existir un mundo metafísico, el fundamento de las creencias eran ellas mismas, exactamente, su capacidad para producir resultados esperados y satisfactorios. Nuestras ideas y creencias eran al fin y al cabo lo mismo, conjeturas que nos hacíamos de las cosas y poníamos a prueba. Al emplear el término «pragmático», Peirce acuñó una idea ya compartida por Wright, Green, Holmes y James, así como por Alexander Bain –amigo íntimo de Mill y creador de una psicología fisiológica– y James Fitzjames Stephen –un británico especialista en derecho penal–, posiblemente de quienes la tomaron¹³⁶. Por lo tanto, en las acaloradas discusiones del *Metaphysical Club* se fueron forjando las ideas directrices del pragmatismo. Las reuniones se disolvieron en el verano de 1872, principalmente a causa de la reforma que se acometió en la Universidad de Harvard y que llevó allí a Peirce y otros. A pesar de ello, sus miembros mantuvieron el contacto y la amistad a lo largo de sus vidas. El principal promotor del club, Peirce, publicó en 1878 un artículo titulado «How to Make our Ideas Clear» en el que intentaba esclarecer los principios que había expuesto en aquella última reunión, planteando el pragmatismo como un método lógico para clarificar conceptos. «Considérese qué efectos, que pudieran tener repercusiones prácticas concebibles, concebimos que ha de tener el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de estos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto»¹³⁷. Esta afirmación es conocida como la «máxima de Peirce» y puede considerarse

¹³⁵ Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*, Johan Friedrich Hartnoch, Riga, 1781, págs. 823-825.

¹³⁶ Ver Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 236.

¹³⁷ Peirce, Ch., S., «How to Make our Ideas Clear», *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5, Ch., Hartshorne y P. Weiss (eds.), Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934, pág. 402.

como una de las piedras angulares de la actitud pragmatista. De esta manera, nuestra idea de algo es nuestra idea de sus efectos prácticos, el significado de un concepto viene determinado por las consecuencias prácticas que pone en marcha. Analizarlo de forma lógica no es suficiente para comprenderlo, es necesario alcanzar un tercer grado de claridad que solo se consigue poniéndolo a prueba y valorando sus consecuencias en la realidad.

En el verano de 1898, William James dio una conferencia en la *Philosophical Union* de la Universidad de California en Berkeley. El discurso se tituló «Concepciones filosóficas y resultados prácticos». Debe tenerse en cuenta que Peirce y James eran amigos desde su juventud, cuando habían coincidido en la escuela Lawrence, y que mientras el segundo era simpático, efusivo y gozó de una amplia popularidad, el primero fue siempre una persona de trato difícil y no pasó de ser conocido en algunos ambientes intelectuales. Esta conferencia tenía como propósito aclarar los términos del «pragmatismo» y en ella James aprovechó para elogiar y difundir la figura de su amigo. En su habitual estilo informal y elocuente, comparaba al filósofo con el poeta, pues ambos eran exploradores que abrían nuevos senderos en el bosque. Ambos proponían «unas pocas fórmulas, unos cuantos conceptos técnicos, unos cuantos indicadores verbales –que al menos definen las direcciones iniciales del camino»¹³⁸. Después de esta introducción, presentaba el «pragmatismo» de la siguiente manera:

Buscaré definir con ustedes la que parece ser la dirección más probable para comenzar el camino de la verdad. Años atrás esta dirección me fue dada por un filósofo americano cuyo hogar se encuentra en el Este, y cuyos trabajos publicados, algunos de ellos en periódicos diseminados, no son expresión justa de sus necesidades. Me refiero al Sr. Charles S. Peirce, con cuya misma existencia como filósofo, me atrevo a decir, muchos de ustedes no están familiarizados. Él es uno de los más originales pensadores contemporáneos, y el principio del practicalismo –o pragmatismo, como él le llamó, cuando lo escuché enunciarlo por primera vez en Cambridge a principios de 1870's– es la clave o brújula que en su surgimiento me encontré más y más seguro en creer que podemos mantener nuestro paso en el camino apropiado¹³⁹.

Esta fue la primera presentación pública de la expresión «pragmatismo» y de su origen como actitud filosófica. James se estaba refiriendo a las reuniones del *Metaphysical*

¹³⁸ James, W., *The Writings of William James*, J., J., McDermott (ed.), University Chicago Press, Chicago, 1997, pág. 347.

¹³⁹ *Ibid.*, pág. 348.

Club, donde escuchó por primera vez las ideas que Peirce estaba elaborando. Adornándolo con sus propias palabras, James expuso así la «máxima pragmática»:

El principio de Peirce, como lo podemos llamar, puede ser expresado en una diversidad de modos, todos ellos muy simples. En *Popular Science Monthly* de enero de 1878, lo introduce como sigue: el alma y significado del pensamiento, dice, nunca pueden ser utilizados para dirigirse hacia nada sino a la producción de la creencia, la creencia que es la semicadencia que cierra una frase musical en la sinfonía de nuestra vida intelectual¹⁴⁰.

Antes de ese año de 1898, ninguno de los pensadores asociados al grupo había mencionado en público o en alguno de sus libros o artículos el término «pragmatismo». Sin embargo, después de que James publicara su discurso de Berkeley, la palabra y sus ideas se extendieron como la pólvora, llegando a constituirse en una moda llena de equívocos. Pronto fueron atacados con dureza. Tachados de meros utilitaristas que glorificaban la acción por la acción, *materialistas* radicales que solo pensaban en obtener beneficio de los actos y apostaban por un individualismo exacerbado. Nueve años después de aquella conferencia en Berkeley, James salió al paso de esas confusiones y críticas mal intencionadas y publicó *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907). Muchos de los malentendidos en torno al «pragmatismo» pueden disiparse si lo entendemos tal como estos pensadores lo sintieron, como una actitud filosófica, con su común idea acerca de las creencias y las ideas. En ningún caso lo plantearon como una doctrina o un sistema cerrado, sino como el método filosófico por excelencia practicado por el hombre desde la antigüedad. No creían haber inventado algo novedoso, simplemente, haber recuperado y enfatizado el modo en el que el individuo empleaba desde siempre las creencias para darle sentido al mundo, las ideas para orientarse en la realidad, así como el método experiencial para aprender y conocer. Por este motivo, James subtítulo su libro de 1907 con el lema «Un nuevo nombre para viejas maneras de pensar», en el mismo sentido que Peirce afirmaba que la novedad era precisamente un signo de que una idea filosófica era falsa. Al mismo tiempo que no le dieron la espalda al pasado, miraron siempre hacia el futuro.

Aunque se trataba de una filosofía propiamente norteamericana y que en buena

¹⁴⁰ *Ibidem*.

parte reflejaba el espíritu de esta cultura, eso no significaba que poseyera un sesgo meramente local. Su vocación fue universal, pues se interrogaron por la condición humana y por sus fines, por la forma en la que conocemos, o por cómo podemos transformar la sociedad y enriquecer nuestras vidas. Muchas de las nociones que plantearon muestran también esta vocación: comunidad, continuidad o interrelación. El reproche de ser una filosofía que promovía el egoísmo era totalmente infundado, un ataque que solo podía ser producto de una intención tendenciosa o una mala lectura. Aunque era cierto que todos ellos fueron liberales en un sentido amplio, en cuanto defensores de la libertad individual –un sentir que el fin y al cabo se encontraba en la raíz del carácter estadounidense–, insistieron al mismo tiempo en la dimensión social y trabajaron por mejorar la vida y la cultura democráticas. Esta actitud tuvo una fuerte influencia en los campos del derecho, la teoría política y social, el arte y la religión. Durante la primera mitad del siglo XX, llegó a convertirse en el movimiento filosófico más importante en Estados Unidos. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, con la llegada al país de importantes pensadores alemanes vinculados al Círculo de Viena, el positivismo lógico se erigió en la filosofía dominante en el ámbito académico. Esto supuso que los pragmatistas clásicos fueran considerados como algo pasado de moda, una filosofía vaga y no suficientemente técnica. La restauración de la actitud pragmática se produjo cuando, dentro de la propia tradición analítica, se empezó a cuestionar la validez de la distinción entre lo analítico y lo sintético, o entre teoría y observación. Pensadores como Quine, Putnam, Goodman, Kuhn, Polanyi o Feysereband comenzaron a mostrar lo difícil que era elaborar una descripción uniforme del método científico y lo peligroso que era aplicarlo de forma acrítica a todos los órdenes de la experiencia. Identificar el ejercicio de ese método unívoco de las ciencias con la racionalidad general suponía un profundo reduccionismo de consecuencias fatales en la vida social. Este conjunto heterogéneo de críticos consiguió ampliar el contexto de discusión que había dominado la escena filosófica desde el final de la guerra¹⁴¹. Según Peter Skagestad¹⁴², esta recuperación ha tenido dos líneas de desarrollo: por un lado, ciertos autores dedicados a la filosofía del lenguaje y la ciencia, como Quine, Goodman, Putnam, Scheffler, Rescher y Rorty, han

¹⁴¹ Cfr. Del Castillo, *Conocimiento y acción. El giro pragmático de la filosofía*, pág. 60.

¹⁴² Ver Skagestad, P., «American Pragmatism», *Contemporary Philosophy. A New Survey*, vol. 4, Martinus Nijhoff Publ., The Hague, 1983, págs. 363-386.

encontrado en sus reflexiones fuertes conexiones con los pragmatistas clásicos; por otro lado, han ido apareciendo numerosos estudios sobre Peirce, James y Dewey, que abarcan desde análisis a la rehabilitación de muchas de sus ideas y aplicación a campos diversos como el lenguaje, la religión, la estética, la pedagogía o la teoría social. Nuestra investigación pretende, modestamente, contribuir a esta segunda vertiente.

5.3. La psicología funcionalista

A finales del siglo XIX, la psicología alcanzó la categoría de disciplina independiente y científica gracias al trabajo de Wilhelm Wundt y la creación de un laboratorio experimental bajo su dirección en la Universidad de Leipzig. La psicología de Wundt tuvo una rápida difusión en Estados Unidos, sobre todo a través de los numerosos psicólogos norteamericanos que fueron a estudiar a Alemania. Sin embargo, con la excepción de Titchener, quien siempre se mostró fiel a los postulados de su maestro Wundt, todos aquellos psicólogos, al volver a su país, desarrollaron una interpretación funcional de la psicología alemana¹⁴³. Los primeros psicólogos estadounidenses se vieron influidos en primer término por la nueva ciencia alemana pero, de la misma forma que el pragmatismo constituyó la formulación norteamericana del empirismo británico, imprimieron su sello cultural a la nueva ciencia emergente. De manera natural, aceptaron las premisas básicas de Locke inherentes a los postulados de Wundt, premisas que, tal como observamos en los Antecedentes, inspiraron la *Declaración de Independencia* de Jefferson, sirvieron como carta de legitimidad para la rebelión de los colonos contra el poder del Imperio Británico y que, en definitiva, se encontraban en la raíz de la constitución de los Estados Unidos como nación¹⁴⁴. Pero además de ser un referente político para las democracias modernas, Locke, con su teoría del conocimiento, trajo también consigo importantes implicaciones para la psicología. Negó la existencia de las

¹⁴³ Titchener desarrolló una psicología en la línea de su maestro Wundt, a la que denominó «psicología estructural» para distinguirla de la «psicología funcional» que comenzó a practicarse en las Universidades de Chicago y Columbia. Fue él quien acuñó estos términos.

¹⁴⁴ La *Declaración de Independencia* de Jefferson justificaba la rebelión de las colonias contra Inglaterra sobre la idea de que la sociedad está formada por hombres nacidos iguales en derechos y obligaciones, además, la sociedad es una unidad orgánica que debe buscar su propio mejoramiento.

ideas innatas, considerando la mente como una hoja en blanco (una versión moderna de la *tábula rasa* de Aristóteles) que se iba formando a partir de las experiencias del individuo. Todas nuestras ideas provenían de la experiencia (si no era así, serían ideas no fundadas, metafísicas), por lo que esta última constituía el límite de nuestro conocimiento. El origen de las ideas eran las sensaciones –de ahí la importancia que se le concede a la percepción–, el material con el que trabajaba la reflexión. Las ideas simples procedían directamente de la experiencia, pero a partir de la reflexión, el humano era capaz de construir ideas complejas, es decir, asociaciones de ideas simples. De este modo, la manera de comprender estas ideas complejas, así como la propia mente, consistía en reducirlas a sus elementos más simples (método analítico). Además, se trataba de una teoría de la mente individual, en la que no se tenía en cuenta la dimensión social en su formación ni se consideraban los procesos mentales que no fueran *conscientes*.

Por otra parte, frente al carácter idealista de la psicología de Wundt y su apuesta por el método introspectivo, los psicólogos funcionalistas, en consonancia con la mentalidad práctica estadounidense, defendieron un método experimental y se centraron en las aplicaciones y los resultados de la investigación. Mientras Wundt estaba interesado en descubrir los contenidos y los elementos estructurales de la mente, los funcionalistas se enfocaron en los procesos mentales. Su propósito fue saber cómo opera la mente y para qué sirve. Además, Estados Unidos mantenía profundos lazos sociales, políticos y económicos con Inglaterra, y entre estas fuertes influencias –al igual que hemos visto en el caso de la filosofía pragmatista– se encontraba el pensamiento empirista. Frente a los castillos intelectuales del idealismo que no parecían llevar a resultado alguno, el empirismo había posibilitado el florecimiento científico de Inglaterra y su consiguiente revolución industrial. Por todo esto, cuando la psicología arraigó en Estados Unidos como disciplina científica era inevitable que lo hiciera con un carácter marcadamente empírico. En general, a los norteamericanos les interesaba, más que conocer lo que una cosa podría ser en-sí, saber cómo funcionaba y para qué podría servir, y esto incluía a la «mente».

Otra de las diferencias importantes respecto a la ciencia alemana fue la integración de las teorías evolucionistas de Darwin. La descripción darwinista de la adaptación y la evolución de las especies por selección natural venía a refrendar el modelo de Locke al aportar pruebas empíricas de que las especies mejoraban por adaptaciones sucesivas al

entorno. Además, la idea de la adaptación como mecanismo de supervivencia encajaba bien con el carácter local, marcado por la convicción de que los pioneros, tras haber dejado tras de sí lo peor de la civilización europea, habían sido capaces de adaptarse a un territorio salvaje y hostil. Así, la psicología funcional consideró que todos los procesos y fenómenos mentales (percepción, memoria, imaginación y pensamiento) eran producto de una evolución de la especie que respondían a ciertas funciones necesarias para la conservación y el buen funcionamiento del organismo. En consecuencia, la mejor manera de comprenderlos era observando lo que realizaban y las condiciones ambientales en las que operaban. Esta psicología, vinculada íntimamente a la biología y a las ciencias sociales, se centró en estudiar cómo los humanos y otros animales se adaptaban al ambiente en el que vivían, cómo se enfrentaban a él y cómo lo modificaban¹⁴⁵. Siendo el organismo humano una unidad que se desenvolvía en una constante adaptación a su medio, todos sus procesos biológicos interaccionaban con el fin de mantener y extender esa adaptación. Desde esta perspectiva, tanto el sistema nervioso como el cerebro funcionaban como sistemas mediadores entre el individuo y su hábitat. La mente ya no era concebida, tal como lo había hecho el idealismo, como una sustancia, una facultad superior e independiente, sino como un proceso o grupo de procesos que se enfocaba en unos determinados objetos. La mente, o más bien el cerebro, era una de las funciones con las que el organismo humano contaba para sobrevivir. Era un órgano de coordinación – un ajuste en el que intervenían también los hábitos, la memoria inconsciente y los reflejos condicionados– de las funciones fisiológicas propias y los estímulos externos con el objetivo de producir respuestas motoras adecuadas.

La psicología funcional se nutrió también de la filosofía pragmatista. De forma directa, a través de las figuras del William James o el propio Dewey, y de forma general, habiendo creado una atmósfera intelectual que favorecía los resultados antes que el método y que se ocupaba de los asuntos de la vida cotidiana. Más que un sistema formal y cerrado (como sí era la psicología estructural o sí lo fueron posteriormente la Gestalt, el conductismo o el psicoanálisis), la psicología funcional planteaba una actitud investigadora que buscaba las aplicaciones y la utilidad de la disciplina. En realidad,

¹⁴⁵ Cfr. Miller, G., A., *Introducción a la psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 2008, págs. 25-44; 91-115.

Dewey y sus colegas fueron pragmatistas en cuanto filósofos, y funcionalistas en cuanto psicólogos¹⁴⁶. En consecuencia, no trabajaron desde premisas o conceptos previos, sino con una actitud abierta y desprejuiciada hacia los resultados y las ideas que la propia investigación iba generando. Su talante interdisciplinar les permitió interesarse por cualquier área científica, y en particular, su preocupación por la psicología se vio reforzada por su convicción de que las cuestiones epistemológicas se resolvían en último término como cuestiones psicológicas. Las universidades de Chicago y Columbia se convirtieron en los principales centros de difusión de la psicología funcional. Este movimiento jugó un papel determinante en el establecimiento de la psicología como disciplina científica en Estados Unidos y sentó las bases del carácter que ha tenido hasta hoy en este país. Sin embargo, tuvo una vigencia relativamente corta. Superó la rigidez del esquema de Wundt y preparó el terreno para un planteamiento conductista. Actualmente, algunos estudiosos de la historia de la psicología lo ven como una etapa de transición entre el estructuralismo y el conductismo, la escuela que ha dominado la disciplina en Estados Unidos desde su aparición¹⁴⁷. El funcionalismo extendió la psicología al estudio del comportamiento animal. Sus principales aplicaciones prácticas se produjeron en el campo de la educación y en los métodos de selección de candidatos para distintas tareas.

El interés de Dewey por la psicología se despertó en la Johns Hopkins, donde acabó doctorándose con una tesis sobre la psicología de Kant. Tal como ya hemos mencionado, allí asistió a los cursos sobre Fisiología y Psicología experimental, así como a un seminario sobre Pedagogía Científica, dirigidos por G. Stanley Hall. Hall (1844-1924) fue una de las personas que más contribuyeron a consolidar la psicología en su país. Fue el primero en recibir un doctorado en psicología en Estados Unidos –dirigido por W. James en el departamento de filosofía de la Universidad de Harvard en 1878– y el primer estadounidense que trabajó en el laboratorio de Wundt en Leipzig (1879). A su vuelta, organizó el primer laboratorio de investigación psicológica de su país en la Universidad Johns Hopkins (1883). Fundó la primera publicación en inglés dedicada en exclusiva a esta joven ciencia, *The American Journal of Psychology* (1887). Al año

¹⁴⁶ Cfr. *Ibid.*, pág. 98.

¹⁴⁷ Cfr. Brennen, J. F., *Historia y sistemas de la psicología*, Pearson Ediciones, 1999, págs. 187-212.

siguiente, se convirtió en el primer rector de la Universidad Clark, en Worcester, Massachusetts. En 1892, creó la American Psychological Association (APA), de la que fue su primer presidente (después lo serían James, Dewey o Angell). Fue quien organizó la visita de Freud y Jung a Estados Unidos en 1909, el acontecimiento que supondría la introducción del psicoanálisis en el país. Introdujo el método de los cuestionarios y fue pionero en el estudio de la adolescencia, que consideraba una etapa crucial del desarrollo, así como en el estudio de la vejez.

Hall puso en práctica lo que hoy conocemos como «psicología evolutiva» y que él denominó «psicología genética». Una perspectiva que combinó con la teoría de la recapitulación biológica: la idea de que el desarrollo del individuo reproduce las diversas fases de la historia filogenética de la especie. Así, consideró que el individuo recorría cuatro etapas en su periodo formativo. La infancia (0-4 años) reflejaba la fase animal de la evolución humana (el período prenatal representaba la fase acuática, lo cual, según su interpretación, explicaba el placer que sienten los niños al jugar en el agua). La niñez (5-7 años) recapitulaba las culturas primitivas, cuando los seres humanos eran cazadores y pescadores. En la juventud (8-12 años), la época preadolescente del desarrollo, el niño manifestaba la vida salvaje pero comenzaba a civilizarse. Una edad en la que los niños eran especialmente sensibles a las repeticiones, a la disciplina y al entrenamiento. Por último, la adolescencia (13-25 años) repetía el idealismo del siglo XVIII, la rebelión contra los mayores, la pasión y la emotividad. El joven repetía los inicios de la civilización actual y empezaba a ingresar en la vida adulta¹⁴⁸. Más adelante veremos cómo Dewey, a pesar de mantener siempre ciertas reservas respecto a la teoría de la recapitulación, planteó un esquema evolucionista similar. Aunque Hall no consiguió que Dewey se dedicara a la psicología profesional, como sí lo hicieron James McKeen Cattell, Joseph Jarrow o Edmund Clark Sanford, le infundió la idea del desarrollo físico-mental de la vida humana y el interés por la aplicación de los descubrimientos de la psicología infantil a los temas educativos, campos apenas explorados hasta entonces. En el campo más pedagógico, Hall compartió la idea del coronel Francis Parker del «aprendizaje manipulativo», el método que Dewey pondrá en práctica bajo el lema «aprender

¹⁴⁸ Hall, G. S., *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, D. Appleton and Company, New York, 1904.

haciendo».

El otro filósofo-psicólogo que ejerció una influencia determinante en Dewey y en los planteamientos de la escuela funcionalista fue William James. James se dedicó a la psicología durante un corto período de su vida, pero su obra *The Principles of Psychology*, publicada en 1890, se convertiría en un clásico de la disciplina. La obra había sido un encargo del editor Henry Holt, quien en 1878 le pidió que escribiera un manual sobre la materia. James tardó 12 años en su redacción, el resultado (1.393 páginas que tuvieron que ser publicadas en dos volúmenes) fue «una obra asombrosa, repleta de erudición e información, pero también rebosante de imaginación y sensibilidad literaria»¹⁴⁹. Desde una perspectiva ecléctica, abordó una gran cantidad de temas. Definió la mente de un modo darwiniano y funcionalista. La conciencia era un flujo continuo más que una propiedad estática, por lo que no podía descomponerse en unidades más simples sin desvirtuarse. En consecuencia, era más útil investigar cómo funcionaba que intentar rastrear su estructura. La mente era un órgano activo, cuya misión principal era adaptarse al ambiente, seleccionando intencionalmente aspectos de los objetos. La vida mental se caracterizaba esencialmente por su intencionalidad: siempre apuntaba a objetos, propósitos o fines (un rasgo que venía subrayando Franz Brentano en Viena y sobre el que, posteriormente, construirá Husserl su fenomenología).

James dedicó un capítulo a las emociones, en el que planteaba una peculiar teoría que más tarde sería conocida como la «teoría de James-Lange» (pues el fisiólogo Carl Lange propuso al mismo tiempo la misma idea). En contra de la visión común, por la cual, las emociones que sentimos provocaban determinadas reacciones físicas, afirmó que las emociones eran el efecto de las reacciones físicas (y no su causa). El estímulo desencadenaba una reacción en el cuerpo, y era esta reacción la que producía una emoción. Nuestras emociones se formaban, pues, a partir de sus correlatos fisiológicos. Es decir, nos ponemos nerviosos porque nos palpita aceleradamente el corazón (no es que nos palpite el corazón porque estamos nerviosos); estamos tristes porque lloramos (no lloramos porque estamos tristes); tenemos miedo porque temblamos (no temblamos a raíz de tener miedo). Como vemos, según esta teoría, las emociones no serían las causas de los cambios corporales, al contrario, los efectos de ciertas alteraciones orgánicas

¹⁴⁹ Del Castillo, R., *William James*, RBA, Madrid, 2016, pág. 32.

producidas por los estímulos. Más que una mera teoría psicológica, lo que le interesaba a James eran sus implicaciones médicas y morales. En esta línea, publicó en 1899, *The Gospel of Relaxation*, donde ofrecía una guía terapéutica fundamentada en la primacía de la voluntad sobre el sentimiento¹⁵⁰. Allí, recomendaba a su audiencia menos introspección y más acción. Al igual que sus compañeros pragmatistas, James enfatizó la importancia de la acción, pero no debe confundirse esta recomendación de vida activa con una defensa de la hiperactividad. James abogó por llevar a cabo una acción constante y gratificante. Cabe recordar que, desde su infancia, había sufrido continuos problemas de salud¹⁵¹. Su familia había heredado una suculenta herencia que les había permitido vivir ociosamente. James padre, inconformista y descontento con las instituciones educativas, educó a sus hijos por su cuenta al tiempo que la familia viajaba por Europa. En esa época, tal como padecieron varios miembros de la familia James, se produjo una verdadera epidemia de trastornos mentales, síndromes de agotamiento y enfermedades nerviosas entre hombres y mujeres de las clases altas estadounidenses. El tratamiento canónico recetado por los médicos consistía en ir a tomar los baños termales, reduciendo así la actividad para obtener la anhelada relajación. Sin embargo, a partir de 1880, una serie de médicos, con el Doctor Berd a la cabeza, quien publicó el famoso tratado *A Practical Treatise on Nervous Exhaustion: Neurasthenia, Its Symptoms, Nature, Sequences and Treatment*, comenzaron a recomendar a sus pacientes menos relax y más acción. Estos médicos juzgaron que algo de trabajo moderado, entre el que se incluía la práctica de deportes, tendría un efecto terapéutico beneficioso en aquellas almas melancólicas y depresivas poco acostumbradas al trabajo físico.

Por supuesto, los problemas de estos pacientes, acaudalados y ociosos, contrastaban vivamente con la situación y los problemas de la clase trabajadora. El capitalismo y la industrialización habían instaurado una cultura del trabajo frenético. Absorbido en esta vorágine, el estadounidense de a pie, hiperactivo y de ánimo electrificante, se había convertido en un trabajador incansable al que apenas le alcanzaban las horas del día. Incluso Herbert Spencer, en una de sus visitas a Estados Unidos,

¹⁵⁰ James, W. «The Gospel of Relaxation», *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1983, págs. 117-131.

¹⁵¹ Ver Del Castillo, R. *William James*, quien se apoya en el estudio de Feinstein, H., M. «The Use and Abuse of Illness», capítulo 12 de *Becoming William James*, Cornell University Press, Ithaca, 1984.

«atribuyó los colapsos nerviosos de los americanos a su obsesivo interés por los negocios y a su desmedida devoción por el trabajo. “Se ha exagerado un tanto con el evangelio del trabajo [...] Quizás sea momento de predicar el evangelio de la relajación”, proclamó el 10 de noviembre de 1882 en el *Boston Evening Transcript*¹⁵²». Curiosamente, mientras a los ricachones ociosos se les recomendaba practicar algún tipo de actividad gratificante, la mayoría de los estadounidenses padecían un exceso de actividad. Para estos últimos, Spencer sugería la necesidad de aplicar cierta relajación y moderación en el trabajo.

En un principio, James había creído que la mejor manera de compensar su debilidad y frágil salud era procurando ahorrar energía. No obstante, hacia 1880, cambió de opinión y comenzó a probar las recomendaciones del Doctor Berd. Dejó atrás las terapias de reposo y elaboró un método de curación basado en el ejercicio físico moderado. El trabajo era necesario para la salud y funcionaba como terapia contra la melancolía. Es en este contexto en el que debe comprenderse su teoría de las emociones. Igualmente, para entender la psicología funcionalista de James, debe tenerse presente la transformación técnica y social que provocó la industrialización, modificando para siempre el biorritmo humano¹⁵³. A las almas débiles que adolecían de energía, James les recomendaba una vida más activa y comprometida. Pensando sobre todo en aquellos jóvenes de clase alta invadidos por el *tedium vitae*, James reclamó el trabajo como un deber cívico y la vida disciplinada, frugal y llena de sacrificio, como el modo de vida que extraía las mejores energías y virtudes del individuo. James exhortó a aquellos jóvenes ociosos a imitar el tipo de vida dura y heroica de los trabajadores. Sin embargo, esa receta no parecía muy apropiada para ser aplicada a los americanos viriles e hiperactivos, quienes se veían explotados en las fábricas o absorbidos en el frenesí de sus empresas¹⁵⁴. Como veremos, Dewey tendrá muy en cuenta esta idea del trabajo moderado y gratificante de James, así como su teoría de los hábitos. De acuerdo a esta última teoría, los hábitos constituían unos procedimientos de gran valor adaptativo, puesto que, cuando integrábamos un comportamiento en forma de hábito, liberábamos una parte de nuestra

¹⁵² Del Castillo, R, «Devi transformare la tua energia», Introducción a James, W., *L'importanza degli individui*, Diabasis, Parma, 2016, pág. 7.

¹⁵³ Cfr. *Ibid.*, pág. 8. Un magnífico estudio sobre el contexto y la ética energetista de James es: Franzese, S., *The Ethics of Energy. William James's Moral Philosophy in Focus*, Ontos, Verlag, Frankfurt, 2008.

¹⁵⁴ Cfr. *Ibid.* págs. 17, 18.

atención y de nuestra energía para poder dedicarlas a otros asuntos más necesarios. En el más puro estilo pragmático, James propuso una serie de consejos para adquirir buenos hábitos.

En Chicago, Dewey lideró un grupo de jóvenes investigadores, formado entre otros por Mead, Tufts y Angell. Entre la intensa actividad que desarrollaron a través del Departamento de Filosofía y Psicología, organizaron diversos seminarios y grupos de investigación. En especial, se ocuparon de la psicología infantil en relación al desarrollo del aprendizaje desde una perspectiva funcionalista. Influidos por *The Principles of Psychology* (1890) de James, el grupo publicaría en 1903, *Studies in Logical Theory*. El propio James (a quien estaba dedicada) celebró la aparición de esta obra y el grupo fue conocido como la Escuela de Chicago.

En el campo más estricto de la psicología, la principal aportación de Dewey fue su artículo «The Reflex Arc Concept in Psychology» (1896)¹⁵⁵. Pronto se convirtió en un clásico de la psicología funcional y puede considerarse como su expresión más elaborada de ese *hegelianismo naturalizado* que comentamos en la primera sección de este capítulo. En este texto, Dewey puso en cuestión uno de los conceptos fundamentales de la psicología fisiológica (y que también lo fue posteriormente del conductismo de Pavlov y Watson): el concepto de «arco reflejo». A su entender, este concepto era un remanente del viejo dualismo metafísico, por lo que reproducía todas sus contradicciones y sus desfases respecto a la experiencia. La psicología fisiológica consideraba que el «arco reflejo» describía y explicaba el comportamiento humano. De acuerdo a esta interpretación, el comportamiento podía ser comprendido como una secuencia mecánica de tres actos: primero se producía un *estímulo periférico*, por ejemplo, el sonido de una explosión, que era captado por la conciencia receptora; en segundo lugar, se le prestaba atención y la conciencia lo registraba y procesaba –la idea o *proceso central*–, intentaba identificarlo, en nuestro caso, reconocerlo como una detonación; en tercer término, se producía una *respuesta motora*, por ejemplo, salir corriendo y escaparse del peligro imaginado. Cada uno de estos tres momentos se consideraba como un suceso o una existencia discreta, vinculado de forma externa a los otros momentos en una secuencia

¹⁵⁵ Publicado originalmente en *Psychological Review* III (julio, 1896), págs. 357-370, con el título «The Reflex Arc Concept in Psychology».

temporal.

El viejo dualismo de sensación e idea vuelve a repetirse en el vigente dualismo de estructuras y funciones periféricas y centrales; el antiguo dualismo de cuerpo y alma halla un claro eco en el dualismo actual de estímulo y respuesta. En vez de interpretar el carácter de sensaciones, ideas y acciones a partir de su lugar y su función dentro del circuito sensorio-motor, seguimos inclinándonos a interpretar este último desde nuestras ideas preconcebidas y preformuladas de una distinción rígida entre sensaciones, pensamientos y actos. El estímulo sensorial es una cosa, la actividad central, que hace las veces de la idea, es otra, y la descarga motora, que representa el propio acto, es una tercera. Como resultado, el arco reflejo no es una unidad comprensiva u orgánica, sino un mosaico de partes desunidas, una conjunción mecánica de procesos desagregados¹⁵⁶.

Para Dewey, esta interpretación no solo describía de forma incorrecta lo que sucedía en realidad, sino que además distorsionaba el proceso de conocimiento humano. El primer problema que presentaba era que ignoraba el estado previo en el que se encontraba el sujeto. Los estímulos externos, las sensaciones o los actos adquirirían un carácter diferente según el tipo de actividad y situación en el que estaba inmerso el individuo. No es lo mismo «si uno está leyendo un libro, o cazando, u observando en un lugar oscuro en una noche solitaria, o realizando un experimento químico; en cada caso, un ruido tiene un valor psíquico diferente, es una experiencia distinta»¹⁵⁷. Frente al esquema mecánico del «arco reflejo», Dewey propuso el concepto de «coordinación orgánica». Tanto el estímulo, como el proceso central y la respuesta motora no constituían actividades independientes y completas en sí mismas, se hallaban siempre coimplicadas y su carácter dependía de la cualidad y de la fase de desarrollo de la experiencia en la que se veían involucradas. Dewey ilustró esta coordinación recurriendo al mismo ejemplo que había empleado William James¹⁵⁸. Un niño se encuentra delante de una vela y, sintiéndose atraído por la luz brillante, acerca la mano y toca la llama. El niño nota la quemazón en los dedos y aparta rápidamente la mano. Según Dewey, estos tres actos –el estímulo de la luz; el tocar la llama; la respuesta de alejar la mano– no constituyen tres acciones discretas

¹⁵⁶ Dewey, «The Reflex Arc Concept in Psychology», EW 5: 96, 97. Traducción española: «El concepto de arco reflejo en psicología», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Ángel Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid, 2010.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pág. 100.

¹⁵⁸ Ver James, W., *The Principles of Psychology*, vol. I, Henry Holt and Company, Nueva York, 1890, pág. 25. Traducción española: *Los principios de la psicología*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983.

e independientes vinculadas meramente por una relación mecánica de estímulo-respuesta. Lo que hay en tal experiencia es un circuito sensorio-motor que no sustituye un estímulo sensorial por una respuesta motora sino que parte de un acto inicial (ver) que genera una respuesta motora que determina el estímulo siguiente (tocar). En un tercer momento el niño se quema como producto último de la coordinación previa entre el ojo, el brazo y la mano, pero lo importante es que esta experiencia es el acto inicial original transformado o desarrollado en su valor y significado. No se trata pues de un nuevo acontecimiento sino de un circuito de coordinaciones progresivamente enriquecidas. En ese sentido, la respuesta motora estaría, en cierto sentido, dentro del estímulo garantizando así la continuidad de la actividad¹⁵⁹. Precisamente, «lo que la hace continua es que el primer acto prepara el camino para los actos ulteriores, mientras que estos tienen en cuenta o consideran los resultados ya logrados»¹⁶⁰. Estos actos se encuentran subsumidos en una «coordinación orgánica», constituyen pues factores cambiantes que funcionan dentro de un todo singular. Por consiguiente, deben interpretarse como partes funcionales de esta unidad, como fases de una experiencia unificada. Dewey no puso en cuestión la pertinencia de estos elementos, llamó la atención sobre la manera en la que debían ser comprendidos.

El círculo es una coordinación, algunos de cuyos miembros han entrado en mutuo conflicto. Es su momentánea desintegración y la consiguiente necesidad de reconstrucción lo que ocasiona, lo que aporta la génesis de la distinción consciente entre estímulo sensorial, por una parte, y respuesta motora, por otra. El estímulo es aquella fase de la coordinación en formación que representa las condiciones que han de ser satisfechas para llevarla a cabo. La respuesta es esa fase consistente en una y la misma coordinación, que da la clave para satisfacer estas condiciones, que sirve como instrumento para llevar a cabo con éxito la coordinación. Son, por lo tanto, estrictamente correlativas y simultáneas¹⁶¹.

La coordinación unificada era, pues, la unidad fundamental de comportamiento. Dentro de ella, un mismo suceso podía tener una función diferente dependiendo de la fase de desarrollo en la que se encontrara todo el conjunto. Dewey insistió en que, si queremos comprender cómo funciona la conducta, debemos replazar la concepción

¹⁵⁹ Cfr. Dewey, «El concepto de arco reflejo en psicología», págs. 100ss.

¹⁶⁰ Dewey, J., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid, 2010, pág. 282.

¹⁶¹ Dewey, «El concepto de arco reflejo en psicología», pág. 109.

mecánica del arco reflejo por esta idea de una *coordinación* dinámica, en la cual, las distinciones de estímulos sensoriales y la respuesta motora son fases funcionales cambiantes dentro de un circuito unificado. Esta dimensión funcionalista del pensamiento de Dewey es importante para nuestra investigación puesto que sus reflexiones sobre el juego y el trabajo surgieron en este contexto: la actividad desarrollada dentro del Departamento de Filosofía y Psicología de la Universidad de Chicago y la conocida como Laboratory School. Y en particular, las investigaciones allí organizadas acerca de la psicología infantil y el desarrollo de la vida mental. Estudiaremos en profundidad estas reflexiones en el próximo capítulo. Por ahora, solo añadiremos que Dewey y sus colegas de Chicago denominaron *genetic-functional standpoint* a su método de trabajo. En primer lugar, adoptar la *perspectiva genética* implica observar los hechos, no como cosas aisladas, sino como partes o momentos de una vida en desarrollo, de la historia de un organismo. No podemos explicar estos *hechos* científicamente, saber lo que significan, hasta que conozcamos las circunstancias que los provocaron. Es necesario, pues, conocer las condiciones, el contexto –social y personal– en el que el hecho se muestra. Sin embargo, no seremos capaces de elaborar una conclusión práctica o educativa hasta que no conozcamos algo de su *after-history* además de su historia anterior. «Conocer cómo el hecho respondió; cómo operó como una condición provocando cambios más lejanos; o evitando ciertas líneas de crecimiento, y por lo tanto, tendiendo a frenarse en una retrogresión»¹⁶². Esta *perspectiva funcional* es necesaria para completar la genética, más aun «cuando intentamos fundamentar cualesquiera conclusiones prácticas, sean morales o educativas, sobre los simples hechos psicológicos del caso»¹⁶³. Como vemos, se trata de un planteamiento que combina las ideas filosóficas del pragmatismo con las ideas de la psicología funcional y de la biología evolucionista. La cualidad moral de una acción depende de sus consecuencias o efectos, pero su comprensión debe tener en cuenta igualmente las condiciones en las que se manifiesta.

¹⁶² Dewey, «Introduction», en Irving King, *The Psychology of Child Development*, The University of Chicago Press, Chicago, 1903, pág. xv.

¹⁶³ *Ibidem*.

5.4. Instrumentalismo y «lógica de la investigación»

Después de haber analizado los inicios de la filosofía pragmatista y la psicología funcionalista, así como la génesis del pensamiento deweyano, vamos a estudiar en esta sección el *instrumentalismo epistemológico*, la formulación que Dewey le dio al pragmatismo. En su segunda etapa como docente en la Universidad de Michigan, después del fallecimiento de Morris, Dewey se fue paulatinamente alejando de la sombra hegeliana de su maestro y empezó a interesarse por la ética y los problemas sociales y políticos que acuciaban al país. Comenzó entonces a sentirse insatisfecho con la filosofía especulativa, demasiado academicista y distante de los problemas cotidianos. Dewey empezó a interesarse por el pragmatismo de la mano de James. A través de él se acercó entonces a Peirce. Tal como ya hemos señalado, los textos de Peirce solían ser siempre muy crípticos, sin embargo, a partir de James, mejor dotado que su colega para la oratoria y la exposición divulgativa, el pragmatismo ganó en difusión y Dewey encontró en él una filosofía orientada a resolver los problemas prácticos. Peirce entendió el pragmatismo principalmente como un método que nos ofrecía un criterio crítico para evaluar la verdad, esto es, que nos permitía distinguir entre las proposiciones que poseían significado de las que no lo tenían. Más adelante, propuso el término «pragmaticismo» (*pragmaticism*) para referirse a su propia posición y distinguirla de las propuestas de James o Schiller, orientadas a elaborar una doctrina del hombre y de sus implicaciones éticas. La «máxima de Peirce» poseía un sentido puramente científico y metodológico. Por su parte, James, además de llevar a cabo una importante labor de difusión de esta actitud, amplió el alcance del método de Peirce al aplicarlo al campo ético.

El test último de que disponemos para saber qué significa una verdad es, efectivamente, la conducta que ella dicta o inspira. Pero si inspira esa conducta es porque primeramente predice algún giro en concreto en nuestra experiencia que exigirá de nosotros precisamente esa conducta. Y yo preferiría expresar el principio de Peirce diciendo que el significado efectivo de cualquier proposición filosófica puede siempre concretarse en alguna consecuencia particular, ya sea activa o pasiva, dentro de nuestra experiencia práctica futura; donde lo esencial es el hecho de que la experiencia debe ser particular, más que tener que ser activa¹⁶⁴.

¹⁶⁴ James, W., *Collected Essays and Reviews*, Nueva York, 1920, pág. 412.

De este modo, James coincidía con Peirce en considerar a las creencias como reglas de acción, así como en la concepción de que toda idea que nos formábamos de un objeto era una idea de sus posibles efectos. Sin embargo, James llevó estas ideas hasta sus últimas implicaciones. Distintas creencias provocaban una amplia diversidad de conductas y la manera de juzgar a estas era a partir de sus consecuencias particulares. Dicho de otro modo, nuestras creencias eran válidas en cuanto producían efectos deseables. Así, estos efectos dependían directamente de nuestro tipo de creencias y nos daban a su vez la medida para valorar estos tipos. Ahora bien, si las creencias se justificaban o se reprobaban en función de la naturaleza de sus consecuencias prácticas, entonces el significado de la verdad vendría igualmente determinado por sus consecuencias. De esta manera, James aplicó el método pragmatista al significado de la verdad. Claro que, si la instancia que determinaba la validez de una idea era en último término la conducta y sus consecuencias, la verdad no era más que otra idea, un nombre orientativo que nos servía para guiar nuestra acción. Lo que a James le interesaba eran los problemas y las preguntas filosóficas, y en particular, las nociones filosóficas de carácter teológico o religioso. De ahí que empleara el método pragmatista como criterio para distinguir una pregunta filosófica con un significado vital y auténtico de una pregunta trivial y simplemente verbal. En un ensayo escrito en 1908, James repitió esta misma exposición, al tiempo que precisaba a qué se refería exactamente con la expresión «lo práctico». Con este término, denotaba «lo distintivamente concreto, lo individual, lo particular y efectivo, por oposición a lo abstracto, general e inerte [...]. *Pragmata* son las cosas en su pluralidad [...]. Las consecuencias particulares pueden perfectamente ser de naturaleza teórica»¹⁶⁵. Como él mismo reconocía, su filosofía era en realidad un empirismo llevado a sus legítimas conclusiones, lo cual aliviaba a la verdad de su carga metafísica a cambio de otorgarle un papel secundario supeditado a los hechos y las conductas. Para James, la actitud pragmatista consistía en apartar la mirada de los primeros principios, las categorías *a priori*, y situarla en las últimas cosas, en los hechos o frutos. La verdad debía ser puesta a prueba en todo momento, por lo que se acababa identificando con su prueba o verificación.

¹⁶⁵ James., W., *The Meaning of Truth*, Longmans, Green and Co., Nueva York, 1909, págs. 209, 210. Traducción española: *El significado de la verdad*, Marbot, Barcelona, 2011.

A Peirce le interesaba encontrar una regla o método universal aplicable a las experiencias futuras, a James le preocupaban ante todo las consecuencias concretas. De este modo, James insistió en que todas nuestras reflexiones debían dirigirse a resolver situaciones problemáticas concretas, es decir, a mejorar las prácticas o asuntos humanos. Como bien apuntó Dewey, Peirce fue sobre todo un lógico, mientras James fue un educador y un humanista cuyo propósito era concienciar a la gente de que ciertos problemas filosóficos eran fundamentales, en especial, los que se referían a nuestros tipos de creencia, puesto que determinadas creencias ponían en marcha distintas formas de conducta con resultados más o menos deseables¹⁶⁶. En opinión de Dewey, James amplió el campo de aplicación de la «máxima de Peirce», pero también, en otro sentido, lo restringió. Esto era debido a que, al enfatizar lo particular y el carácter nominalista de los conceptos, limitaba la aspiración de Peirce a encontrar una regla más general que orientase los hábitos de conducta. Para James, los conceptos y las teorías no eran más que instrumentos de los cuales nos servíamos para guiar nuestras acciones e instituir hechos futuros, sin embargo, se ocupó principalmente de explorar los aspectos morales de esta posición. Dewey juzgó que sus reflexiones habían sido muy productivas, pero había restringido el método de Peirce al no haber tratado «de desarrollar una teoría integral de las formas o estructuras y de las operaciones lógicas que tienen su fundamento en esta concepción»¹⁶⁷. Este fue el proyecto que Dewey trató de materializar durante sus años en Chicago.

Dewey hizo suyas muchas de las consideraciones de los primeros pragmatistas: la máxima de Peirce, la noción de creencia, la teoría de los hábitos y el énfasis en la conducta de James, o la concepción funcionalista de que las ideas eran instrumentos. En particular, integró estas cuestiones con su visión organicista y las ideas de la nueva psicología, y se propuso elaborar a partir de ellas una teoría lógica general acerca de la formación de los conceptos, el razonamiento, el juicio y las inferencias. Ahora bien, al igual que Peirce, Dewey creía que la lógica no era una entidad autosuficiente y cerrada en sí misma al modo idealista, sino una estructura imbricada en la experiencia. La teoría instrumentalista bebía pues de dos fuentes principales. Por una parte, tomaba como punto de partida el

¹⁶⁶ Cfr. Dewey, J., «La evolución del pragmatismo norteamericano», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Á., Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, págs. 66, 67.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pág. 73.

empirismo, en cuanto la experiencia era la fuente y el destino de las ideas. Pero siguiendo a Peirce y a James, el pragmatismo suponía una ampliación del empirismo clásico. Mientras este se centraba en las causas y los antecedentes de una acción, aquel insistía en sus posibilidades y sus consecuencias. Este giro, como venimos observando, poseía importantes implicaciones. El antiguo empirismo entendía la razón como una entidad que registraba los hechos pasados, un compendio de casos particulares, concediéndole entonces un papel pasivo. De forma implícita, esta posición estaba reconociendo que el mundo era algo dado sin apenas lugar para la posibilidad, la creación y la libertad. En cambio, el punto de vista pragmático no le daba espaldas al pasado, pero solo le servía de base para ganar experiencias y construir el futuro. Consideraba que el mundo hallaba por hacer, que estaba en nuestra mano mejorarlo y que para ello contábamos principalmente con nuestra razón.

Esto nos lleva a la segunda gran influencia: la psicología funcional. Para la modernidad, tanto racionalista como empirista, la «razón» se refería a la facultad humana del entendimiento, una capacidad superior y cualitativamente distinta al resto de capacidades. Una división, que como hemos visto, Dewey rechazó de plano y sustituyó por una visión funcionalista de las facultades. El ser humano era una unidad orgánica y, dentro de esta unidad, las capacidades funcionaban como instrumentos que se coordinaban para elaborar una respuesta al medio. De este modo, siguiendo la doctrina de William James, estaba convencido de que la mente era una función orgánica que el humano utilizaba para guiar sus impulsos, satisfacer sus necesidades, resolver sus problemas y alcanzar sus objetivos. Dewey repudió el término «razón» y prefirió hablar de «inteligencia», puesto que esta era en realidad una más de las facultades y no una aparte, la instancia mediadora por excelencia entre las propias capacidades humanas, así como entre la experiencia pasada y la experiencia futura. Ni era algo distinto a la realidad empírica, autosuficiente, ni su función era meramente receptiva, sino constructiva: proponer ideas inteligentes que llevaran a nuestras acciones hacia sus mejores consecuencias. Esto no significaba un anti-intelectualismo, de lo que en muchas ocasiones fue acusado, sino una reubicación de la inteligencia. El racionalismo había convertido el ejercicio de la conciencia en una actividad introspectiva que tenía la pretensión de alcanzar certezas absolutas, en cambio, Dewey, el pragmatismo y la psicología

funcionalista, al recuperar la dimensión biológica del individuo, rescataban a su vez a la inteligencia del solipsismo idealista para verla entonces como uno más de los instrumentos con los que el humano contaba para tratar con la realidad empírica. Esto no suponía una devaluación de la inteligencia, significaba entenderla dentro de los procesos biológicos del organismo, como un instrumento que fungía dentro de una unidad coordinada. Ahora bien, para todos estos pensadores pragmatistas, la inteligencia continuaba siendo la herramienta por excelencia de la que disponíamos, aquella que nos distanciaba de los animales. Sin embargo, el evolucionismo descubrió que entre los seres humanos y los animales no existía un salto cualitativo, no poseían esencias absolutas del todo heterogéneas, se producía por el contrario una continuidad. Los animales, aunque su conducta estaba más determinada por el código genético de sus instintos, poseían –en especial los mamíferos superiores– una cierta inteligencia, no tan desarrollada como la de los humanos pero que les permitía responder con eficacia a su medio. En un mismo sentido, entre nuestras distintas capacidades existía una continuidad y una comunicación, y que la inteligencia formara parte de esta coordinación no implicaba una depreciación de su valor.

Los organismos inferiores solían realizar adaptaciones mecánicas a su entorno, mientras el humano, al emplear el pensamiento, convertía sus acciones en teleológicas. El pensamiento era la vía para constituir unos fines valorativos y, a su vez, para que se ampliara el margen de posibles respuestas al medio. Pero no dejaba de ser una función más en el comportamiento biológico adaptativo, cuya función última era el control prospectivo de las condiciones ambientales. Por lo tanto, «la función de la inteligencia no es copiar los objetos del entorno, sino formarse una idea de cómo pueden establecerse en el futuro relaciones más eficaces y beneficiosas con esos objetos»¹⁶⁸. El pensamiento reflexivo trataba de hacer explícitos los lazos conectivos de la realidad, de discernir la relación que existía entre lo que tratábamos de hacer y lo que ocurría como consecuencia, «instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias»¹⁶⁹. Esta explicitación no era un mero reflejo de unas condiciones existentes, eran ideas que habíamos comprobado en la realidad y de las que nos servíamos

¹⁶⁸ *Ibid.*, pág. 76.

¹⁶⁹ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 133.

para prever y controlar las condiciones futuras. El «pensar» tenía su punto de partida en lo empírico y su punto de llegada en las acciones que podía inducir. Surgía de la experiencia para regresar a ella, pero además, su intervención era imprescindible para que una «experiencia» sea tal, es decir, una «experiencia» debía ser en último término una «experiencia reflexiva», una experiencia cargada de sentido y reorganizadora de la realidad.

Recapitulando, la actitud pragmatista, en la modulación de Dewey, partía de una visión naturalista del ser humano y de un empirismo constructivo que miraba al futuro. De esa visión se seguía una nueva concepción de las facultades humanas y de la razón entre ellas. Estas capacidades ya no eran entendidas como independientes y distintas, sino como funciones cambiantes que se coordinaban en una unidad orgánica. De este modo, la inteligencia recuperaba su lugar en el curso de los procesos biológicos del individuo. Así pues, Dewey se propuso elaborar una teoría lógica general a partir del modo en que la criatura viviente trataba con su mundo y el lugar que el pensamiento desempeñaba en esta interacción. Ya en su etapa de madurez, caracterizó este proyecto de la siguiente manera:

El instrumentalismo es un intento de establecer una teoría lógica precisa de los conceptos, los juicios y las inferencias en sus diversas formas, por el procedimiento de considerar principalmente cómo funciona el pensamiento en la determinación experimental de consecuencias futuras. Es decir, intenta establecer distinciones y reglas lógicas universalmente reconocidas derivándolas a partir de la función reconstructiva o mediadora atribuida a la razón. Su objetivo es constituir una teoría de las formas generales de concebir y razonar, y no de este o aquel juicio o concepto concreto en relación con su propio contenido o con sus particulares implicaciones¹⁷⁰.

Esta lógica se construía, pues, a partir de la función que el pensar desempeñaba en la vida del organismo. Se trataba de una investigación de la investigación, una exploración de sus procedimientos que Dewey consideraba universales –una pretensión que le acercaba más a Peirce que a James y que mostraba la influencia del neokantismo–. Nuestras decisiones no eran meramente subjetivas o arbitrarias, se fundaban en un hábito contrastado o en el resultado del ejercicio de la reflexión. Cuando este se desarrollaba en profundidad, teníamos una investigación, por lo que descubrir las reglas de este

¹⁷⁰ Dewey, «La evolución del pragmatismo norteamericano», pág. 73.

procedimiento –algo que realizaban tanto el niño, como el hombre de a pie o el investigador científico de una manera más sofisticada– significaba descubrir las reglas de la lógica. En este sentido, el *instrumentalismo* era un modo de entender la lógica en cuanto «lógica de la investigación». Su reto consistía en la posibilidad de desarrollar y emplear *métodos inteligentes* en las investigaciones que nos permitieran una reconstrucción deliberada de la experiencia. El desarrollo más acabado que Dewey ofreció de este programa lo encontramos en su obra *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). Aquí, como venimos diciendo, insistió en que el propósito del pensar era enfrentarse con los hechos reales y, cuando esto se llevaba a cabo con intensidad y rigor teníamos una investigación. Ahora bien, ¿cuándo se originaba el pensar? ¿Cuál era exactamente su función dentro de la vida biológica del organismo? ¿Qué reglas determinaban un razonamiento adecuado? ¿Cuáles eran las fases y las operaciones que caracterizaban a toda investigación empírica? ¿Cuál sería el criterio para distinguir una proposición significativa de una que no lo era? Estas fueron las principales cuestiones que guiaron el trabajo de Dewey acerca de la lógica. Ya hemos adelantado parte de sus respuestas, vamos ahora a abordarlas de una manera más sistemática.

Lo primero que debemos aclarar es que Dewey consideró que los procedimientos de una investigación, fuera cual fuera la materia a la que se aplicaran, respondían a una estructura o patrón común. Los materiales le otorgaban a la investigación su carácter objetivo y orientaban su dirección, pero los mecanismos de esta eran universales, eran los que eran con independencia del asunto que se trajera entre manos. Esto significaba que esta estructura era compartida por el niño, el hombre de a pie y el científico. La única diferencia residía en que este último era más consciente de los procedimientos y los ejecutaba con mayor rigor. Esta forma general de indagar era la manera natural que todos teníamos de tratar con la realidad, por lo que nuestro objetivo debería centrarse en descubrir sus reglas universales y aprender a emplearlo de la manera más eficaz. Este mismo objetivo –cultivar en el niño la actitud científica, desarrollar y afinar su capacidad investigadora–, deberá también orientar los esfuerzos de la práctica educativa tal como veremos más adelante. Ese patrón que Dewey buscaba no era en ningún caso un método ideal y normativo, ni funcionaría nunca como una receta infalible ni alcanzaría nunca la completud. Se trataba más bien de reconocer adecuadamente el lugar del pensamiento en

la vida biológica y de descubrir las pautas a través de las cuales llevábamos a buen puerto una investigación. Hemos dicho que el pensar surgía de una situación problemática, la investigación sería entonces el ejercicio que nos habilitaba para superarla. Dewey la definió de la siguiente manera:

La investigación es la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra tal que las distinciones y relaciones que la integran resultan lo bastante determinadas como para convertir los elementos de la situación original en un todo unificado¹⁷¹.

Se trataba de una actividad controlada o dirigida en la medida en que poníamos en marcha una serie de operaciones con el objetivo de alcanzar una solución para un problema concreto. Si por algún golpe de fortuna, obtuviésemos un resultado satisfactorio, no podríamos denominar a ese proceso una investigación. A su vez, si al final consiguiéramos algún tipo de éxito de índole diversa al problema en el que estábamos inmersos, tampoco en este caso podríamos considerar el proceso como una indagación satisfactoria. Además, constituía un procedimiento controlado puesto que nos valíamos de símbolos para interpretar el asunto y orientar nuestras decisiones. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, el individuo no necesitaba pensar en profundidad para tomar decisiones y ejecutar sus acciones. Esa necesidad surgía cuando en la experiencia se presentaba un conflicto concreto para el que nuestras ideas actuales no poseían una respuesta solvente. Entonces era cuando el pensamiento se tenía que poner a trabajar, esto es, captar las nuevas conexiones y condiciones, someter a prueba sus ideas y reafinarlas, imaginar posibilidades o evaluar consecuencias. Por lo tanto, el punto de arranque del pensar –y por extensión de una investigación– se encontraba en una situación que se nos presentaba como indeterminada, problemática, en la cual nuestras ideas presentes no funcionaban. Por supuesto, había que entender esta «situación» en el sentido de la concepción funcionalista de la psicología y el evolucionismo darwiniano.

Lo que se designa con la palabra «situación» no es un objeto o acontecimiento singular, ni un conjunto de objetos o acontecimientos. Pues nosotros nunca experimentamos objetos y acontecimientos aislados, ni formamos juicios sobre ellos,

¹⁷¹ Dewey, «El patrón de la investigación», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Á., Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, pág. 117.

sino solo en conexión con un contexto total. Es este último el que recibe el nombre de «situación»¹⁷².

La «situación» era un todo orgánico conformado por el propio organismo y su entorno en el que intervenían tanto los antecedentes como las expectativas de sus consecuencias. En su interacción con el medio, el individuo iba comprobando que ciertas respuestas adaptativas eran óptimas y las iba adoptando como hábitos. Con el tiempo, la mayoría de sus comportamientos se ajustaban a estos parámetros. Mientras esto sucedía, se encontraba integrado en su medio y las situaciones que se producían estaban determinadas. Pero en ocasiones, estos hábitos no eran capaces de ofrecer una buena respuesta a una situación dada, en cierto modo, la línea de conducta del individuo se quebraba. Era entonces cuando surgía la duda, la confusión, la oscuridad o el conflicto. Una situación indeterminada irrumpía y la fluidez con el medio se detenía, la unidad se veía violentada y, por lo tanto, se veía impelida a ser reconstituida. Esa duda, al contrario que la duda metódica de Descartes, no era ociosa ni subjetiva. Surgía de un determinado escenario problemático que nos perturbaba, por lo que tenía una razón de ser muy concreta y vinculada por completo a nuestra vida cotidiana. Al mismo tiempo, no se trataba de un estado mental, era objetiva porque irrumpía a partir de una situación real. Para Dewey, el dudar por dudar, o lo que es lo mismo, la especulación idealista del filosofar por filosofar, constituían una «huida de la realidad», una manía patológica. De este modo, el presupuesto de la investigación era una situación indeterminada y su resultado una situación determinada. Se trataba de un tipo de reajuste, de recuperación de una situación original de fluidez con el medio. Pero ante una nueva situación problemática cabían distintos grados de intervención del pensamiento. Así, Dewey distinguió entre un primer nivel básico, en el que el pensar funcionaba de forma superficial a partir de tanteos, y un segundo nivel, en el que el individuo se empleaba a fondo en el ejercicio reflexivo. Esta última actividad era lo que podíamos llamar propiamente una *investigación*, un pensar en profundidad, y era aquí donde precisamente intervenía la lógica.

Una vez identificado el problema, era necesario observar y aprehender sus elementos. En *Logic: The Theory of Inquiry*, Dewey empleó el siguiente ejemplo para

¹⁷² Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, LW 12: 72.

ilustrar esta fase de la investigación. Imaginemos que nos encontramos en un salón de actos abarrotado de gente y, de repente, suena la alarma de incendios. La nueva situación que se nos presenta está llena de incertidumbre y de elementos impredecibles. La escena puede resolverse de muy distintas maneras y no todas favorables, uno puede salir de allí sano y salvo, pero también podría ser arrollado por una avalancha o quemado por las llamas. No obstante, hay en la situación ciertas determinaciones que podemos observar y obrar en consecuencia. Por ejemplo, observar los signos del fuego para localizar el foco, saber cómo se propaga el fuego y qué materiales son más combustibles, conocer las posibles salidas de la sala y el edificio, o apreciar la conducta y los movimientos de la gente. Todas estas condiciones observadas, tomadas en su conjunto, constituían los «hechos del caso». Los términos del problema que debíamos tener en cuenta para encontrar una solución relevante¹⁷³.

Una vez observadas las determinaciones de la situación, la siguiente fase consistía en elaborar posibles soluciones, esto es, anticipar y concebir ideas. Las ideas venían sugeridas por los propios hechos y su propósito era señalar una *posibilidad*, constituían «consecuencias anticipadas (pronósticos) de lo que sucederá cuando determinadas operaciones se ejecuten bajo, y respecto a, las condiciones observadas»¹⁷⁴. La observación de los hechos y los significados o ideas sugeridos surgían y se desarrollaban en mutua correspondencia. Cuanto más precisas eran las observaciones, más adecuadas serían las ideas, y cuanto más claras fueran estas, más fácil sería ejecutar las observaciones y las acciones que nos permitían resolver la situación problemática. De este modo, Dewey desarrollaba la actitud pragmatista de Peirce y James. Las ideas, los pensamientos o las teorías eran *instrumentos* al servicio de una reorganización activa de un ambiente dado. Una idea era un plan para obrar de una manera determinada como medio para llegar a aclarar una situación concreta. Ahora bien, al principio de la investigación, las ideas eran vagas y nos venían a la mente como sugerencias. No poseían aun un estatus lógico, para que esto sucediera, era necesario examinar su aptitud funcional, esto es, ponerlas a prueba para medir su capacidad para resolver la situación planteada. Ese examen nos llevaba a la siguiente fase de la investigación, el razonamiento, donde elaborábamos conexiones

¹⁷³ Dewey, «El patrón de la investigación», págs. 121, 122.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pág. 122.

sirviéndonos de los símbolos y el lenguaje. No obstante, el procedimiento no se culminaba hasta que un test final nos permitía comprobar la efectividad particular de la idea. Así, la investigación se iniciaba con observaciones concretas que definían un problema y terminaba con observaciones específicas que ponían a prueba una hipótesis para resolverlo.

Una idea constituía un plan de acción y, cuando ese plan nos conducía hasta nuestro fin, podíamos entonces considerarlo como válido. Si por el contrario nos llevaba en una dirección distinta a la esperada y de consecuencias negativas, debíamos desestimarlos. Estamos ante un planteamiento que disolvía la estructura de la epistemología moderna y su concepción de la verdad. Por una parte, el esquema sujeto-objeto era desplazado por el todo que conformaban el organismo y su medio ambiente. Esto significaba que el individuo ya no era un sujeto aislado y enfrentado al mundo, sino una criatura que solo se entendía como parte integrante de su medio. Por otra parte, el racionalismo moderno concebía la verdad como una idea estática e inerte que representaba de forma adecuada al objeto –como un reflejo en el espejo de la mente–, mientras para la actitud pragmatista, la idea era una herramienta cuya validez consistía en la capacidad contrastada que poseyera para resolver su cometido. Para el racionalismo, una idea adecuada reflejaba a su objeto de tal manera que podía sustituirlo en el nivel de la abstracción, por lo tanto, su corrección dependía de su capacidad para re-presentarlo. Dewey le reconoció a esta visión el hecho de que las ideas debían corresponderse en algún modo con la realidad, pero añadió importantes cuestiones. Por un lado, esta adecuación de la verdad no podía funcionar como un espejo, la idea no podía reflejar de forma exacta y eterna a la cosa porque la realidad era continuamente cambiante. Además, el sujeto cognoscente estaba siempre implicado en algún tipo de situación, por lo cual, el conocimiento, más que el reflejo que captaba un *espectador* distante e indiferente, surgía en el encuentro de un sujeto con la realidad, como un *actor* actuando siempre en una escena¹⁷⁵. Por otro lado, el *instrumentalismo* no negaba que hubiera una conexión entre la idea y su objeto, un tipo de vínculo que en último término era necesario verificar. Pero

¹⁷⁵ En este punto, la postura pragmática de Dewey coincide con la hermenéutica de Gadamer. El sujeto se encuentra siempre implicado en una situación o vivencia que le sobrepasa, en expresión del filósofo alemán, el juego prevalece sobre el jugador. Ambos reconocen que el comprender una acción exige la reconstrucción de su contexto.

insistió en que no había equivalencia o semejanza entre ambos términos, había una conexión que solo podíamos establecer a partir de la verificación de las consecuencias que la idea provocaba. La correspondencia que se establecía era similar a la que daba entre una llave inglesa y aquello a lo que podíamos aplicarla. Por último, en cuanto el sujeto era antes que nada un organismo viviente que interactuaba con su hábitat, las ideas no debían medirse por su capacidad para representar un estado de cosas, sino como planes para transformar y construir la realidad, por lo que su *veracidad* estaría determinada por sus consecuencias prácticas.

Igual que Dewey prefirió hablar de «inteligencia» antes que de «razón», también aquí prefirió hablar de «significado» y no tanto de «verdad». Una idea –o una proposición– era significativa cuando satisfacía las necesidades para las que había sido propuesta. De esta manera, Dewey desplazaba el carácter de la lógica y la epistemología modernas, fundadas en una metafísica idealista. La «teoría del conocimiento» se transformaba en «lógica de la investigación», puesto que el conocimiento no era el fruto de una recopilación de impresiones particulares, ni el hecho de subsumir datos bajo categorías metafísicas *a priori*, era el resultado de una investigación. Descubrir las reglas y los procedimientos universales de esta lógica nos permitía profundizar en nuestra manera natural de aprender e indagar y, en consecuencia, responder de forma más inteligente a nuestro medio.

Al igual que Peirce y James en su momento, Dewey escribió en 1908 un artículo, titulado «What Pragmatism Means by Practical», con el propósito de aclarar los orígenes y el significado del pragmatismo y el instrumentalismo. El pragmatismo –mantenía en este artículo– era una actitud, pero implicaba también una teoría sobre la naturaleza de las ideas y de la verdad, así como en último término una teoría de la realidad. En cuanto talante, tomaba como idea orientadora la «máxima de Peirce», un concepto se definía por los efectos que se desencadenaba, o en la formulación de James, «la actitud de apartar la vista de las cosas primeras, los principios, las «categorías», las pretendidas necesidades, y mirar hacia las últimas cosas, los frutos, las consecuencias, los hechos»¹⁷⁶. De quien había que «apartar la vista» era del racionalismo que le daba la espalda a la experiencia, pero

¹⁷⁶ James, W., *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Longmans, Green & Co., Nueva York, 1907, págs. 54, 55. Traducción española: *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, Alianza Editorial, Madrid, 2016.

también del empirismo clásico que se centraba en las causas y los antecedentes de una acción. Esta última postura veía la mente como un mero receptor y registrador de impresiones pasadas, dejando al individuo en una situación pasiva ante un mundo determinado. Por su parte, la actitud pragmatista tomó su punto de partida y de llegada en la experiencia, pero miró hacia el futuro, le interesaban sobre todo las consecuencias de las acciones, lo que implicaba enfatizar tanto el desarrollo y la libertad del individuo como la mejora de la sociedad. Esta actitud insistió en que «las nociones generales han de “cobrarse” como objetos y cualidades particulares de la experiencia; que los “principios” se subsumen en última instancia en los hechos, más bien que a la inversa; que el factor que garantiza y sanciona no es tanto una base *a priori* como las consecuencias empíricas»¹⁷⁷. Ahora bien, estas ideas debían comprenderse a la luz de los métodos de la ciencia experimental, esto es, la manera en que esta trataba con la realidad a partir de las observaciones, la elaboración de hipótesis operativas, la experimentación y la comprobación empírica. En síntesis, dicho talante se caracterizaba por lo que Peirce denominó el «hábito mental de laboratorio» aplicado a todo ámbito que requiriese una investigación. En segundo lugar, el pragmatismo podía entenderse como una teoría sobre la naturaleza de las ideas y de la verdad, tal como James la esbozó y, como hemos visto, Dewey articuló a través de su «lógica de la investigación». Pero en tercer lugar, esta actitud implicaba, en definitiva, una concepción de la realidad. Lo característico de esta era que no veía este mundo como una versión devaluada de un mundo ideal y trascendente, ni como una máquina en la que todos sus engranajes estaban determinados y sujetos, en cambio, consideraba que el mundo estaba por hacer, lleno de posibilidades, abierto a que pudiéramos construirlo en una dirección justa y equilibrada.

Para terminar esta sección sobre la versión pragmatista de Dewey, vamos a detenernos en el *principio de continuidad*, un principio que ha aparecido ya varias veces a lo largo de nuestra investigación. Es fundamental para comprender la concepción biologicista del ser humano que Dewey manejó, así como su concepto de «experiencia». Además, como veremos, será también determinante para valorar el sentido que le otorga a la educación y entender el tipo de interacción que se produce entre el juego y el trabajo.

¹⁷⁷ Dewey, J., «Qué entiende el pragmatismo por *práctico*», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Á., Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, pág. 83.

Hemos observado cómo desde su juventud Dewey rehuyó de las categorías estáticas de la metafísica que parcelaban el ser. Un sentir intuitivo que le acompañó siempre y que le condujo a interesarse por el organicismo de Hegel y el evolucionismo biológico de Darwin y Huxley. El principio de continuidad era una de las principales ideas de las que se sirvió Dewey para articular ese sentir y aproximarse a una comprensión plausible de la naturaleza. Lo primero que cabe subrayar es que esta idea fue popularizada por el evolucionismo. En particular, Darwin mostró que entre los seres humanos y el resto de los animales no se producía un salto ontológico, sino una continuidad gradual. Los seres, en su constante adaptación al medio, iban evolucionando desde la simplicidad a la complejidad, pero los tipos de formas y mecanismos que desarrollaban, aunque siguieran direcciones diferentes, poseían una matriz común. Nuestra inteligencia nos distanciaba del resto de los animales, pero no nos distinguía cualitativamente, puesto que también los mamíferos superiores poseían una cierta inteligencia. El hecho de que no se mostrara tan desarrollada no debía ser razón para que la obviáramos, tal como Darwin se encargó de corregir. La inteligencia era una forma compleja, pero su evolución presuponía y reunía a muchas formas anteriores –por ejemplo, el desarrollo de la mano y la capacidad de prensión–. Entre todas las modulaciones posibles, de las más simples a las complejas, se producía una continuidad y una interrelación.

Este principio de *familiaridad* entre los seres vivos fue pronto extendido a la naturaleza humana – tal como vimos en Peirce y su formulación del sinejismo–, así como a la propia realidad, digamos, en un sentido ontológico. De este modo, se entendía que en la realidad, tanto animada como inanimada, física como mental, no existían cortes artificiales o saltos, sino una cierta vinculación y continuidad entre todos los procesos. Esta visión chocaba de pleno con la metafísica racionalista, cuyas categorías *a priori* dividían el ser en compartimentos estancos. Esta metafísica veía el mundo como un agregado de entidades aisladas, enfatizaba lo particular y lo estático frente a lo relacional y lo dinámico, y se basaba en oposiciones –cuerpo y espíritu, materia y forma, conocer y hacer, hecho y valor– que a la postre encontraban difícil reconciliación¹⁷⁸. Frente a estas

¹⁷⁸ Podemos caracterizarlo como metafísico porque, en último término, se fundamenta en la escisión de este mundo en dos: un mundo sensible y terrenal, un mundo inteligible e ideal. Esta oposición era la más original, desde la que se derivaba el resto. La contrapartida epistemológica de este dualismo ontológico era el *representacionismo*.

separaciones artificiales, el mundo se mostraba para Dewey como un continuo juego de elementos interrelacionados. Ahora bien, tal como ya hemos aclarado, ver el mundo como un continuo no significaba uniformidad o unicidad, seguía habiendo pluralidad y diversidad, pero entre los elementos había siempre continuidades subyacentes. Así, la naturaleza y el hombre no eran entidades enfrentadas y contradictorias, ambas se encontraban íntimamente relacionadas, de igual manera que lo físico y lo psíquico tampoco constituían dos entidades distintas y opuestas, sino funciones que se coordinaban dentro de una unidad orgánica.

Dewey consideró que los avances de la ciencia, en especial en los campos de la biología y la psicología, así como el propio método experimental que estas ciencias ponían en práctica, nos impelían a reconocer la pertinencia del principio de continuidad. En su obra *Democracy and Education* (1916) expuso de forma sintética los avances significativos que debían tenerse en cuenta. En particular, en su capítulo XXV, después de criticar las teorías del conocimiento tradicionales, a las que juzgó falsas por basarse en separaciones y antítesis que no respondían a los procesos de la vida biológica, Dewey apuntó varias fuerzas que hacían insostenible esta concepción y que nos emplazaban a sustituirla por la idea de continuidad. La primera de ellas venía dada por los avances de la fisiología y de la psicología funcionalista, los cuales habían mostrado la conexión entre la actividad mental y el funcionamiento del sistema nervioso. En efecto, se había demostrado que el sistema nervioso era un mecanismo especializado cuya función consistía en mantener unidas a todas las actividades del cuerpo, mientras el cerebro coordinaba las actividades valiéndose de este sistema. En ningún caso, el cerebro era un órgano aislado del resto del cuerpo, «es esencialmente un órgano para efectuar el ajuste recíproco de cada uno de los estímulos recibidos del ambiente y de las respuestas dirigidas a él»¹⁷⁹. Este ajuste era recíproco: el cerebro no sólo ordenaba a la actividad corporal para que influyera o interactuara sobre un objeto del ambiente en respuesta a un estímulo sensorial, sino que esta respuesta determinaba a su vez cuál habría de ser el estímulo siguiente. Así, «cuando un carpintero está trabajando en un tablero, o un grabador sobre su plancha o en cualquier caso de una actividad sostenida [...] cada respuesta motora se ajusta a la situación indicada mediante los órganos sensoriales y esa respuesta motora

¹⁷⁹ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 281.

estructura el estímulo sensible siguiente»¹⁸⁰. El cerebro era entonces el órgano que coordinaba la respuesta a los estímulos del ambiente, «el mecanismo destinado a reorganizar constantemente la actividad para mantener su continuidad, es decir, para hacer aquellas modificaciones en la acción futura que se requieren por lo ya hecho»¹⁸¹.

La segunda fuerza era el desarrollo de la biología, con su descubrimiento de la evolución y la continuidad que se daba entre las formas orgánicas, desde las más simples a las más complejas, así como la continuidad que se establecía entre el organismo y su medio ambiente. Como hemos visto, Dewey elaboró su «lógica de investigación» tomando como base estas consideraciones. No añadiremos mucho más a lo ya comentado hasta aquí sobre el evolucionismo. Tan solo señalar que la criatura viva forma parte del mundo y participa activamente de él, al tiempo que es receptor y sufridor de los estímulos del ambiente. Estas interacciones son comunes a todos los seres. En los seres más sencillos se muestra de manera elocuente la perfecta adaptación y conexión a su particular medio. El ser humano se encuentra igualmente inmerso en esas interacciones, en su caso, naturales y culturales a un tiempo. Su supervivencia y su seguridad dependen de su capacidad para prever las consecuencias futuras de sus acciones presentes y poder ofrecer entonces respuestas inteligentes al medio. Entre los seres vivos y su entorno natural, así como entre el humano y la naturaleza, se manifiesta una continuidad original.

La tercera era la consolidación del método experimental como el método de obtener conocimiento y de asegurar qué es conocimiento y no mera opinión. Este método es nuevo como científico, pero «como recurso práctico es tan antiguo como la vida»¹⁸². Es un ensayo de ideas que la experiencia va desechando, corrigiendo o confirmando. Se trata, desde el punto de vista de la experiencia, de la misma «lógica de la investigación» que hemos analizado anteriormente. Dewey consideró que esta era la gran fuerza que transformaba la «teoría del conocimiento» en un auténtico método de aprendizaje experiencial. Se trataba de la revolución en los métodos científicos que Dewey vio en Darwin y que comentamos en la primera sección de este capítulo. Una revolución que Dewey estimó más trascendente que los propios descubrimientos biológicos sobre la adaptación. El desarrollo del método científico había permitido que el conocimiento

¹⁸⁰ *Ibid.*, pág. 282.

¹⁸¹ *Ibidem.*

¹⁸² *Ibid.*, pág. 283.

dejara de entenderse como la «contemplación» de un espectador y, en cambio, se comprendiera como el resultado de una investigación. Por su parte, esta investigación es un experimentar, un ensayo de ideas que convierte al individuo, antes que en un espectador distante, en un artesano que manipula y transforma las condiciones en que las cosas se presentan. El individuo debe trabajar en primer término sus creencias y sus ideas, es decir, tiene que ponerlas a prueba para valorar su utilidad. Así, las creencias se transforman cualitativamente en hipótesis, teorías, sugerencias y sospechas que han de ser entendidas como planes de acciones tentativos. El método científico trabaja de esta misma manera, observando, recopilando datos, elaborando hipótesis, experimentando y poniendo estas a prueba, así una y otra vez hasta que las verificaciones nos permiten hablar de una hipótesis como una solución al problema planteado. Por lo tanto, hay continuidad entre la manera natural de aprender de un niño, como en la forma en que un hombre común afronta un problema complicado o en la actitud investigadora de un científico. Además, el método científico o experimental supone un «ensayo de ideas», esto es, una «anticipación de las consecuencias futuras sobre la base de una completa observación de las condiciones presentes»¹⁸³, lo cual implica el reconocimiento implícito de una continuidad entre los procesos presentes y los futuros. La aplicación de este método, aun cuando puede fracasar en sus consecuencias prácticas, es siempre enriquecedor puesto que los propios errores forman parte del proceso de aprendizaje o indagación. En definitiva, todos estos descubrimientos nos conducen a la idea de continuidad, una idea que vertebrará toda la filosofía de Dewey, tanto su antropología, como su teoría de la experiencia o su teoría educativa, como en última instancia, su teoría de la realidad. Este concepto nos permitirá también empezar a comprender la manera en que Dewey entendió el juego y el trabajo. Por todo lo dicho hasta aquí, puede anticiparse ya que, lejos de abordar estas actividades como dos instancias opuestas, Dewey tratará de encontrar entre ambos procesos una continuidad natural.

¹⁸³ *Ibidem.*

5.5. Experiencia y «método experimental»

Hemos visto que el pragmatismo se planteó como un empirismo radical que corregía y ampliaba el empirismo clásico. Además, hemos podido apreciar cómo Dewey disolvió los postulados metafísicos de la epistemología moderna al resituarse al sujeto dentro de los procesos de su vida biológica. Desde esta visión naturalista, la lógica se convertía en «lógica de la investigación», es decir, en la búsqueda de las fases, las reglas y las operaciones que caracterizaban el modo *natural* que teníamos de tratar con el mundo cuando nos veíamos forzados a enfrentar una situación problemática. Para Dewey, esta forma de investigar era común al niño, al hombre de a pie y al científico, por lo cual, el propósito de la lógica, el de la educación y el de la democracia confluían en una misma dirección: aprender a emplear de la mejor manera posible el instrumento por excelencia del que disponíamos, la inteligencia, con el fin de obtener situaciones más satisfactorias y equilibradas tanto a nivel individual como a nivel social.

Tal como vamos observando, la noción de «experiencia» articuló toda la filosofía de Dewey. En esta sección vamos a profundizar en el sentido que le concedió, así como el método de aprendizaje que entrañaba, un camino que complementará lo que hemos dicho acerca de la actitud instrumentalista como «lógica de la investigación». Hemos subrayado que, en tanto el individuo se veía constantemente impelido, más allá de sus hábitos, a orientar sus acciones y a superar dificultades, la investigación se originaba y culminaba en la experiencia. Para caracterizar su noción de «experiencia», Dewey la contrastó con las distintas concepciones tradicionales de la misma: la griega, la racionalista y la empirista. Ya hemos apuntado parte de las críticas al empirismo clásico por parte de los pensadores pragmatistas, vamos ahora a observar más detalladamente la noción de «experiencia» que Dewey elaboró a partir de la crítica a esas concepciones tradicionales. Sobre este tema escribió de manera profusa a lo largo de su vida. Entre la amplitud de su obra, cabe destacar para esta cuestión el artículo que hemos comentado en la sección 5.3., «The Reflex Arc Concept in Psychology», donde encontramos las bases de su concepción, y sobre todo sus libros de madurez *Democracy and Education* (1916), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct. An Introduction to the Social Psychology* (1922), *Experience and Nature* (1925), *Art as Experience* (1934) o

Experience and Education (1938). Dewey se propuso una reconstrucción del concepto de experiencia más acorde con la idiosincrasia de la criatura viviente y con los avances del método experimental en la ciencia. Para ello, planteó cinco puntos de comparación entre su propuesta y la que denominó la descripción «ortodoxa» de la experiencia. Vamos pues a abordar estos puntos¹⁸⁴.

En primer lugar, para la perspectiva ortodoxa, la experiencia se mostraba ante todo como una cuestión relacionada con lo epistemológico. En efecto, tanto para el racionalismo como para el empirismo, a pesar de sus divergencias, el sujeto era un ser aislado que se enfrentaba a la realidad, en particular, al *objeto* (literalmente, «lo que está delante»). El problema crucial era entonces determinar cómo adquiriría sus ideas este sujeto y a partir de qué fundamentos podíamos considerar estas ideas como verdaderas. Para los empiristas, la experiencia constituía la única fuente legítima de conocimiento, mientras los racionalistas consideraron que era fuente de confusiones y que el sujeto solo podía alcanzar un conocimiento genuino buscando en su interior. En cualquier caso, tanto unos como otros estimaron la experiencia como algo relacionado al conocimiento del sujeto-espectador. Sin embargo, para Dewey, tal como ya hemos apuntado, la experiencia estaba vinculada a la interacción entre un ser vivo y su entorno físico y social. Por supuesto, la experiencia y el conocimiento se hallaban íntimamente vinculados, pero era un error no tener en cuenta la amplia gama de experiencias que vivíamos y que no necesariamente eran intelectuales. En su interacción con el medio, el ser humano, como criatura viviente, se encontraba continuamente viviendo experiencias, y entre estas, solo algunas eran propiamente reflexivas.

Cualquiera reconoce la diferencia entre la experiencia de saciar la sed –donde la percepción del agua es meramente episódica– y una experiencia del agua donde lo que está en juego es saber qué es el agua. O bien entre la experiencia de una conversación entre amigos y un estudio deliberado del carácter de los participantes en esa conversación, o entre la apreciación estética de un cuadro y el examen que un experto realiza del mismo para determinar su autoría¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Richard Bernstein realiza un análisis claro y preciso de estos puntos de contraste en su obra *Filosofía y democracia: John Dewey*, en particular, en el capítulo 5, «La reconstrucción de la experiencia», págs. 95-112. Sobre la noción de *experiencia* deweyana, puede consultarse también T. M. Alexander, *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany, 1987.

¹⁸⁵ Dewey, J., «Introduction to Essays in Experimental Logic», *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago, 1916. MW 10: 320, 321.

Hay por lo tanto un primer nivel –práctico– de la experiencia que abarca todas aquellas situaciones que producimos y sufrimos de forma inmediata, y un segundo nivel –teórico–, un tipo de experiencia en el que el conocimiento o la investigación se convierten en el propósito principal. La mayor parte de nuestra vida está compuesta de experiencias del primer tipo, y solo cuando surge una situación que sentimos problemática, tal como venimos insistiendo, aparece la necesidad de acometer una experiencia preeminentemente reflexiva. De este modo, la experiencia es un proceso continuo, aunque lo vivamos la mayor parte del tiempo de forma vaga y dispersa. Ahora bien, en este incesante fluir, ¿hay algo que nos permita reconocer la singularidad de una experiencia –algo que las dote de unidad– o debemos verlas como un discurrir indiferenciado? Puede haber una gran variedad de factores involucrados en una experiencia, pero siempre está saturada de una cualidad dominante. Por ejemplo, un viaje en autobús o estar enfermo de gripe suponen experiencias en las que participan muchos factores, pero hay algo cualitativo que les hace ser lo que son: *ese* viaje o *esa* enfermedad particulares. «La existencia de esta unidad está constituida por una *cualidad determinada* que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes»¹⁸⁶. Esta unidad unifica la variedad de los factores, posibilita que la sucesión de actos formen un todo, una organización dinámica que posee un principio, un desarrollo y un cumplimiento.

La segunda cuestión tiene que ver con el problema de la subjetividad y la objetividad. Toda la filosofía moderna estaba marcada por el dualismo entre cuerpo y mente establecido por Descartes. A partir de esta férrea separación, el racionalismo consideró que la razón podía –y debía– alcanzar el conocimiento claro y distinto por sí misma, sin necesidad de nutrirse de la experiencia. Las necesidades biológicas del sujeto, sus afecciones, sus avatares o sus interacciones con el ambiente no eran considerados desde esta perspectiva. El sujeto racionalista es egocéntrico, por lo que todos sus actos, sus ideas o sus experiencias son vistas como algo netamente subjetivo. El problema se sitúa entonces en encontrar los fundamentos que nos permitan considerar a esas ideas subjetivas en universales y necesarias, es decir, objetivas. Pero para Dewey, este era un

¹⁸⁶ Dewey, J., *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona, 2008, pág. 43. LW 10: 44.

falso problema. El asunto cambiaba de cariz si entendíamos que el ser humano, como organismo biológico, era agente y paciente a un mismo tiempo. Generaba de forma continua actividades y, a su vez, sufría los efectos de estas mismas actividades y las constantes interpelaciones del medio ambiente. De este modo, una experiencia era subjetiva y objetiva a un mismo tiempo, incluía tanto el acto de experimentar como aquello que era experimentado. Tenía una parte subjetiva, en cuanto era la acción de un sujeto; y una parte objetiva, en cuanto el sujeto *sufría* unas determinadas condiciones de la situación. Por otra parte, de acuerdo con esta concepción organicista, el individuo se constituía como parte de un medio natural y social, por lo que su *mundo* se encontraba siempre inmerso en una red de relaciones intersubjetivas.

El tercer punto estaba relacionado con el énfasis del empirismo moderno en los antecedentes. Ya hemos destacado que la actitud pragmatista se propuso transformar el presente y construir un mejor futuro. Por contra, los empiristas británicos, así como muchos historiadores y pensadores románticos, ponían el acento en el pasado, les interesaba registrar y conservar hechos pretéritos, lo que les llevaba a adoptar una actitud pasiva ante los retos de la sociedad. Sin embargo, el ser humano vivía hacia adelante, necesitaba aprender del pasado, pero no como un fin en sí mismo, sino como un medio que le ayudase a elaborar respuestas inteligentes. Lo importante para él era saber orientar sus acciones, esto es, tener un buen plan de acción, buenas ideas que le llevaran a resultados deseables. El individuo estaba permanentemente expuesto a los avatares de la vida, por lo que sus esfuerzos debían centrarse en estar preparado para superar las dificultades que se le presentaban, así como en ser capaz de tomar buenas decisiones que le permitieran generar un camino propio.

La cuarta cuestión tenía que ver con el trasfondo ontológico en el que tradicionalmente se ha desenvuelto la filosofía occidental. Desde Parménides, este pensamiento tomaba las entidades como el núcleo de su sintaxis. Así, la realidad sería un conjunto de entidades particulares a las cuales les suceden cosas. En la versión de Hume de esta visión, el mundo, a pesar de su aparente complejidad, se nos presentaría como un agregado de elementos simples y básicos si pudiéramos llevar a cabo un análisis pormenorizado. En este sentido, Hume creía que toda percepción era discreta y distinta, una experiencia sería la recepción de una impresión particular y la cadena de las

experiencias sería una mera sucesión de impresiones discretas sobre las que nos formábamos las ideas. Se trataba pues de una perspectiva atomista que poseía importantes implicaciones morales y políticas. Dewey consideró, como veremos más adelante, que esta postura fomentaba el egoísmo y la competitividad, y por extensión, las injusticias sociales. Sin embargo, igual que para el individuo era determinante el nexo de relaciones en el que estaba inmerso, en una experiencia, lo importante residía en las conexiones, las continuidades y las relaciones que se establecían. Este giro no suponía disolver por completo la particularidad de las entidades, pero sí llamar la atención sobre el peso que tenían las relaciones en el desenvolvimiento de la realidad y en la propia constitución de las entidades.

Por otra parte, frente a este particularismo, surgió también una reacción monista a la que Dewey también se opuso. Esta postura, representada por Hegel o Schelling, se fue al extremo contrario y concibió la experiencia como un todo unificado y determinado por sus relaciones y continuidades. Desde esta óptica, cada experiencia reflejaba la marcha del Absoluto, así como la individualidad quedaba por completo subsumida en un todo absolutamente interrelacionado. Una vez más, la propuesta de Dewey supuso una vía media entre ambos extremos. De este modo, la experiencia consistiría en una cadena de coordinaciones orgánicas, relacionadas unas con otras pero cada una con su propia cualidad particular.

Toda experiencia en su directo acaecimiento es una interacción de condiciones ambientales con un organismo. Como tal, contienen una unión fusionada de *algo que es experimentado* y de ciertos procesos de *experimentación*. Al identificarse con una función vital, es temporal y espacialmente más extensa y más internamente compleja que una cosa simple, como una piedra, o una simple cualidad, como el rojo. Porque ninguna criatura sobreviviría por casualidad si sus experiencia no tuvieran más alcance, rango y contenido que lo que marca el empirismo particularista tradicional. Por otro lado, es imposible imaginar una criatura viva que se las vea con el universo entero de una sola vez. En otras palabras, la teoría de las situaciones experimentales que se sigue directamente de la aproximación biológico-antropológica es, por su naturaleza misma, una *vía media* entre el atomista pluralista extremo y el monolítico universo monista¹⁸⁷.

El quinto punto se refería a la relación entre «experiencia» y «pensamiento».

¹⁸⁷ Dewey, J., «Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder», *The Philosophy of John Dewey*, P. A. Schilpp (ed.), Library of Living Philosophers, Northwestern University, Evanston y Chicago, 1939, págs. 517-608. LW 14: 29.

Tradicionalmente, estos términos habían sido vistos como opuestos, no obstante, tal como venimos observando, Dewey creyó que ambos se encontraban imbricados. Hemos dicho que, en su *fluir cotidiano*, el individuo realiza la mayoría de sus actividades sin necesidad de pensarlas y solo cuando aparece una situación problemática surge la necesidad de llevar a cabo una acción reflexiva. Usando una expresión heideggeriana, podemos decir que, para Dewey, nuestro «ser-en-el-mundo» consiste en encuentros y experiencias que no son primariamente «asunto de conocimiento». Sin embargo, nuestra capacidad de aprendizaje y nuestra inteligencia son los instrumentos más importantes de los que disponemos para responder a nuestro medio; si no queremos que nuestras actos sean ciegos y mecánicos, debemos potenciarlos e imprimir su sello a todas nuestras acciones. Aunque habitualmente nuestra experiencia es vaga e irreflexiva, debemos fomentar el pensar, o lo que es lo mismo, la actitud investigadora y el método experimental. El pensamiento es otro tipo de experiencia que posee su propia cualidad: el ánimo de investigar y conocer. No solo eso, para que una «experiencia» sea tal, debe ser en último término una «experiencia reflexiva», una experiencia cargada de sentido y reorganizadora de la realidad. Solo de este modo se completa y nos permite obtener un conocimiento. Además, el pensar tiene su punto de partida en lo empírico y su punto de llegada en las acciones que pueda inducir. Trata de discernir la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia, «instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias»¹⁸⁸. Por todo esto, no podemos considerar que haya una oposición entre «experiencia» y «pensamiento» sino una continuidad y una retroalimentación.

Dentro de la experiencia cognitiva, Dewey distinguió dos fases según el grado de reflexión que requería cada una de ellas. Al principio, cuando nos hallamos ante una nueva situación problemática, realizamos una serie de tentativas de solución, aplicamos lo que se ha llamado el método de «ensayo y error». En una segunda fase, si no empleamos con más seriedad, comenzamos a realizar análisis y razonamientos que nos requieren un mayor esfuerzo reflexivo. Mucha gente se queda en lo superficial de la primera ojeada, Dewey reclamó la necesidad de que cada individuo profundizara en el ejercicio reflexivo, un hábito imprescindible para el proceso de aprendizaje. En resumen,

¹⁸⁸ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 133.

el pensamiento es un tipo de experiencia caracterizada por dos niveles de profundidad: uno primero de tanteo y un segundo que posee los rasgos de una investigación. Las reglas, los ritmos y las operaciones de este ejercicio, tal como vimos en la sección anterior, deben ser el objeto de estudio de la lógica. Ahora bien, en tanto el pensar es una experiencia que se origina en la propia experiencia y tiene como propósito influir en la acción, hablar de «método experimental» será otra forma de referirse a esa lógica. Las dos fases que hemos indicado quedan mejor aclaradas al ver los rasgos generales y los momentos de una experiencia reflexiva. Estos rasgos son:

1) Perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis¹⁸⁹.

La primera y la segunda etapa se corresponden con el plano de «ensayo y error», mientras en la tercera y en la cuarta es cuando se ejercita con más fuerza la reflexión. En estos momentos, es cuando el *pensar* mismo se convierte en una experiencia. No obstante, Dewey reconoció que nuestros conocimientos, aun los obtenidos después de una concienzuda investigación, eran siempre falibles y provisionales, sujetos a condiciones cambiantes y, por lo tanto, no llegaban nunca a superar el plano de «ensayo y error». Esto no era óbice para renunciar al ejercicio reflexivo, al contrario, constituía el instrumento fundamental que el humano poseía para su crecimiento y su interacción equilibrada con el medio. Como veremos más adelante, para Dewey, la actitud investigadora y el refinamiento del pensar reflexivo constituirán tanto el objetivo de la práctica educativa como el principal mecanismo de mejora de las sociedades democráticas.

Para nuestra investigación es especialmente importante el libro *Art as Experience* (1934). En esta obra, bajo la influencia del doctor Barnes y las actividades llevadas a cabo

¹⁸⁹ *Ibidem.*

en su Fundación, Dewey desarrolló y completó su teoría de la experiencia expuesta en *Experience and Nature* (1925). En particular, abordó una investigación acerca de la relación de la experiencia con «lo estético» y «lo artístico», así como la función que las artes desempeñaban en la vida del individuo y en la vida social. Este planteamiento será clave para comprender su respuesta a la problemática del trabajo laboral en las nuevas condiciones del capitalismo industrial y su apuesta por la experiencia auténtica y la actitud de hacer las cosas de la mejor forma posible, es decir, artísticamente. Estudiaremos estas cuestiones en el capítulo 8 a la hora de analizar su propuesta del ideal del artista como la forma de experiencia y, por extensión, la forma de actividad productiva o trabajo especializado, más auténtica y plena. Antes de llegar ahí, veremos aun cómo la noción de experiencia será también fundamental en su propuesta pedagógica: el crecimiento (el fin de la educación) supone la ganancia de experiencias; y la mejor manera de aprender será precisamente siguiendo las directrices del método experimental.

CAPÍTULO 6. La interacción entre el jugar y el trabajar

6.1. Contexto de la problemática

Tras haber estudiado los antecedentes, las influencias directas, la biografía y los aspectos más relevantes del pensamiento de Dewey, nos encontramos ya en condiciones de emprender el examen de sus ideas filosóficas y psicológicas acerca del jugar y el trabajar. Como veremos a lo largo de este capítulo, que en cierto modo constituye la médula espinal de nuestra investigación, la respuesta de Dewey a nuestra cuestión puede entenderse como el resultado natural de aplicar sus principales convicciones: su visión organicista y evolucionista del individuo y la sociedad; su sentido procesual, interactivo y plural de la realidad; su actitud pragmatista (en especial lo referente a la relación entre los medios y los fines, o entre los procesos y los resultados); su noción de experiencia y método experimental; su idea de *continuidad*; su enfoque funcionalista de la psicología; así como la cultura protestante a la que perteneció.

En la Primera Parte observamos cómo las concepciones sobre el trabajo habían evolucionado de forma drástica del mundo medieval al mundo moderno. De ser considerado una maldición o un castigo divino según la interpretación del Génesis, de ser en la práctica una tarea degradante de la que se ocupaban esclavos y siervos, el trabajo se irá convirtiendo, de forma gradual pero imparable, en una actividad honrosa. Dos mentalidades, *grosso modo*, intervinieron en esta revalorización: por un lado, la burguesa, que hizo del trabajo su medio de vida y la fuente de su orgullo y de su posición social; y por otro lado, la protestante, para la cual, el trabajo era la forma de glorificar a Dios en la tierra. A su vez, estas visiones congeniaban con una determinada infraestructura: el modo de producción capitalista. Este sistema concibió el trabajo como uno de los factores de producción, junto a la tierra y el capital. Con el impulso de la revolución industrial, el «trabajo asalariado» acabó por imponerse como la forma de relación laboral predominante en Europa occidental y en Estados Unidos. Estas sociedades fueron las primeras en valorar positivamente el trabajo y articular su organización en función de este. Otra cuestión será el modo de trabajo que este sistema promovió, en pocas palabras, una mercancía que el trabajador vendía a cambio de un salario, un medio para su propia

subsistencia. Esta será precisamente una de las grandes problemáticas que Dewey abordará y que analizaremos en los próximos capítulos. Por ahora, nos interesa subrayar que la sociedad estadounidense, sobre todo desde finales del siglo XIX hasta hoy mismo, se ha organizado a partir de un modo de producción capitalista e industrial (que ha evolucionado hacia la preponderancia de lo tecnológico) y que, en connivencia con la mentalidad burguesa y la cosmovisión protestante, se ha articulado sobre una *cultura del trabajo*.

En cuanto al juego y lo lúdico, vimos cómo la opinión de Aristóteles sobre este tema, además de inspirar a los teóricos de la Iglesia católica, ha sido la idea dominante en la historia de la cultura occidental, permaneciendo aun en el sentir contemporáneo. En contra de las insinuaciones de Platón, que sugirió una posible conexión del juego y lo sagrado, Aristóteles, de espíritu más práctico, concibió los juegos y los entretenimientos en consonancia con la visión popular de su época: como ejercicios que favorecían el reposo, como una simple interrupción de la actividad que proporcionaba alivio al intelecto fatigado. La cultura romana fue, por supuesto, un caso aparte. Su exaltación de lo lúdico y la utilización del entretenimiento y de los espectáculos como forma de control de las masas por parte del emperador y de la aristocracia no tiene parangón (quizás solo comparable a nuestra sociedad contemporánea). Pero en general, la cultura occidental ha mantenido como visión dominante la idea aristotélica, al tiempo que la moral religiosa, católica o protestante, reprobaba (en mayor o menor grado) las actividades lúdicas y procuraba controlar su práctica. Tal como sostuvimos en el Capítulo 3, esta visión dominante de que lo lúdico debía ser restringido, fuera porque nos apartaba de lo verdaderamente importante (lo espiritual, el trabajo o, en general, las actividades propias de los adultos), o fuera porque constituían una fuente de dispersión o tentación pecaminosa, no comenzó a ponerse seriamente en tela de juicio hasta las aportaciones de los primeros pedagogos. Fueron estos autores, desde Rousseau, pasando por Pestalozzi y Fröbel, hasta Montessori, Decroly, Vygotsky o el propio Dewey, quienes comenzaron a rechazar la idea común de que el niño era un ser inferior, y como tal, debía ser moldeado según el canon de los adultos. Al contrario, reivindicaron que el niño debía ser tratado como un ser que poseía sus propios impulsos y necesidades y que, en consecuencia, estos debían ser respetados. Al ponerse en valor la vida del niño, lo hicieron a su vez los juegos,

vinculados en la visión popular a lo infantil. Estos pedagogos se dieron cuenta de que la práctica de los juegos desempeñaba un lugar determinante en el proceso de aprendizaje. Sus teorías solo se llevaron a la práctica en algunos casos aislados y tuvieron una influencia menor en la concepción común de la época, pero establecieron las bases para una nueva pedagogía y, a su vez, contribuyeron a una nueva consideración del sentido y la función de los juegos. Esta revalorización de la vida del niño, que incluía el jugar, abrió el camino para una resignificación positiva de los juegos y, por extensión, de lo lúdico a nivel social. Dewey participó de ella, aunque como veremos, introduciendo importantes matices.

John Dewey creció en el ambiente puritano de la Nueva Inglaterra de mediados del siglo XIX. Esta cultura establecía una rígida separación entre el cuerpo (considerado fuente de la concupiscencia y del pecado) y el intelecto (la facultad superior, fuente del conocimiento y vía de contacto con Dios); así como entre el propio individuo (que debía guiar su conducta de acuerdo a los preceptos evangélicos) y el mundo (el lugar que Dios le concedía al hombre para que este lo glorificase con su trabajo). Hemos estudiado también la génesis y el credo del puritanismo en los Antecedentes. Allí subrayamos el lugar determinante que ocupaba el *trabajo* en esta cosmovisión y, en general, en todo el orbe de las confesiones protestantes. No obstante, de todas estas confesiones, el puritano fue el que llevó los preceptos morales a un mayor nivel de exigencia y disciplina. El individuo debía entregarse por completo al trabajo, es decir, a producir obras que glorificaran la tierra, el don de Dios a los hombres. La fatiga mundana y el sacrificio eran considerados como una especie de sacramento, al igual que la austeridad, por lo que la ociosidad era repudiada. A lo sumo, se podía emplear para descansar y recuperar las fuerzas necesarias para reemprender el trabajo. Las diversiones y el placer eran, pues, totalmente contrarios a la moral y el deber. Y por extensión, los juegos no estaban bien vistos, o incluso, en muchas ocasiones, prohibidos. La madre de Dewey, por ejemplo, rechazaba de plano todo lo que incitara a la diversión, por lo que «condenaba el baile, los juegos de cartas, las carreras, los billares, beber, apostar, y prohibía a sus hijos hacer estas cosas o visitar los lugares donde se hacían»¹⁹⁰. Dewey fue un niño tímido y no propenso a manifestar su rebeldía, que la tenía, pero en su caso, la procesión iba por dentro. Su capacidad de liderazgo fue algo que se forjó poco a poco, sobre todo, en su edad madura.

¹⁹⁰ Dykhuisen, «John Dewey: The Vermont Years», pág. 522.

En su juventud, Dewey sintió que la mentalidad puritana, sostenida en una serie de dogmas, dividía y parcelaba la naturaleza, dejando al yo aislado frente al mundo. De ahí que el descubrimiento de Hegel supusiera para él una liberación y una salida a esa metafísica opresiva. Desde que Dewey se vio inoculado por el *virus* de la filosofía y la actitud científica, se guio siempre por la investigación concienzuda de las ideas y los hechos, y en ningún modo por dogmas, fueran intelectuales o religiosos. Las convicciones debían someterse constantemente a prueba y eran siempre susceptibles de ser revisadas. Sin embargo, a pesar de esta actitud investigadora (extensiva al propio proceso social y democrático), a pesar de haber denunciado a muchas posturas religiosas, por intransigentes y anacrónicas, Dewey nunca dejó de tener contacto con la Iglesia protestante, en especial, con la Iglesia Congregacional. Ciertamente que, con el tiempo, su participación se fue atenuando, centrada sobre todo en seminarios y conferencias. Pero nunca se desvinculó de ella, como nunca lo hizo de su Vermont natal, al que siempre añoró y al que visitaba cuando tenía oportunidad. Ambos vínculos forman parte de la cultura vital de Dewey, a la que nunca se propuso poner patas arriba, sino algo menos drástico, mejorarla. Una pretensión coherente con su propia personalidad y su actitud política: reformista y no revolucionaria. Por lo tanto, no debe obviarse que, aun poseyendo una mentalidad abierta y liberal, y aun habiéndose apartado de la rigidez puritana, la cultura protestante fue la matriz cultural de Dewey. Y esto es importante respecto a nuestro tema. De manera clara, en lo referido a la concepción del trabajo, y de manera más latente, en cuanto al sentido de la vida del individuo, y dentro de esta, el lugar que ocupan las acciones, el trabajo y las obras. Por ejemplo, en *Human Nature and Conduct* (1922), nos dice:

La eterna dignidad del trabajo y el arte radica en que estos efectúan esa constante reestructuración del medio ambiente que es la cimentación fundamental de la cimentación y progreso futuros. Los individuos nacen, crecen y mueren como la hierba de los campos, pero los frutos de su trabajo perduran y hacen posible el desarrollo de nuevas actividades que tienen mayor significación; gracias a ello y no a nosotros mismos, llevamos vidas civilizadas¹⁹¹.

En este texto encontramos varias de las ideas más importantes de Dewey. Por un lado, su visión biológica y evolucionista. El medio ambiente nos interpela de forma

¹⁹¹ Dewey, J., *Naturaleza humana y conducta*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, 1975, pág. 31.

constante, y la manera que tenemos de responder a ello es a través de acciones. Si estas poseen una continuidad y un cierto plan, si se orientan por la consecución de un fin o un resultado, constituyen entonces actividades, pero, según Dewey, estas actividades organizadas y que además requieren de un esfuerzo es lo mismo que decir «trabajo». Entonces, si gran parte de nuestras respuestas al entorno natural o social pueden entenderse como formas de trabajar, y si nuestro propósito como seres orgánicos es mantener y fortalecer el equilibrio con nuestro entorno, se deduce que, entre el abanico de modos de trabajar-dar respuesta que podemos llevar a cabo, debemos siempre buscar y elegir el mejor. Podemos hacer las cosas bien, regular, mal, o peor, Dewey nos exhorta a hacerlas siempre de la mejor manera posible. Cuando llevamos a cabo un trabajo bien hecho, cuando disfrutamos de ese proceso al tiempo que obtenemos un resultado valioso, entonces, esa actividad se aproxima a la cualidad del trabajo artístico. Esta es la cuestión que estudiaremos en profundidad en el capítulo 8. Aunque el *trabajo*, entendido en este contexto organicista y evolucionista como toda actividad productiva que realiza el individuo como respuesta a la interpelación del entorno, desempeña ya un papel determinante en el planteamiento de Dewey, esta función se conjuga y se refuerza con el fondo cultural protestante. El individuo está de paso por este mundo, su vida es efímera, pero sus obras pueden perdurar, trascienden su finitud para contribuir a la construcción de la civilización. Una visión muy alejada del ideal de vida contemplativo de los antiguos griegos, o del ideal caballeresco de la nobleza medieval, o del repudio de lo material y la inclinación a lo espiritual del credo católico.

Respecto a lo lúdico, ya hemos señalado que el ambiente familiar (y en buena parte, también el cultural) que Dewey vivió de niño no fue muy propicio. Sin embargo, a medida que fue ganando en experiencia, comenzó a apreciar el potencial educativo y el valor social que llevaba implícita la práctica de juegos. Los detonantes más importantes de este proceso fueron: la influencia del activismo pedagógico de su primera mujer, Alice Chipman; el contacto con la febril sociedad de Chicago; la inspiración de los pedagogos románticos y el movimiento reformista; sus propias investigaciones sobre psicología infantil y sobre los mecanismos del método experimental y el pensar; y sobre todo, gracias a lo aprendido con sus hijos. No obstante, Dewey compartió solo en parte la idea de la pedagogía progresista de «aprender jugando». La versión deweyana enfatizó el «aprender

haciendo», lo que necesariamente no implicaba que los niños debieran aprender únicamente a través del juego. Dewey estaba de acuerdo con que los niños aprendían de forma más intensa cuando disfrutaban y empatizaban con las actividades que se les planteaban pero, como veremos, esas actividades debían producir algún valor. Jugar por jugar alimentaba en los niños, según Dewey, el capricho y la dispersión. Era importante que conectasen con las actividades y que las disfrutasen, pero más importante aun era que de ellas obtuvieran algún valor, es decir, que constituyeran un verdadero «trabajo» en el sentido que hemos precisado. El juego anticipaba y preparaba el trabajo, desempeñaba un lugar determinante porque daba ocasión a la posibilidad de aprender un gran número de significados, pero para que tuviera sentido y alcanzara un verdadero valor productivo, debía dar paso al trabajo.

Ya hemos subrayado que el esquema de pensamiento dualista fue uno de los caballos de batalla que Dewey más enérgicamente combatió. Dewey juzgó que las sociedades europeas y estadounidense continuaban presas de esta forma de pensar, y ello se manifestaba también en su forma de ver la relación entre el juego y el trabajo como una oposición irreconciliable. En la siguiente sección vamos a analizar la crítica de Dewey a esta concepción dominante. Después, estudiaremos la visión alternativa que Dewey propuso: dónde residía la verdadera diferencia entre el juego y el trabajo, y cómo ambos debían funcionar conjuntamente. A continuación analizaremos cómo, en el contexto del crecimiento biológico del organismo humano (lo cual va de la mano del marco pedagógico), la actitud lúdica debía transformarse gradualmente en la actitud hacia el trabajo. Por último, veremos cómo Dewey presentó el equilibrio mental como la confluencia de ambas actitudes¹⁹².

¹⁹² Para el estudio de este capítulo nos apoyaremos principalmente en las siguientes obras de Dewey: «Interest as Related to Will» (1896), *Mental Development* (1900), *How we Think* (1910 /1933), sus aportaciones a la *Cyclopedia of Education* (1912-13), así como *Democracy and Education* (1916).

6.2. La concepción antitética dominante

Las distintas concepciones sobre el juego y el trabajo que hemos ido mencionando en el transcurso de nuestra investigación, aun con sus diversos sentidos y valoraciones, compartían una misma visión antitética de estas dos prácticas. En efecto, todas ellas interpretaban estos términos como totalmente opuestos, sin que nada tuvieran que ver el uno con el otro. Según Dewey, esta forma de operar se encontraba estrechamente vinculada al esquema dualista que ha dominado desde sus orígenes a buena parte del pensar occidental. Antes de continuar, debemos hacer una aclaración. Hay autores que han puesto en tela de juicio la equivalencia entre el ocio y el juego. No obstante, al abordar esta cuestión, Dewey situó el foco de atención en la actitud, fuera lúdica, laboral, o una mezcla de ambas. Por ello, es posible apreciar una semejanza entre, por un lado, el tiempo de ocio y el tiempo laboral (las dos grandes áreas en las que nuestras sociedades contemporáneas distribuyen el tiempo), y por otro, la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo. El ocio puede, por supuesto, incluir a una amplísima variedad de actividades, sin embargo, en cuanto estas se realizan libremente y con el fin de obtener algún placer o satisfacción, podemos equipararlo al juego, el cual, podemos comprenderlo, desde el punto de vista de la actitud y en un sentido amplio, como una actividad lúdica. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta perspectiva, tanto Dewey, como nosotros en esta investigación, mantenemos esa analogía.

Dewey consideró que uno de los orígenes fundamentales de esta oposición se encontraba en las determinadas condiciones sociales que caracterizaron el estilo de vida de la antigua Grecia¹⁹³. Aquella sociedad estaba estructurada en dos clases sociales bien diferenciadas: una clase dirigente y ociosa, y una clase trabajadora. Los antiguos griegos, al igual que los cristianos y los romanos, tuvieron una visión muy negativa del trabajo físico y manual. De estas actividades se ocupaban fundamentalmente los esclavos, los metecos, los libertos y las mujeres, es decir, aquellos que no poseían la condición de ciudadanos. Esta gran mayoría de la población no solo debía trabajar para su propia subsistencia, sino que debía también encargarse de satisfacer las tareas físicas que permitiesen a la clases altas dedicarse a las ocupaciones excelsas de la vida, esto es, al

¹⁹³ Ver Dewey, *Democracia y educación*, págs. 214-222.

ocio creativo (el ejercicio intelectual, la contemplación y disfrute de la verdad, el bien y la belleza) y a los asuntos de gobierno. Esta aristocracia, propietaria de los grandes latifundios, menospreciaba el trabajo físico y, en cambio, exaltaba todo lo relacionado con lo intelectual. De este modo, se establecía una férrea división en el cuerpo social entre una clase trabajadora y una clase ociosa, y con ello, una escisión en los propios ideales y valores. Y puesto que los valores de una sociedad son en último término los valores de su clase dominante, las actividades relacionadas con lo intelectual fueron consideradas absolutamente superiores a la actividad corporal de las tareas productivas o de servicio. En tanto que los roles y los propósitos eran diferentes para unos y otros, esta escisión se reflejó también en la educación. Mientras a los primeros se les instruía para el trabajo útil, a los segundos se les brindaba una educación intelectual que cultivase su espíritu y que les preparase para disfrutar de las oportunidades del ocio. Esta división social produjo la separación entre educación liberal y formación profesional, entre «cultura» y «utilidad» (una jerarquía y una segregación que llegan hasta hoy). Dewey insistió en que el origen de estas escisiones residía en esas determinadas condiciones sociales, en las cuales, unos tenían que trabajar para subsistir y otros se encontraban libres de esa necesidad. Respecto a los valores educativos, esta división ocasionó la separación entre «cultura» y «utilidad». Sin embargo, «aun cuando se piensa con frecuencia que esta distinción es intrínseca y absoluta, realmente es histórica y social. Se originó, como formulación consciente, en Grecia, y se basó en el hecho de que la vida verdaderamente humana fue vivida sólo por unos pocos que subsistían merced a los resultados del trabajo de los demás»¹⁹⁴. En su opinión, este hecho social afectó a la doctrina psicológica de la relación entre la inteligencia y el deseo, la teoría y la práctica. Dicho de otra manera: esa división de la sociedad se encontraba en la raíz del sistema dualista de oposiciones. Así, se consideraba que los ciudadanos pertenecientes a la clase ociosa eran los únicos capaces de vivir una vida auténtica y racional, los únicos que podían cumplir sus fines, mientras la clase trabajadora estaba solo capacitada para trabajar, pues estaba compuesta por gente que se veía conducida por sus emociones y deseos, por lo que era necesario que sus fines fueran proporcionados por los anteriores. De este modo, para Dewey, una distinción política propició una distinción psicológica, y a su vez, se tradujeron al campo pedagógico en la

¹⁹⁴ *Ibid.*, pág. 222.

«división entre una educación liberal, que se refiere a la vida autosuficiente del ocio dedicada al conocer por su propia causa, y una preparación útil y práctica para las ocupaciones mecánicas, desprovista de contenido intelectual y estético»¹⁹⁵.

Este esquema dualista, tomando diversas modulaciones, recorre nuestra historia y pervive aun hoy en día. La filosofía de Dewey fue un intento por superar este esquema. Y aunque su época, como la nuestra, fue evidentemente distinta a la Grecia antigua, ese tipo de falsas líneas divisorias entre los asuntos de la mano y los asuntos de la cabeza, la práctica y la teoría, la técnica y la expresión, el artesano y el artista, la educación humanista y la educación profesional, u el ocio y el trabajo sobreviven en nuestra cultura. Dewey creía que el reto de la educación en nuestras sociedades democráticas residía en «suprimir el dualismo y construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos y que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él»¹⁹⁶. Para Dewey, el dualismo, fuera del tipo que fuera, falseaba la realidad. No negaba la existencia de esos términos, por supuesto, hay una materia y una forma, como poseemos un cuerpo físico y algún tipo de entidad espiritual. El problema surgía al entenderlos como entidades separadas en vez de como partes funcionales y cambiantes de una interacción de procesos. En primer lugar, el dualismo planteaba una división y una distancia artificiales entre los términos, oposición a la que Dewey respondió con su idea de *continuidad*. En segundo lugar, el dualismo tomaba sus elementos como categorías fijas y estáticas, por lo que estaba imposibilitado para captar una realidad que era constantemente móvil y cambiante. En tercer lugar, siempre conllevaba el predominio de una de las partes sobre la otra, es decir, implicaba una jerarquía, mientras por el contrario, Dewey veía las entidades como elementos funcionales que se coordinaban en unidades interactivas. En cuarto lugar, el dualismo establecía categorías mentales de opuestos construidas a espaldas de la experiencia y que después tomaba como realidades empíricas. Y en último término, el dualismo se le presentaba a Dewey como dos monismos libremente juntos y atascados que, en definitiva, multiplicaban por dos las dificultades del monismo. En todo proceso había siempre más de dos elementos implicados, aunque tampoco podíamos hablar *a*

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ *Ibidem.*

priori de una triplicidad, una tétrada o una quíntupla. Este número no importaba y en cualquier caso no se podía establecer de manera previa a la experiencia¹⁹⁷. En realidad, el discurso de Dewey se movía también entre parejas de conceptos, pero la diferencia se encontraba en que, mientras el dualismo establecía estos pares como opuestos, separados por una línea divisoria, y además jerarquizados (uno de ellos poseía siempre un valor superior al otro), Dewey los concebía como dos polos, dos extremos de un cierto dominio conceptual, entre los cuales, por consiguiente, no había salto sino continuidad. La manera de operar de Dewey era absorber las dos partes en una unidad mayor. Puesto que estas partes se integraban siempre en un proceso más amplio, debíamos considerarlas por su carácter contextual y funcional, y no tanto por lo que pudieran ser por sí mismas y de forma aislada. Aunque le concedió un mayor valor al trabajo sobre el juego, esta será la misma estrategia que seguirá a la hora de abordar el significado y la relación de estos dos términos.

Ciertamente, desde antiguo, pasando por la época de Dewey, hasta hoy mismo, el juego y el trabajo se han concebido como dos esferas de acción humana opuestas, como otra forma de dualismo. El trabajo suele ser visto como una obligación necesaria e inevitable para la subsistencia, mientras el juego o el divertimento son valorados como algo voluntario a lo que nos podemos entregar en nuestro tiempo de ocio. Desde esta perspectiva dominante, el trabajo se define entonces como esa actividad seria, productiva, penosa y realizada por obligación, mientras el juego es concebido como aquella actividad no seria, improductiva o gratuita, placentera y realizada libremente. De este modo, ambas se muestran como categorías antitéticas, como dos bloques que nada comparten ni en nada se parecen. Este tipo de definiciones disponen las cosas con meridiana claridad, los límites son precisos y se puede apreciar cuando termina una entidad y comienza la otra. Sin embargo, una vez más, Dewey nos mostró que esta forma de ver la realidad es artificial y reduccionista. A esta visión dualista se sumaba un sentido *economicista* promovido por el sistema de organización implantado por el capitalismo. Con el predominio del trabajo asalariado, el trabajo es visto, cada vez en mayor medida, como un mero medio (y no

¹⁹⁷ Dewey, J., «Duality and Dualism», *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 14, 1917, págs. 491-493. MW. 10. 64-66. De tener que emplear alguna etiqueta para representar su posición, Dewey propone en este artículo, sin duda bajo el influjo de William James, la expresión «pluralismo empírico».

como un fin en sí mismo), mientras el jugar es considerado como una forma de evasión. El problema se encontraba, según Dewey, en que estos dos modos de entender estas actividades se imponían al resto de posibles sentidos. Esta visión dominante era el producto de unas determinadas condiciones sociales y una determinada historia de estas condiciones. Dewey adoptó una perspectiva diferente que arrojará un sentido diverso de ambos términos.

6.3. La verdadera diferencia entre el jugar y el trabajar

Tal como ya adelantamos al hablar de la psicología funcional en el capítulo anterior, Dewey puso en práctica una perspectiva genético-funcional. Esto significaba que, para comprender un hecho o una acción, era necesario conocer las circunstancias y condiciones en las que se producía, así como los efectos o consecuencias que traía consigo. Por otra parte, Dewey, dejando a un lado las visiones culturales, examinó el jugar y el trabajar en el marco del crecimiento del organismo humano. Primeramente, debíamos considerar al ser humano en su sentido biológico: como un organismo que crecía desde la sencillez a la complejidad y que se encontraba en una constante interacción con su entorno. Un organismo evolucionaba positivamente cuando mejoraba su adaptabilidad al medio, cuando el ajuste y el equilibrio entre ambos era más firme y constante. A este ejercicio de mejora intentan precisamente dar respuesta, en el caso de los humanos, las ciencias de la psicología y la pedagogía infantiles. De acuerdo al enfoque evolucionista de Dewey, el organismo se encontraba en un permanente estado de acción, o lo que es lo mismo, la actividad era la esencia misma de la vida. De este modo, Dewey contradecía el planteamiento evolucionista de Herbert Spencer, el de mayor difusión en las últimas décadas del siglo XIX. El filósofo británico partía del supuesto de que los individuos eran naturalmente reacios a cualquier tipo de actividad. Consideraba que todo organismo vivo disponía de una limitada cantidad de energía que usaba preferentemente en mantener su supervivencia. Su estado natural era la quietud, por lo que necesitaba invertir un suplemento especial de energía para despertar de ese estado inerte, lo cual, implicaba un esfuerzo que en sí mismo era doloroso. El ser humano respondía igualmente a este

esquema, sus esfuerzos se orientaban principalmente a asegurar su supervivencia y, si acaso, en mayor grado que el resto de organismos vivos, se movilizaba para huir del dolor o buscar el placer. Así, cuando sus necesidades, su nivel de salud y sus tareas se hallaban satisfechas, era posible que le sobrara una parte de esa energía. Este exceso era el que empleaba en el juego, que podía entenderse entonces como la manifestación de este desbordamiento de energía superflua. De ahí que los niños, según el razonamiento de Spencer, al estar exentos de responsabilidades y deberes, jugaban más porque tenían una cantidad relativamente mayor de energía para gastar¹⁹⁸. Sin embargo, Dewey creía que, al sustituir el mito de la quiescencia del que erróneamente partía Spencer por la visión del ser humano como un ser fundamentalmente activo, ya no era necesario tener que buscar alguna causa especial que explicara la razón de ser del juego. Siendo la acción el estado natural del organismo, la quietud, o bien venía dada por la necesidad de reposo, o bien, era un estado anómalo. En el trato continuo con su medio, el organismo se veía expuesto a estímulos y situaciones que demandaban de él sucesivas respuestas solventes. Era pura actividad y esta se desbordaba en muy diversas direcciones, por consiguiente, lo importante residía en identificar las condiciones en virtud de las cuales la actividad tomaba esta o aquella forma, así como el sentido y la productividad de esa serie de acciones.

Por otra parte, en vez de analizarlas como actividades externas, a Dewey le interesaba investigar las actitudes que estaban detrás de las propias actividades. Aunque una experiencia surgía siempre como el encuentro de unas condiciones subjetivas y unas condiciones objetivas, para Dewey, la cualidad de una actividad, su acento y su coloración finales, dependía en gran parte de la actitud con la que se afrontara. Cualquier actividad era, en último término, una serie de manifestaciones externas y pasajeras de unas actitudes previas. El carácter de esa actitud (en dialéctica con las condiciones externas) determinaba el grado de implicación, el grado de disfrute o de tedio, así como el grado de calidad del resultado. De ahí que Dewey insistiera en la importancia de las actitudes¹⁹⁹, tanto en el campo educativo (que los niños desarrollaran una actitud investigadora y el hábito de pensar, y no tanto la memorización de una serie de conocimientos canónicos) como a la

¹⁹⁸ Ver Spencer, H., *The Principles of Psychology*, Longman, Brown, Green and Longmans, London, 1855.

¹⁹⁹ Cfr. Dewey, *Cómo pensamos*, pág. 211.

hora de afrontar un trabajo (que el trabajador pudiera sentir su labor como un fin en sí mismo). Según Dewey, que unas actividades fueran consideradas como juegos o como trabajos era el resultado de una serie de convenciones establecidas por los adultos. Que los niños las desconocieran por completo constituía una prueba evidente de que eran convenciones acrílicas. Si nos fijamos en cómo un niño vivencia el mundo, advertiremos que para él la realidad no es algo externo y lejano, sino que se presenta como un gran escenario que gira a su alrededor. Los objetos y los actos captan su atención si encuentra en ellos algo que concuerde con sus intereses dominantes. Si entran en su escenario, entonces los vive como elementos de una especie de drama, y en esta representación no distingue entre una actividad lúdica y una ocupación más laboral. Por ejemplo, para un niño, actividades como fregar los platos o poner la mesa, consideradas por los adultos como meras tareas, pueden ser vividas por el niño como un divertido juego. Una misma actividad puede abordarse como un juego o como un trabajo, su carácter depende en gran medida de la actitud con la que se emprenda esa actividad.

El adulto es generalmente consciente de que está jugando. Siente el elemento de hacer-creer en ello, de la falta de plena realidad. Para él eso es diversión, recreación. Todo esto es debido a que el adulto considera esas actividades contrarias a los verdaderos asuntos de la vida, las cuestiones prácticas que tienen que ver con la familia, la profesión, etc.; pero el juego no puede tener tal coloración en la mente del niño porque para él no existe tal contraste. El jugar para el niño es tan serio como el trabajo para el adulto, no serio por supuesto en el sentido de destruir la espontaneidad o menoscabar la libertad, pero serio, en el sentido de que absorbe toda su atención, de ser para él en ese momento la única realidad que existe. Es un error por lo tanto, suponer que el juego es equivalente a entretener al niño o que se opone a lo serio o incluso al esfuerzo extenuante. El niño trabaja a menudo (en el sentido de poner adelante su máxima energía) al jugar. Además, muchas de las cosas que para los adultos se han convertido en trabajo o monotonía o trabajo pesado debido a sus asociaciones con la rutina y con los fines externos, están para el niño llenas de deleite y de fascinación en el juego; como, por ejemplo, lavar los platos, el poner una mesa, etc. En particular, tal vez, en el uso educativo del juego existe una tendencia a pasar por alto esta plenitud de absorción y actividad por parte del niño y a exagerar el elemento de fantasía²⁰⁰.

Además, el tono de una actitud viene dado, principalmente, por la intensidad y la dirección del «interés». El «interés» es el vehículo por excelencia a través del cual el yo interacciona con su medio. Su propia etimología, «inter-esse», «estar-entre», así lo

²⁰⁰ Dewey, *Mental Development*, MW 1: 200, 201.

atestigua. Según Dewey, el «interés» es el instrumento que salva la distancia entre el individuo y los materiales y los resultados de su acción, que ocasiona, por lo tanto, su unión orgánica²⁰¹. «Los intereses son los signos y los síntomas de la capacidad de crecimiento. Creo que representan las capacidades en estado incipiente. La observación constante y atenta de los intereses del niño es de una importancia decisiva para el educador. Estos intereses se entienden como indicadores del estado de desarrollo al cual ha llegado el niño»²⁰². Según Dewey, existen actividades en las que la expresión del yo es directa e inmediata. En estos casos, predomina en el individuo el interés por la propia ejecución y no por una idea ulterior. Todo juego posee esta cualidad. No presentan una idea de algo más allá y lo único que se espera de ellas es la propia satisfacción de ejercitarlas. «La actividad se satisface en y por sí misma. El fin es la actividad presente, y de este modo no hay salto en el espacio ni en el tiempo entre los medios y el fin. Todo *juego* es de este carácter inmediato»²⁰³. También la apreciación estética, según Dewey, se aproxima a este carácter. Unas y otras son experiencias que nos arrastran por su propio beneficio y nosotros no demandamos de ellas que nos lleven más allá de ellas mismas. En sus contribuciones a la *Cyclopedia of Education* (1912-13), en la entrada sobre el término *play*, Dewey señaló que el «juego» comprende «a aquellas actividades que no son deliberadamente realizadas con el objetivo de alcanzar un resultado más allá de ellas mismas. Actividades que son placenteras en su propia ejecución, sin referencia a un propósito ulterior»²⁰⁴. El «juego» es, pues, una forma de actividad y, como tal, debe plantearse en términos de procesos y resultados. Pero, ¿qué le distingue del resto de actividades? El hecho de que el individuo se entrega voluntariamente a ese curso de acciones sin el objetivo prioritario de obtener un producto, sino más bien por el placer

²⁰¹ Dewey, J., «Interest as Related to Will», EW 5: 122. Publicado originalmente en *Second Supplement to the First Yearbook of the National Herbart Society*, Bloomington (Ill.), Pantagraph, 1896, págs. 209-46. Revisado y reimpresso en University of Chicago Press, Chicago, 1899.

²⁰² Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 92.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ Dewey, «Play», en *A Cyclopedia of Education*, Vols. 3, 4, and 5, Paul Monroe (ed.), Macmillan Co., New York, 1912-13. MW 7: 318. En esta misma entrada, Dewey comenta también las dos teorías acerca del juego más populares en el ambiente académico de su época y que observamos en los Antecedentes. Por un lado, la famosa teoría de Herbert Spencer, según la cual, el juego representa un desbordamiento de energía superflua; y por otro lado, la teoría de Karl Groos, cuyo intenso estudio del comportamiento animal (y la vida de las sociedades primitivas) le llevó a pensar que los juegos representan actos que son útiles en la vida posterior, por lo que la idea clave del juego reside en que sirve como un ejercicio preparatorio para las tareas y las funciones de la edad adulta (Ver Dewey, *A Cyclopedia of Education*, pág. 319).

de participar en esa serie de acciones. Por otra parte, hay actividades en las que no tenemos un verdadero interés directo, sin embargo, aun resultándonos indiferentes o desagradables en sí mismas, las practicamos porque, o bien generan parentescos y conexiones de las que no éramos conscientes, o bien esperamos obtener de ellas un producto o un valor. En estos casos, el interés es indirecto, transferido o mediato. Así, mientras que en el juego el interés se enfoca en el disfrute del propio proceso, se satisface en su inmediatez; en el trabajo, el interés en la propia tarea suele ser mediato o transferido, es decir, no se ejecuta por su propio valor, sino como medio para conseguir un fin –en el caso del trabajador industrial, el salario–.

La diferencia entre juego y trabajo puede aclararse si se la compara con un modo más usual de enunciarla. Se dice que en la actividad del juego, el interés reside en la actividad misma, mientras que en el trabajo el interés apunta al producto o resultado en el que la actividad culmina. De ahí que el primero sea completamente libre, mientras que el último está sujeto a la finalidad que hay que conseguir. Cuando se enuncia la diferencia de esta manera tan tajante, se introduce casi siempre una separación falsa, no natural, entre proceso y producto, entre la actividad y su resultado. La verdadera distinción no hay que buscarla entre el interés por la actividad en sí misma y el interés por el resultado externo de esa actividad, sino entre el interés por la actividad tal como fluye espontáneamente en cada momento y el interés por una actividad que tiende a una culminación, a un resultado, y que, en consecuencia, posee un hilo conductor que une sus etapas sucesivas²⁰⁵.

Desde esta óptica, la diferencia reside en la inclinación del interés, en el acento mayor o menor que se pone en los medios o en los fines, en el grado de intensificación de uno u otro. La diferencia es, por lo tanto, de grado, no de tipo²⁰⁶. Tal como vimos a colación de la crítica de Dewey al concepto de «arco reflejo», el estímulo y la respuesta constituyen funciones que se coordinan dentro de una misma unidad orgánica. Así, el estímulo excita (y anticipa) su propia réplica, esta desencadena una serie de acciones cuyos resultados se irán inevitablemente coloreando (como más o menos gratificantes) al tiempo que valorando (como más o menos productivos). A lo largo de su experiencia, el organismo humano irá desechando las respuestas ineficaces y quedándose con aquellas

²⁰⁵ Dewey, *Cómo pensamos*, págs. 213, 214.

²⁰⁶ Dewey vinculó esta diferencia de grado con la que se establecía entre la racionalidad estética y la racionalidad instrumental, y a su vez, con la que se daba entre los significados «intrínsecos» y «extrínsecos». Un análisis de estas concordancias puede consultarse en la excelente obra de Ramón del Castillo, *Conocimiento y acción. El giro pragmático de la filosofía*, Madrid, UNED, 1995, pág. 448ss.

que han cumplido su propósito. Estas últimas tenderán necesariamente a repetirse y, a la postre, se convertirán en hábitos. Es decir, el sentido estético se entremezcla con el sentido de la inteligencia, por lo que es natural que el humano busque aquellas actividades más productivas pero también, en la medida de lo posible, las más gratificantes. Las acciones más primigenias son espontáneas y buscan lo agradable o lo placentero, pero a medida que el organismo va creciendo, tiende a redundar en aquellas acciones que producen algún valor, sea material o espiritual. Los procesos se vuelven entonces más complejos por el hecho de que una idea del resultado es sobreañadida a las actividades previas. «Si la idea del resultado funciona como un estímulo para renovar la actividad que decae, y si, además, el cumplimiento de los resultados implica una cierta selección y acuerdo de los actos que lo anteceden, tenemos un tipo de actividad suficientemente contrastada que se ha denominado trabajo»²⁰⁷. De este modo, el trabajar surgiría de forma natural a partir de las actividades espontáneas. Lo que ocurre es que en el trabajo la idea de ese resultado ocasiona un curso de actividades más largo y que requiere más esfuerzo, perseverancia, control y responsabilidad. Ese compromiso con el resultado estimula el reajuste de las actividades originalmente espontáneas, obliga al individuo a tener que pensar con mayor inteligencia en la relación entre los medios y los fines. Entonces, como actitud mental, el trabajo «significa interés en la corporeización adecuada de un significado (una sugerencia, una finalidad, una meta) en forma objetiva a través del uso de materiales e instrumentos adecuados»²⁰⁸. Dewey entiende el trabajo en un sentido muy amplio: toda aquella ocupación productiva que requiere esfuerzo, pero que también supone una acción inteligente que pone en marcha el ingenio y la inventiva en aras de obtener algún valor. Visto así, ya no se trata de una actividad rutinaria que busca resultados útiles, sino de una «actividad dirigida por fines que el pensamiento establece»²⁰⁹. En una de las mejores obras que se han escrito sobre el pensamiento de Dewey, *Sociology and Pragmatism*, Wright Mills señaló con acierto que, para Dewey, el *trabajo* es un concepto subrogado de la categoría de la *acción*²¹⁰. El trabajo absorbe, pues, los valores positivos de esta categoría: el disfrute obtenido del ejercicio de los procedimientos y la satisfacción ganada gracias a

²⁰⁷ Dewey, «Play», *A Cyclopedia of Education*, MW 7: 320.

²⁰⁸ Dewey, *Cómo pensamos*, pág. 212.

²⁰⁹ *Ibid.*, pág. 213.

²¹⁰ Ver Wright Mills, Ch., *Sociología y pragmatismo*, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1968, págs. 386ss.

la consumación del proceso: la producción de algún bien material o espiritual. Y responde también a los valores negativos que anulan la acción, esto es, la contemplación, el ocio y la inutilidad. Por lo tanto, desde este punto de vista:

El juego y el trabajo no son en modo alguno antitéticos, como se supone a menudo, debiéndose toda oposición aguda a condiciones sociales indeseables. Ambos suponen fines conscientemente sometidos a la selección y adaptaciones del material y procesos destinados a alcanzar los fines deseados. La diferencia entre ellos es principalmente la del espacio del tiempo, la cual influye en la relación de los medios y los fines²¹¹.

El problema, para Dewey, se hallaba en considerar la división entre juego y trabajo de forma concluyente y no tener en cuenta la interacción de los medios y los fines. Al separar ambas actitudes, el juego se convertía en una actividad que no producía ningún valor y que más bien alimentaba la dispersión y el capricho, mientras el trabajo devenía en una actividad pesada y rutinaria. Las nuevas condiciones de producción capitalista y la cultura consumista habían acentuado también esta división. El trabajador, al no poder mostrar más que un interés mediato por su trabajo, acababa por sentirlo como algo ajeno, como un simple medio para obtener un fin: el salario. Para que el trabajador pudiera vivir su trabajo laboral como una experiencia gratificante y productiva (*labor*), debía mostrar un vivo interés tanto en los procedimientos como en los fines de las tareas. En caso contrario, cuando el trabajador no sentía disfrute alguno por el proceso y subordinaba por completo los medios al fin (el salario), se veía abocado a desenvolver un tipo de trabajo degradado (*drudgery*) en el que perdía la posibilidad de desplegar su libertad y sus potencialidades a través de esa actividad. Estudiaremos esta crítica de Dewey a la desvalorización del trabajo en las nuevas condiciones del capitalismo industrial en el capítulo 8, ahora nos interesa subrayar esta importante idea: cuando la conciencia de juego y la conciencia de trabajo se apartan y se aíslan, el juego degenera en ligereza, en un capricho azaroso e improductivo, mientras que el trabajo se convierte en pura rutina, en algo pesado y desagradable. Para que el juego sea provechoso y tenga algún sentido, para que el trabajo sea satisfactorio para el trabajador, es necesario que se produzca una integración o confluencia de la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo²¹².

²¹¹ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 175.

²¹² Dewey, *Cómo pensamos*, pág. 281.

Buena parte del problema se encontraba, tal como hemos dicho, en el hecho de no tener en cuenta que tanto el juego como el trabajo, al ser actividades organizadas, implican un proceso y un resultado, circunstancia que nos obliga a tener que considerar la cuestión de los medios y los fines. Estos términos también han sido concebidos tradicionalmente como otra forma de dualismo. Esta visión dicotómica se seguía, según Dewey, de la creencia metafísica de que existían unos fines-en-sí, absolutos e independientes de toda experiencia material y a los que debían subordinarse los medios en un sentido parecido a cómo el esclavo debía plegarse a las órdenes de su amo. El popular lema de que «el fin justifica los medios» era fruto de esta dicotomía, así como la fatal separación entre lo técnico-científico, reducido a los medios instrumentales, y la moral, encargada por sí sola de los fines²¹³. Dewey creía que los fines absolutos y últimos no existían, que en realidad eran una ilusión, que sumada a la separación de la ciencia y la moral, producía nefastas consecuencias para el desarrollo del individuo y de la vida comunitaria. Como pragmatista, tal como hemos analizado anteriormente, consideraba que no es posible definir todos los fines de antemano, sino que debían ir surgiendo en el trato con los medios, en el propio desenvolvimiento del proceso. Los fines deben entenderse como fines-en-perspectiva que orientan y dan sentido a un determinado curso de acciones. En vez de un patrón previo y rígido, constituyen más bien un plan de acción, un proyecto falible y abierto. Y en este plan integral, los medios son cuanto menos tan importantes como el fin-en-perspectiva. Ambos de copertenecen y coimplican. Los medios «no son intrínsecamente distintos del fin. Son sólo fines próximos; son el fin analizado en sus factores constituyentes»²¹⁴. Por ejemplo, un médico posee una idea general de la «salud», y esta idea no es un canon o una norma *a priori*, sino el resultado de un gran número de investigaciones y comprobaciones empíricas. Este acervo de conocimientos, junto al examen y la evaluación del paciente, orientan al médico en su diagnóstico y en el tratamiento recetado. Y es el seguimiento de estos medios lo que verdaderamente reestablece la salud del paciente. El hecho de que hagamos unas u otras actividades, el que practiquemos unos u otros hábitos (llevar una dieta equilibrada o alimentarse con *fastfood*, hacer deporte o fumar dos paquetes de tabaco al día, etc.) es lo

²¹³ Ver Dewey, *Teoría de la valoración*. En especial, el Capítulo VI. El continuo de medios-fines.

²¹⁴ Dewey, *Psychology*, LW 2: 317, 318.

que determina que gocemos de una buena o mala salud.

En esta continuidad e imbricación entre los medios y los fines también debe tenerse en cuenta que los términos no son fijos y estáticos. Un medio en un determinado plan puede funcionar como fin dentro de otro plan, de igual modo que un fin-en-perspectiva no es más que la consumación de un proceso que, probablemente, servirá en un futuro como medio para otros fines. Veamos cómo funcionan estas ideas en nuestra cuestión. El interés del jugador parece centrarse en exclusiva en el disfrute de los medios, parece atender solo al proceso, sin embargo, «el juego tiene un fin en el sentido de una idea directriz que da orientación a los actos sucesivos»²¹⁵. El jugador no realiza sus jugadas de manera fortuita o azarosa, esto desvirtuaría el juego, de algún modo, las jugadas se hilvanan de acuerdo a un cierto plan o dirección. El juego posee una finalidad, y el jugador la tiene presente, lo que ocurre es que su interés se centra más en el propio proceso. Cuando se juega a las muñecas o a escenificar una obra de teatro, la finalidad primordial consiste en llevar adelante la representación, aunque se ejecute de forma totalmente espontánea o de acuerdo a un libreto previo, siempre hay una idea final que orienta las diferentes acciones. En el caso de los juegos de competición, la finalidad es alcanzar la victoria, pero más que un fin en sí mismo, es una idea que orienta el sentido de las acciones a ejecutar. Precisamente, cuando al jugador solo le interesa ganar a toda costa, sea por los medios que sea, el juego deja de ser juego. Para Dewey, esa actitud que solo busca la victoria, convierte a esa actividad en un trabajo, puesto que el interés dominante se sitúa en ese fin, de tal modo que los medios quedan subordinados a este. Esta mutación se aprecia con claridad en el caso del deporte a nivel profesional. La actividad posee la cualidad de juego, pero la actitud de los jugadores se encuentra determinada por la consecución de la victoria²¹⁶. Por lo tanto, según Dewey, si entendemos el juego como una actividad interesada solamente en el *proceso en sí mismo* y el trabajo como una actividad interesada en exclusiva por el *resultado* estaremos falseando lo que realmente ocurre, reduciendo las posibilidades y empobreciendo nuestras vidas. En ambos casos están implicados un proceso y un resultado. En el juego predomina el interés recreativo, es decir, centrado en el propio proceso, pero este proceso

²¹⁵ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 176.

²¹⁶ El sociólogo francés Roger Caillois defenderá esta misma idea en su magnífica obra *Les Jeux et les Hommes. Le masque et le vertige*, París, Gallimard, 1967.

no es anárquico, se encuentra siempre guiado por una idea directriz. Por su parte, en el trabajo prevalece el interés por obtener un producto, un resultado, pero para que este trabajo productivo no se convierta en un trabajo degradado, este interés debe conjugarse con un disfrute del trabajador por su labor, por un interés en *recrearse* en el mismo proceso productivo.

Ahora bien, para Dewey, el juego desempeña una importante función en el crecimiento y en el equilibrio energético del individuo pero, en último término, no posee el mismo valor que el trabajo, precisamente porque no genera como este un verdadero producto o valor. Por eso, en el marco del crecimiento del organismo humano y, por extensión, en el ámbito educativo, el juego debe gradualmente transformarse en trabajo en sentido pleno, esto es, en actividades de cuyo proceso se obtiene un cierto disfrute pero que poseen una dirección: la producción de un valor material y/o espiritual.

Ambos pueden ejemplificar igualmente el interés por una actividad «por sí misma»; pero en un caso la actividad en la que reside el interés es más o menos casual, sigue al accidental de la circunstancia, del capricho o del dictado; en el otro caso, la actividad se ve enriquecida con la sensación de que lleva a algún sitio, de que tiene algún valor²¹⁷.

Un exceso de espíritu lúdico conduce a la fantasía arbitraria y a la construcción de un mundo imaginario paralelo al mundo de las cosas reales. Para que el organismo humano crezca adecuadamente, para que el niño desarrolle satisfactoriamente su personalidad, debe producirse una transformación gradual de la actitud lúdica a la actitud hacia el trabajo como *labor*. Una forma de trabajo que debe absorber, en la medida de lo posible, las cualidades del juego. Este es el tipo de tránsito que la práctica pedagógica deberá alimentar y suscitar. El fondo cultural protestante de Dewey asoma aquí, la diferencia es que él incorpora la necesidad del interés directo por la actividad y su consecuente disfrute, una reforma (no una revolución) del mero hecho de trabajar por el deber de trabajar. En la próxima sección, analizaremos esta transformación gradual en el crecimiento del organismo humano que la educación formal debe propiciar.

²¹⁷ Dewey, *Cómo pensamos*, págs. 214.

6.4. La transformación del juego en trabajo

Ya hemos subrayado que las reflexiones de Dewey sobre el jugar y el trabajar tomaron forma durante sus años en la Universidad de Chicago. Entre las diversas líneas de investigación que se llevaron a cabo en el Departamento de Filosofía y Psicología de esta universidad, una de las más importantes fue el estudio del desarrollo mental del niño. Dewey dirigió un seminario sobre esta cuestión en 1901-02. El año anterior, había impartido una serie de conferencias bajo el título «Mental Development». Las charlas fueron impresas en una pequeña tirada por la Universidad de Chicago y no fueron reeditadas hasta el segundo volumen de las obras completas de Dewey (MW 1: 192-221). El texto, que incluía las referencias bibliográficas más relevantes del momento sobre aprendizaje y psicología infantil, sirvió como base de las discusiones y las investigaciones que se desarrollaron en el seminario sobre el desarrollo mental. Para nuestro análisis, nos centraremos principalmente en este artículo, además del libro de Irving King *The Psychology of Child Development* (1.903), compilación de las pesquisas y los resultados de aquel seminario y cuya introducción fue escrita por el propio Dewey. King era instructor en psicología e historia de la educación en el Instituto Pratt, así como profesor invitado de filosofía en la Universidad de Chicago. En sus propias palabras, el propósito del seminario era «interpretar, en la medida de lo posible, el fenómeno del desarrollo mental desde el punto de vista de la psicología funcionalista»²¹⁸. Se trataba de arrojar luz sobre la vida infantil y, finalmente, ofrecer unos principios orientadores y un material organizado a los profesores que desearan poner en práctica esta pedagogía progresista (*progressive education* es la expresión que empleaba King). «Esperamos que nos proporcionen una mejor comprensión de la vida infantil, no solo para adquirir una mayor empatía o *sympatheia* con ellos, sino también para ser capaces de ser verdaderos artistas en la educación de los niños y las niñas»²¹⁹.

En general, el proyecto no pretendía cubrir todos los aspectos de la psicología infantil, sino intentar comprender un campo apenas estudiado hasta entonces y hacerlo desde una nueva perspectiva. A finales del siglo XIX y principios del XX, los métodos

²¹⁸ King, I., *The Psychology of Child Development*, Chicago, The University of Chicago Press, 1.904, pág. 1.

²¹⁹ *Ibidem*.

educativos en Estados Unidos, así como en Europa, estaban dominados por una psicología del adulto, es decir, se consideraba al niño como un ser primitivo que era necesario moldear según los cánones de los adultos. Sin embargo, Dewey y sus colegas veían al niño, no como un genio o una especie distinta, sino como un ser humano en sí mismo en una cierta etapa característica de su desarrollo²²⁰. Por lo tanto, con un valor propio, y con inquietudes y necesidades que debían tenerse en cuenta. La educación debía fomentar su crecimiento y no tanto a partir de instrucciones directas como creando un ambiente en el que el niño pudiera desarrollarse por sí mismo. Desde esta perspectiva, la educación sería el arte de fortalecer ese crecimiento.

Hay que tener presente que, según Dewey, para que se produjese un auténtico aprendizaje, cada fase del crecimiento debía anticipar y preparar la siguiente, de tal modo que la última fase superase y recopilase a las anteriores. La educación tendría como principal objetivo el propiciar esa transición *natural*²²¹. El aprendizaje en el marco de la educación formal debía coordinarse con el crecimiento del organismo humano, por ello, Dewey equiparó las cuatro etapas fundamentales de este crecimiento a las fases en las que debía estructurarse la educación formal, a saber: *early Infancy* (hasta los dos o tres años); *later infancy* (hasta los siete u ocho años); *childhood* (hasta los doce o trece); *youth* (hasta los dieciocho o veinte). Siendo el organismo humano un ser esencialmente activo, lo importante para Dewey residía en el carácter y la productividad de las actividades. «La actividad, en todas sus formas sencillas, es una función de todo desarrollo de los organismos»²²². De ahí que el análisis deweyano del crecimiento se enfocara en cómo se desarrollaba el «interés» y la actitud del individuo en relación al tipo de actividades que desenvolvía. Veamos entonces de una forma más detallada cómo se producía esta evolución del organismo humano antes de alcanzar la madurez.

[1] El bebé, la primera etapa de actividad del organismo humano, comienza hacia los ocho o nueve meses a reconocer y a responder a una cierta variedad de objetos. Estas cosas pertenecen, por supuesto, a su entorno más próximo, pero también suelen ser objetos que despiertan su interés y le proporcionan algún tipo de satisfacción inmediata.

²²⁰ Dewey, J., «Introduction», en King, I., *The Psychology of Child Development*, Chicago, The University of Chicago Press, 1.904, pág. xi.

²²¹ Esta idea, tal como hemos visto anteriormente, se inspira en gran parte en la dialéctica hegeliana y en el organicismo de Schelling.

²²² King, *The Psychology of Child Development*, págs. 180, 181.

Dentro de sus sencillos procesos vitales, el bebé busca aquellos estímulos que le son peculiarmente gratificantes. Libre aun de responsabilidades y del propio peso de la inteligencia, los persigue con más fuerza que el adulto. Una vez que el bebé se encuentra con un estímulo que le atrae y le agrada (por ejemplo, un sonajero), tratará de responder a ese estímulo con el fin de mantenerlo y variarlo, es decir, de excitarlo para que le suministre nuevos estímulos que alimenten la acción. En este movimiento que va y viene tenemos un «juego» en su forma más sencilla. Dewey apunta otro ejemplo de este juego elemental: el que se produce entre un gato y un dinámico ovillo. Este suscita una respuesta orgánica en el gato que, a su vez, trata de proporcionarle al ovillo la clase de movimientos que le permitan continuar y alimentar la acción²²³. El bebé vive las cosas principalmente de forma emocional. Responde a su inmediatez, sin establecer aun relaciones que vayan más allá de la situación presente. «En cualquier experiencia dada, el niño, el objeto y la actividad se encuentran más o menos fusionados en una única totalidad emocional»²²⁴. El objeto es conocido (o sentido), no tanto por lo que pueda ser en sí mismo, sino por la actividad que suscita (por ejemplo, el sonajero se identifica con el impulso de agitarlo y hacerlo sonar).

[2] La segunda etapa (desde los dos o tres años hasta los siete u ocho), *later infancy*, es denominada por Dewey *play period*. Como veremos, esta etiqueta no pretende sugerir que los niños deban dedicarse a jugar alegremente, sino que incide sobre todo en el tipo de actitud preferente que muestran los niños en ese tiempo, así como el tipo de energía que ponen en marcha. El juego es libertad y espontaneidad, es actividad y experiencia, involucra a la imaginación, exige creatividad y suele ir acompañado de altas dosis de emoción e incertidumbre, y estos son precisamente los rasgos dominantes que muestran los niños entre los cuatro y los ocho años de edad, el modo característico en el que interaccionan con su entorno. Durante esta etapa, el niño emerge definitivamente en un mundo de cosas y actividades. Para el bebé, las cosas aun no tienen entidad, aun no posee una idea del mundo. Para él, todo es un maremágnum de sensaciones: estímulos emocionales y respuestas espontáneas. El bebé vive en su entorno más próximo y

²²³ Dewey emplea en «Mental Development» como ejemplo el juego del gatito y el ovillo para ilustrar este tipo de impulso, el mismo ejemplo al que recurrirá Gadamer en *Verdad y método* a propósito de la experiencia de juego y su relación con la experiencia estética.

²²⁴ King, *The Psychology of Child Development*, pág. 171.

reacciona a los estímulos que le producen una satisfacción inmediata, sin embargo, a partir más o menos de los dos años de edad, el niño ha construido ya un pequeño mundo de cosas que son relativamente independientes de sus propios placeres y dolores. Además de poder identificar múltiples objetos relacionados con él, como su ropa, su mantilla, su sonajero o su peluche, comienza a reconocer otros objetos, como puertas, picaportes, cajones, cucharas, sombreros, pañuelos, algunas flores o un cierto número de juguetes. «Ahora, cada una de estas cosas sugiere al niño el uso o la función característicos que ordinariamente conlleva, y a esto, él responde de inmediato con una acción. Los sombreros se ponen y se quitan; los cajones se tiran hacia fuera y se empujan hacia dentro, los picaportes se giran, los pañuelos se ponen en la nariz, las flores se huelen, y así continúa». Para el bebé, las cosas son en principio un haz de impresiones y sugerencias, entre las cuales, siempre hay una que le llama más la atención. El objeto se convierte entonces, para él, en esta impresión dominante, con la que intenta interactuar: tocando, manipulando, arrojando, etc. Poco a poco, el mundo del niño se va ensanchando, y con él, su capacidad de actuar sobre objetos diversos. A partir del año y medio o los dos años, las cosas son para él los actos que ellas le sugieren: el sombrero es algo que se pone en la cabeza; el cajón se tira o se empuja; el picaporte algo de lo que se gira, etc. Pero al mismo tiempo, sus acciones se desencadenan precisamente a partir de las sugerencias dominantes que le llegan de las cosas. En gran medida, este despertar de la actividad del niño comienza con la realización de series de actos repetitivos. Por ejemplo, es posible que el niño abra un cajón con el propósito de coger algo que hay dentro, pero también, es posible que le dé por abrir y cerrar el cajón hasta veinte o treinta veces seguidas. Lleva a cabo estos actos por su satisfacción intrínseca, no por un propósito ulterior. Y a pesar de ser actos mecánicos, su interés no decae, sin duda, debido a que forman parte de su manera aun rudimentaria de explorar y descubrir el mundo.

Dewey ofrece en *Mental Development* el siguiente ejemplo para ilustrar este tránsito²²⁵. Supongamos que el niño tiene ante sí un brillante y pulido picaporte. Para el bebé, esto no es más que un estímulo de luz. De momento, el objeto no es más que un cúmulo de impresiones, no es aun una cosa, ni mucho menos un objeto concreto llamado «picaporte». El bebé reacciona a esos destellos, siguiéndolos con la mirada y, si acaso,

²²⁵ Dewey, «Mental Development», MW 1: 195ss.

soltando gruñidos aun ininteligibles. Sin embargo, al comienzo de la siguiente etapa, los brillos que desprende el picaporte se convierten en estímulos para agarrar y manipular y, por lo tanto, el objeto empieza a ser algo más que su impresión dominante. El niño interactúa ahora de forma más intensa con las cosas que tiene a su alrededor, y de este contacto, comienza a formarse una cierta conciencia de los objetos. Así, además de brillante, el niño se da cuenta de que el picaporte es duro, resistente y liso, y al poco, lo reconocerá como una cosa, que al ser girada, abre una puerta. Esta identificación del objeto con su uso se produce en la segunda mitad del *play period*. El objeto es ahora visto como un medio para algún fin personal, en nuestro ejemplo, el reconocimiento del picaporte como algo que sirve para abrir una puerta y entrar en una nueva habitación. No obstante, «apenas es aun un picaporte objetivo. Es más bien un interesante instrumento para asegurar algún más interesante resultado»²²⁶.

Tanto para el bebé como para el infante, «el mundo objetivo, en la medida en que es objeto de interés, es tal a partir de su valor como estímulo inmediato, y no por sus intrínsecas o remotas cualidades»²²⁷ (será a partir de los siete u ocho años cuando comenzará a considerar fines o propósitos ulteriores). Sin embargo, mientras que, para el bebé, los objetos constituyen un vago mundo de impresiones, para el niño entre los dos y los cuatro años, los objetos forman un mundo de sugerencias que incitan unas ciertas actividades. En este momento, aparte de empezar a familiarizarse con los usos y las funciones de las cosas, muestra, a ojos del adulto, una especie de manía por repetir insistentemente un mismo acto. Según Dewey, tales hechos repetitivos constituyen la transición natural de las acciones espontáneas y caóticas del bebé al *play period* del niño.

Cuando la respuesta del niño no es a un singular y sensorial estímulo, sino a un objeto entero; y cuando la respuesta no consiste en una singular y aislada cualidad como la dureza, sea a través del tacto o del oído, sino que consiste en disponer el objeto en su uso apropiado, el estímulo directo ha dado vía a lo indirecto, o sugerido, y la respuesta ha cesado de ser una mera reacción y ha llegado a ser relevante –realmente una respuesta²²⁸.

Este cambio de la *impresión*, que excita una acción directa, a la *sugerencia*, que en

²²⁶ *Ibid*, pág, 195.

²²⁷ King, *The Psychology of Child Development*, pág. 181.

²²⁸ Dewey, «Mental Development», MW 1: 195, 196.

cambio suscita acciones de forma indirecta, supone un incremento tanto de la racionalidad de la acción como del grado de libertad. El niño deja de estar encadenado a sus sensaciones. Su mundo interior empieza a ampliarse más allá de la única satisfacción de sus apetitos. Ahora, es más difícil que una mera sensación precipite una serie de acciones, más bien, las impresiones de los objetos son consideradas en relación a un conjunto más amplio y organizado. La impresión deja de ser tomada de forma aislada, ya no resulta un estímulo adecuado a la acción. El niño comienza, de manera embrionaria, a pensar relacionamente. Intenta ordenar las sensaciones en conjuntos y establecer relaciones más o menos lejanas entre las cosas. Las sensaciones ya no ocasionan directamente acciones sino que, más bien, el niño las utiliza como pistas o señales para la actividad. Entonces, el brillo del picaporte ya no es simplemente una excitante impresión, esa luz es tomada ahora como un signo o una indicación de un conjunto mayor, esa cosa concreta llamada «picaporte».

¿Cuándo empieza pues a jugar el niño? «Cuando el objeto convoca una respuesta completa, no a través de su propio uso habitual, sino a través de un elemento semejante a algún otro objeto; cuando, esto es, la sugerencia ha llegado a ser indirecta y enrevesada, entonces, se puede decir apropiadamente que el juego comienza»²²⁹. El bebé muestra ya un impulso primario hacia el juego, como cuando agita su sonajero o palmea insistentemente la tapa de una caja, sin embargo, este impulso es de momento una mera exuberancia física, no posee aun una dirección ordenada. Según Dewey, el juego como tal comienza cuando el niño responde a las sugerencias de los objetos y no tanto a las impresiones directas que estos provocan. En el bebé, «el objeto presente (lo que llamamos técnicamente una “percepción”) sirve para despertar una respuesta», en la segunda etapa, «lo que es de hecho presente opera solo a través del *medium* de las asociaciones intermedias (técnicamente como parte de una idea-imagen)»²³⁰. «El niño ve la correa de un reloj en una forma curva, la ve como una hamaca y comienza a balancearla. Ve una cuerda o un tirante y empieza a agitarlo, clamando “gee gee” o “whoa whoa”. Ve un palo y se sube a horcajadas a él para cabalgar como un caballo. Empuja un bloque y dice “choo

²²⁹ *Ibid.*, pág. 196.

²³⁰ *Ibid.*, pág. 197. Para mantener la doble connotación del vocablo *image* en inglés, optamos por traducirlo por *idea-imagen*.

choo”»²³¹. En todos estos casos, el niño no confunde realmente el objeto presente con el objeto que él imagina. Es consciente de que la correa del reloj no es una hamaca real, lo que ocurre es que las impresiones inmediatas del objeto dejan de interesarle, el objeto particular ya no le satisface de forma independiente y, en cambio, busca ahora una experiencia más amplia y más rica, de ahí que sienta una mayor atracción por las sugerencias, reduciendo el objeto a un factor parcial de una experiencia con mayor significado. Esto se aprecia con claridad cuando un niño o una niña juegan con una muñeca que tiene una pierna o un brazo rotos. Suelen obviar esta carencia e interaccionan con la muñeca como si estuviera completa. «Aquí tenemos la esencia completa de la imaginación infantil. Es la capacidad de ver en algo que es físicamente y también mentalmente (en la medida en que la percepción directa es afectada) una totalidad separada como si fuera simplemente una parte de una más extensa experiencia, y responde a esa percepción en base a los factores no percibidos que son suministrados imaginativamente»²³². La imaginación, según Dewey, no se origina, tal como se tiende a pensar, «seleccionando y dando sentido a partes de un número de experiencias desconectadas, sino más bien en la expansión de una experiencia dada, a través de la sugerencia, en una más grande y rica totalidad»²³³.

En definitiva, el bebé manifiesta un impulso natural a jugar, una cierta condición mental hacia lo lúdico, pero el juego no se establece como tal hasta el momento en el que el niño comienza a desarrollar el lenguaje, realizar abstracciones y pensar de forma relacional. «A medida que las cosas se convierten en signos, a medida que adquieren una capacidad representativa como sustitutos de otras cosas, el juego deja de ser mera exuberancia física para convertirse en una actividad que implica un factor mental»²³⁴. El

²³¹ *Ibid.*, pág. 196.

²³² *Ibid.*, pág. 197.

²³³ *Ibidem.*

²³⁴ Dewey, *Cómo pensamos*, pág. 210. Aunque Caillois habló más de orden y reglas, y no tanto como Dewey del factor mental, caracterizó este tránsito de una manera muy similar. Caillois denominó *paidiá* a ese instinto primario que busca el placer, que se deja arrastrar por la libre improvisación y que toma como aliados a la imaginación y la fantasía (Ver Caillois, *Los juegos y los hombres*, págs. 64ss.). A partir de cierta edad, los niños empiezan a mostrar preferencia por los juegos reglados. Caillois llamó a este impulso *ludus*, un afán por disciplinar la exuberancia y la espontaneidad de la *paidiá*, por infundirle un cierto control, con convencionalismos y reglas, a ese movimiento disperso. A partir de este impulso surgen todos los juegos en los que el talento y el esfuerzo del jugador se enfrentan a un obstáculo o una dificultad, por ejemplo, los juegos de habilidad manual como el diábolo o el yoyo, o los juegos que apelan al espíritu de cálculo y combinación, como los problemas matemáticos, los crucigramas, los anagramas, los problemas de ajedrez o de bridge. En general, todos aquellos juegos que se guían por un sistema de reglas, incluidos

niño no es aun capaz de tener una *idea* separada, abstracta. De momento, las *ideas* «son las recapitulaciones (*summations*) del valor de todas las actividades que se agrupan sobre su contacto con ciertos objetos importantes en su entorno»²³⁵. Va experimentando ciertas actividades ligadas a ciertos objetos, ciertos elementos sensoriales se irán mostrando como más significantes, sea por la satisfacción o sea por el rechazo que provocan. «Con el crecimiento de una idea abstraída de la actividad, emerge la posibilidad del juego como algo distinto del mero gasto de energía»²³⁶. Una vez aclarado este tránsito, veamos los principios que Dewey señala como característicos de esta etapa:

1. «La idea-imagen (*image*) y el juego no son dos asuntos independientes, sino factores en una y la misma experiencia conjunta»²³⁷. Si en la primera etapa, la sensación y el movimiento funcionan como el estímulo y la respuesta, en esta segunda etapa, la idea-imagen es el estímulo y el juego su respuesta. Jugar es la manera que tiene el niño de dar salida en la acción a la idea-imagen que centra su atención. A nivel fisiológico, entre la excitación de energía en el cerebro que corresponde a la idea-imagen y la contracción de los músculos que corresponde al movimiento se da una perfecta continuidad. No hay un salto abrupto entre ambos, sino una integración de ambos en un mismo proceso. En esta etapa, el movimiento le sirve al niño para mantener y construir una idea-imagen. Precisamente, si esta no es actuada, acaba por desvanecerse. En palabras de Dewey: «La idea-imagen sólo vive en su propia expresión motora»²³⁸. Lo cual explica el alarde de energía física que el niño despliega en este período. Reprimirlo sería altamente contraproducente para el crecimiento. Una educación adecuada deberá proporcionarle al niño de esta edad oportunidades para descargar estas energías. La riqueza de estas actividades lúdicas se hace indispensable para un pleno crecimiento, no sólo físico, sino también intelectual y moral.

los de competición. En el idioma inglés, este tránsito se aprecia más fácilmente, ya que *play*, como sustantivo, se refiere a una actividad lúdica, como una obra de teatro o el juego de los niños en un parque de columpios. Indica una acción que se ejecuta con placer y libertad, mientras *game* denota un «juego reglado», un contraste similar al expresado por Caillois. De este modo, aunque Dewey no emplea estas expresiones, podemos decir que el crecimiento es el tránsito de la *paidiá* al *ludus*, y de este al trabajo como labor. Y ello teniendo en cuenta que, si el crecimiento es auténtico, la actitud del *ludus* absorbe y supera a la actitud de la *paidiá*, así como la actitud del trabajo debe superar y reunir los impulsos lúdicos.

²³⁵ King, *The Psychology of Child Development*, pág. 172.

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ Dewey, «Mental Development», MW 1: 198.

²³⁸ *Ibidem*.

2. Jugar es una ocupación vital para el crecimiento, puesto que constituye un espacio indispensable para que el niño explore el mundo y su propia relación con este. El jugar le proporciona al niño la oportunidad de aprender muchísimos significados sin un esfuerzo aparente. «El “Período del juego” protege al niño de la especialización excesiva; asegura el tiempo y la oportunidad para la fabricación de un gran número de experimentos y la formación de un gran número de conexiones e interacciones mentales, que en ese momento serán inútiles, pero que después son de suma importancia en la eficiencia de la vida práctica, por no decir de la riqueza y la profundidad del desarrollo personal»²³⁹. Si el niño no dispone de unas condiciones ambientales que favorezcan su expresión lúdica (por ejemplo, que el niño se vea forzado a trabajar, o que sus padres rechacen por convicciones morales las diversiones y los juegos), su crecimiento se verá atrofiado, alcanzará la edad adulta con importantes carencias que limitarán su capacidad para aprender y su madurez moral. En el extremo opuesto, cuando las condiciones son muy favorables (el niño disfruta de un ambiente pacífico y su familia posee recursos suficientes), debe tenerse cuidado con no rodear al niño de un exceso de atención y protección que le impida desarrollarse por sí mismo.

3. «No hay en el juego una distinción consciente entre el proceso y el producto; entre lo que se está haciendo y lo que se pretende lograr. El juego debe poseer su propia excusa, su propio motivo y justificación. Esto es lo que le distingue del trabajo o labor, donde los actos realizados no son explicados por sí mismos, sino que están dirigidos a un fin más remoto»²⁴⁰. Lo distintivo del juego es que el interés del individuo se centra en la propia actividad, en el disfrute del propio proceso, y que además, este interés es absorbido por completo. La actividad lúdica se realiza por la satisfacción intrínseca que acarrea, no está dirigida por un fin o resultado que debe lograrse, como ocurre en el trabajo, de ahí su libertad y espontaneidad consustanciales. «Es actividad que interesa sólo como actividad, como la manifestación de la energía en la realización de una idea-imagen»²⁴¹. Como ya mencionamos anteriormente, Dewey observó que los niños, durante esta etapa, antes de ser moldeados por el proceso de socialización, no suelen distinguir entre juegos y trabajos. Si algo les resulta fastidioso, es porque no les inspira, no les atrae, y esto se

²³⁹ *Ibidem.*

²⁴⁰ *Ibid.*, pág. 199.

²⁴¹ *Ibidem.*

debe a que no conecta con sus intereses o a que se ha convertido en algo rutinario que ha perdido todo aliciente. Como veremos en el próximo capítulo, Dewey se servirá de esta indistinción para potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje. Les propondrá a los alumnos actividades que les motiven, en las cuales puedan ejercitar de manera conjunta su energía lúdica y su energía para el trabajo, siempre teniendo en cuenta que las actividades recreativas deben paulatinamente dar lugar a actividades valiosas y productivas.

[3] La tercera etapa de actividad, *childhood period*, comprende entre los siete u ocho hasta los doce o trece años de edad, el momento en que se inicia la adolescencia. Es un período de un menor desarrollo a nivel físico, pero de una intensa actividad motora. Cuando se les deja a su aire, los niños buscan con fervor involucrarse en alguna acción física, al tiempo que se encuentran inquietos e incómodos en las actividades muy dirigidas y controladas. Según Dewey, existe una relación directa entre el desarrollo físico y el desarrollo mental. Durante estos años, la actividad es inestable y movediza porque las ideas del niño son también móviles y fluctuantes. La actividad motora y el desarrollo intelectual van de la mano, de ahí que, al prevalecer la actividad física en este tiempo, el niño adquiera una amplia variedad de experiencias que le ayudan a elaborar ideas definidas, pero el reto reside en darle una orientación a la exuberancia y dispersión de estas acciones. «El problema es ahora encontrar las ideas y los propósitos que utilicen esta energía disponible y la trabajen en la dirección correcta»²⁴².

Los niños, sobre todo los varones, suelen ahora preferir los juegos competitivos en detrimento de los juegos representativos o miméticos característicos de la etapa anterior. Para Dewey, esto se debe a que la competición proporciona una medida de la habilidad personal. La adquisición de habilidades es ahora uno de los principales intereses del niño. Esto implica el dominio de ciertas técnicas, es decir, el control sobre el orden o el ajuste de una serie de pasos intermedios que permitan alcanzar ciertos tipos de resultados. Este interés contribuye de forma determinante a que el niño supere su carácter egoísta y comience a apreciar el mundo externo y objetivo. Si el niño se desarrolla con normalidad, irá tomando conciencia poco a poco del valor de los fines y los resultados, e irá perdiendo a su vez el interés por el mero disfrute inmediato de los medios. Mediante la competición,

²⁴² *Ibid.*, pág. 211.

el niño refuerza y pone a prueba sus capacidades. Al testar su obra, se mide también a sí mismo en relación con su trabajo. Pronto querrán incrementar el nivel de los retos y, de manera más o menos deliberada, desearán una porción ocasional de trabajo duro con el fin de reforzar esta conciencia de poder y habilidad. De este modo, el niño, en condiciones favorables, buscará de forma natural las actividades en las que estén implicados una idea y un resultado.

La base de todo crecimiento posterior es la actividad en el período anterior [...] De ahí la necesidad de que los juegos más tempranos sean de tal índole que permitan al niño crecer de manera natural y amable, y le preparen para modos de comportamiento más reflexivos y productivos. Esto significa que el juego debe transformarse imperceptiblemente en trabajo [...], y que tanto ese juego temprano como el trabajo proporcionan ejercicio en las ocupaciones socialmente provechosas. Una verdadera iniciación en ellas a través del juego no sólo significa que la persona ha adquirido, bajo condiciones de menor resistencia y mayor economía, la capacidad necesaria para elaborar juicios certeros desde el punto de vista social, sino que lo ha hecho a través de la conexión de su propia imaginación y sus propias emociones. En otras palabras, la natural transición del juego al trabajo es el medio y el único medio de reconciliar el desarrollo de la eficiencia social con el discurrir de la vida individual²⁴³.

La mera actividad lúdica, cuando no está animada por algún propósito, lleva al capricho y la dispersión (como puede ser el caso de cierta pedagogía romántica extremadamente centrada en el niño o algunos productos banales de la cultura del espectáculo). Que el niño se quede anclado en la actitud lúdica característica de la segunda etapa conlleva, según Dewey, graves peligros y distorsiones. Un exceso de ella conduce al niño a construir un mundo imaginario paralelo al mundo de las cosas reales y a dejarse llevar por una fantasía arbitraria²⁴⁴. La actividad lúdica, en cambio, se ve enriquecida cuando lleva a algún lugar o produce algún valor. Por ello, para Dewey, el jugar cumple un papel vital en el desarrollo puesto que posibilita el aprendizaje de una gran variedad de significados. Pero en definitiva, para que las actividades tengan un sentido y sean verdaderamente productivas, el jugar debe transformarse en trabajo. Dicho de otro modo, el trabajar es precedido por el jugar y crece a partir de él. La actitud del trabajo se aprovecha de los significados que se han suscitado y construido en el juego libre.

[4] La cuarta etapa de la actividad comprende la adolescencia. Dewey, siguiendo

²⁴³ Dewey, *A Cyclopedia of Education*, MW 7: 318.

²⁴⁴ Ver Dewey, *Cómo pensamos*, págs. 211, 212.

el esquema de Clouston, distingue dos períodos. El primero, la pubertad, desde aproximadamente los trece hasta los dieciocho; el segundo, la adolescencia propiamente dicha, hasta más o menos los veinticuatro. Es una etapa de un intenso crecimiento tanto físico, mental y moral, en la que el proceso de la vida y el propio crecimiento se vuelven de interés para el individuo. La principal característica de la pubertad es la entrada en escena del factor sexual, lo cual trae consigo el establecimiento de nuevos intereses, motivaciones e ideas. El mundo del joven se extiende, «pero esta más amplia visión es solo posible por medio de los principios generalizados. Es una generalización que recoge una multitud de hechos diversos y aislados y los funde en unas tales relaciones coherentes entre sí que una subyacente e inclusiva totalidad puede ser sentida o vista»²⁴⁵. El niño experimenta las cosas como unidades o totalidades de una forma muy limitada y superficial. El asunto debe tocar muy de cerca a su reducido mundo de intereses. «Sin embargo, con la adolescencia se despierta el sentido de un mundo más amplio en el que el individuo es solo un factor»²⁴⁶. Aunque, para Dewey, el aprendizaje no termina al completar los estudios reglados y dura toda la vida, esta época es determinante porque es el momento en el que se forman los hábitos y la constelación de valores. Debe suponer la transición de la dependencia, material e intelectual, a la independencia y la adquisición de una personalidad psíquica propia. Las perturbaciones de este periodo están relacionadas con el sentido de la personalidad. Son los años en los que el individuo debe construir su identidad, decidir su profesión y tomar los pasos preliminares para introducirse en ella.

6.5. El equilibrio mental

Vamos a estudiar ahora cómo intervienen, según la interpretación deweyana, la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo en el proceso de reflexión. La obra en la que Dewey desarrolló de una forma más completa esta cuestión fue *How we Think*. Publicada por primera vez en 1910, fue revisada ampliamente por Dewey y reeditada en 1933 (esta

²⁴⁵ Dewey, «Mental Development», MW 1: 217.

²⁴⁶ *Ibidem*.

es la versión que tomaremos de referencia). Al igual que *Democracy and Education* (1916), aunque vio la luz durante sus años en Columbia, fue el resultado de sus experiencias e investigaciones en Chicago. Se trataba de un ensayo de psicología filosófica, o filosofía psicológica, en el que Dewey se propuso investigar cómo pensamos y cómo debemos pensar. Si aprender a pensar constituía el objetivo último de la educación, las escuelas debían orientar su trabajo, antes que nada, a fomentar el hábito de pensar reflexivamente. La finalidad de *How we Think* residía en servir como guía para los maestros que quisieran desarrollar este tipo de educación. Con todo, como la mayoría de los libros de Dewey, no era una obra escrita por un especialista y dirigida exclusivamente a especialistas. Uno de los aciertos de esta obra, como bien apuntó Alan Ryan²⁴⁷, se encontraba en no presentar su planteamiento como una panacea, algo muy de moda en aquellos tiempos, sino como una guía o línea de actuación en proceso de seguir siendo investigada y susceptible, por lo tanto, de ser revisable y mejorable.

En efecto, Dewey comenzaba reconociendo en *How we Think* que no se le podía decir a la gente lo que tenía que pensar, aunque sí se podía al menos ofrecer ciertas aclaraciones acerca de la mejor manera de pensar. «Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar [...]. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores»²⁴⁸. Según el diagnóstico de Dewey, el pensamiento se asociaba comúnmente a ciertos procesos mentales, a saber: a la corriente de la conciencia; a aquello que no se percibía directamente a través de los sentidos; o bien, se identificaba el pensar con el creer. Frente a estas nociones populares del pensar, Dewey estimó que el pensamiento reflexivo, esto es, «el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias»²⁴⁹, era realmente la mejor manera de pensar. Según Dewey, el mero fluir de la conciencia, esa vaga dispersión de impresiones, ideas, ensoñaciones y recuerdos, no constituía ni mucho menos un pensamiento reflexivo. En esa corriente no había orden ni propósito, solamente vaguedad y desregulación.

²⁴⁷ Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, pág. 142.

²⁴⁸ Dewey, *Cómo pensamos*, pág. 19.

²⁴⁹ *Ibidem*.

El pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de *cualquier cosa*. La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a los que le precedieron [...] Cada fase es un paso de algo hacia algo. En lenguaje técnico, es un *término* del pensamiento. Cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un tren o cadena. En todo pensamiento reflexivo hay unidades ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común²⁵⁰.

Por su parte, la visión común que limitaba el pensamiento a aquello que ocurría en la conciencia y que no tenía ninguna relación con aquello que percibía a través de los sentidos tampoco podía ser considerado como pensamiento reflexivo. Este era el mal habitual de las mentalidades idealistas. Operaban con imágenes mentales desconectadas del mundo real y, aunque presentaban estas imágenes con una lógica aparente, no eran, para Dewey, más que secuencias imaginativas o juegos gratuitos que, ciertamente, procuraban un gran placer a su autor, pero que no conducían a ningún sitio ni producían valor alguno. Por contra, el pensamiento reflexivo buscaba unos resultados –la resolución de un problema–, apuntaba a un término o conclusión. Precisamente, la meta a conseguir imponía una tarea que controlaba la secuencia de ideas. La exigencia de una solución a un problema era el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. La naturaleza determinaba la finalidad del pensamiento, y esta finalidad controlaba el proceso del pensar.

En cuanto a la visión que identificaba el pensamiento con la creencia, Dewey la consideró más restringida aun que las anteriores. Las creencias eran necesarias (como explicamos al presentar las bases del pragmatismo), pero se convertían en prejuicios si no se llevaba a cabo el ejercicio de la investigación, el proceso nuclear del pensamiento reflexivo. Los dos primeros sentidos del pensar eran nocivos para la mente porque distraían la atención del mundo real y solían constituir una pérdida de tiempo. Dewey reconocía que tales formas podían proporcionarnos «un auténtico goce y ser incluso una fuente de necesario recreo»²⁵¹. Podían ocasionar algún tipo de beneficio emocional pero, en ningún caso, cumplían con el mínimo compromiso intelectual y práctico. Por su parte,

²⁵⁰ *Ibid.*, págs. 20, 21.

²⁵¹ *Ibid.*, págs. 23.

las creencias también debían cumplir con este compromiso, por lo que, antes o después, se hacía necesario realizar la investigación que permitiera hallar los fundamentos que las sostenían.

Para Dewey, la reflexión era también un tipo de actividad. El pensar y el hacer se hallaban, como ya hemos observado al estudiar las fases del método experimental, indisolublemente unidos. En *Democracy and Education*, Dewey amplió las fases de este método a cinco, pero aquí identificó dos: un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se originaba el pensamiento; y un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclareciera la duda, que disipara la perplejidad²⁵². Dewey creía que la actitud espontánea de los niños, animada por la curiosidad y la imaginación, suponía la misma actitud, en estado embrionario, que la actitud científica e investigadora. La tarea del maestro debía centrarse en alimentar esta predisposición natural para que se convirtiera en hábitos de pensamiento científico. La actividad reflexiva y la formación de estas actitudes constituían, para Dewey, el factor estabilizador y orientador de un currículum, la unidad simplificadora que podría ordenar la dispersión que caracterizaba a los planes de estudio de su época.

Dewey señaló ciertos factores del pensamiento que solían entenderse de forma aislada hasta el punto de llegar a oponerse, en cambio, según él, estos factores debían equilibrarse recíprocamente, debían cooperar para que una investigación reflexiva llegase a buen puerto. Estos elementos eran: lo concreto y lo abstracto; lo familiar y lo lejano; lo práctico y lo teórico sin aplicación práctica; lo consciente y lo inconsciente; así como la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo. El error se hallaba en considerar estos términos como dos extremos antitéticos cuando, en diferentes planos, funcionan como fases de un proceso común: la vida mental. Todo pensamiento fructífero llevaba implícito un cierto ritmo entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo teórico y lo práctico, o entre lo lúdico y lo laborioso. Todos estos polos debían equilibrarse y alcanzar un ritmo adecuado, aunque Dewey reconoció que no era posible definir (o prescribir) unas reglas definidas para este ritmo. En términos generales, había individuos en los que predominaba la actitud práctica y otros en los que lo hacía la actitud teórica. Los primeros

²⁵² Cfr. *Ibid.*, págs. 27-31.

eran propensos a lo concreto, lo cercano, la disciplina, lo mecánico, el análisis o el trabajo; mientras que los segundos tendían a lo abstracto, lo lejano, la proyección, la imaginación o el placer del juego. El hombre de negocios, quien despreciaba la teoría pura, sería un ejemplo contemporáneo del primer tipo; buena parte de los considerados intelectuales responderían al segundo tipo, en el que también se incluirían el antiguo amor a la sabiduría de los antiguos griegos o la cosmovisión ensoñadora de los románticos del siglo XIX. Dewey creía que ambos arquetipos, al enfatizar uno de los polos, se encontraban limitados para llevar a cabo un auténtico pensar reflexivo. Tal como señalamos en la sección 6.3., para Dewey, cuando la conciencia de juego y la conciencia de trabajo se apartaban y se aislaban, el juego degeneraba en ligereza, en un capricho azaroso e improductivo, mientras el trabajo se convertía en pura rutina, en algo pesado y desagradable. Perdíamos entonces en todos los terrenos. Dewey entendía por *ligereza*:

Una serie de descargas temporales e inconexas de energía que dependen del capricho y del azar. Cuando, de la secuencia de ideas y actos que forman el juego, se elimina toda referencia al resultado, cada miembro de la secuencia que separado de todos los demás y se vuelve fantástico, arbitrario, gratuito; lo que sigue es lisa y llanamente ligereza [...] El hecho de permitirse soñar y fantasear puede constituir para la mente un punto de partida hacia una nueva dirección. Pero cuando su volumen es excesivo, lo que sigue es disipación y desintegración²⁵³.

Por su parte, el interés exclusivo por el resultado convertía al trabajo en *rutina*, esto es, en actividades en las que este fin no se transmitía al proceso y, por lo tanto, el proceso de realización perdía todo valor para el que lo ejecutaba. Al concentrarse únicamente en la consecución del resultado, el procedimiento se volvía algo odioso, una mera aplicación de energía. Siendo el pensamiento reflexivo un tipo de actividad, Dewey consideró que un hábito inteligente de reflexión debía combinar la actitud experimentadora y la científica, la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo. Esta confluencia de ambas conciencias era fundamental para el proceso de reflexión y, por ende, para la puesta en práctica del método experimental. Dewey creía que en la dinámica de la investigación debían combinarse los momentos de juego mental con los momentos más serios de observación e indagación. Dejar libre al pensamiento era imprescindible para que este se hiciera consciente de sus dogmas y prejuicios, para que imaginase las

²⁵³ *Ibid.*, págs. 281, 282.

posibilidades y los límites de un problema, para que rompiera sus restricciones y alimentara, a su vez, la curiosidad por descubrir y conocer. Para que prosperase una reflexión o investigación era necesaria la combinación de estas dos conciencias, que se mezclaran la libertad y la pasión de lo lúdico con el esfuerzo y el rigor de lo laborioso. El estado mental ideal sería el equilibrio entre ambas actitudes.

Es posible ser al mismo tiempo jugueteón y serio; y eso es precisamente lo que define el estado mental ideal. La ausencia de dogmatismo y de prejuicios, la existencia de curiosidad y flexibilidad intelectuales se manifiestan en el libre juego de la mente acerca de cualquier tema. Permitir este libre juego a la mente no equivale a alentar en ella la mera diversión, el simple pasatiempo, sino que es la manifestación del interés por el desarrollo del tema sin cortapisas, al margen de toda sumisión a cualquier creencia preconcebida u objetivo habitual. El juego mental es apertura intelectual, fe en el poder del pensamiento para preservar su integridad sin soportes exteriores ni restricciones arbitrarias. De ahí que el juego mental implique la seriedad, el seguimiento más concienzudo del desarrollo de una cuestión [...] A pesar de las muchas apariencias en sentido contrario –debidas en general a las condiciones sociales, ya sea por la superfluidad de los medios, que induce a la fantasía perezosa, ya sea por la excesiva presión económica, que empuja a la rutina–, la infancia normalmente materializa el ideal de articulación de libre juego mental y rigor intelectual²⁵⁴.

²⁵⁴ *Ibid.*, pág. 283.

CAPÍTULO 7. Una pedagogía activa: Jugar, trabajar, crecer

7.1. Un educador reformista

Después de investigar el planteamiento filosófico y psicológico de Dewey acerca del juego y el trabajo, en este capítulo vamos a estudiar cómo implementó esas ideas en el campo educativo. En particular, estudiaremos cómo trasladó a un currículum y una experiencia educativa concreta su idea sobre la necesaria transformación gradual de la actitud lúdica en actitud hacia el trabajo. Para ello, nos centraremos fundamentalmente en el plan de estudios de la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago, de la que Dewey fue su director y *alma mater*. Esta fue la única ocasión en su vida en la que pudo dirigir una escuela e intentar aplicar sus ideas filosóficas, psicológicas y educativas²⁵⁵.

Suele resumirse la pedagogía de Dewey con su famoso lema: «No se aprende escuchando, se aprende haciendo». No obstante, hay que tener cuidado con interpretar de forma simplista este principio y convertirlo en un mero eslogan. Sí, para Dewey, los niños son esencialmente activos, y aprenden fundamentalmente a partir de la actividad, pero esto no significa que deban en la escuela emplearse únicamente en hacer cosas y estar entretenidos, ni tampoco renunciar al estudio teórico de las materias, tal como muchas escuelas de signo progresista procuraban (y procuran) poner en práctica. En el capítulo anterior, vimos cómo Dewey caracterizaba la etapa desde los cuatro hasta los ocho años de edad como *play period*, puesto que los niños mostraban en este tiempo una manera lúdica y especialmente activa de interaccionar con el mundo. Según Dewey, durante este periodo, la educación debía tener por objetivo el fomentar y fortalecer este carácter instintivo del niño, sin embargo, en la etapa siguiente, esa actitud lúdica debía irse transformando en una actitud hacia el trabajo, esto es, en el control de un proceso con vistas a obtener un producto o un resultado. Esta transición se coordinaba con su

²⁵⁵ Para el estudio de este capítulo, nos centraremos en las conferencias y obras de Dewey de sus años en Chicago, en especial: *Plan of Organization of the University Primary School* (1895), «My Pedagogic Creed» (1897), *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), o *Schools of To-Morrow* (1915). No obstante, la mejor fuente para conocer la historia de esta escuela es la obra *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (D. Appelton-Century, Nueva York, 1936), escrita por dos de sus antiguas maestras, K. C. Mayhew y A. C. Edwards. También tendremos en cuenta otras obras posteriores de Dewey sobre la educación a las que ya hemos aludido, como *How we Think* (1910/1934), *Democracy and Education* (1916), o *Experience and Education* (1938).

idea del método experimental y su visión consecuente del aprendizaje: la manera más adecuada y significativa de aprender es ir de lo más familiar a lo más teórico, de lo más concreto a lo más abstracto. Siguiendo estas ideas, que iremos desgranando a lo largo de este capítulo, Dewey diseñó el currículum de la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago en tres etapas educativas, las cuales, descontando la etapa del bebé, se correspondían con las tres siguientes fases del desarrollo mental que estudiamos anteriormente. Durante la primera etapa educativa (el *play period*), el currículum daba una mayor relevancia al ejercicio de las ocupaciones activas, mientras en la segunda etapa educativa, concedía un mayor peso al estudio teórico de las materias.

Por otra parte, aunque su fama mundial se debe principalmente a su labor pedagógica y a la propia repercusión de la Escuela Elemental, Dewey fue más un filósofo de la educación que un pedagogo en sentido estricto. Se dedicó sobre todo a reflexionar sobre el lugar que la educación debía desempeñar en el orden social más que acerca de técnicas concretas de enseñanza. Así lo atestigua el título (y todo el contenido) de su obra más completa sobre este tema, *Democracy and Education*, un libro que compendia su filosofía de la educación y culmina las ideas y las experiencias que vivió en sus años en Chicago. La filosofía deweyana estuvo animada desde sus inicios por la idea de que «la educación es el método fundamental del progreso y la reforma sociales»²⁵⁶. No obstante, a medida que se fue dando cuenta del enorme poder que el capital ejercía sobre la política, reconsideró el lugar que le había concedido a la educación en la transformación social. Continuó creyendo que era un agente clave, pero advirtió que sus efectos se dejaban sentir a medio o largo plazo y que, en realidad, no podía actuar de forma directa en el escenario político ni influir en la dirección de la economía. Para influir en estos ámbitos, se hacía necesario que la educación se combinara con otros agentes de transformación, como los sindicatos, los partidos políticos, las agrupaciones profesionales o las asociaciones cívicas. De acuerdo a su visión de madurez, estas instituciones debían coordinar sus acciones en pos de la reforma social. Antes de profundizar en el plan de estudios de la Laboratory School, comentaremos los principales factores que llevaron a Dewey a dedicarse a los problemas educativos y a dirigir durante ocho años una escuela experimental; aclararemos su posición respecto al debate entre los pedagogos tradicionalistas y los

²⁵⁶ Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 93.

reformistas; su visión de la educación como crecimiento; así como la naturaleza de su método pedagógico.

Con el tiempo, Dewey se convirtió, según sus propias palabras, en un maniático de la educación. Vamos pues a comenzar estudiando las influencias que en mayor grado inflamaron esta pasión. Entre estas, cabe destacar a su esposa Alice Chipman y sus hijos; la mala situación de la educación pública estadounidense; su insatisfacción con la pedagogía tradicional; su contacto con el Chicago urbano e industrial; o las actividades de la Hull-House y la figura de Jane Addams. Tal como observamos al comentar su biografía, esta pasión no se había despertado todavía en su juventud, más bien, se fue forjando con el tiempo. Su primera relación con la enseñanza tuvo lugar en un pequeño instituto de Oil City, una experiencia que le sirvió para probarse como docente. Fue en aquellos meses cuando se decidió a estudiar filosofía en la Johns Hopkins, donde a la postre, se formaría para ser un *college man*. Después de graduarse, comenzó a dar clases en la Universidad de Michigan, a la que siguieron Minnesota, Chicago y Columbia, por no mencionar la multitud de conferencias y seminarios que ofreció en otras universidades norteamericanas y extranjeras. Al final, completó cuatro décadas y media de entregada dedicación a la docencia.

En la Universidad de Michigan fue donde Dewey inició su carrera como profesor universitario. Allí empezó a interesarse por los temas pedagógicos, animado por su mujer y por la necesidad de renovar los métodos tradicionales. Además, el ambiente de esa universidad propiciaba este tipo de estudios e impulsaba la implantación de nuevos métodos. Cabe recordar que esta fue la primera universidad que instituyó una cátedra de pedagogía en Estados Unidos. Colaboraba también con las administraciones educativas del estado de Michigan, lo que permitió a Dewey conocer la situación de las escuelas estatales, experiencia que le hizo tomar conciencia de la urgencia de reformar profundamente las prácticas y los fines educativos.

A la hora de estudiar la biografía de Dewey, ya subrayamos la influencia de su esposa, Alice Chipman, en sus intereses y, en especial, en su devoción por los temas educativos. Chipman era maestra y una mujer independiente y de ideas progresistas. Pero lo que determinó de forma decisiva la pasión de Dewey por la filosofía de la educación, tal como él reconoció, fueron los niños y, en particular, el contacto con sus propios

hijos²⁵⁷. Estos fueron posiblemente su mayor devoción en la vida, cuyo desarrollo siguió con atención y documentó al detalle. Tuvo seis biológicos y adoptó otros tres, los dos últimos, al casarse con su segunda mujer, cuando contaba ya con ochenta años. El tercero de ellos, Morris, tuvo especialmente fascinado a Dewey. Lo consideraba «la obra de arte más perfecta en su actitud hacia la vida que he visto nunca»²⁵⁸. A principios del verano de 1894, la familia Dewey abandonó Michigan para instalarse en Chicago. John se quedó allí todo el semestre, acompañado de Morris, mientras Alice y el resto de los niños viajaban por Europa. En aquel verano tuvo lugar la huelga Pullman, que veremos en el próximo capítulo, y Dewey impartió sus primeras clases en la Universidad de Chicago. Durante aquellos meses, se convirtió en un estudioso de su hijo. En las cartas que le enviaba regularmente a Alice, le contaba con detalle las anécdotas y los progresos de éste. Dewey se deshacía en elogios hacia su hijo: «Es casi increíble que exista tal combinación de bondad y sentido como hay en él»²⁵⁹. O en una carta de octubre de ese año: «Espero no olvidar nunca las lecciones que he aprendido con Morris [...], él es la inteligencia social incorporada»²⁶⁰. Al mes siguiente, le relataba a Alice en otra carta el cambio que se estaba produciendo en sus preocupaciones y el tipo de proyecto que estaba comenzando a elucubrar:

Creo que estoy en camino de convertirme en un maniático educacional [...]. A veces pienso que dejaré de enseñar filosofía, sin más, y la enseñaré por medio de la *pedagogía*. Cuando piensas en los miles y miles de chicos a los que en la práctica están arruinando negativamente, si no, de manera positiva en las escuelas de Chicago cada año, es suficiente para salir y aullar en las esquinas como el Ejército de Salvación. Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que el trabajo se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esa industria constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona sus materiales. En teoría, puedo ver cómo, por ejemplo, el trabajo de carpintería necesario para la construcción de una maqueta sería al mismo tiempo el centro de una formación social y de una formación científica, todo ello acompañado de un entrenamiento físico,

²⁵⁷ Mayhew, K., C., y Edwards, A., C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appelton-Century, Nueva York, 1936, pág. 446.

²⁵⁸ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 9 de julio de 1894, Dewey, J., *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*, L., A., Hickman (comp.), edición electrónica, Center for Dewey Studies, Southern Illinois University at Carbondale, 1999.

²⁵⁹ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 24 de mayo de 1894, *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*

²⁶⁰ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 16 de octubre de 1894, *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*.

concreto y positivo de la vista y la mano [...] La escuela es la única forma de la vida social que está separada y bajo control, que es directamente experimental, y si la filosofía debe convertirse alguna vez en una ciencia experimental, la construcción es su punto de partida [...] Esta teorización general es muy edificante cuando tus propios hijos ni siquiera pueden contar con una pobre escuela a la cual asistir, pero ha sido en gran medida eso lo que me inspiró [...] además del placer de estar con una inteligencia normal absoluta como la de Morris²⁶¹.

Como veremos más adelante, este proyecto se materializará en la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago. El pasaje deja también entrever los principales motivos que llevaron a Dewey a querer dedicarse de pleno a la filosofía de la educación: las condiciones de miseria y de falta de oportunidades en las que vivían miles de niños y niñas, y al mismo tiempo, el placer de tratar con ellos. A partir del contacto con sus hijos, Dewey se convenció de que los niños poseían una curiosidad instintiva, una predisposición natural a descubrir y conocer, el tipo de actitud que precisamente proponía con su método experimental y su lógica de la investigación. Ellos le permitieron observar en la práctica muchas de las cosas que había leído sobre psicología y le movieron a estudiar en profundidad los procesos de aprendizaje. Al terminar el semestre de otoño, Dewey y su hijo Morris se reunieron con el resto de la familia en París. Unas semanas después, cuando viajaban por Alemania, el niño contrajo difteria, y en marzo de 1895, con solo dos años y medio, falleció en Milán. Su pérdida causó una gran conmoción a sus padres. Un año después, tuvieron otro hijo, llamado Gordon, que también fallecería en un viaje por Europa. Según Jane Dewey, su madre nunca llegaría a recuperarse de esta segunda pérdida. Respecto a John, aunque no explicitó por escrito sus sentimientos, fueron sin duda dos duros golpes.

Su encuentro con la ciudad de Chicago constituyó otro de los factores catalizadores que encaminaron a Dewey hacia los temas educativos. Allí vivió de primera mano los problemas sociales que estaban provocando la industrialización acelerada y el poder de las grandes corporaciones. Las condiciones de miseria en las que vivía mucha gente, la cantidad de niños que se veían forzados a trabajar o la paupérrima educación que se les ofrecía en las mal equipadas escuelas públicas, fueron hechos de los que Dewey fue testigo y que le inclinaron a dirigir sus energías en ayudar a reparar esta situación.

²⁶¹ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 1 de noviembre de 1894, *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*.

Chicago contribuyó de forma decisiva a que Dewey se sensibilizara con los problemas de los trabajadores y de la gente común y, en particular, con las necesidades y la riqueza del mundo de los niños. Antes de llegar a la ciudad, Dewey ya gozaba de un sólido prestigio en los círculos académicos de su país, pero durante los diez años que pasó allí desarrolló el trabajo que le reportó reconocimiento en todo el mundo. Fueron trabajos sobre la escuela y los métodos de aprendizaje que ayudaron a transformar la pedagogía.

En el tiempo en que Dewey trabajó en la Universidad de Michigan comenzó a frecuentar la Hull-House, donde trabó amistad con su directora, Jane Addams. Tanto el espíritu de esta institución como la figura de Addams se convertirán en referencias fundamentales de su pedagogía y su pensamiento posteriores. Addams había nacido en una pequeña ciudad de Illinois. Era hija de un exitoso hombre de negocios, republicano y amigo de Lincoln. Cuando estudiaba en Rockford Seminary, un colegio para mujeres, se hizo amiga de Ellen Gates Starr. Juntas, realizaron un viaje por Inglaterra en 1888 en el que visitaron un lugar llamado Toynbee Hall. Esta institución era una residencia social situada en un área urbana muy deprimida. Su fundador y director era Samuel A. Barnett, un clérigo que se había propuesto poner en práctica una combinación de caridad cristiana y del evangelismo social de los críticos victorianos de la industrialización como Arnold, Carlyle y Ruskin. Lo que tenía de distintivo Toynbee Hall respecto a otras instituciones de asistencia social era su creencia de que la literatura y el arte –la elevación cultural– constituían el principal vehículo para la reforma social²⁶². A partir de esa experiencia, Addams y Starr pensaron en crear una institución similar en Chicago. En 1888 abrieron la Hull-House en la manzana de Halsted Street, en el distrito diecinueve de Chicago, un barrio muy pobre y conflictivo habitado por inmigrantes y trabajadores. La asociación no se planteó como lo hacían muchas otras, es decir, como un centro asistencial, sino más bien como una institución educativa para gente sin recursos. Se ofrecían clases, conferencias, seminarios o instrucción en dietética, había un grupo de teatro y un coro, un Club Platón y un Club Shakespeare, además de un jardín, un campo de juegos y una guardería. La mayoría de los profesores eran mujeres de clase media.

Sin embargo, el carácter de la institución fue evolucionando y en ello tuvo un papel determinante la llegada de Florence Kelly en 1891. Esta activista se había graduado en

²⁶² Cfr. Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 314.

Cornell y había estudiado en la Universidad de Leipzig. Antes de ingresar en la Hull-House, había traducido *The Condition of the Working Class in England in 1844* de Engels y publicado un panfleto sobre el trabajo infantil. A diferencia de Addams y Starr, que eran mujeres religiosas, Kelly era atea y abiertamente socialista. No le interesaban tanto las cuestiones espirituales como transformar la sociedad. La Hull-House continuó haciendo labores de asistencia pero se enfocó en ser en primer término una comunidad propia, y desde ahí, en cuanto al carácter de sus actividades, se convirtió principalmente en un centro para la investigación sociológica y el fomento de la reforma. Así, llevó a cabo una investigación sobre las condiciones laborales de los trabajadores de los talleres de Chicago, trabajo que llamó la atención del gobernador progresista John Peter Atgeld, quien la nombró inspectora jefe de las fábricas de Illinois. También fue una de las promotoras del proyecto *Hull-House Maps and Papers*, un estudio sobre el área en la que se encontraba la Hull-House al estilo del libro de Engels sobre Manchester. Los programas educacionales siguieron impartándose, pero la institución amplió el carácter de sus actividades, incluyendo este enfoque sociológico. El centro se convirtió en un lugar de fervorosos debates, donde trabajadores y personas de todo sino podían encontrarse y coordinar sus acciones reivindicativas. Dewey fue invitado en 1892, cuando aun vivía en Ann Arbor, a dar una charla en la Hull-House. La conferencia se tituló «Psicología e historia» y fue el principio de una fructífera relación con el centro y con la señora Addams. A su vuelta de la conferencia, Dewey le escribió a esta:

Mi agradecimiento por darme una idea de los asuntos de allí es grande. Cada día que estuve incrementó mi convicción de que ustedes habían tomado el camino correcto. Confío en que dentro de 25 años, las fuerzas que ahora se vuelcan sobre sí mismas en diversas iglesias e instituciones hallarán una salida en gran medida por canales como los que han abierto²⁶³.

A partir de entonces, Dewey se convirtió en un asiduo de la Hull House. Allí impartió numerosas conferencias y tuvo la oportunidad de conocer a muchos trabajadores y gente humilde. Pudo escuchar de primera mano sus problemas cotidianos y sus preocupaciones, así como discutir sus ideas con todo tipo de activistas. En el momento

²⁶³ John Dewey a Jane Addams, 27 de enero de 1892, *Jane Addams Papers*, Rockford College Archives, Howard Colman Library, Rockford College.

en el que estalló la Huelga Pullman, la Hull-House había adquirido un importante prestigio y otros centros de similar espíritu fueron creándose en las áreas pobres de las grandes ciudades del país. Addams era una mujer con mucho carisma y autoridad moral y que gozaba del respeto de la gente. Para muchos, poseía incluso un aura de santa. Cuando comenzó la huelga, aprovechó su relación con la familia Pullman (conocía al patriarca, quien había contribuido al fondo de ayuda de la Hull-House, y sobre todo conocía a su hija, con quien había trabajado en la junta de la Chicago Visiting Nurses' Association) para hacerle llegar a la compañía una propuesta de arbitraje: la constitución de una comisión independiente que analizara los problemas de los trabajadores. La compañía le contestó que el asunto no era de su incumbencia.

Por supuesto, la gente que participaba en la Hull-House apoyaba a los trabajadores y estaba a favor de la huelga. Sin embargo, Addams poseía una visión muy diferente del acontecimiento: rechazaba el boicot²⁶⁴. Un poco antes de que estallara la huelga, Addams había reconsiderado la filosofía de Toynbee, en parte por la influencia de Florence Kelly, y en parte, por culpa de sus propios encuentros con los vecinos de Halsted Street. Se dio cuenta de que la gente a la que trataba de ayudar tenía sus propias ideas acerca de cómo podían mejorar su vida, en la mayoría de las ocasiones, ideas mucho mejores que las que tenían ella y sus colegas. Se convenció de que la filantropía mantenía la lógica de los de arriba y los de abajo. Los filántropos, o los reformadores políticos, creían que sus ideas, sus gustos y sus valores eran superiores a los de la gente que necesitaba ayuda. Para que el trabajo de la residencia tuviera éxito, su espíritu debía tornarse más democrático y concentrarse en ofrecerle instrumentos a la gente para que esta pudiera rehacer u orientar su vida. Addams odió todo tipo de distinciones de grupo o de clase. Consideró que todo aquello que reforzara la división era negativo, por ejemplo una huelga, y que, en cambio, era necesario promover la idea de cooperación, por ejemplo el arbitraje²⁶⁵.

Dewey tuvo ocasión de discutir con Addams su postura sobre este tema en una conversación privada al poco de disolverse la huelga. Addams intentó explicarle al

²⁶⁴ Parece que en ello se mezclaron razones personales con razones filosóficas. Su hermana se estaba muriendo de cáncer en un hospital de Wisconsin. Ella pudo llegar a visitarla gracias a un tren privado, pero su cuñado y sus cuatro sobrinos no pudieron llegar antes de que falleciera. Addams siempre declaró que su hermana había perdonado a los huelguistas, pero es probable que la experiencia alimentara su idea del efecto destructivo de las guerras entre los hombres. Ver Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 318.

²⁶⁵ Cfr. Menand, *El club de los metafísicos*, pág. 318.

profesor de filosofía, de raíz organicista y hegeliana, que el antagonismo y la violencia eran siempre algo innecesario, que no tenían nada de objetivo, sino que surgían de una mezcla de reacciones personales: del énfasis al pretender tener razón, de la satisfacción por hacer algo que resultara desagradable al contrario o del ansia por imponer la propia ideología. Para Dewey, que aun creía a la manera hegeliana que las tensiones eran el motor de la naturaleza y la propia historia humana, era difícil aceptar esta visión. Addams le hizo ver que las dificultades que la realidad nos presentaba –o que la criatura viviente encontraba en su medio ambiente– no constituían conflictos de intereses sino resistencias a nuestros deseos. La discusión se desarrolló en el terreno intelectual que a Dewey más le gustaba, es decir, fue un debate filosófico pero con el interés directo de fundamentar una respuesta a la Huelga Pullman. Al día siguiente, Dewey le escribió a Addams:

Deseo retirar lo que dije la otra noche. No solo el antagonismo real es malo sino que la suposición de que hay o puede haber antagonismo es mala [...] Me alegra haber descubierto esto antes de empezar a hablar de psicología social [...] Esto es más bien una conversión sospechosamente repentina, pero es solo el comienzo²⁶⁶.

Durante ese mes de octubre de 1894, Addams intervino públicamente en el asunto. Dio una charla en el Chicago Woman's Club, titulada «Un Lear moderno», donde expuso su interpretación, en lo esencial, una elaboración de lo que le había expuesto a Dewey. En la conferencia, Addams comparaba el conflicto entre Pullman y sus trabajadores con el del rey Lear y su hija Cordelia en la obra de Shakespeare. Se trataba de un choque entre dos sistemas de valores, pero al fin y al cabo era un malentendido, pues ambas partes se necesitaban y estaban condenadas a entenderse y cooperar. Todos se equivocaban con esta estrategia de enfrentamiento, pues se olvidaban de que compartían un territorio y unas instituciones sociales, que navegaban en un mismo barco y que, por lo tanto, solo remando en la misma dirección se alcanzaba a la vez el bien común y el bien particular. Para Addams, la huelga suponía una tragedia, no solo porque se produjera un conflicto o una quiebra del sistema, sino porque cada una de las partes estaba convencida de que únicamente podía defender sus intereses a través del conflicto. Era pues un error abordar una confrontación social –como lo era la huelga Pullman– como un antagonismo en el

²⁶⁶ John Dewey a Jane Addams, 12 de octubre de 1894, *Jane Addams Papers*, Swarthmore College Peace Collection, Swarthmore College.

que la ganancia de unos siempre implicaba la pérdida de los otros. Ese antagonismo podía y debía ser evitado. La vía para ello pasaba por fortalecer la cultura democrática y sus valores de colaboración y participación, el único resultado correcto de resolver un conflicto de intereses era el que se alcanzaba democráticamente, por medio de la cooperación y del arbitraje. Todas las partes implicadas debían contribuir al buen resultado final, a la defensa del mayor interés mutuo posible.

7.2. La respuesta deweyana a la oposición «niño vs currículum»

En este capítulo vamos a estudiar la disputa pedagógica entre *tradicionalistas* y *progresistas* que se desencadenó en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX, y cuál fue la respuesta de Dewey a este debate. Veremos cómo las prácticas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel que analizamos en el capítulo 3 cristalizaron en Estados Unidos en la *new education* o pedagogía progresista. Este vigoroso movimiento educativo surgió a finales del siglo XIX en Europa y Estados Unidos como reacción y crítica a la enseñanza tradicional²⁶⁷. Bajo esta denominación se englobaban un amplio abanico de experiencias educativas, cada una con sus particularidades, pero que sí compartieron una serie de principios. Frente a la Escuela Tradicional, donde el maestro era el punto de referencia, la Escuela Nueva abogó por un nuevo modelo educativo centrado en las necesidades y los intereses del niño (*paidocentrismo*). Para ellos, los impulsos naturales del niño constituían el «punto de partida, el centro, el fin»²⁶⁸ del proceso educativo, por lo que el aprendizaje de las asignaturas debía subordinarse al crecimiento natural y espontáneo del niño. Por su parte, la Escuela Tradicional se basaba en el *magistrocentrismo* (el maestro organizaba el corpus de conocimiento y constituía el modelo al que imitar y al que obedecer mediante la disciplina y los castigos), así como en

²⁶⁷ En Estados Unidos fue conocida como *Progressive Education* o *Romantic Pedagogic*. Dewey empleó preferentemente la expresión *new education* para referirse a ella. Como iremos viendo, su pedagogía tuvo puntos de encuentro con este movimiento, pero también se mostró muy crítico con su énfasis en la libertad y los intereses del niño, a cambio de devaluar los contenidos del currículum y los fines sociales de la educación. Aunque a Dewey siempre le disgustaron las etiquetas, su pedagogía responde mejor a los calificativos de «educación activa», «pragmática» u «ocupacional».

²⁶⁸ Dewey, *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago, 1902. MW 2: 276.

el *enciclopedismo* (todo lo que el niño debía aprender se hallaba en el manual escolar y nada debía buscarse fuera de él), el *verbalismo* (repetir lo que decía el maestro) y la *pasividad* (un método igual para todos los niños). Este tipo de pedagogía se fundamentaba en el autoritarismo del maestro y la mera transmisión de unos conocimientos que los alumnos debían memorizar. Esto suponía una absoluta desconexión entre las materias y los intereses de los alumnos y, en consecuencia, relegar al niño a adoptar un rol pasivo. En última instancia, al favorecer únicamente las capacidades memorísticas, fomentaba la competitividad antes que la cooperación. La escuela progresista le reprochó a la tradicional que se olvidara del niño, que lo tratara como un ser inferior que era necesario moldear según unos cánones formalizados por los adultos. A partir de los avances científicos en biología y psicología, y ante las nuevas exigencias de la vida social, propuso una pedagogía que partía de las necesidades y los intereses de los niños, participativa, colaborativa y motivadora, basada en el «activismo» y en el respeto a la especificidad de cada individuo, y que tenía como meta un desarrollo simultáneo del individuo y de la sociedad. Su espíritu se encontraba íntimamente vinculado a la defensa de una cultura democrática. Sus valores eran en cierto modo consustanciales a esta cultura, lo cual se mostraba también en su firme apoyo de una enseñanza pública, gratuita y obligatoria. El «activismo» significaba «aprender haciendo» en un ambiente educativo. En el famoso lema de Dewey: «No se aprende escuchando, se aprende haciendo». Frente a la pasividad que se le exigía al alumno en la Escuela Tradicional, quien debía seguir de forma repetitiva las pautas marcadas por el maestro y por un programa establecido previamente, aquí los maestros y los alumnos iban construyendo los contenidos a partir de los intereses y las motivaciones de estos últimos. La didáctica no se organizaba en asignaturas, sino a partir de actividades o proyectos. No se empleaban manuales escolares, se daban pautas que guiasen el trabajo. Las aulas, en vez de poseer la disposición rígida de los pupitres y la tarima del profesor, solían tener un mobiliario flexible para adaptarse a las distintas situaciones didácticas. Además, se reconocía que cada niño o niña poseía sus particulares necesidades e inquietudes, por lo que no era válido emplear un modelo homogéneo de aprendizaje para todos.

Durante las dos últimas décadas del siglo XIX, fueron apareciendo distintos proyectos educativos con este espíritu en Inglaterra, Alemania, Suiza y Estados Unidos,

para después ir difundiéndose a otros países. De acuerdo a la clasificación del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga²⁶⁹, podemos distinguir las siguientes etapas en su desarrollo: una primera entre 1889 y 1900, en la que surgieron los primeros ensayos teóricos y se pusieron en marcha las primeras experiencias; una segunda entre 1900 y 1907, en la que se consolidaron las ideas y los proyectos, en especial, la escuela de trabajo de Kerschensteiner y la Escuela-Laboratorio de Dewey; la tercera comprendería entre 1907-1918, período en el que aparecieron un amplio abanico de metodologías renovadoras, como los métodos de Montessori, Decroly, Dalton, Winnetka y Kilpatrick; la cuarta fase que Luzuriaga señaló abarcaría el periodo de entreguerras, la etapa de su consolidación y su mayor difusión. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial, la pedagogía de la «eficiencia social» dominó la escena educativa tanto en Estados Unidos como en la mayoría de los países europeos, lo que relegó a la escuela progresista a una posición marginal. Su restauración se produjo a partir de las revoluciones culturales del 68, las cuales incidieron de nuevo en la importancia de la educación para el desarrollo personal y social, así como en la necesidad de respetar la especificidad y la creatividad de los individuos. Desde entonces, estas metodologías han corrido una suerte desigual según los países y los tipos de gobierno que los han dirigido.

Aunque el movimiento progresista incluía a un conjunto de propuestas y metodologías particulares, cada una con sus matices, todas ellas surgieron como una crítica y una respuesta a la escuela tradicional y todas compartían unos principios fundamentales. Antes de nada, estos pedagogos creían que la educación era la vía por excelencia para la formación de la persona y, por extensión, para la transformación social. Y partían además de una constatación: los métodos tradicionales se encontraban totalmente desfasados respecto a las nuevas condiciones sociales. Las materias que un alumno pudiera aprender de este modo no le servían ni para ganarse la vida ni para enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad urbana e industrial. Por otra parte, se había producido también una ganancia en esas condiciones: se había elevado el nivel educativo de la población. En particular, ya hemos visto cómo la mentalidad protestante arraigada en Estados Unidos le había concedido una importancia vital a la educación, lo que unido al espíritu democrático del país, trajo consigo el desarrollo a lo largo del siglo XIX de

²⁶⁹ Ver Luzuriaga, L., *Pedagogía social y política*, CEPE, Madrid, 1993.

una importante red de escuelas públicas. En estas escuelas se aplicaba la pedagogía tradicional heredada de Reino Unido, resumida en el lema: «saber controlar bien las tres erres»: «Reading», comprender lo que se lee, «Writing», ser capaz de expresarse escribiendo, y «Arithmetics», dominar los números y saber contar. Esto permitió que amplios sectores de la población pudieran acceder a una mínima educación, pero una vez que se habían alcanzado ciertos niveles de alfabetización, se hacía urgente actualizar los planes y los métodos de estudio a las nuevas condiciones.

Aparte de los casos que ya hemos comentado respecto a los antecedentes de este movimiento (sobre todo los proyectos educativos de Fröbel y Pestalozzi), la primera escuela creada bajo este espíritu fue fundada por Cecil Reddie en 1889 en Abottsholme, Inglaterra. Al poco, en Francia, Demolins abrió una escuela en Normandía, cuyos objetivos expresos eran formar la personalidad moral, fomentar la iniciativa y desarrollar un sentido de la responsabilidad. Después de este, el inspector de educación Cusinet propuso transformar las escuelas públicas, aplicando la metodología del «trabajo en equipos». Aquí los niños se organizaban en grupos para trabajar, el profesor les proponía diferentes problemas y actividades y les dejaba actuar libremente mientras explicaba, aconsejaba, estimulaba, absteniéndose de enseñar aquello que los niños pudieran descubrir por sí mismos, en los libros, o mediante la observación y la experimentación. Por su parte, en Alemania, la primera experiencia de este tipo fue dirigida por H. Lietz en 1898 y pronto se extendió por otras escuelas del país. Kerschensteiner, consejero de las escuelas de Munich, planteó una reforma radical de las escuelas públicas en torno a la idea de «escuela del trabajo» (el trabajo creativo debía ser el centro de la actividad y del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En los primeros años del siglo XX se crearon en Italia, inspiradas por la de H. Lietz, las primeras escuelas nuevas. Fueron llamadas allí «escuelas serenas», puesto que partían de la idea de que los niños debían despertar sus tesoros anímicos de forma lenta y paciente. María Montessori fue la pedagoga más destacada, elaborando un método que se extendió por todo el mundo y que aun hoy en día muchas escuelas ponen en práctica. Abrió su primera Casa dei Bambini en 1907. Sus principios básicos eran la búsqueda de la libertad, la actividad como eje del aprendizaje y el respeto a la individualidad. La libertad era condición de la expansión de la vida, la vida era desarrollo y educar era

permitir ese desarrollo proporcionando al niño el ambiente adecuado. En Suiza, un país con una importante tradición pedagógica, se abrieron, sobre todo en los cantones de habla alemana, varias escuelas nuevas del tipo de Lietz. Destacaron Ferrière, fundador del Bureau de las Escuelas Nuevas, Claparède que creó el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Ginebra, y Bovet que dirigió el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. También en Bélgica cabe mencionar la experiencia de O. Decroly, quien desarrolló una metodología basada en «centros de interés» con niños deficientes y que en 1907 aplicó a la enseñanza general al fundar la escuela L'Hermitage. Teniendo en cuenta, en primer término, la dimensión biológica del individuo, planteó la renovación de las escuelas tradicionales con una serie de medidas: clasificar previamente a los alumnos, disminuir el número por clase, o elaborar el programa y los procedimientos de enseñanza en función de los intereses del niño. Los alumnos debían recorrer de forma sucesiva tres grandes fases de pensamiento: observación, asociación y expresión. En España, cabe destacar el Comité de la Liga Internacional de Educación Nueva, representado por Lorenzo Luzuriaga, así como los centros Milá y Fontanals en Barcelona, dirigido por Rosa Sensat, o la Institución Libre de Enseñanza, cuyo Boletín publicó además numerosas traducciones de Dewey.

Por su parte, este movimiento encontraría una fuerte difusión en Estados Unidos. La insatisfacción generada por la educación tradicional, la ductilidad de la organización social, el peso relativo de la herencia histórica, la diversidad de etnias y culturas, las formas democráticas que favorecían un clima social abierto, los desarrollos de la psicología científica y funcionalista, así como los cambios sociales y los retos de la nueva sociedad industrial (que demandaba un conocimiento práctico para sus trabajadores) contribuyeron al arraigo y la difusión de estas nuevas ideas pedagógicas. Una parte del espíritu norteamericano (el segmento liberal, pragmático, abolicionista, tolerante, individualista pero partidario del asociacionismo y el poder de las autonomías locales) conectaría bien con esta pedagogía que respetaba los intereses del niño y que además pretendía integrar a la población inmigrante. Durante los últimos veinte años del siglo XIX, Estados Unidos se transformó en una sociedad urbana, industrial y mercantil que veía con recelo la cultura tradicional fundada por los *pioneers*. Históricamente, las instituciones educativas habían estado dirigidas por órdenes religiosas. En ellas se incidía

en la memorización de unas materias canónicas. Las cuestiones teóricas que se planteaban no invitaban a reflexionar sino que se imponían como dogmas. Sin embargo, desde su Independencia, Estados Unidos había sido el país del mundo que más de prisa había facilitado el acceso de la población a la educación pública primaria, y más adelante, a la secundaria y superior. Tal como hemos comentado, su cultura democrática había propiciado una importante red de escuelas públicas que habían elevado el nivel educativo de la población. A partir de la década de 1890, el hecho de tener que tomar decisiones integrales en cuanto a la dirección de la escuela pública, así como la irrupción del movimiento progresista, avivaron el debate pedagógico en Estados Unidos. Durante las décadas siguientes y, aún hasta hoy, Dewey desempeñará un papel protagonista en estas disputas²⁷⁰.

Cuando a finales del siglo XIX, los métodos y principios de este movimiento progresista calaron en Estados Unidos y reputados intelectuales como G. Stanley Hall, miembros de la National Herbart Society, el coronel Francis Parker o el propio Dewey comenzaron a defender sus postulados y a crear escuelas donde poder ponerlos a prueba, se desató una fuerte controversia. El *establishment* educativo y político se escandalizó con las prácticas de estas escuelas. Estaban convencidos de que «la educación centrada en el niño era caótica, anárquica, una rendición de la autoridad de los adultos»²⁷¹ que no podía conducir más que al libertinaje. Los defensores de este *establishment*, próximos a las posturas religiosas, fueron conocidos como *tradicionalistas*. Su práctica pedagógica se fundamentaba en la doctrina de la «disciplina mental», es decir, creían que la mente funcionaba como un músculo que había que desarrollar y que ciertas materias de estudio tenían la capacidad de fortalecer las diferentes facultades en las que pensaban que estaba dividida la mente. Desde esta óptica, la educación era un proceso para vencer las inclinaciones naturales del niño y sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa. Lo importante se concentraba en la transmisión de un saber acumulado del pasado que el alumno debía adquirir a través de una instrucción disciplinada.

²⁷⁰ Un magnífico estudio de estas disputas pedagógicas en Estados Unidos es Kliebard, H., *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Routledge and Kegan Paul, Nueva York, 1987. En *The Child and the Curriculum* (1902) y *Experience and Education* (1938) puede hallarse una respuesta directa de Dewey a este debate.

²⁷¹ Westbrook, R., «John Dewey», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XXIII, núm. 1-2, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, 1993, pág. 294.

Las materias de la enseñanza consisten en conjuntos de información y destrezas que han sido elaborados en el pasado, por consiguiente, el principal que hacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación. En el pasado, han sido también desarrollados modelos y normas de conducta; la educación moral consiste, pues, en formar hábitos de acción en conformidad con estas reglas y modelos²⁷².

Su principal objetivo era conseguir que los jóvenes adoptaran, por medio de la instrucción de un conjunto de información organizada, estos conocimientos y modelos de conducta del pasado, lo cual les prepararía para afrontar las futuras responsabilidades. Se trataba de una educación «centrada en el programa», donde la asignatura constituía la meta y determinaba los métodos de enseñanza. El plan de estudios se basaba en los ejercicios mecánicos, la memorización y la disciplina severa, así como la enseñanza del latín. Los libros de texto eran los representantes por excelencia del saber y la ciencia del pasado, mientras los maestros eran los transmisores del pasado y, a su vez, los guardianes de la autoridad. En aquel contexto, no se tenían en cuenta las capacidades y los intereses del niño, ni tampoco la especificidad de cada individuo. La enseñanza se imponía como un único y homogéneo modelo desde fuera. Del niño, se esperaba que mostrara una actitud pasiva, dócil, obediente y disciplinada.

Entre la última década del XIX y la primera del XX, los conservadores dominaron el debate ideológico y, entre estos, fue William Torrey Harris quien llevó la voz cantante²⁷³. El neohegeliano y fundador de la primera revista filosófica del país jugó también un papel clave en este debate, sobre todo desde su cargo de Comisionado de Educación de los Estados Unidos. Por su parte, el movimiento progresista estuvo liderado en esos años por el psicólogo funcionalista Granville Stanley Hall. Una experiencia pionera de este movimiento en Norteamérica fue la Escuela Normal de Cook County, en Englewood, cerca de Chicago. Su director fue el coronel Francis Parker, que también había estudiado en Alemania y cuya pedagogía se distinguía por potenciar las actividades prácticas. Por ejemplo, se empleaban objetos manipulables para enseñar aritmética o excursiones al campo para explicar botánica y geografía. Dewey conoció de primera mano esta escuela (matriculó en ella a sus hijos cuando llegó a Chicago) y Hall la tuvo

²⁷² Dewey, *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, págs. 65, 66.

²⁷³ Cfr. Westbrook, «John Dewey», págs. 291, 292.

siempre como referencia.

El grupo liderado por Hall fue conocido como los *desarrollistas*. Sus postulados se oponían prácticamente punto por punto a la escuela tradicional. El conflicto estaba servido y comenzaba desde el planteamiento inicial. Los *humanistas* (en línea con los preceptos de la escuela tradicional) insistían en que la práctica pedagógica debía centrarse en el currículum y en la presentación histórica de la civilización occidental. Consideraban que el niño alcanzaba su racionalidad mediante el ejercicio de su voluntad, y que este ejercicio debía ser dirigido por el plan de estudios y el maestro. Por el contrario, los *desarrollistas* creían que la educación debía basarse en la naturaleza psicológica del niño y respetar sus intereses. Consideraban que las escuelas existentes ignoraban las necesidades fundamentales de los niños hacia la actividad al imponerles un plan de estudios que iba en contra de sus tendencias y preferencias naturales. Influidos por los avances de la psicología funcional, creían que de los datos de las investigaciones científicas sobre la infancia se podían hacer inferencias directas sobre cómo educar. En términos del plan de estudios, enfatizaban los estudios de la naturaleza, el juego y la dimensión moral de la literatura²⁷⁴. «Los románticos celebraban la espontaneidad y el cambio y acusaban a sus adversarios de reprimir la individualidad de los niños mediante una pedagogía tediosa, rutinaria y despótica»²⁷⁵.

Entre 1910 y 1920 el movimiento progresista ganó terreno en las escuelas de Estados Unidos en torno a cuatro metodologías innovadoras: el plan Dalton, el sistema Winetka, el sistema de unidades didácticas de Morrison y el sistema de proyectos de Kilpatrick. El Plan Dalton fue elaborado por Helen Parkhurst. Planteaba la división del trabajo entre profesores y alumnos. Se dividía el programa en porciones y se acordaba con cada alumno un plan de aprendizaje. El Sistema Winetka, elaborado por Washburne, también se basaba en la individualización del trabajo. Los alumnos se organizaban en grupos pero cada uno avanzaba según su propio ritmo. El Sistema de Unidades Didácticas de Morrison consistía en desarrollar los programas según el conjunto de clase y cada individuo siguiendo una serie de pasos (test de sondeo, enseñanza, verificación de lo enseñado mediante test, crítica procedimientos y readaptación, nuevos test, y así

²⁷⁴ Cfr. Sáenz Obregón, J., «Introducción», *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, pág. 29.

²⁷⁵ Westbrook, «John Dewey», págs. 291, 292.

sucesivamente). El Método de Proyectos fue ensayado por primera vez en la escuela primaria de la Universidad de Chicago por William Heard Kilpatrick, discípulo de Dewey, a partir del método pedagógico de las «ocupaciones activas».

No obstante, a principios del siglo XX irrumpió una tercera corriente en este debate entre tradicionalistas y progresistas: los partidarios de la «eficiencia social». Liderados por John Franklin Bobbit, consideraban que los nuevos *tests* de inteligencia y aptitud tenían la capacidad de predecir con exactitud el tipo de trabajo para el que se hallaba predispuesto cada alumno por su herencia genética. Esta pedagogía se basaba en los estudios del psicólogo E. L. Thorndike, los cuales habían pretendido demostrar que las destrezas formadas en la escuela no se transferían a otros contextos y que la inteligencia era hereditaria y apenas podía desarrollarse²⁷⁶. Estos pedagogos defendieron una sociedad rígidamente estratificada y propusieron mecanismos efectivos de control social, siendo la educación el primero y más importante de ellos. Los *eficientistas* se convirtieron en la tendencia dominante en la educación estadounidense hasta la década de los 70, desde donde fue exportada al resto del mundo²⁷⁷. Al final, no fueron los humanistas, ni los desarrollistas, ni los deweyanos quienes triunfaron en el debate pedagógico estadounidense, sino la corriente más acorde con el nuevo modelo de producción capitalista y el trabajo asalariado como principal forma de trabajo. Distopías como *1984* de Orwell o *Brave New World* de Huxley pusieron el foco en sociedades hipotéticas que empleaban este tipo de prácticas educativas pseudocientíficas con el objetivo de ejercer un control total sobre los individuos. Esos mecanismos de control y esas prácticas, amén de los regímenes totalitarios, se hallaban también presentes en las sociedades democráticas.

Dewey consideró las posturas de *tradicionalistas* y *reformistas* como extremistas y sectarias, ya que, en vez de abordar los factores del problema, se aferraban a una idea preconcebida y parcial para, a continuación, señalar solo las condiciones del problema que apoyaban esa idea. La raíz del error, según Dewey, se encontraba en que dividían el problema educativo, poniendo el acento en una de las partes (la cultura social por parte de los tradicionalistas y la dimensión psicológica del niño por parte de los reformistas) y

²⁷⁶ Ver Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, págs. 89-122.

²⁷⁷ Cfr. Sáenz Obregón, «Introducción», pág. 30.

obviando la otra. De este modo, el debate quedaba establecido como un sistema dualista de oposiciones: la naturaleza individual frente a la sociedad. Esta oposición fundamentaba el resto de divisiones entre ambas posturas: el niño frente al programa escolar, la espontaneidad contra el gobierno, el progreso contra lo antiguo, o el interés contra la disciplina. La escuela tradicional ponía el énfasis en el contenido del currículum y en la transmisión de este, sin tener en cuenta la experiencia y la especificidad del niño.

Es como si dijeran: la vida es insignificante, estrecha y vulgar. Entonces las asignaturas descubrirán el gran, el amplio universo, en toda su plenitud y complejidad de significados. ¿Es que la vida del niño es egoísta, impulsiva y egocéntrica? Entonces es en estas asignaturas donde se encuentra el universo objetivo de la verdad, de la ley y del orden. ¿Es que su experiencia es confusa, vaga, incierta, a merced de las circunstancias y del capricho del momento? Entonces las asignaturas presentan un mundo asentado en la base de una verdad eterna y general; un mundo donde está medido y definido. De aquí surge el precepto: ignorar y minimizar las peculiaridades individuales, los caprichos y las experiencias del niño²⁷⁸.

Desde esta perspectiva, el niño era visto como un ser inmaduro que debía madurar, un ser superficial que había que moldear según el modelo impuesto por los adultos. Al considerar que los impulsos naturales del niño eran confusos y caóticos, se hacía necesario controlarlos y dirigirlos. Esta era la función del maestro: imponer la disciplina y transmitir el contenido de las asignaturas. Lo que el niño tenía que hacer en esta escuela era recibir y acatar, de ahí que los alumnos que sobresalían fueran aquellos más dúctiles y dóciles, y que tenían una mayor capacidad de memorizar y reproducir las materias. Sin embargo, el mundo del niño se movía por afectos y simpatías. Lo que no conectaba con su experiencia vital y con sus intereses le pasaba desapercibido. Su vida era un continuo donde no existían las divisiones y las abstracciones, un universo inestable y fluido en el que «sus contenidos se disuelven y reorganizan con una rapidez asombrosa»²⁷⁹. Así, cuando en la escuela le presentaban unas materias divididas que fraccionaban el mundo, no podía sentir más que una profunda extrañeza. Además, su experiencia era aun limitada, iba poco más allá de su entorno familiar, mientras que el contenido de las asignaturas era el resultado de una dilatada historia de la ciencia humana, conocimientos clasificados y reorganizados según un principio general, abstraídos de los hechos

²⁷⁸ Dewey, *The Child and the Curriculum*, MW 2: 275, 276.

²⁷⁹ *Ibid.*, pág. 274.

particulares en los que surgieron y que, por consiguiente, no poseían ninguna vinculación directa con la experiencia de los niños. Se producía entonces un abismo insalvable entre estas materias acabadas del pasado y el limitado mundo experiencial de los infantes.

Dewey identificó tres males típicos en cómo la escuela tradicional presentaba el material de las asignaturas²⁸⁰. El primero era la falta de conexión orgánica entre la experiencia del niño y los materiales. Al ser inducidos desde fuera y no poseer punto de interacción con los educandos, los materiales se mostraban como meramente formales y simbólicos, como símbolos vacíos de capacidad significativa. El segundo mal de esta presentación era que no movía a los niños a participar, lo que adormecía su motivación. Por un lado, se les exigía que asimilaban la información de forma pasiva, y por otro, los alumnos, en su limitada experiencia, no se habían topado aun con los obstáculos y los problemas que habían originado esos contenidos, por lo cual, no podían sentir el deseo, la necesidad o la demanda. El tercer mal «es que hasta el contenido más científico, estructurado de la manera más lógica, pierde esta cualidad cuando se presenta de una forma externa, confeccionada anticipadamente»²⁸¹. Cualquier conocimiento científico que se pretenda explicar de esta forma debía necesariamente ser modificado y rebajado para adaptarse a las capacidades intelectuales del niño, y por lo tanto, no solo se desvirtuaba, sino que además se saltaba varias fases de aprendizaje, vivencias por las que los educandos debían pasar previamente. La pedagogía tradicional suponía también una imposición desde arriba y desde fuera. «Aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de los adultos»²⁸². Exponía las materias como productos acabados y estáticos, perpetuando de este modo la autoridad de la tradición. Presuponía que lo que había servido en el pasado podía seguir aplicándose de forma acrítica en el presente. No tenía en cuenta el modo en que originalmente se formaron esos materiales, ni los procesos en los que estaban inmersos o los cambios que sufrirían en el futuro. «Es en gran parte producto cultural de sociedades que suponían que el futuro sería muy parecido al pasado, y sin embargo se sigue usando como alimento educativo en una sociedad en la que el cambio es la regla y no la excepción»²⁸³.

²⁸⁰ Ver *Ibid.*, págs. 286-288.

²⁸¹ *Ibid.*, pág. 287.

²⁸² Dewey, *Experiencia y educación*, pág. 67.

²⁸³ *Ibidem*.

Por su parte, el movimiento reformista planteaba una pedagogía opuesta punto por punto a la pedagogía tradicional. Si para esta última el maestro y el libro de texto constituían el centro de la instrucción, los reformistas tomaban al niño como punto de partida, centro y final del proceso educativo. De lo que se trataba era de fomentar el desarrollo integral del educando, por lo que todas las materias de estudio y las actividades debían estar subordinadas a este crecimiento. El objetivo no era adquirir conocimientos, sino desarrollar la personalidad y realizarse como individuo pleno. En la escuela tradicional se obligaba al niño a adquirir los conocimientos desde fuera, fuera el maestro o los libros de texto. Por el contrario, para los reformistas, el único conocimiento que merecía la pena que el niño aprendiese era aquel que conquistaba por sí mismo. El aprendizaje era activo e implicaba realizar una asimilación desde dentro. De este modo, las materias de estudio debían tener este objetivo, no tanto proporcionar información como servir de alimento espiritual para el desarrollo del niño. Desde esta óptica, el maestro debía sentir simpatía por el alumno y comprender sus instintos naturales. No fungía como un guardián de la autoridad y un administrador de verdades eternas, sino más bien como un guía cuyo principal cometido era satisfacer los intereses de los alumnos.

Para Dewey, uno de los peligros más gruesos en el que recaía la vieja educación era su consideración del niño como un ser inmaduro que era necesario instruir de acuerdo a los cánones del adulto. Pero la escuela reformista se extraviaba también al ver las capacidades y los intereses del niño como algo suficiente y significativo en sí mismo. Por un lado, no reparaba en que las acciones de los niños eran espontáneas y cambiantes, no poseían una coherencia entre ellas ni un sentido final. Según Dewey, hacía falta desarrollar un sistema de valores y fines para que las acciones tuvieran un sentido, y este sistema solo se adquiriría de forma gradual y en algún tipo de contexto social. Era necesario que el niño cultivase sus intereses. En realidad, «los intereses no son nada más que unas actitudes que se orientan a experiencias posibles; no son realizaciones; su valor está en la fuerza que aportan, y no en el cumplimiento que prefiguran»²⁸⁴. Lo más importante residía en las oportunidades de aprendizaje que el proceso suscitaba y no tanto en el resultado, fuera este algo material o una determinada destreza. De igual modo, el auténtico sentido de una «capacidad» se encontraba en que generaba un impulso que nos

²⁸⁴ Dewey, *The Child and the Curriculum*, MW 2: 280.

llevaba a un nivel superior. El interés avivaba las capacidades, las excitaba para que trabajasen con fuerza en una dirección cuyo objetivo era el crecimiento integral de todas las capacidades –manuales, intelectuales y morales– y no tanto resultados concretos.

Dewey compartió con el movimiento reformista el principio de que la educación debía centrarse en el niño y el énfasis en tomar sus capacidades e intereses como punto de partida, pero en cambio, estimó que corría el peligro de dejar los intereses del niño a su libre albedrío sin ayudarlo a adquirir una orientación. El hecho de partir de la experiencia y las capacidades del niño no debía significar la renuncia a un plan de estudios y a la consecución de unos objetivos. No había que esperar que el niño discurriese por sí mismo el sentido óptimo de su desarrollo, era imprescindible orientarle y proporcionarle unas condiciones ambientales que fueran favorables a su crecimiento y que le incitasen de forma indirecta al orden. Los conservadores acusaban a los reformistas de no respetar la autoridad sagrada de la tradición y la ley, y de fomentar el caos, el anarquismo y el libertinaje; mientras los reformistas les culpaban de violar la especificidad de los niños con un régimen tiránico. Las posturas, planteadas en estos rígidos términos, eran por supuesto irreconciliables. Dewey sintetizó esta oposición de la siguiente manera:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y el cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio²⁸⁵.

Una vez más, el problema desembocaba en un pernicioso dualismo. Dewey tenía otra visión, menos extremista y coherente con su creencia en el organicismo y en el principio de continuidad. Entre la experiencia del niño y los contenidos del programa escolar no había una oposición o diferencia cualitativa. En el niño ya se hallaban esbozados hechos y verdades de la misma clase que los incluidos en las materias de estudio, y desde el punto de vista de los contenidos del programa, lo importante era que le sirvieran al niño para expandir su experiencia y un conocimiento más profundo. Por lo tanto, no debía haber confrontación entre el niño y el currículum. Entre ellos existía

²⁸⁵ Dewey, *Experiencia y educación*, pág. 67.

una diferencia de grado, y bajo esta premisa, la educación debía trabajar con el propósito de favorecer esta *relación de simbiosis*.

Si abandonamos la noción de que los contenidos son una cosa establecida y acabada en ella misma, fuera de la experiencia del niño; si dejamos de pensar en la experiencia del niño como si fuera también una cosa rígida e inestable; si la miramos como algo fluido, embrionario, vital, entonces nos percatamos de que el niño y el programa escolar son simplemente dos límites que definen un mismo proceso²⁸⁶.

Para Dewey, tanto conservadores como reformistas se equivocaban profundamente al extremar sus posiciones y no ser capaces de ver que el niño y el programa forman parte del mismo proceso. Es verdad que Dewey compartió muchos de los principios de la pedagogía progresista y se implicó en diversas asociaciones de profesores y pedagogos que defendían este enfoque, pero también fue muy crítico y tomó distancias nada desdeñables respecto al mismo. Por ejemplo, Dewey concedió una gran importancia al currículum y dedicó vastos esfuerzos a su diseño. Casi podríamos decir que este constituyó su mayor quebradero de cabeza durante su experiencia en la Laboratory School. Su gran preocupación fue organizar un corpus curricular que integrase la teoría y la práctica, los aspectos psicológicos del niño con los aspectos lógicos de las materias. En la sección 7.5., analizaremos el plan de estudios que Dewey puso en práctica en la Laboratory School. Antes de llegar ahí, veamos cómo entendió Dewey exactamente la educación y cómo debían organizarse los procesos de aprendizaje.

7.3. La educación como crecimiento

Como todas las líneas de investigación que Dewey desarrolló, la educativo-pedagógica tomaba también como punto de partida la visión naturalista y evolucionista del ser humano. El individuo no era un ser aislado y separado de su medio, sino una criatura viviente cuya constitución dependía directamente de la interacción con su medio. Este ser, en su actividad constante, transformaba su medio ambiente al mismo tiempo que se transformaba a sí mismo. En último término, todas sus acciones suponían una respuesta

²⁸⁶ Dewey, *The Child and the Curriculum*, MW 2: 278.

a su entorno. Como ser viviente, lo importante para él era crecer, adquirir fortaleza y aprender a ofrecer respuestas inteligentes a las resistencias de su medio. La educación no era más que el fomento de este *crecimiento*. Este era, para Dewey, su fin esencial. «La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo»²⁸⁷. Se trataba de un proceso continuo de crecimiento que tenía como objetivo el adquirir una capacidad adicional de crecimiento en cada etapa. Lo que significaban la nutrición y la reproducción para la vida fisiológica era similar a lo que significaba la educación para la vida del individuo y la vida social. De este modo, una práctica educativa particular será valorada en la medida en que intensifica en el niño el deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo ese deseo.

En la constante interacción con su medio ambiente, el ser humano iba progresivamente asimilando datos y elaborando ideas para guiar sus acciones. Estas ideas eran hipotéticas y se iban rechazando, corrigiendo o reforzando al ser puestas en práctica. El individuo aprendía así de forma activa al experimentar en sus condiciones ambientales. Para Dewey, el proceso educativo en la escuela debía seguir este mismo proceso de aprendizaje e investigación que el individuo desenvolvía de manera natural en su vida cotidiana. Más adelante profundizaremos en esta semejanza, ahora nos interesa subrayar la importancia que tiene aquí el ambiente para la educación. Dewey está defendiendo que el aprendizaje debía surgir activamente del propio educando a partir de sus experiencias. La vieja pedagogía que buscaba transmitir de forma pasiva unos conocimientos era fallida porque la asimilación solo podía darse en una situación. En este sentido, «el ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo»²⁸⁸. Estas condiciones constituían, a un mismo tiempo, posibilidades creativas y resistencias para las actividades de la criatura viviente. Cualquier aprendizaje de este ser se producía necesariamente en su trato con esas condiciones, o dicho de otro modo, surgía *en* su ambiente y como respuesta *a* su ambiente. Y el aprendizaje en la escuela, razonaba Dewey, no debía ser diferente a este mecanismo natural que el humano empleaba en su vida cotidiana. Puesto que se aprendía a través del ambiente, la escuela debía tener como propósito el reproducir esas mismas condiciones

²⁸⁷ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 21.

²⁸⁸ *Ibid.*, pág. 30.

de la vida real. Si el objetivo era que el niño viviera experiencias por sí mismo, la escuela y el maestro debían tener como función el favorecer esas experiencias, esto es, organizar las condiciones ambientales para que las actividades potenciaron lo más posible el crecimiento de los niños.

Dewey llamó la atención sobre el peso que tenía el *ambiente social* en la vida de un individuo. Entre otras cosas, esto implicaba que sus acciones dependían de las expectativas, las imposiciones y las aprobaciones de los demás. Aunque uno quisiera vivir a su aire, estaba siempre sujeto a tener que relacionarse con otros individuos y con las propias instituciones sociales. El ambiente social le daba al individuo la medida y el propósito de las cosas. El niño creará su identidad a partir del vínculo que establezca con los individuos de su entorno, su crecimiento dependerá de estas relaciones. Tomado por sí mismo, aislado de lo que era como miembro de una comunidad, el individuo era una abstracción artificial. De igual modo, «si de la sociedad eliminamos el factor individual, solo nos queda una masa inerte y sin vida»²⁸⁹. La educación no podía obviar esta dimensión esencial del humano y, al contrario, debía intentar conjugarla con la dimensión psicológica. Dewey recogió el reto de una parte de la pedagogía romántica que reivindicaba la educación como un desarrollo integral del individuo como ser singular y ser social a un mismo tiempo. Una idea reforzada por las intuiciones filosóficas que le acompañaron desde su juventud –el hegelianismo y el organicismo–, así como por lo absorbido de la psicología funcional y el pragmatismo y que significaban, a su vez, llevar los principios democráticos hasta sus últimas implicaciones.

La única educación verdadera se consigue estimulando las capacidades del niño según las exigencias de las situaciones sociales en que se encuentra. Mediante estas exigencias, el niño es estimulado a actuar como miembro de una unidad, a salir de su limitación original en sentimientos y acciones, y a formarse un concepto de sí mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo al que pertenece²⁹⁰.

Por supuesto, la *unidad* a la que se refería era el organismo social. El individuo, como ya había insistido Aristóteles, era un ser social, pero en Dewey esta concepción toma un sentido más pleno. Históricamente, se creía que el humano vivía por naturaleza

²⁸⁹ *Ibid.*, pág. 86.

²⁹⁰ Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 84.

con sus semejantes y que cada individuo construía su identidad y su carácter a partir de su voluntad; él era en primer y último término su propio constructor. Por su parte, Dewey creía que la sociedad funcionaba como un todo orgánico y que el todo y las partes se necesitaban y se retroalimentaban; y en línea con la psicología funcionalista, creía que la identidad y el carácter de un individuo se construían en el contacto con su medio social. Era por esto que el proceso educativo tenía dos vertientes: una psicológica y otra sociológica. Ambas partes se relacionaban orgánicamente, por lo que era necesario tener siempre en cuenta a las dos y no subordinar una a la otra. Las capacidades y los instintos del niño proporcionaban el material y constituían el punto de partida de toda educación, pero esos impulsos solo adquirirían sentido al ser canalizados en contextos sociales.

Esta idea de la educación como crecimiento, en la que intervenían de manera conjunta lo psicológico y lo social, marcaba importantes diferencias respecto a otras posiciones pedagógicas. Ya hemos observado parte de la crítica de Dewey a la escuela tradicional y sus afinidades y reservas respecto a la escuela reformista, pero también tomó distancias en relación a otras concepciones conservadoras en juego. Dewey se esforzó por aclarar estas diferencias. Veamos algunas de las más importantes, su exposición nos ayudará a comprender mejor la propia propuesta pedagógica deweyana²⁹¹. En primer lugar, la idea del crecimiento se oponía a la vieja visión que entendía la educación como una preparación para el futuro. Para Dewey, este enfoque se sustentaba en el prejuicio de que la vida adulta era superior a la vida de los niños, la cual, se consideraba inmadura y caótica. Por otra parte, caía en el error de supeditar el presente a un futuro lejano, lo cual era un premio a la vacilación y la demora. El futuro era tan impredecible, y tantas cosas podían pasar hasta que llegase, que no merecía la pena enfocarse en él y perderse la plenitud que ofrecía el presente. Esta concepción se olvidaba de que el niño vivía indefectiblemente en el instante inmediato, lo cual no era nada malo, sino que constituía el punto potencial sobre el que la pedagogía debía trabajar. En general, esta posición no tenía en cuenta al niño, al que intentaba imponer un modelo según los cánones del adulto. Además, al situar en el futuro todo el objetivo de la educación, desviaba la atención de las posibilidades que ofrecía el presente. La lejanía con el futuro, desmotivaba al niño y le hacía perder ímpetu.

²⁹¹ Cfr. Dewey *Democracia y educación*, págs. 56-76.

En segundo lugar, tenemos la idea de la educación como desenvolvimiento, tal como fue enunciada por Hegel o Fröbel. Esta doctrina era una variante de la anterior. Lo que las diferenciaba era que aquella tenía como objetivo la preparación para unos deberes prácticos y profesionales, mientras esta consideraba el despliegue de unas cualidades ideales y espirituales. Hegel y Fröbel partían de la interacción de tendencias orgánicas, pero ignoraban exactamente lo mismo que obviaba la idea de la preparación: el valor del presente. El problema era que sus propuestas pedagógicas estaban condicionadas por su visión idealista. Consideraban que había una idea previa e implícita, un absoluto, y que el despliegue del sujeto debía explicitar esta idea. El crecimiento no era entonces un fin en sí mismo, sino un simple medio a través del que esa idea se manifestaba.

En tercer lugar, Dewey marcó distancias con la idea de la educación como formación, que tenía como mayor exponente en aquellos tiempos a Herbart. Ya hemos visto cómo este pedagogo negaba la existencia de facultades cognitivas separadas y consideraba que la formación del espíritu se construía a partir del aprendizaje de unos correctos materiales de estudio. Lo importante del proceso educativo residía en seleccionar bien los materiales. En el contacto con estos, el alumno iba creando asociaciones entre los contenidos, representaciones que se iban poniendo a prueba. Herbart negaba la existencia de ideas innatas. El espíritu creaba estas representaciones en respuesta a las diversas realidades que actuaban sobre él. Dewey le reconocía a Herbart el mérito de haber abordado los problemas del método educativo en función de los materiales, así como su disolución de las facultades o el haber llamado la atención sobre la influencia del ambiente intelectual sobre el espíritu. Por contra, le criticó el no tener en consideración las capacidades del niño y el presentar los materiales desde fuera. Herbart ponía el énfasis en la instrucción y subrayaba la necesidad de la disciplina y la firme autoridad del maestro. De este modo, no se le permitía al niño asimilar por sí mismo los contenidos y se anulaba toda su energía vital.

En cuarto lugar tenemos las teorías de la recapitulación, una peculiar combinación de las ideas del desarrollo y de la formación desde fuera. Consideraban que la educación del individuo era un desarrollo y que este era adecuado en cuanto repetía las etapas ordenadas de la evolución pasada de la vida animal y de la historia humana. La ontogénesis repetía la filogénesis. El primer crecimiento era biológico, el individuo

evoluciona desde el embrión a la madurez, reflejando el paso natural de lo más simple a lo más complejo. El segundo crecimiento incumbía a lo espiritual y era aquí donde intervenía la educación. Lo importante residía entonces en alimentar el espíritu con la herencia del pasado. Los niños se asemejaban al estado primitivo de la humanidad, eran como salvajes, en consecuencia, lo adecuado en esta etapa era instruirlos con mitos literarios, folclore y canciones tradicionales. Después, a medida que el niño iba creciendo, se le proporcionaban materiales científicos y conectados con la vida contemporánea. Por lo que hemos comentado hasta aquí, podemos hacernos ya una idea de lo que Dewey reprobó de esta escuela. Por lo de pronto, era una educación retrospectiva que subordinaba el presente y el futuro al pasado, y realizada desde fuera. Consideraba al niño como un ser inferior y no contaba con sus potencialidades. Ignoraba además la importancia del ambiente y en vez de buscar la liberación del joven, le forzaba a tener que revivir y recorrer el pasado. En un sentido diferente a todas estas visiones pedagógicas, Dewey ofreció la siguiente definición técnica de la educación: «es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente»²⁹². «Se ha de concebir la educación como una reconstrucción continua de la experiencia; el proceso y el objetivo de la educación son una sola y misma cosa»²⁹³.

7.4. La naturaleza del método pedagógico

La psicología funcionalista le había mostrado a Dewey que los instintos originales eran los primeros instrumentos de los que disponía el ser humano para aprender. Constituían el punto de partida y el vehículo de toda educación. Los niños no eran pizarras limpias que la instrucción y el maestro pudieran moldear a su gusto. Cuando llegaba a la escuela, el niño ya llevaba en sí unos impulsos innatos, «ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en hacerse cargo de esa actividad y orientarla»²⁹⁴. Además, el niño poseía ya unas ciertas disposiciones y unos intereses

²⁹² Dewey, *Democracia y educación*, pág. 74.

²⁹³ Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 91.

²⁹⁴ Dewey, *The School and Society*, MW 1: 25.

influidos por su entorno familiar y social. En la segunda conferencia de *The School and Society*, titulada «The School and the Life of the Child», Dewey identificó estos instintos primordiales del niño, que agrupó bajo cuatro grandes categorías: el instinto social; el instinto de hacer o impulso constructivo; el instinto de investigación; y el impulso expresivo o instinto del arte. El instinto social de los niños se manifestaba en la conversación, las relaciones personales y la comunicación. Aunque los niños entre los cuatro y los cinco años de edad poseían aun un mundo experiencial muy limitado y tendían a ser egoístas, mostraban igualmente un impulso dominante a hablar y a expresarse. En esta tendencia era fundamental el instinto de lenguaje, la forma más simple de expresión social del niño. Por su parte, el impulso que tenía el niño por hacer cosas se manifestaba en primer término en el juego, en el movimiento, en la gesticulación y en la ficción. En cuanto al instinto de investigación, el niño no había desarrollado aun la capacidad de abstracción, pero poseía una curiosidad natural que le llevaba constantemente a hacer preguntas y querer saber. Por último, el instinto de arte era una combinación y un refinamiento de los impulsos de comunicación y construcción. «Si hacemos que la construcción sea adecuada, plena, libre y flexible, si le damos un motivo social, alguna cosa que decir, entonces tendremos una obra de arte»²⁹⁵. Estos cuatro grupos nos señalan a su vez los cuatro grupos de intereses que motivan a los niños: el interés por la comunicación y la sociabilidad, por construir, por descubrir cosas, y por la expresión artística. Constituyen el material con el que tiene que trabajar el educador, «son los recursos naturales, el capital a invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño»²⁹⁶. El niño es de por sí intensamente activo, de ahí que el objetivo de la educación deba ser el encauzar sus actividades, darles alguna dirección. «Mediante esta dirección, mediante su uso organizado, tienden hacia un resultado valioso, en vez de disiparse o abandonarse a una mera expresión impulsiva»²⁹⁷. La función del maestro es guiar la espontaneidad natural del niño, aprovechar esa energía para que, poco a poco, esta sea invertida en actividades, no solo lúdicas y recreativas, sino sobre todo productivas, es decir, realizadas por el propósito de obtener algún resultado relevante. O lo que es lo mismo: la actitud lúdica debe transformarse paulatinamente en actitud hacia

²⁹⁵ *Ibid.*, pág. 30.

²⁹⁶ *Ibidem.*

²⁹⁷ *Ibid.*, pág. 25

el trabajo. Esta es la transición que debe fomentar el maestro, alimentando y orientando los instintos y los intereses naturales del niño.

Estos intereses no han de ser reprimidos ni satisfechos. Reprimir el interés es poner al adulto en el lugar del niño, y debilitar así la curiosidad y la vivacidad intelectual, suprimir la iniciativa y atenuar el interés. Complacer los intereses es poner lo que es transitorio en el lugar de lo que es permanente. El interés es siempre señal de alguna capacidad oculta, y descubrir esta capacidad es lo importante. Complacer el interés es fracasar en el intento de llegar al fondo y de no quedarse en la superficie, y el resultado de perseverar en ello será la sustitución del auténtico interés por el capricho y el arrebató»²⁹⁸.

Los instintos originales se manifiestan mediante el cuerpo, por lo que el método natural de aprendizaje será a través del ejercicio de este. «Es imposible adquirir una inteligencia general mediante un sistema que no utilice al cuerpo para enseñar al espíritu y el espíritu para enseñar al cuerpo [...] La educación que reprime las actividades corporales ahoga los instintos y, entonces, impide el método natural de aprender»²⁹⁹. Esta importancia que Dewey le concedió al ejercicio y al bienestar físico de los alumnos rompía con el secular desprecio del cuerpo por parte de la escuela tradicional de inspiración cristiana. A principios del siglo XX solo algunas pocas escuelas progresistas empleaban las actividades físicas como un instrumento fundamental del aprendizaje. La escuela de la Sra. Montessori en Italia, la escuela del coronel Francis Parker en Englewood, la escuela de la Sra. Johnson o la Escuela Elemental de la Universidad de Missouri dirigida por el profesor Meriam eran algunas de las más destacadas y que Dewey tomó como referencia. El aprendizaje debía, pues, partir de los instintos originales y, como anteriormente hemos subrayado, surgir y terminar en la experiencia. ¿Cuál era entonces la mejor manera de organizar y estimular este aprendizaje significativo? ¿Existía un método unívoco y cerrado para la pedagogía? La respuesta a esta última pregunta desde la perspectiva pragmática de Dewey era, evidentemente, no. Lo más que podíamos hacer, según el filósofo norteamericano, era poner en marcha los procedimientos que mejor respondieran a la idea de educación apuntada. En todo caso, los métodos se iban corrigiendo y perfilando a medida que se iban poniendo en práctica. Vamos a ver qué directrices ofreció Dewey

²⁹⁸ Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 92, 93.

²⁹⁹ Dewey, *Schools of To-Morrow*, MW 8: 391, 392.

para organizar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para que el aprendizaje del niño fuera significativo, debía ser asimilado desde dentro, que se alcanzara a través de una experiencia propia en condiciones reales, ser realizado a través del cuerpo, tener en cuenta tanto la dimensión psicológica como la social, y servir para experiencias posteriores. Por lo tanto, la mejor manera de organizar y estimular este aprendizaje será a través de *actividades* como la cocina, el coser, el cultivar un jardín o trabajar con la madera y el metal. Es decir, precisamente aquellas que interesan y suscitan la actividad en la vida cotidiana. Estas ocupaciones, reproducidas en el ámbito de la escuela, le permiten al niño enfrentarse a situaciones reales. Ahora bien, si la escuela debe ser una extensión de la vida, una comunidad en conexión con el resto de la sociedad, si el niño debe aprender a partir de enfrentarse con situaciones que reproducen condiciones reales, entonces el método de aprendizaje del niño debe coincidir con el método natural de aprendizaje e investigación del adulto, esto es, con los momentos de la experiencia reflexiva. De este modo, *pensar* es el método de aprender inteligentemente. El mejor camino para la instrucción y el aprendizaje consistirá en centrarse en aquellas condiciones que ponen a prueba y favorecen el pensamiento. «Tras dedicar mucho tiempo a observar el crecimiento de sus hijos, Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés»³⁰⁰. El aprendizaje infantil no tiene por qué diferir del método de la experiencia reflexiva.

Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado; y en quinto lugar, que la oportunidad de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez³⁰¹.

Como vemos, los rasgos del método experimental y los momentos de la

³⁰⁰ Westbrook, «John Dewey», pág. 293.

³⁰¹ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 144.

experiencia reflexiva que analizamos en la sección 5.5. coinciden con las coordenadas del método de enseñanza. Este es un asunto primordial en la filosofía de la educación de Dewey: el método experimental es el mejor método de aprendizaje del que disponemos, y por consiguiente, no existe ninguna razón para que no sea la idea directriz que oriente la educación en la escuela. Cabe recordar que nuestro filósofo distinguía dos factores dentro de la experiencia: uno activo y otro pasivo. Cualquier tipo de actividad no es necesariamente una experiencia y mucho menos suscita un aprendizaje. En términos generales, para que una actividad se convierta en una experiencia de la que podamos aprender algo debemos haber conseguido que el resultado de la acción refleje nuestro propósito y que hayamos sufrido de forma continuada sus consecuencias. Entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. Para ilustrar esta cuestión, a Dewey le gustaba emplear el ejemplo de un niño que toca la llama de una vela. La primera vez que lo hace, siente un calor muy intenso que le produce una quemadura. Al sufrir las consecuencias de esa acción, el niño aprende lo que significa una quemadura y aprende algo de la naturaleza del fuego. Como se aprecia en este sencillo ejemplo, este nexo de lo activo y lo pasivo constituye la base de todo aprendizaje. Ya hemos subrayado que el único conocimiento que merece la pena que el niño asimile es aquel que conquista por sí mismo, de ahí que el proceso de aprendizaje –que se corresponde con el conocimiento experiencial– deba comenzar por las actuaciones del niño y desenvolverse en el proceso de hacer cosas y padecer sus consecuencias. Si separamos la fase del hacer activo de la fase del sufrir pasivo, destruimos el sentido vital de una experiencia. Por eso mismo:

Aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas³⁰².

De aquí, Dewey infirió dos importantes conclusiones para la educación. Por una parte, la experiencia era primariamente un asunto activo-pasivo, y no primariamente cognoscitivo. Pero por otra parte, la medida del valor de una experiencia se hallaba en la percepción de las relaciones o continuidades a que conducía, comprendía conocimiento

³⁰² *Ibid.*, pág. 125.

en el grado en que se acumulaba o se sumaba algo o tenía sentido³⁰³. Ya habíamos señalado anteriormente que para que una serie de acciones se conviertan en una experiencia era necesaria la existencia de una *cualidad determinada* que le daba unidad al conjunto y nos permitía hablar de una experiencia unificada. La captación, el análisis y la valoración de las consecuencias de esta cualidad exigen el concurso del pensamiento. Por lo tanto, para que se produzca esa acumulación o suma, es decir, para que haya crecimiento, es imprescindible la intervención de la acción reflexiva.

El primero y el último de estos momentos, el punto de partida y el de llegada, es la experiencia. Para que un alumno aprenda un contenido nuevo, este contenido debe surgir en una situación en la que cobre sentido. Cuando a los niños se les instruye con libros de texto o con la lección magistral del maestro reciben de forma pasiva hechos que no poseen conexión con su horizonte experiencial. Al no enfrentarse por sí mismo a las condiciones de la experiencia que provocan ese hecho problemático, el niño no tiene manera de asimilar ese contenido en toda su profundidad, lo más que puede hacer es intentar memorizarlo. Las ocupaciones de la escuela debían organizarse de tal forma que «el método, el objetivo y la comprensión del trabajo estén presentes en la conciencia del que realiza el trabajo, y que su actividad tenga un significado para él»³⁰⁴. En *Schools of To-Morrow* (1915), Dewey empleó el siguiente ejemplo para ilustrar esta diferencia entre la forma de aprender desde la experiencia propia y la forma de pretender aprender desde fuera. Tenemos a dos niños de la misma clase que deben aprender la lección de los pesos y las medidas. El primer niño lee en el libro que dos libras hacen un kilo, pero esta es una afirmación, una cifra, que nada significa para él en la realidad, «a la hora de poner ejemplos –esto todo maestro lo sabe– no comprenden esta relación»³⁰⁵. Sin embargo, el segundo niño es hijo de un tendero y está acostumbrado a emplear la balanza. «Ha trabajado con kilos, y se reirá de cualquiera que le diga que cuatro libras hacen un kilo [...] ¿Cuál es la diferencia entre estos dos casos? El niño de la escuela tiene un resultado sin la actividad que produce ese resultado. Para el niño de la tienda de comestibles la afirmación tiene valor y verdad, es el resultado de una experiencia»³⁰⁶. Las actividades

³⁰³ Cfr. *Ibidem*.

³⁰⁴ Dewey, *The School and Society*, MW 1: 16.

³⁰⁵ Dewey, *Schools of To-Morrow*, MW 8: 391.

³⁰⁶ *Ibid.*, pág. 392.

prácticas eran pues necesarias para generar las experiencias que permitían al niño apreciar los problemas y los contenidos significativos. De ahí que las actividades se debieran implementar en la escuela como método de aprendizaje fundamental y no simplemente por una cuestión utilitaria. El aprender a través del hacer posibilitaba que el niño identificara y apreciara los problemas en su contexto. Si la curiosidad era el combustible del conocimiento, esta *apreciación* constituía su motor de arranque:

La exigencia de este fondo de comprensión o apreciación se satisface con el juego y las situaciones activas que representan situaciones típicas [...] La primera y básica función del trabajo de laboratorio, por ejemplo, en un campo consiste en familiarizar al alumno con cierta cantidad de hechos y problemas de primera mano, en darle un «sentimiento» a favor de ellos [...] Obtener el dominio de la técnica y de los métodos de alcanzar y comprobar las generalizaciones es, por de pronto, secundario respecto a adquirir la apreciación. En cuanto a las actividades de la escuela primaria, hay que tener en cuenta que la intención fundamental no es divertir ni transmitir información con un mínimo de esfuerzo ni aun adquirir destrezas –aunque estos resultados puedan obtenerse como productos secundarios– sino ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia y mantener alerta y eficiente el interés por el progreso intelectual³⁰⁷.

El valor de las actividades residía en la capacidad de proporcionarle al niño experiencias, y en este proceso jugaba un papel determinante la *acción reflexiva*. Las actividades se desarrollaban a través del cuerpo, pero si no eran mecánicas, debía intervenir siempre la reflexión. Además, de acuerdo al principio pragmatista, el pensamiento que no iba ligado con el incremento de la eficacia en la acción y con un mayor conocimiento de nosotros mismos y del mundo en el que vivimos no era nada más que pensamiento vacío. Toda habilidad que no fuera adquirida a través del pensamiento resultaría desvinculada de sus propósitos. Toda información separada de la acción reflexiva era una información muerta. El no valerse del pensamiento en este sentido dejaba al humano a merced de los hábitos mecánicos, los prejuicios y el poder arbitrario. En especial, exponía al individuo de a pie al control despótico de los poderosos, quienes no solían tener escrúpulos a la hora de servirse de los otros para satisfacer sus deseos³⁰⁸.

Por otra parte, parcelar la instrucción entre objetivos diversos como se había hecho habitualmente, separando la adquisición de habilidades (leer, ortografía, escritura, dibujo, recitar) de la adquisición de información (historia, geografía o biología) y del cultivo del

³⁰⁷ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 201.

³⁰⁸ *Ibid.*, pág. 135.

pensamiento, era una manera muy ineficaz de lograr el aprendizaje. Dewey pensaba de manera organicista, y esto significaba considerar las divisiones y las parcelaciones como abstracciones artificiales. Todo se hallaba relacionado, por lo que la manera adecuada de aprender era apreciando las conexiones. Las ocupaciones activas constituían la vía principal de aprendizaje porque generaban situaciones y procesos en los que iban surgiendo problemas y la necesidad inherente de darles respuesta. El conocimiento que se iba adquiriendo en este curso de acciones era técnico, científico y estético a un mismo tiempo. El concederle uno u otro cariz no era más que otra abstracción, quizá útil en algunos momentos, pero en cualquier caso hecha *a posteriori* por el pensamiento. «No hay, pues, una sucesión de estudios en el programa ideal escolar. Si la educación es vida, toda vida tiene, vista desde fuera, un aspecto científico, uno artístico y cultural, y uno de comunicación [...] El progreso no consiste en una sucesión de estudios, sino en el desarrollo de actitudes nuevas y de intereses nuevos hacia la experiencia»³⁰⁹. Mucho antes de que se hablara de interdisciplinariedad, Dewey rechazó la oposición clásica entre las materias científicas y las humanísticas. De este modo, frente a la división y la parcelación de las materias, Dewey, además de intentar integrar la teoría y la práctica, defendió «la unidad del conocimiento». Esto significaba ver el conocimiento como un todo interrelacionado y tener en cuenta la relación esencial del conocimiento y el hacer³¹⁰. En este planteamiento resonaba el holismo de Marsh, Morris y el currículum de Vermont. Dewey nunca abandonó esta visión, pero le otorgó un sentido diferente. En aquellos, esa idea era metafísica, puesto que remitía a un todo absoluto, de carácter divino y no cognoscible a través de los sentidos. En cambio, Dewey continuó reconociendo la interdependencia e interrelación intrínsecas al conocimiento, pero como buen pragmata, no podía aceptar una realidad última. El conocimiento se generaba en la praxis y su valor se medía por su capacidad de provocar consecuencias positivas y deseables.

La confianza de Dewey en el método experimental como la vía adecuada de aprendizaje se originó en las propias vivencias del filósofo en su Vermont natal. Allí,

³⁰⁹ Dewey, «My pedagogic Creed», EW 5: 91.

³¹⁰ Dewey, J., «The Theory of the Chicago Experiment», en Mayhew, K., C., y Edwards, A., C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appleton-Century, Nueva York, 1936. LW 11: 204.

Dewey se crio en un ambiente rural que mantenía en buena parte el estilo de vida de los *pioneers*. Aunque la industrialización había transformado las condiciones sociales y había provocado que esta cultura fuera quedando obsoleta, Dewey apreció siempre las virtudes educativas del ámbito familiar de los *pioneers*. Dewey creía que las actividades que se desempeñaban en los viejos hogares de Estados Unidos antes del desarrollo de la industrialización eran especialmente valiosas para el aprendizaje de los niños. El hecho de que no existiera una gran abundancia de productos disponibles obligaba a las familias a tener que producir por sí mismas buena parte de sus alimentos, de su ropa, de sus muebles o de sus herramientas. Cuidar los animales, tratar la grasa para elaborar velas, preparar los cueros y los tejidos para hacer ropa, cultivar y cocinar alimentos, o trabajar la madera para construir muebles, eran algunas de las tareas que debían llevar a cabo y en las que participaban todos los miembros de la familia. Los niños participaban también de estas tareas y, en consecuencia, tenían la oportunidad de familiarizarse con los materiales, los procedimientos y los usos sociales. En este marco, los individuos aprendían a tratar los materiales con un fin práctico, casi siempre en colaboración con otros miembros de la familia o de la comunidad. Aprendían de forma natural en el trato directo con las cosas, en un contexto y con una finalidad particulares. Inspirado en este modelo, Dewey insistió en que la escuela debía parecerse a un hogar: por su carácter de comunidad familiar, porque se aprende sobre todo de forma indirecta a través del ambiente, porque los conocimientos que merecen la pena deben ser prácticos y porque la experimentación supone la forma natural de aprendizaje. Dewey se propuso recuperar en la escuela las ventajas de este tipo de aprendizaje. Era consciente de que precisamente el nuevo sistema industrial demandaba trabajadores especializados, sin embargo, como hemos señalado, por una parte, la educación debía partir de los impulsos e intereses del niño y tener como fin su crecimiento integral y, por otra, las escuelas no debían ser reproductoras del *establishment*, sino convertirse en agentes de transformación social y de profundización en los ideales democráticos. Según la visión de Dewey, la escuela no debía ser un lugar apartado de la sociedad sino una extensión de la misma. Como no se cansó de repetir, la escuela no era una cosa sino que era vida, por lo que debía organizarse como una comunidad.

La escuela es, en primer lugar, una institución social. Como la educación es un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida colectiva en la cual están concentradas todas aquellas medidas que serán más efectivas para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la especie y hacer uso de sus propias capacidades de cara a los objetivos sociales³¹¹.

La siguiente anécdota ilustra bien el tipo de escuela que Dewey intentó poner en práctica. Después de la Huelga Pullman, la Universidad de Chicago decidió establecer su propio centro social y educativo, una institución similar a la ya reputada Hull-House. Miembros de la universidad organizaron una reunión informal con diferentes activistas (entre los que se encontraban Addams y Dewey) para consultarles sobre los objetivos y la mejor manera de organizar el centro. Dewey nos cuenta en una carta a su esposa cuál fue el tipo de respuesta que Addams les ofreció:

Addams les dijo a los reunidos que no había ningún objetivo especial, porque [el centro] no era una cosa sino un modo de vida, de ahí que tuviera los mismos objetivos que la vida misma [...] La señorita Addams esperaba que no se fundara el centro por el deseo de hacer el bien. La filantropía había sido identificada con la ayuda y no con la interpretación³¹².

Este era, por lo tanto, el espíritu que debía animar a la escuela. Antes que un lugar para la instrucción o la preparación, debía funcionar como una comunidad que, aunque dirigida por los maestros, estuviera abierta a la participación de todos sus miembros. Este planteamiento chocaba de lleno con el espíritu de las escuelas tradicionales. La mayoría de estas estaban diseñadas para reproducir los modelos dominantes de la sociedad, en cambio, Dewey propuso una escuela que sirviera para transformar la sociedad. Como agente fundamental de transformación y democratización, la escuela debía ser también en sí misma un lugar abierto a la reforma y la experimentación. Su objetivo fue que las escuelas se convirtieran en agentes de reforma social, que sirvieran como instrumentos para democratizar la sociedad estadounidense. Como ya hemos señalado, Dewey también tenía en mente el aprendizaje que se producía en el ámbito familiar y en el entorno social. La criatura viviente aprendía sobre todo a través del ambiente. Precisamente, la función del maestro residía en establecer unas condiciones que favorecieran la experiencia del

³¹¹ Dewey, «My Pedagogic Creed», EW 5: 86, 87.

³¹² John Dewey a Alice Chipman Dewey, 9 de octubre de 1894, Dewey, J., *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*.

niño. «El problema de la orientación es el problema de seleccionar los estímulos apropiados a los instintos e impulsos que quieran que se apliquen para la adquisición de experiencias nuevas»³¹³. Con su énfasis en el aprendizaje a través del ambiente, Dewey se refería a lo que actualmente denominamos *educación informal*, por contraste a la *educación formal* o *reglada* impartida en las instituciones educativas. En la pedagogía deweyana, la separación entre ambas se diluía. La escuela tendría éxito en la medida en que consiguiera reproducir situaciones de la vida cotidiana que permitieran al niño experimentar y reflexionar.

7.5. La transición del *play period* al *childhood period*: El currículum de la Laboratory School:

En octubre de 1895, la Universidad de Chicago aprobó una partida presupuestaria de 1.000 dólares para organizar un Laboratorio de Psicología. Sin embargo, el proyecto no salió adelante y, finalmente, Dewey convenció al equipo directivo de la universidad para que se destinara esa cantidad a la fundación de una escuela de primaria dependiente del Departamento unificado de Filosofía, Psicología y Pedagogía. De este modo, la escuela podría cumplir un doble propósito: por una parte, servir como centro de observación y prácticas para los estudiantes de la Escuela de Maestros; y por otra, gozar de la posibilidad de implementar los avances de la psicología funcionalista en el campo educativo. En efecto, durante sus nueve años de existencia, entre 1896 y 1904, Dewey tuvo la oportunidad, la única en su dilatada carrera, de dirigir una escuela en la que intentar poner en práctica todas sus ideas filosóficas, psicológicas y educativas que hemos estudiado anteriormente.

De los tres períodos en los que se organizaba el sistema educativo del país: elementaria, secundaria y universidad, la University Elementary School acogió a niños entre los cuatro y los trece años de edad, por lo que, tal como indicaba su nombre, su oferta se limitó a los cursos de la Escuela Primaria o Elemental. La escuela se inauguró en enero de 1896, con dieciséis alumnos, de entre seis y nueve años, y dos maestros. A

³¹³ Dewey, *The Child and the Curriculum*, MW 2: 283.

medida que fue consiguiendo más fondos, cambió su domicilio varias veces, mejorando sus instalaciones y aumentando el número de matriculados y maestros. En 1898, tenía 95 alumnos, de entre cuatro y trece años, y cuando el proyecto terminó, en 1904, había 140 alumnos, de cuatro a quince años, 23 maestros (en su gran mayoría mujeres) y diez estudiantes graduados que trabajaban como auxiliares. De este modo, contando con los ayudantes graduados, había un maestro por cada cuatro-cinco alumnos, una circunstancia que inevitablemente provocaba que su presupuesto tuviese que ser mucho mayor que el de una escuela media. Durante los dos últimos años de su existencia, la escuela también impartió un curso de secundaria compuesto por niños de catorce y quince años de edad. Dewey fue el *alma mater* de la University Elementary School, tal como subrayaron Mayhew y Edwards en su libro *The Dewey School*, pero hay que tener en cuenta (y así lo admitió siempre el propio Dewey) que el proyecto constituyó un ejemplar trabajo de equipo. Empezando por los maestros, maestras y asistentes, que se implicaron de forma extraordinaria, pasando por los padres de los alumnos, quienes participaban a través de reuniones periódicas en la organización del centro y lo sostuvieron económicamente, hasta el grupo de colegas del Departamento que ya hemos mencionado repetidas veces, como George H. Mead, James R. Angell o James H. Tufts. Dewey fue el director, mientras su esposa Alice (a quien Mayhew y Edwards atribuyeron también gran parte del éxito de la institución) ejercía, digamos, de directora ejecutiva. Para el puesto de inspectora de estudios, Dewey hizo venir a Ella Flagg Young, con quien había hecho amistad en la Universidad de Michigan. Young fue la primera mujer en presidir la National Educational Association; Dewey la consideraba la más sabia en temas educativos (años después le dedicaría su libro *How we Think*). El nombre oficial del centro fue University Elementary School (o University Primary School), pero en cuanto empezó a cobrar relevancia en el país y fuera de él, fue comúnmente conocido como «Dewey School» o «Laboratory School». Esta última expresión fue sugerida por Ella Flagg Young. A Dewey le parecía muy apropiada esta denominación, o también «Escuela experimental». Puesto que la escuela trataba de poner en práctica una serie de ideas educativas, debía funcionar, con el mismo sentido experimental que animaba el laboratorio sociológico de la Hull-House, como un laboratorio de filosofía. Sin embargo, a Dewey no le gustaba demasiado usar el término por miedo a que los padres pensasen que *experimentaban* con sus hijos como si

fueran conejillos de indias³¹⁴.

La institución sufrió desde el principio problemas para financiarse. La Universidad de Chicago, tal como ya hemos contado, había sido rescatada y refundada por Rockefeller y, dirigida por William Harper, aspiraba a convertirse en la universidad más vanguardista del país. El proyecto de la Laboratory School, del que apenas había antecedentes (si acaso la escuela del coronel Parker o un efímero proyecto de *kindergarten* en la Universidad de Stanford) encajaba en este espíritu innovador. Pero en la práctica, la Universidad de Chicago dotó de escasos fondos a la escuela, que fundamentalmente se tuvo que financiar con las donaciones de los propios padres de los alumnos (muchos de ellos, profesores de la propia universidad) y de algún millonario altruista. A partir del segundo año, se instituyó una Asociación de Padres de Alumnos con el propósito de que los padres participaran en el diseño del currículum y asegurar también la situación financiera de la escuela. Dewey les daba conferencias con frecuencia (varias de ellas recogidas en su famosa obra *The School and Society*), donde les exponía la marcha de las actividades escolares y los distintos problemas con los que se enfrentaban, además de discutir con ellos la aplicación de sus teorías y la organización de la institución. En 1901, la Universidad de Chicago absorbió la Cook County Normal School del coronel Francis Parker, y un año después, tras el fallecimiento de este último, decidió fusionarla con la University Primary School. Esto hizo más complejo el proyecto y trajo consigo tensiones con el cuerpo docente de la antigua Cook County. Alice Chipman continuó siendo la directora, pero después del curso académico 1903-1904 no fue renovada, lo que precipitó la dimisión de Dewey de todos sus cargos en la Universidad de Chicago y el final de este singular experimento pedagógico.

El plan de estudios de la Laboratory School buscaba materializar los fines de la educación que estudiamos anteriormente, en síntesis: fortalecer el crecimiento del niño, su desarrollo físico, intelectual y moral; ayudarle a desenvolver su pensamiento reflexivo para que pueda ser autónomo y enfrentarse por sí mismo a las situaciones vitales; conseguir que apreciara la conexión de los fines individuales con los fines sociales e interiorizara los valores democráticos. Cómo diseñar un plan de estudios que expresara estos fines no era una tarea fácil, y tal como ya hemos mencionado, fue uno de los

³¹⁴ Cfr. Dewey, *The School and Society*, MW 1: 61.

mayores quebraderos de cabeza a los que Dewey y su equipo se enfrentaron. Respecto a la cuestión de qué contenidos seleccionar e incluir en el currículum, según la visión de Dewey, la escuela debía responder a las necesidades y los retos de la vida comunitaria, por lo que el criterio para seleccionar las materias a estudiar residía en su valor social, es decir, en su capacidad para mejorar la vida del individuo y la vida de la comunidad. Las materias del plan de estudios tenían que ayudar a que el niño comprendiera los fenómenos sociales y aprendiera a vivir en su entorno. «El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común, de modo que el futuro sea mejor que el pasado»³¹⁵. En cuanto a cómo llevar esto a cabo, hemos respondido a esta pregunta en la sección anterior al analizar el planteamiento deweyano acerca de la naturaleza del método pedagógico, así como en la sección 5.5. cuando estudiamos el método experimental.

Entre las diversas líneas de investigación realizadas en el Departamento de Filosofía y Psicología, Dewey lideró un seminario, siguiendo los postulados funcionalistas, acerca del desarrollo mental del niño y cuyos descubrimientos inspiraron el currículum de la escuela (Ver sección 7.4.). Siendo el organismo humano un ser esencialmente activo, lo importante para Dewey residía en el carácter y la productividad de las actividades, por lo que su análisis del crecimiento se enfocaba en cómo se desarrollaban el «interés» y la actitud del individuo en relación al tipo de actividades en las que se involucraba. Dewey y su equipo identificaron cuatro etapas de actividad en el desarrollo mental del niño: *early infancy* (hasta los dos o tres años); *later infancy* (hasta los siete u ocho años); *childhood* (hasta los doce o trece); *youth* (hasta los dieciocho o veinte)³¹⁶. De este modo, organizaron el currículum de la Laboratory School de acuerdo a estas etapas del desarrollo mental. Estructuraron el plan de estudios en tres períodos educativos: primer grado (niños de cuatro a ocho años de edad); segundo grado (niños de nueve y diez años de edad); tercer grado (niños de once a trece años de edad)³¹⁷. Como puede apreciarse, el primer grado se correspondía con la etapa de la *later infancy*, mientras el segundo y el tercer grados respondían a la etapa de la *childhood*.

³¹⁵ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 167.

³¹⁶ Cfr. Dewey, «Mental Development», MW 1: 192-221.

³¹⁷ Mayhew y Edwards, *The Dewey School*, pág. 55.

En «Growth in Activity», un texto de madurez que formó parte de un libro colectivo sobre temas educativos, Dewey sintetizó el tipo de actividad predominante que mostraba el niño a lo largo de sus etapas: durante la *later infancy*, la actividad sin referencia a resultados; en los dos primeros años de la *childhood*, el control de la actividad por su resultado; y a partir más o menos de los once años de edad, el uso de símbolos³¹⁸. En la medida de la posible, se procuró que las actividades y las materias de estudio seleccionadas respondieran a los intereses dominantes que el niño manifestaba en cada una de sus etapas. No obstante, de igual modo que las etapas del desarrollo mental del niño se sucedían se forma gradual (y a ritmos diferentes), Dewey se esforzó por plantear un currículum en el que los niños no sintieran el paso de un curso a otro como un salto o una ruptura. Las actividades y los saberes que estas implicaban debían desenvolverse de forma paulatina, de tal manera que el niño pudiera expandir su experiencia, para lo cual, se hacía imprescindible que pudiera sentir la continuidad entre su mundo, aun limitado, y el mundo que se le presentaba en la escuela. Durante los primeros años de la University Elementary School, los cuales sirvieron sobre todo para reconocer errores y descartar estrategias, los niños fueron organizados en grupos de distintas edades. Sin embargo, esta conformación fue pronto desechada, ya que los niños mostraban diferentes intereses en función del grado de su desarrollo mental, tal como la psicología funcional le había enseñado a Dewey. En consecuencia, los niños fueron agrupados de acuerdo a su edad, aunque se destinaron ciertas actividades para ser compartidas por los más pequeños y los más mayores, como por ejemplo, la comida a media mañana. Los grupos estaban formados por alumnos de ambos sexos, por lo que tanto los niños como las niñas participaban por igual de todas las actividades, fueran la carpintería, la costura o la cocina. Para Dewey, los objetivos generales de la escuela elemental eran:

- 1) Conducir al niño a un activo interés investigador, y a que tome conciencia del mundo social y natural que le concierne; 2) Conducir al niño a una conciencia positiva de sus propias capacidades; y 3) Introducirle gradualmente en el control de los instrumentos técnicos requeridos en un mayor trabajo, por ejemplo, leer, escribir y calcular [...] El objetivo distintivo de este periodo no es [...] ofrecerle al niño facilidades técnicas, o la posesión de una cierta cantidad de información. [Su objetivo principal] es que el niño

³¹⁸ Dewey, «Growth in Activity», parte del capítulo 5, «New Methods», en *Educational Adaptations in a Changing Society*, E. G. Malherbe (ed.), Juta and Co., Capetown and Johannesburg, 1937, págs. 120-122. LW 11: 243-246.

desarrolle en su conciencia su sentido organizado del mundo en el que vive, ejercitándose desde lo que le toca más de cerca antes de ir a la escuela, por ejemplo, la familia y la vida del vecindario, y gradualmente extender su alcance³¹⁹.

El primer grado educativo se correspondía, pues, con la segunda etapa de actividad del niño, la *later infancy*, denominada por Dewey como *play period*. Esto no quería decir, como ya hemos señalado, que los niños debieran dedicarse a jugar alegremente (tal como estaba de moda en muchas escuelas progresistas), sino que apuntaba al tipo de actitud preferente que manifestaban los niños en ese tiempo: una manera característicamente lúdica de interactuar con el mundo. Durante este período, la educación debía tener por objetivo el fomentar y fortalecer este carácter instintivo del niño. A Dewey le interesaba aprovechar esta energía desbordante que los niños ejercitaban al jugar para proponerles experiencias que después les ayudaran a transformar esa energía en actividades productivas. El juego le proporcionaba al niño una multitud de significados que aprendía a través de la actividad y de forma inconsciente. Sin embargo, tal como ya hemos insistido, un exceso de ludismo favorecía la dispersión y el capricho. Así, el tránsito del *play period* al *childhood period* debía posibilitar que el niño transformara progresivamente su actitud lúdica natural en una actitud que supiera tratar con procedimientos complejos que buscaban un resultado valioso, en una actitud capaz de responder inteligentemente a nuevas situaciones.

Ya hemos indicado que Dewey trató de aplicar sus ideas sobre el método experimental a la metodología pedagógica. Según él, el niño crecía física e intelectualmente a partir de la ganancia de experiencias significativas, es decir, vivencias de primera mano que le aportaban un valor. El método consistía, pues, en ofrecer primero la situación, que el niño se encontrara por sí mismo con los problemas, y a partir de ahí, investigar las posibles soluciones y estudiar las diversas materias involucradas. En consecuencia, el currículum debía proporcionar al niño situaciones activas en las que tuviera que enfrentarse por sí mismo –con la guía de los maestros– a los materiales y a los procedimientos. De este modo, para crear *situaciones activas*, el programa de estudios de la Laboratory School se estructuró en «ocupaciones activas» en vez de hacerlo en

³¹⁹ Dewey, «The University Elementary School: History and Character», University of Chicago, Record 2, págs. 72-75, 1897. MW 1: 331.

asignaturas. Esto implicaba la eliminación de las asignaturas al modo tradicional, pero en ningún caso suponía prescindir de los contenidos. Dewey rechazó las clases magistrales en las que el maestro soltaba su perorata, fundamentalmente, porque condenaban a los alumnos a un rol pasivo y a una desconexión radical de los materiales presentados con sus intereses y su horizonte experiencial. Por contra, en la Laboratory School, los niños se organizaban en grupos para desarrollar actividades típicas de la vida social. Si la escuela debía estar conectada con la sociedad, las ocupaciones eran el órgano que efectuaba esa conexión. Las «ocupaciones activas» (*occupations, occupational activities*) eran, pues, formas de actividad donde el niño reproducía alguna clase de trabajo relacionada con la vida social, y que le conferían al niño un modo de aprendizaje similar al de la vida real: a través de la práctica (sirviéndose del método experimental) y el trabajo cooperativo en grupo. Para Dewey, las «ocupaciones activas», aun en toda su variedad, comprendían al fin y al cabo el *juego* y el *trabajo*. En realidad, los niños, entre los tres y los ocho años, antes de ser moldeados por el proceso de socialización, no solían distinguir entre juegos y trabajos. El ejercicio de las ocupaciones buscaba aprovechar esta indistinción connatural a los niños para potenciar y mejorar los procesos de su aprendizaje.

El plan de estudios establecía tres familias fundamentales de ocupaciones: el trabajo en el taller (*shop-work*) con madera y herramientas; el trabajo de cocina; y el trabajo con textiles, que incluía el tejido y la costura³²⁰. A estas actividades se añadían otras complementarias, a saber: el trabajo artístico (dibujo, pintura, música, canto); la práctica, o invención, de juegos (en especial, juegos colaborativos y de dramatización); el trabajo en el gimnasio (los niños dedicaban media hora al día al ejercicio físico); el cultivo de un jardín y un huerto; el trabajo en el laboratorio; así como excursiones al campo, a museos, o simplemente, paseos por el entorno de la escuela. Durante los primeros años de escolarización (*play period*), los niños se dedicaban principalmente a la realización de estas actividades para, gradualmente, sobre todo a partir del segundo grado (hacia los ocho años), ir profundizando en el estudio de las materias que esas actividades habían ido suscitando. Los niños más mayores continuaban participando de estas ocupaciones, pero empleaban más tiempo en estudiar los contenidos históricos y sociales, los científicos, y los expresivo-comunicativos, las tres ramificaciones en las que se articulaba el currículum

³²⁰ Dewey, *The School and Society*, MW 1: 61.

en el segundo período.

Por lo tanto, los niños no iban a la Laboratory School a escuchar de forma pasiva sino para hacer cosas (fuera cocinar, jugar, construir una maqueta o fabricar herramientas). El ejercicio de estas actividades daba lugar al estudio de una amplia variedad de temas de estudio y a familiarizar al niño con los métodos empíricos de solución de problemas. A partir de la ejecución de estos actos sencillos, se iba articulando el estudio de las materias. Por ejemplo, el ejercicio de cocinar daba pie a estudiar aritmética (pesar y medir los ingredientes), química y física (observar los estados de la materia y los procesos de combustión), biología (dieta y digestión), geografía (exploración de los ambientes naturales de plantas y animales) o agricultura (los tipos de alimentos y sus formas de cultivo). De este modo, a través de la actividad, el niño aprendía una gran variedad de significados en su contexto, un *background* imprescindible para, durante el segundo y el tercer período educativo, poder profundizar en las ideas más abstractas. Lo mismo valdría para el resto de actividades:

No se necesita enseñar, por ejemplo, la jardinería ni para preparar futuros jardineros ni como un modo agradable de pasar el rato. Aquella ofrece un camino de aproximación al conocimiento que la agricultura y la horticultura han desempeñado en la historia de la especie y del que ocupan en la organización social presente. Realizadas en un ambiente educativamente controlado, constituyen modos adecuados para estudiar los hechos del crecimiento, la química del suelo, el papel del aire, de la luz y la humedad, de los animales nocivos y beneficiosos, etc. No hay nada en el estudio elemental de la botánica que no pueda introducirse de un modo vital en relación con el cuidado por el crecimiento de las semillas [...]. A medida que el alumno se desarrolla, percibirá problemas de interés que pueden estudiarse a causa del descubrimiento mismo independientemente del interés directo originario por la jardinería: problemas relacionados con la germinación y nutrición de las plantas, la reproducción de los frutos, etc., constituyendo así una transición a las investigaciones intelectuales deliberadas [...]. El ejemplo puede extenderse [...] a las demás ocupaciones escolares: trabajo en madera, cocina y todas las restantes³²¹.

La introducción de las ocupaciones en el currículum no obedecía a un motivo utilitario, sino a su potencial educativo y a su valor social. Aunque el ejercicio de las ocupaciones contribuía a desarrollar capacidades y destrezas, muchas de las cuales pudieran servirle al joven para desempeñar una profesión en el futuro, esta capacitación no debía ser el objetivo primordial de la escuela. Existen una serie de intereses comunes

³²¹ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 174.

a los seres humanos en torno a los cuales se articulan sus principales actividades: la alimentación, el refugio, el vestido, los enseres domésticos, los procedimientos relacionados con la producción, la manufactura, o el consumo. Las ocupaciones activas reproducían, en el contexto de la escuela, esas necesidades vitales y los usos sociales que dan respuesta a esas necesidades.

Debemos concebir el trabajo en metal y madera, el tejido y la costura o la cocina, no como estudios especiales sino como métodos de vida y de aprendizaje. Debemos concebirlos en su significado social, como clases de procesos sobre los cuales la sociedad se sustenta y avanza, como medios para instruir al niño en las necesidades de la vida comunitaria, y como modos a través de los cuales han sido satisfechas esas necesidades gracias a la inteligencia e ingeniosidad crecientes del hombre; en una palabra, como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones³²².

La realización de las ocupaciones activas permitía al niño vivir experiencias con un valor propio que le ayudaban a familiarizarse con los intereses humanos más vitales y comunes. Por otra parte, «si la masa de la humanidad no ha encontrado ordinariamente en sus ocupaciones industriales más que males que han de sufrirse para el sostenimiento de la existencia, la culpa no es de las ocupaciones, sino de las condiciones bajo las cuales se han realizado»³²³. Al llevarse a cabo en el ambiente de la escuela, las actividades se encontraban liberadas del aspecto pecuniario y de las complicaciones que poseían en la vida real, de este modo, los factores eran controlables y se podían dirigir en pos de favorecer las experiencias³²⁴. Aquellas actividades que solo reproducían modelos de forma mecánica no resultaban educativas, puesto que no le permitían al niño experimentar la selección y la adaptación de los materiales ni captar los fines del procedimiento. Este era uno de los errores que Dewey le reprochó a muchos ejercicios del *Kindergarten* o a las

³²² Dewey, *The School and Society*. MW 1: 10.

³²³ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 173.

³²⁴ Esta fue una de las cuestiones más criticadas de la pedagogía deweyana. Se le reprochaba que su plan de estudios no preparaba a los alumnos para la competitividad, la división del trabajo y la profesionalización del mundo contemporáneo. Su modelo, inspirado en las comunidades rurales, se hallaba demasiado alejado de la nueva sociedad industrial. Ciertamente, Dewey, al intentar crear un ambiente amable para el desarrollo del niño, eludió conscientemente una de las características más esenciales de la sociedad estadounidense. Procuró evitar el tipo de relaciones sociales de la producción capitalista – marcadas por los vínculos de dominación y competición feroz– y, en cambio, buscó fomentar un contexto cooperativo, evitando los juegos y las actividades competitivas.

Escuelas Técnicas y Profesionales. En estas escuelas, se les planteaba a los niños actividades con los materiales diseñados por adultos y un procedimiento fijo, por ejemplo, colorear el interior de un dibujo o los cubos de Fröbel. Estos ejercicios, aunque ayudaran a potenciar una destreza, no concedían suficiente oportunidad y valor a los errores, se encontraban muy alejados de las condiciones de vida real, no fomentaban la iniciativa y reducían el uso del juicio al mínimo. Dewey apostó por actividades en las que los niños tuvieran que enfrentarse a los medios desde el principio, esto es, en la propia selección y preparación de los materiales. Esta era la única forma de que los niños captaran el sentido del proyecto e interiorizaran el método experimental en todo su recorrido.

Dewey también consideró un error el incluir los juegos y los trabajos manuales en el currículum con el único objetivo de agradar al niño, tal como muchas escuelas reformistas hicieron en las primeras décadas del siglo XX. También algunas escuelas públicas adoptaron estas actividades como formación complementaria a las materias de estudio tradicionales, algo que continúa ocurriendo hoy en día. Las escuelas reformistas, en su énfasis por satisfacer los intereses de los niños y mantenerlos entretenidos, conformaban buena parte de su plan de estudios de acuerdo a estos juegos y trabajos. La moda de introducir estas actividades en el currículum era, para Dewey, pertinente, pero no suficiente, o incluso equivocada, si solo se empleaban como meras diversiones agradables. El ir a la escuela con alegría hacía que el niño se mostrara más receptivo y aprendiera con más facilidad. Era positivo ofrecerle al niño actividades que le motivasen, pero buscar que el niño disfrutara de estas actividades no debía ser el motivo fundamental para incluir a estas en el currículum:

Las razones para asignar al juego y al trabajo activo un lugar definido en el programa son intelectuales y sociales y no asuntos de facilidad temporal y de agrado momentáneo [...] Más concretamente, el juego y el trabajo se corresponden punto por punto con los rasgos de la etapa inicial del conocimiento, que consiste [...] en aprender cómo hacer las cosas y a familiarizarse con las cosas y procesos que se obtienen en el hacer³²⁵.

Aparte de su vinculación esencial al método experimental, esta forma de aprendizaje poseía, según Dewey, múltiples ventajas. Involucraba por completo el interés y la atención del niño, le mantenía alerta y activo –en vez de pasivo y receptivo–; le

³²⁵ *Ibid.*, págs. 169, 170.

proporcionaba una experiencia de primera mano y le ponía en contacto con las realidades; le proveía de un motivo genuino; desarrollaba sus capacidades de manera natural; le hacía más sensible a las tareas del hogar y a las necesidades sociales; le permitía apreciar los hallazgos científicos y los valores históricos; le ayudaba a desenvolver hábitos de orden y de responsabilidad; fomentaba la cooperación en lugar de la competitividad; contribuía a robustecer su sentimiento de comunidad; y por supuesto, le preparaba para enfrentarse a las tareas que le surgieran en el futuro³²⁶. Todas estas ventajas podían resumirse en una general: suponía la mejor manera, sino la única, de familiarizarse con el método experimental y aprender a vivir –democráticamente– en sociedad.

Veamos de forma detallada cómo Dewey y su equipo organizaron las ocupaciones activas y las materias de estudio de la University Elementary School. El *primer grado*, correspondiente al *play period*, se articulaba en dos subgrados: la subprimaria, que incluía a los niños de cuatro y cinco años de edad; y el comienzo propiamente de la escuela primaria, que comprendía a los niños de seis a ocho años. El currículum se iniciaba con actividades relacionadas con la experiencia social del niño. «Por una parte, intentaba ofrecerle al niño una conciencia más clara de aquello implicado en su vida, y por otra, fomentarle hábitos de servicio social, y la destreza de controlar sus propias capacidades de la mano y el ojo»³²⁷. A partir del otoño de 1898, la escuela acogió a niños de cuatro y cinco años (Grupos I y II) y creó un Departamento de Subprimaria (equivalente al *Kindergarten*). Al parecer, el aula de la que disponían no era muy amplia y se encontraba orientada al norte, sin embargo, en lugar de ver esto como una desventaja, aprovecharon esta circunstancia para organizar más juegos en el porche, excursiones a parques y museos o, simplemente, paseos por los alrededores del colegio para que los niños pudieran concentrarse en sus observaciones³²⁸. El programa diario de estos dos grupos, aunque era flexible y se adaptaba a los ritmos de los niños y a las condiciones climatológicas de las estaciones, era el siguiente:

9:00h – 9:30h: Trabajo manual.

9:30h – 10:00h: Canciones e historias.

10:00h – 10:30h: Paseos y juegos como «Follow the Leader».

³²⁶ Cfr. Dewey, *The School and Society*, MW 1: 09.

³²⁷ Dewey, «The University Elementary School: History and Character», MW 1: 331.

³²⁸ Mayhew y Edwards, *The Dewey School*, pág. 56.

10:40h – 11:15h: Almuerzo.

11:15h – 11:45h: Dramatización y ritmos³²⁹.

Durante estos dos años, se les planteaba a los niños actividades que combinaban períodos de relajación con períodos que requerían un interés fijo, de tal manera que no estuvieran demasiado tiempo haciendo lo mismo. En los cursos siguientes se iban introduciendo, poco a poco, proyectos que exigían al niño una mayor atención y un mayor empleo de tiempo para su ejecución. De momento, lo importante era satisfacer la curiosidad natural del niño y que tuviera la oportunidad de adquirir un *background* de experiencias. El trabajo manual incluía el trabajo constructivo con bloques, el dibujo, la pintura, el modelado con arcilla, los juegos en mesa de arena y la carpintería. Los niños solían realizar una excursión a una granja, lo que les permitía un primer contacto con la agricultura y la ganadería. También ayudaban a poner la mesa y limpiar la vajilla del almuerzo.

Por su parte, el Grupo III estaba formado por los alumnos de seis años de edad y constituía el primer curso de la Escuela Elemental. Disponía de una de las mejores aulas del centro, la cual funcionaba además como laboratorio de biología. Allí tenían un acuario y un vivario, este último, montado y cuidado por ellos mismos, con plantas y pequeños animales o insectos que habían recogido durante sus salidas al campo o al entorno de la escuela. Los niños pasaban de una hora y media a dos horas al día en este aula, el resto del tiempo era dedicado a actividades en el exterior y excursiones. Como todos los grupos, el día comenzaba con una charla de unos quince minutos, donde los niños comentaban las dificultades con las que se habían encontrado a la hora de realizar las actividades, se discutían los planes del día y se repartían las tareas. En esta edad, la actitud dominante que mostraba el niño seguía siendo de carácter lúdico, por lo que el programa se centraba en las actividades, dejando dos horas a la semana para cuestiones más intelectuales, como el relato de historias o las conversaciones acerca de las tareas llevadas a cabo por el grupo. Durante este curso, el currículum procuraba plantear ocupaciones sociales relacionadas con el sostenimiento del hogar, el vecindario y la vida del campo. En especial, los niños del Grupo III pasaban mucho tiempo en la cocina-laboratorio, encargándose de cocinar y servir el almuerzo para toda la escuela una vez por semana.

³²⁹ *Ibid.*, pág. 57.

Además de ser una actividad compartida y dirigida a un objetivo, el ejercicio de preparar el almuerzo daba lugar a una serie de tareas y de estudios. Los niños tenían que pesar y medir los ingredientes, hacer las proporciones de las mezclas o contar los tiempos, por lo que, de forma natural y dentro de una situación concreta, utilizaban símbolos numéricos y comenzaban a familiarizarse con la aritmética. A su vez, observaban el proceso de la combustión y los estados de la materia (química y física); aprendían nociones de dieta y de digestión (biología); y exploraban los ambientes naturales de plantas y animales (geografía). La cocina se convirtió en la base de la mayor parte de la ciencia que se enseñó en la escuela. Dewey la consideró como la más educativa de todas las ocupaciones del plan de estudios, una querencia que compartió con el utopista Charles Fourier³³⁰.

Los niños salían todos los días al exterior y uno de sus objetivos era que pudieran apreciar cómo la vegetación y los árboles cambiaban con las estaciones y cómo la climatología influía en el crecimiento de las semillas, en los hábitos de los animales o en el aspecto del paisaje. Se trataba de que observaran las semillas, las plantas, la madera, el aceite, las piedras o los animales, y de que entendieran a estos, no como cosas aisladas, sino como funciones o partes del hábitat. A principios del otoño, plantaban trigo en un área de cinco yardas por diez pies en el exterior de la escuela. Uno de los proyectos del curso era la construcción a escala de una granja de madera, que incluía una casa, unos establos, una zona para cultivos y un molino. Se les proporcionaba a los niños bloques de distintos tamaños y, sirviéndose de la experiencia de haber visitado una granja el año anterior, dibujaban un croquis previo, repartían el espacio en el aula, medían y cortaban la madera, ensamblaban las piezas, etc. Después, utilizaban la granja y su entorno como escenario para desenvolver un juego dramático. Unos hacían de granjeros, otros se encargaban del molino; otros eran transportistas; y otros representaban a los tenderos en distintas ciudades. Los primeros producían trigo, el cual era llevado por los transportistas a los molineros, quienes lo transformaban en harina que, a su vez, unos segundos transportistas hacían llegar a los tenderos. Aparte de todo el aprendizaje indirecto que estos juegos constructivos y dramáticos entrañaban, se aprovechaban para estudiar una serie de cuestiones particulares, como las semillas, el maíz y el algodón, o el clima y su influencia. Yendo desde lo más próximo y local a lo más lejano, se comenzaban a estudiar

³³⁰ Ver Fourier, Ch., *Valor educativo de la ópera y la cocina*, Ediciones Trea, Gijón, 2008.

otros climas y otras geografías, como Egipto y el Sáhara.

El Grupo IV, compuesto por los niños de siete años de edad, se dedicaba a actividades «centradas en el desarrollo histórico de las ocupaciones fundamentales, con especial énfasis en los progresos hechos gracias a la invención y el descubrimiento»³³¹. Aunque a esta edad los niños se encontraban aun en el *play period*, Dewey consideraba este curso y el siguiente como años de transición hacia el *childhood period*. Por este motivo, el currículum proponía actividades en las que los niños pudieran comenzar a desarrollar de forma consciente el dominio de los procedimientos, es decir, el control de la técnica, lo cual implicaba una cierta noción de la relación entre los medios y los fines. Las actividades que los niños habían realizado durante los tres cursos anteriores estaban principalmente relacionadas con el hogar y su mantenimiento, en particular, habían estudiado las distintas personas que intervienen en el proceso de producción de la comida y su distribución. Hasta ese momento, el mundo del niño se hallaba demasiado centrado en sí mismo. Le atraían los hechos y las habilidades que pudieran satisfacer sus intereses, pero poco a poco iba ampliando su horizonte, despertándose durante este tiempo una inmensa curiosidad. Era el momento del *questioning age*, cuando el niño sentía una irresistible tendencia a hacer preguntas, a interesarse en el cómo y el porqué de las cosas. Tal como ya hemos observado, esta curiosidad era, según Dewey, la actitud investigadora en estado embrionario que la educación debía alimentar y refinar. Así, cada vez en mayor medida, el niño se sentía insatisfecho con las actividades meramente lúdicas y demandaba actividades que poseían un fin y de las que se podía obtener algún valor.

Las materias de estudio de este Grupo continuaban siendo las actividades relacionadas con la provisión de alimento, refugio y vestido, pero ahora eran abordadas desde una perspectiva histórica. Tal como ya hemos señalado, la perspectiva histórica o genética, en opinión de Dewey, era un método de análisis de la vida social existente, no mera información acerca de algo pasado y dejado atrás. El presente era el resultado de una compleja interacción de fuerzas materiales y espirituales, era el producto de una evolución (que combinaba momentos de avance con momentos de retroceso) de las maneras en las que el humano se enfrentaba a su hábitat y construía a su vez un marco de convivencia. Conocer la historia de esta evolución se tornaba imprescindible para

³³¹ Mayhew y Edwards, *The Dewey School*, pág. 95.

comprender las condiciones y las características de la vida social del presente. Por su parte, el niño había adquirido a esta edad una cierta conciencia de las necesidades y las interconexiones sociales más elementales (el objeto de estudio fundamental de los tres cursos anteriores), lo cual, sumado a la fuerte curiosidad que solía mostrar en esta etapa, le permitía estar preparado para descubrir cosas más apartadas de su esfera íntima de intereses. De ahí que, en respuesta a este deseo del niño por ampliar su horizonte, el trabajo de este curso poseyera un carácter histórico.

Esto requería una cierta capacidad de abstracción. El trabajo en la granja, tal como había sido estudiado en el curso anterior, había mostrado lo que cierta gente hace, con qué cosas llegan a entrar en contacto, cómo las usan, y cómo el granjero provee a otra gente. Sin embargo, la agricultura, vista en su perspectiva histórica, mientras revisita mucho de este material, pone el énfasis en las peculiares necesidades en la vida del hombre que requieren la existencia de esta ocupación, así como en la manera en que influye en el carácter y composición de la sociedad. En el primer caso, el asunto es tomado como una situación a realizar; en el segundo caso, como algo cuyos típicos motivos y efectos deben ser descubiertos y rastreados³³².

El propósito de este curso era, pues, que el niño pudiera comenzar a apreciar los descubrimientos y los inventos que habían permitido al humano adaptarse de una forma más inteligente a su medio. Para ello, el estudio se centraba en la vida de las sociedades primitivas o tribales. Las actividades se organizaban fundamentalmente alrededor de un juego de dramatización. Los niños se distribuían en varias tribus. En primer lugar, cada una de ellas elegía las características de su entorno. Una tribu, cuyos miembros estaban interesados en el cultivo del trigo, optaba por instalarse en una fértil llanura cerca de algunas colinas de las que podían obtener minerales para herramientas. Este grupo estudiaba principalmente las cuestiones relacionadas con el cultivo, el alimento y la influencia del clima y las condiciones naturales. Otra tribu, interesados en el cuidado de las ovejas, se decantaba por un valle con prados para el pastoreo, centrandose en las materias primas para el vestido y las artes textiles. Una tercera tribu, formada por aquellos que se sentían atraídos por las piedras, los minerales y los metales, se ubicaba en las montañas, al lado de un gran río. Una cuarta tribu se situaba en la costa para aprovechar los recursos del mar. Entonces, se les concedía a los niños mucho tiempo para

³³² *Ibid.*, págs. 97, 98.

que pudieran conversar y discutir la organización de este trabajo de dramatización. Cada tribu elegía un líder y se consensuaba el reparto de las tareas. La idea era que se pusieran en el lugar del hombre primitivo y que por ellos mismos pudieran enfrentarse a sus dificultades y descubrir las distintas maneras de relacionarse con el entorno. Para avivar su imaginación y que ellos fueran los protagonistas de la actividad, visitaban frecuentemente museos, se usaban libros como material de apoyo o se les contaban historias (como el relato bíblico de Abraham y Lot para ilustrar el mundo de los pastores), las cuales eran impresas por los alumnos más mayores y usadas en todos los cursos para el trabajo de lectura y el estudio general del lenguaje.

En la mesa de arena, valiéndose también del barro, el papel y el cartón, cada tribu representaba el tipo de hábitat que había elegido. En otra área más amplia, reproducían el interior de su cueva, la cual debía incluir todos los utensilios necesarios para la vida cotidiana: las camas, las piedras para cocinar, el hogar para el fuego o las armas para cazar. Una vez construido el escenario, los niños jugaban a ser hombres y mujeres primitivos. Aparte de la línea de trabajo principal de cada tribu, todos aprendían cómo hacer fuego sin instrumentos modernos, a identificar las piedras y los minerales más comunes, a cocer el barro y hacer vasijas, o a reconocer los animales domesticados por el hombre.

El curso de los niños de ocho años de edad, el Grupo V, estaba dirigido por dos profesores, uno especialista en ciencias y el otro en historia. Si en el curso anterior se habían estudiado las estrategias que los pueblos tribales habían desarrollado para adaptarse a su medio, ahora se daba un paso más en el progreso de la civilización, siendo el objeto de estudio las exploraciones y los descubrimientos de culturas posteriores. En primer lugar, los asentamientos y las actividades comerciales de los antiguos fenicios a lo largo del Mediterráneo. Aunque evidentemente se producía un salto temporal desde las culturales tribales a la antigua cultura fenicia, Dewey estimaba que para el niño era fácil de apreciar la continuidad y el progreso de una cultura centrada en la caza y el pastoreo a otra dedicada a la navegación y el comercio. Además, los fenicios disponían de un hábitat similar al de la localización que habían ficcionado, el año previo, los niños de la tribu de los trabajadores del metal que vivían junto al mar. Había aun otra razón más importante, según Dewey, para introducir a los fenicios en el currículum: puesto que a

esta edad debía emprenderse en profundidad el estudio de los símbolos del lenguaje y los símbolos numéricos, el conocimiento de esta antigua cultura proporcionaba al niño un contexto en el que reconocer los problemas y las necesidades a los que daban respuesta esos símbolos. Ese *background* ayudaba a que el niño intensificara su interés por la escritura, la lectura y el cálculo. «En el último año de este período, el niño es informalmente introducido en el uso del lenguaje escrito y (a través del propio uso de sus reglas básicas, escalas, etc.) en los procesos numéricos típicos»³³³.

El trabajo ocupacional de este curso se repartía entre el aula, el taller, el laboratorio y la sala de música. Una de las actividades principales era, una vez más, un juego de dramatización en el que, en este caso, los niños adoptaban el rol de navegantes y comerciantes fenicios. Imaginaban entonces viajes por el Mediterráneo en los que se encontraban con otros pueblos. Si en el juego dramático del año anterior habían tenido la oportunidad de lidiar con el problema del trueque, ahora debían desarrollar un sistema de medidas e intercambios más sofisticado y preciso. Para que el comercio fuera exitoso, se hacía necesario llevar un registro de los intercambios y disponer de un sistema numérico de medidas y pesos. Los niños debían entonces buscar una unidad de peso, y en muchas ocasiones, llegaron a la conclusión de que el agua, por ser un elemento común, podía servir como estándar. En este punto, se les sugería a los niños cómo diferentes partes del cuerpo humano podían usarse también como unidades de medida (el pie, la mano, el brazo) y cómo los líquidos podían medirse en envases de diferente tamaño (media fanega, un galón, un cuarto o una pinta). Como ejercicio práctico, los niños tenían que inventar un sistema de convenciones, pudiendo así comprender su carácter arbitrario.

En el aula, este grupo también disponía de una gran caja de arena, en la cual, los niños representaban las características físicas del hábitat de los fenicios: una costa rocosa, una cordillera de montañas (en cuyas grietas escondían plomo e hierro para ser descubiertos después), unos bosques de robles y pinos, y un mar (para el que usaban papel *maché*). Para obtener la sensación de distancia y profundidad, los niños pegaban un gran papel de color azul en la pared, a continuación de la caja de madera. En este papel, pintaban un paisaje y un cielo, usando tiza para las nubes. Estas tareas eran realizadas con el profesor de arte, con el que elaboraban elementos decorativos en el taller, como los

³³³ Dewey, «The University Elementary School: History and Character», MW 1: 331.

árboles en miniatura, para el escenario de la caja de arena. También estudiaban con él el tipo de casa característica de los fenicios, hecha con piedra y argamasa. Los niños se convertían entonces en albañiles. Primero, fabricaban algunas herramientas sencillas, como recipientes para el mortero, palas o un tamizador, y después, construían a escala, usando piedra, pequeños ladrillos y argamasa, estos tipos de casa y un puente con un arco de medio punto.

Después de los fenicios, el tema de estudio se ampliaba a otros navegantes y otras exploraciones posteriores que habían descubierto la forma de la Tierra y puesto en contacto a pueblos distantes. En particular, las migraciones de los antiguos griegos por el Mediterráneo, el viaje de Marco Polo al lejano Oriente, los viajes de Enrique de Portugal por la costa africana, las exploraciones de Colón y los españoles en América, o la travesía de Magallanes hacia el Océano Pacífico. Los niños solían hacer en el taller un mapa del mar Mediterráneo y se les invitaba a que dibujaran un mapa del trayecto de su casa al colegio. El estudio de los mapas y la cartografía familiarizaba a los niños con la naturaleza y los nombres de las formas terrestres, como «continente», «isla», «archipiélago», «mar», «océano», «cabo», «golfo», «bahía», «península», «istmo», etc. También se estudiaban los movimientos de la tierra (de rotación y traslación) y cómo influían en el clima y en los vientos. Para entender la gravitación, se comparaba la Tierra con la capacidad de atracción de un imán. De este modo, podían apreciar cómo la gravitación era una fuerza que poseen los cuerpos, proporcional a su masa, que atrae a otros cuerpos más pequeños hacia su centro. Aunque en este curso, el último del *play period*, la mayoría de las actividades eran formas de juego, indistintamente dramáticos, constructivos o expresivos, se procuraba ya que pudieran experimentar situaciones que incluyeran una serie de problemas a resolver. La referencia a otras antiguas culturas, además de su propio valor y de la importancia de conocerlas, servía para inspirar a los niños en el proceso de investigación y resolución de esos problemas.

El *segundo grado*, formado por los niños de nueve y diez años, coincidía con el comienzo de la tercera etapa de crecimiento. A esta edad, el niño solía mostrar un mayor interés en controlar los procedimientos y los medios que permitían alcanzar un fin deseado. Ya no se conformaba con dar rienda suelta a sus impulsos y deseos, y se disgustaba si no resolvía adecuadamente una tarea. Por ejemplo, al dibujar un paisaje, era

frecuente que el niño rompiera varios bocetos porque estimaba que no alcanzaban la destreza que creía necesaria. Lo importante en esta etapa residía precisamente en alimentar este afán del niño por controlar una actividad en vista a obtener un resultado, por lo que el estudio se centraba en las aplicaciones del conocimiento y de la ciencia.

El principal objetivo de este período es asegurar en el niño el dominio de métodos y, a través del uso de estos métodos, que sea capaz de formular su experiencia de una manera más clara y precisa. Estos métodos implican la habilidad para usar herramientas y utensilios en la cocina, la carpintería y el laboratorio, y para perseguir una línea continua de trabajo hasta que esta alcance unos determinados resultados. Implica, también, un incremento del uso de la lectura, la escritura y los números, no como estudios separados, sino haciendo informes, llevando registros, esbozando planes, o la realización de trabajos en otros estudios³³⁴.

Durante este período, el currículum enfatizaba el desarrollo de la capacidad para leer, escribir y manejar números, no como fines en sí mismos, sino como los instrumentos necesarios para alcanzar modos más ricos de experiencia. Poco a poco, se introducía a los niños en actividades en las que debían tomar en consideración el propio proceso en relación a un resultado. «Este es el período especial para adquirir el conocimiento de las reglas y las técnicas del trabajo»³³⁵. Sin embargo, según Dewey, para que el aprendizaje de las técnicas se alcanzara de forma satisfactoria, el niño debía sentir un intenso interés en esos procedimientos y sus fines resultantes. Para esto, no era suficiente con que el maestro le proporcionara al niño un libro de instrucciones a seguir y le presentara simplemente el fin. El niño debía sentir ese fin como suyo, sentir como propia la necesidad de ese fin. Solo de esta manera podría el niño imbuirse en ese aprendizaje y solo de esta manera podría comprender el significado y el valor de esos procedimientos y fines. En esta etapa, las actividades programadas, sin perder del todo su cariz lúdico, se centraban más en el control de los procedimientos y la toma de conciencia de los fines implicados. Durante estos dos años, el currículum se estructuraba en tres ramificaciones de contenidos: estudios históricos y sociales; elementos científicos; comunicación-expresión.

La Geografía y la Historia constituían para Dewey materias fundamentales. Su conocimiento resultaba imprescindible para comprender los valores de la vida social

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ Dewey, «The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work», MW 1: 337.

contemporánea. Eran los instrumentos necesarios para comprender los fenómenos sociales y la realidad física presentes y, a su vez, esta comprensión suponía una condición *sine qua non* para después elaborar juicios fundamentados y actuar de forma inteligente. El ejercitarse en aquellas ocupaciones activas que han posibilitado que la civilización sea lo que es actualmente era la manera más adecuada de que el niño asimilara su herencia cultural y social. El estudio de la historia y la geografía, que se iniciaba de forma embrionaria en el grado anterior, se desarrollaba a partir de las ocupaciones. Los niños, con la guía de los maestros, comenzaban a hacerse preguntas sobre el origen de los materiales y de las actividades relacionadas con ellas. El estudio histórico comenzaba, pues, con una investigación del progreso de las ocupaciones desde sus orígenes hasta el presente, siguiendo así las diferentes etapas de la evolución de las civilizaciones. Se trataba de que los niños experimentaran los problemas y los retos de las distintas civilizaciones y pudieran, por ellos mismos, redescubrir y reinventar los principales avances tecnológicos.

El estudio expreso de los *contenidos científicos* se iniciaba también en este período y se conjugaba con la realización de las ocupaciones activas y el estudio de la génesis histórica de las propias ocupaciones. La dimensión científica del currículum se guiaba por dos objetivos: que el niño conociera las grandes verdades científicas y fuera construyendo su comprensión del medio físico; y que desarrollase su actitud investigadora connatural y adquiriera hábitos de reflexión científica. Por su parte, los *contenidos comunicativo-expresivos* incluían la lectura, la escritura, la Literatura, las Lenguas extranjeras, las Matemáticas, el Cálculo y las Artes. En la medida de lo posible, estos contenidos se integraban con el resto de elementos curriculares y se procuraba que también fueran presentados de acuerdo al método genético. Por ejemplo, tal como en los dos cursos transicionales anteriores, el estudio de la civilización fenicia había servido como contexto histórico para comenzar a abordar el estudio de los símbolos matemáticos, la aritmética y el cálculo, así como familiarizarse con el manejo del alfabeto y alimentar su motivación por dominar los procesos de lectura y escritura.

El primer curso de este período, el Grupo VI, formado por los niños de nueve años de edad, estaba dirigido por una maestra especialista en historia y una maestra asistente. El aula de la que disponían era una de las peores del colegio, pero a juicio de Mayhew y Edwards, esto no suponía un verdadero problema, ya que las actividades de

este curso, como el de todos los superiores, se llevaban a cabo en gran medida en el exterior. Esta circunstancia favorecía el fuerte crecimiento físico y la hiperactividad que los niños manifestaban a esta edad, y ayudaba a su vez al progreso de su independencia mental³³⁶. Con el objetivo de reforzar el trabajo de lectura y escritura, este curso tenía una hora más de clase por la tarde. En ciertas ocasiones, los niños realizaban algún trabajo extra o completaban alguna tarea inacabada en su casa, lo cual fomentaba su independencia y sentido de la responsabilidad. Los principales temas de estudio de este curso eran la historia y la geografía locales. El estudio de los grandes exploradores y navegantes del curso anterior servía como antecedente para introducirse ahora en la vida social de los primeros colonos norteamericanos. Los niños estudiaban la cultura de los indios americanos, sus inventos y sus costumbres, así como su encuentro con el hombre blanco. Uno de los ejercicios consistía en construir una réplica de una habitación de la época de los pioneros. Comenzaba así el estudio de la historia y la geografía de Estados Unidos, el cual, yendo desde lo más local a lo más alejado, continuaba con la ciudad de Chicago, para después centrarse en el estado de Virginia y la colonia de Plymouth.

El segundo curso de este grado, el Grupo VII, estaba compuesto por los niños que tenían diez años de edad. El grupo se dividía en dos secciones, una dirigida por el director del departamento de textiles, y el otro por el director del departamento de historia, aunque los niños compartían el trabajo en la cocina-laboratorio y muchas actividades en el aula, como los ejercicios de discusión y recitación. El estudio continuaba girando alrededor de la historia del período colonial y de Estados Unidos. Con el fin de responder a la tendencia de los niños de esta edad hacia el descubrimiento, la invención y el control de los procedimientos, los alumnos investigaban el desarrollo de la industria textil y dedicaban mucho tiempo a la confección de ropa en el taller de textiles. En el taller de carpintería, fabricaban utensilios y muebles para decorar la habitación colonial que habían empezado a construir el año anterior. En cuanto a los contenidos científicos, los niños estudiaban la historia geológica de Norteamérica, así como los procesos fisiológicos del cuerpo humano. Este último trabajo se llevaba a cabo en buena parte en la cocina-laboratorio, donde a los niños se les explicaban los procesos digestivos en relación a la comida y la forma de cocinarla. También se les mostraban ciertas nociones de anatomía,

³³⁶ Cfr. Mayhew y Edwards, «The Dewey School», pág. 144.

en particular, la relación entre los nervios, los músculos y los huesos, que después ellos comprobaban en su propio cuerpo en la clase de gimnasia.

Por su parte, el *tercer grado* comprendía a los niños de once a trece años y, por consiguiente, se incluía también en el *childhood period*. No obstante, como ya hemos mencionado, los niños empezaban a partir de los once años a manifestar una predisposición y un interés especiales por el uso de símbolos. Las capacidades adquiridas hasta este momento eran ahora aplicadas en determinados problemas de investigación y reflexión. Se trataba de que los alumnos aprendieran durante este período a trabajar y pensar de acuerdo a generalizaciones.

El objetivo dominante [en este grado] es que el niño adquiriera la capacidad para concebir y formular, por sí mismo, problemas, y para seleccionar y definir los métodos que sean apropiados para esos problemas. En el segundo grado, se supone que el niño adquiere un dominio práctico de los métodos y sus usos. Ahora, él es capaz de reflexionar sobre ellos, y de formularlos en términos más intelectuales. Esto implica un uso más técnico y formal de los libros, como apoyos en la investigación de problemas en la historia, la literatura, la geografía y la ciencia³³⁷.

Era durante estos años cuando el alumno aprendía a distinguir las diferentes líneas de investigación o tipos especializados de estudio: la historia, la literatura o las disciplinas científicas. «Si el primer período ha dotado al niño de un común y variado *background*, si el segundo período le ha introducido en el dominio de la lectura, la escritura, el manejo de los números, la manipulación de materiales, etc., como instrumentos de investigación, el niño está ahora preparado para una cierta cantidad de especialización sin caer en los peligros del aislamiento o la artificialidad»³³⁸. El Grupo VIII (niños de once años de edad) estudiaba los antecedentes europeos de los colonos, pudiendo así apreciar las motivaciones que llevaron a estos a emigrar al nuevo continente. Durante este curso, los alumnos debían de investigar y dar respuesta a las siguientes cuestiones: «Qué tomaron los colonos de las naciones de la vieja civilización, qué trajeron para el uso y el comercio, y cómo y dónde establecieron las rutas comerciales»³³⁹. Después de dedicar un cuarto del curso a la literatura inglesa, se estudiaban las características de un pueblo tradicional

³³⁷ Dewey, «The University Elementary School: History and Character», MW 1: 332.

³³⁸ Dewey, «The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work», MW 1: 338.

³³⁹ Mayhew y Edwards, «The Dewey School», pág. 185.

inglés, lo cual daba lugar al estudio de la época feudal. A continuación, se profundizaba en la historia de los países europeos en la edad moderna y las condiciones sociales y políticas que provocaron las emigraciones a Norteamérica. Por último, se ahondaba en las formas de colonización que llevaron a cabo holandeses, ingleses, franceses, españoles y portugueses. Por su parte, el estudio de la expresión lingüística ocupaba buena parte de las horas lectivas del currículum de este curso. El latín y la gramática inglesa eran las principales materias, además de las lenguas francesa y alemana. La fonética y el análisis sintáctico se abordaban conjuntamente y el método de aprendizaje de las lenguas era fundamentalmente a través de la conversación y los juegos de dramatización. En cuanto a los contenidos científicos, el curso comenzaba con un repaso de los principios de la electricidad, para continuar con cuestiones de física y fisiología. El trabajo en fisiología profundizaba en los movimientos de los brazos y las piernas, una coordinación de varios órganos que después los alumnos comparaban con la mecánica y el funcionamiento de las máquinas. Esta comparación suscitaba el estudio de la energía necesaria para mover los cuerpos, fueran orgánicos o inorgánicos. La energía muscular requería del aporte de la comida que, a su vez, requería de los nutrientes de la tierra, el agua y la luz del sol. La máquina de vapor respondía a un esquema similar, aunque en su caso, obtenía la fuerza del vapor de agua. En el laboratorio, los niños aprendían a distinguir las clases de animales. Allí examinaban el corazón y los pulmones de una oveja, además de diseccionar una rana con el objetivo de que cada niño pudiera observar los sistemas circulatorio, respiratorio y digestivo. En el taller, los niños construían maquetas a escala o máquinas sencillas, como palancas o un reloj de péndulo. El trabajo con los números se desarrollaba en relación a estos contenidos, prestando especial atención a los sistemas de pesos y medidas.

El currículum del Grupo IX –los niños de doce años de edad– procuraba plantear experimentos en actividades especializadas. Las actividades de ese curso se organizaban en proyectos más complejos que exigían un mayor esfuerzo y un tiempo de dedicación más extenso. Los proyectos trataban de que el niño tuviera que ejercitar a un mismo tiempo su mente, su mano y su ojo. Muchas veces, se discutía con los alumnos la elección de uno u otro proyecto, ellos lo organizaban (con la dirección de los maestros) y lo ponían en práctica. Los niños podían así apreciar y entrenar la continua interrelación de las ideas

y su aplicación. Aprovechando el importante trabajo histórico realizado en los cursos anteriores, los niños ya estaban preparados para acometer, en primer lugar, el estudio de la revolución estadounidense y la guerra de independencia y, en segundo lugar, las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la industrialización y cierto desarrollo democrático. Los elementos científicos se desenvolvían en el laboratorio y se concentraban en el estudio de las edades geológicas y de la formación de las capas terrestres, de los minerales y las rocas sedimentarias. El trabajo comenzaba, como era habitual, con una discusión e investigación. En particular, se estudiaban las propiedades de la materia y cómo la energía influye en esta. De lo más destacado de este año y que, a su vez, solía despertar un mayor interés en los alumnos, era el establecimiento de clubes en los que los niños instituían asambleas, organizaban actividades o elaboraban un periódico.

Durante sus dos últimos años de existencia, la escuela ofertó un curso de secundaria con adolescentes de trece a quince años de edad. Mayhew y Edwards señalaron que, si el plan de estudios y su puesta en práctica ya había sido muy experimental en los tres grados anteriores, ello lo fue especialmente en el caso de este curso³⁴⁰. El objetivo, en todo caso, era el mismo que el del período anterior: profundizar en el manejo de ideas abstractas y la capacidad de reflexionar e investigar por uno mismo. Se decidió agrupar a todos los niños de estas edades en una única clase y su trabajo se concentró en dos ámbitos: los clubes de actividades y la discusión diaria de los eventos de actualidad. Los alumnos seguían estudiando historia, aritmética y lenguas, pero se dedicaban principalmente al desarrollo de determinados proyectos: experimentos científicos de anatomía o electromagnetismo, debates de economía política o prácticas de fotografía (que se convirtió en la base de los estudios científicos).

Al final de la escuela elemental, los alumnos habían tenido la oportunidad de experimentar en una amplia variedad de campos: horticultura, ecología, zoología, fisiología, geología, astronomía, geografía, física, química o biología. En el tercer grado, el currículum distinguía con mayor claridad el estudio especializado de cada uno de estos campos, pero hasta entonces, su estudio se planteaba como una unidad y en conexión con las actividades de la vida social. Los niños habían adquirido un notable conocimiento

³⁴⁰ Mayhew y Edwards, «The Dewey School», pág. 220.

de los avances científicos y de la historia de las civilizaciones, así como un consistente dominio de los instrumentos expresivos. Y lo más importante, de acuerdo a los objetivos educativos de Dewey, se esperaba que los niños hubieran interiorizado hábitos de investigación científica, fueran capaces de pensar por sí mismos y hubieran asimilado los valores democráticos.

CAPÍTULO 8. Trabajo y ocio en la sociedad industrial

8.1. Chicago: La locomotora del capitalismo americano

Es conocido que Dewey, aparte de un reputado académico, fue un activista incansable que se implicó de lleno en las luchas sociales y políticas de su tiempo. Comprometido hasta sus últimos días con hacer de la democracia un estilo de vida y no una mera forma de gobierno, participó en toda causa que estimó justa, como la defensa de los trabajadores, de los niños, de los profesores, de las mujeres o de las minorías étnicas. A lo largo de su vida, escribió una y otra vez sobre el significado de la democracia y los medios a través de los cuales podemos materializar sus fines. En este capítulo vamos a estudiar algunas dimensiones de su pensamiento político: su crítica al liberalismo económico y al modo de organización capitalista, su respuesta a la conocida como la «cuestión social» o su proyecto de «Gran Comunidad». En especial, investigaremos la denuncia de Dewey a la desafección a la que se veían forzados los trabajadores en las nuevas condiciones del capitalismo industrial, así como su propuesta de la actitud artística como ideal de toda actividad productiva y las reformas políticas que planteó para materializar este ideal.

A nivel mundial, en el periodo que va de 1870 a 1913 tuvo lugar la segunda revolución industrial y la internacionalización del mercado. El crecimiento per cápita se aceleró en todas las regiones y en casi todos los países. El PIB mundial creció a un ritmo más de dos veces mayor que en 1820-1870. Se intensificaron los flujos de capital extranjero, al tiempo que el comercio internacional siguió creciendo a un ritmo más rápido que la producción. La existencia de instituciones estables y la libertad de la que disfrutaron los mercados financieros favorecieron la inversión y las transacciones internacionales. La mayor parte de los países se sumaron a los tipos de cambio fijos y adoptaron el patrón-oro que Reino Unido había puesto en marcha en 1821. Este periodo supuso la época dorada del capitalismo financiero. La idea predominante era que la libre operación de las fuerzas del mercado en condiciones de estabilidad monetaria y financiera conducía de forma automática a un reparto óptimo de los recursos. Los economistas estaban convencidos de que un régimen de impuestos bajos y la existencia de mercados

laborales libres eran el mejor estímulo para la inversión. Algo muy conveniente para los grandes magnates y las grandes corporaciones. En general, los gobiernos no sentían la necesidad de adoptar políticas para incentivar el crecimiento. El gasto público se limitaba principalmente a la provisión del orden público y la defensa nacional. Al fuerte crecimiento de los países europeos se unieron Estados Unidos, Rusia y Japón. El crecimiento económico de todos estos países se sostenía también en el control y el expolio de ciertos territorios, principalmente del Sudeste asiático, Oceanía, América del Sur y el continente africano. El colonialismo llegó a su apogeo en 1913. La Primera Guerra Mundial estalló un año después.

A excepción de la compra de Alaska a Rusia en 1867, Estados Unidos no había ampliado sus fronteras desde 1848. Sin embargo, a partir de 1890, mientras buena parte de las naciones europeas expandían sus imperios coloniales, un nuevo espíritu animó la política exterior estadounidense. En 1889 se celebraron las conferencias panamericanas con el espíritu de fomentar la unidad continental y permanecer al margen de los conflictos europeos. Sin embargo, en este encuentro se manifestó también el propósito de Estados Unidos de consolidar su hegemonía sobre el resto del continente. En este periodo, los círculos financieros e industriales influían de forma directa en la política exterior del gobierno (tal como se apreció después en la Guerra contra España y el papel propulsor que desempeñó el magnate de la prensa Hirst). Las grandes corporaciones trataban de que el gobierno interviniera en el exterior protegiendo sus intereses y favoreciendo la ganancia de nuevos mercados. A estos intereses se sumaron un amplio grupo de políticos, directores de periódicos y misioneros protestantes, que imbuidos de un burdo patriotismo y un peligroso mesianismo, declaraban que la «raza anglosajona» tenía el deber de llevar los beneficios de la civilización occidental a los pueblos de Asia, África y América Latina. A partir de esta década de 1890, la política exterior estadounidense se hizo entonces más intervencionista. Una vez consolidado el territorio nacional y la economía capitalista, las grandes corporaciones necesitaban expandir sus mercados más allá de sus propias fronteras. Al igual que habían hecho los estados de Inglaterra u Holanda en el siglo XVI, ofreciendo apoyo a las Compañías de Indias, el gobierno estadounidense se decidió entonces a amparar el expansionismo económico de sus empresas. Es lo que se conoce como el «imperialismo del dólar», una forma de colonización económica que en muchas

ocasiones ha empleado la intervención militar. Una política contra la que Dewey y sus compañeros progresistas se opusieron enérgicamente.

En 1895, Cuba se sublevó contra el poder colonial de España. Estados Unidos aprovechó la inestabilidad y tras la explosión del (destructor) Maine en el puerto de la Habana en 1898, se desencadenó la Guerra Hispano-Estadounidense. La lucha fue desigual, ya que España no contaba con todo el potencial de armamento que sí tenía Estados Unidos. Con su victoria, Estados Unidos se adhirió Cuba, Puerto Rico y Filipinas. De este modo, una nación que solo 120 años antes era un territorio habitado por colonos de diversas procedencias (aunque dominado por el varón blanco anglosajón) se convertía, impulsada por su fuerte crecimiento económico, en una potencia colonizadora. Después de la Primera Guerra Mundial, la importancia económica de Europa entró en una fase de declive. Esto facilitó el camino de Estados Unidos para convertirse en la primera potencia económica mundial. En poco tiempo pasó de ser un país deudor a ser un país acreedor. Exportó cantidades ingentes de alimentos y de productos manufacturados a Europa, al tiempo que su economía interior se veía fortalecida por el auge de la industria pesada y la construcción de nuevas fábricas de armas y municiones.

Dewey comenzó a elaborar su pensamiento político durante sus años en Michigan. Allí escribió su primer ensayo explícito sobre la democracia, titulado «The Ethics of Democracy» (1888). El artículo suponía una respuesta a la obra de Sir Henry Maine *Popular Government: Four Essays* (1885), donde se defendía el elitismo democrático³⁴¹. En este texto, Dewey criticó esta postura, fundada, a su juicio, en las deficiencias del liberalismo clásico y en una visión atomista de la sociedad. En cambio, Dewey abogaba por entender la democracia como un estilo ético de vida y la sociedad como un organismo en el que cada una de sus partes, los individuos, eran ciudadanos soberanos con el derecho, por lo tanto, de participar directamente en las decisiones políticas y no únicamente a través de sus representantes. La democracia no podía ser entendida como una forma de gobierno entre otras muchas posibles, sino la única forma auténtica de vivir en comunidad. Con el tiempo, Dewey profundizará y refinará estas ideas, pero en lo fundamental continuarán siendo las esbozadas en este artículo. Curiosamente, en contra

³⁴¹ Maine (1822-1888) era un prestigioso estudioso del derecho comparado e historiador británico, aquella obra era una ácida crítica de la democracia, según él, un régimen que bendice los intereses depravados e inmorales de las masas.

de lo que suele ser habitual en la maduración de los individuos, se fue haciendo más radical, sobre todo a partir de la década de los 30, cuando ya contaba con más de 70 años. Al tiempo que defendió una democracia radical y participativa, criticó con dureza los abusos del *laissez-faire*, la mentalidad empresarial y corporativista, el fetiche del individualismo y el pseudoliberalismo que se hicieron dominantes en Estados Unidos a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Al contrario de lo que predicaban muchos políticos e intelectuales del país, que las amenazas a la democracia eran externas –fueran el comunismo, los totalitarismos o los vaivenes de la economía mundial–, Dewey insistió siempre en que los peligros y los retos de la democracia eran internos. A su juicio, los problemas derivaban fundamentalmente de la inconsistencia de un *ethos* democrático. Su propósito fue mejorar la democracia por medios democráticos, provocar una transformación social desde las propias instituciones democráticas. Tal como apunta Richard Bernstein, su giro hacia la *praxis* tenía muchas semejanzas al de los jóvenes hegelianos y el primer Marx, pero a diferencia de estos, Dewey nunca estuvo tentado por la idea de una revolución violenta y defendió siempre la reforma social a través de medios democráticos³⁴². La democracia no necesitaba mutaciones o alternativas, sino profundizar en sus valores, al fin y al cabo, los propios de la vida comunitaria.

El *radicalismo* de Dewey comenzó a acentuarse al entrar en contacto con la ciudad de Chicago. Allí pudo apreciar de primera mano los estragos que estaba causando la industrialización acelerada y el nuevo sistema de producción capitalista, las condiciones de vida paupérrimas en las que vivían grandes capas de población, las luchas obreras, los problemas que sufrían las minorías étnicas o las dificultades para asimilar a los constantes flujos de inmigrantes. Llegó en 1894, justo en el momento en el que la Huelga Pullman tenía paralizada la ciudad. Acababa de ser contratado por la universidad, y antes del inicio de las clases, visitaba la urbe para arreglar algunos asuntos mientras su mujer y sus hijos le esperaban en Europa para disfrutar de sus vacaciones. Hasta entonces había vivido en Ann Arbor, ejerciendo como docente en la Universidad de Michigan, desde donde había viajado numerosas veces a Chicago, muchas de ellas, con ocasión de participar en conferencias y mesas de debate en la Hull House. La ciudad era un hervidero, llena de vida y de posibilidades, pero también de violencia y miseria. Tras dos meses en la ciudad,

³⁴² Bernstein, *El giro pragmático*, págs. 84, 85.

Dewey le contaba a su mujer en una carta sus primeras impresiones:

Cada cosa concebible lo atrae a uno; la ciudad parece poblada de problemas que extienden sus manos y piden que por favor alguien los solucione, o de lo contrario que los arrojen al lago. No tenía idea de que las cosas pudieran ser tanto más fenomenales y objetivas de cuanto son en un pueblo, y simplemente se le pegan a uno en lugar de permitir que uno piense en ellas. Realmente no se puede evitar sentir aquí que existe un «método» y si uno pudiera solo asirlo, las cosas podrían reforzarse enormemente; es un caos cuantitativo tan desarticulado después de todo, y no un jardín de Ann Arbor. Piensa en todo el infierno suelto y sin embargo ya no el infierno, sino simplemente el material para una nueva creación³⁴³.

La vida de Dewey había transcurrido de forma más o menos plácida en el «jardín de Ann Arbor», pero la muerte de su hijo y los acontecimientos que vivirá en Chicago acabarán por alterar esa tranquilidad. Durante su infancia y su juventud en Burlington, había acompañado a su madre en sus labores de asistencia social, había estado en contacto con gente que vivía en condiciones precarias, pero las convulsiones que agitaban Chicago, y la miseria que se extendía por sus barrios periféricos eran de una magnitud extraordinaria. Entre 1860 y 1900 la población en Estados Unidos se duplicó y pasó de treinta y un millones y medio de habitantes a setenta y seis millones³⁴⁴, mientras Chicago pasaba de poco más de cien mil habitantes a un millón setecientos mil³⁴⁵. Entre 1820 y 1900 llegaron al país casi veinte millones de inmigrantes, sobre todo procedentes de la Europa del Este y del Sur, pero también se produjo un fuerte éxodo desde el campo a las ciudades. El crecimiento urbanístico y económico, impulsado por la industrialización, fue espectacular y tuvo en la ciudad de Chicago a su máximo exponente. No obstante, a medida que se fueron desarrollando las ciudades y las industrias, se multiplicaron los conflictos sociales. Entre 1881 y 1890, la Oficina de Trabajo registró un total de 23.798 huelgas, en las que participaron más de seis millones y medio de trabajadores³⁴⁶. Fue precisamente en estos años cuando se incrementaron las restricciones a la inmigración.

³⁴³ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 25-26 de agosto de 1894. Dewey, J., *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*, Hickman, L., A., (comp.), edición electrónica, Center for Dewey Studies, Southern Illinois University at Carbondale, 1999.

³⁴⁴ Cfr. De la Guardia, *Historia de Estados Unidos*, pág. 211.

³⁴⁵ Cfr. Jenkins, *Breve historia de Estados Unidos*, pág. 247.

³⁴⁶ Citado en Álvarez-Uría, F., y Varela, J., *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente*. Morata, Madrid, 2004, pág. 270. Los datos que mencionan han sido tomados del libro de Hacker, L., M., y Kendrick, B., B., *The United States since 1865*, F. S. Crofts and Co., New York, 1936.

Chicago, siendo la ciudad estadounidense con un mayor nivel de industrialización y teniendo los sindicatos de trabajadores más numerosos y mejor organizados, fue donde se produjeron más conflictos durante esta convulsa década. Uno de los enfrentamientos más violentos y de mayor trascendencia que tuvieron lugar fue la tragedia de Haymarket.

En 1886, los anarquistas de Chicago habían convocado una huelga general para el 1 de mayo, entre cuyas reivindicaciones se encontraba la jornada de 8 horas. Se trataba de una demanda que venía de lejos, expresada en la máxima «ocho horas para el trabajo, ocho horas para el sueño, ocho horas para la casa». La huelga movilizó a más de 200.000 trabajadores y el mitin que tuvo lugar ese mismo día participaron más de veinticinco mil trabajadores de la ciudad. Los oradores fueron algunos de los anarquistas más importantes del país: Albert Parsons, August Spies, Samuel Fielden y Michael Schwab. Durante los dos días siguientes se sucedieron los enfrentamientos de la policía con los trabajadores. El 4 de mayo, los trabajadores organizaron un acto de protesta en Haymarket Square, en el que se congregaron 20.000 personas y en el que estuvo presente el alcalde de la ciudad. El alcalde decretó el final del acto a las nueve y media de la noche, pero la multitud no se dispersó, ante lo cual, la policía intervino con contundencia. Alguien, nunca se supo quién, lanzó un artefacto explosivo a los policías, matando a un oficial y dejando varios heridos. La policía abrió entonces fuego contra la multitud, matando e hiriendo a un número indeterminado de obreros. Se declaró el estado de sitio y el toque de queda, y durante los días siguientes centenares de obreros, acusados del asesinato del policía, fueron detenidos, los cuales denunciaron posteriormente haber sido golpeados y torturados. Después de un juicio sin garantías y sin que pudiera probarse nada en su contra, ocho activistas fueron condenados, tres de ellos a prisión y cinco a la horca. Entre estos se encontraban los cuatro anarquistas que habían participado en el mitin del primer día. No obstante, la presión de los trabajadores surtió efecto, y unas semanas después, varios sectores de la patronal accedieron a regular la jornada de 8 horas para varios centenares de miles de obreros. Posteriormente, los trabajadores condenados fueron conocidos como los Mártires de Chicago, y la fecha del 1 de mayo ha sido elegida en la mayoría de los países (con la llamativa excepción de Estados Unidos y Canadá) como el Día Internacional del Trabajador.

Durante los siguientes años, las huelgas y los enfrentamientos continuaron produciéndose en las principales áreas industriales del país, pero la tensión alcanzó su máximo nivel de ebullición a partir del crack que sufrió la Bolsa de Nueva York el 27 de junio de 1893. Dos meses antes, se había inaugurado en Chicago la Exposición Universal que conmemoraba el 400º (más uno) aniversario del viaje de Colón, un acontecimiento que le permitió a la ciudad dar a conocer al mundo su pujanza y que supuso la llegada de miles de personas atraídas por las oportunidades de empleo. La feria tuvo una repercusión extraordinaria y fue visitada por 27 millones de personas. La economía local prosperó durante esos meses, pero una vez que se produjo el desplome del mercado de valores de Nueva York y se hubo clausurado la Exposición, la economía se colapsó y miles de personas se quedaron sin empleo. El crack terminó con el ciclo comercial de los «Gilded Years» y desencadenó una profunda depresión. Chicago sufrió entonces la crisis como ninguna otra ciudad del país. Solo en su área de influencia, seiscientos bancos y 15.000 empresas quebraron, dejando a más de 300.000 personas sin trabajo³⁴⁷. El colapso afectó en especial a las compañías ferroviarias, las cuales habían convertido a la ciudad en el nudo de comunicaciones más importante entre la costa Este y el Medio Oeste. La expansión del ferrocarril había sido el principal motor de la economía norteamericana a lo largo del siglo XIX. Había posibilitado la *conquista* del Oeste, mejorado el transporte de pasajeros y mercancías, y propulsado la industria del hierro y del acero. Pero este sistema había crecido a partir del capital privado y sin regulación alguna por parte del Estado federal. Los diferentes gobiernos, sobre todo los republicanos, habían favorecido una economía del *laissez-faire* y el resultado había sido un mercado con multitud de compañías ferroviarias de corta distancia, a menudo con anchos de vía diferentes que obligaban a los viajeros y a las mercancías a tener que cambiar de tren. Se produjo entonces una saturación de la oferta: había demasiadas compañías operando de forma simultánea y las tarifas se rebajaron ostensiblemente. Si la economía crecía, no había problema, la alta demanda compensaba los bajos precios. Pero en el momento en que la economía empezó a debilitarse, se produjo una rápida reacción en cadena. Los trenes se quedaron parados, y muchos de los miles de trabajadores que eran empleados por esta

³⁴⁷ Citado en Marinas, J.-M. y Santamarina, C., *El bazar americano en las exposiciones universales*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2015, pág. 164. Los datos han sido tomados del libro de Rosenberg, Ch., *America at the Fair Chicago's 1893. World Columbian Exposition*, Arcadia Publishing, 2008, págs. 264ss.

industria fueron despedidos. El sector metalúrgico se resintió notablemente, pues la mitad de su producción iba destinada al sector ferroviario. Muchas pequeñas empresas tuvieron que cerrar y los bancos sufrieron un fuerte retroceso. Anteriormente, se habían producido importantes crisis en 1873 y 1884, pero la de 1893 fue especialmente virulenta.

La poderosa compañía Pullman, famosa por sus vagones-dormitorio, también sufrió la recesión. George Pullman era un empresario de la ingeniería que se había convertido en uno de los grandes magnates del país. De joven, había hecho fortuna al rescatar varios edificios del centro de Chicago que empezaban a hundirse en el fango del lago Michigan, pero el éxito rotundo le llegó con el negocio de un vagón-dormitorio de ferrocarriles. Se dedicó durante nueve años a diseñar un prototipo y en 1867 creó la Pullman Palace Car Company. El vagón-dormitorio era un vehículo de lujo, destinado a la gente acaudalada que quería viajar con comodidad. Casi todas las líneas de ferrocarril del país lo contrataron y Pullman se hizo inmensamente rico. Aunque la construcción del vagón de lujo era muy costosa (cuatro veces más que la de un vagón-dormitorio estándar), el negocio era sumamente lucrativo pues Pullman no los vendía, sino que los alquilaba a las compañías de ferrocarril. Además, aunque el vagón-dormitorio era su producto estrella, la empresa también fabricaba y distribuía vagones-comedor, vagones de pasajeros, frigoríficos, de carga o tranvías. Desde sus comienzos, la compañía repartió jugosos dividendos a sus accionistas (hasta un 8%) y las acciones Pullman se hicieron famosas por su rentabilidad y fiabilidad.

La primera fábrica de la compañía estuvo situada en Palmyra, Nueva York, pero George Pullman vivía en Chicago, que por aquel entonces ya se había convertido en un importante centro ferroviario (veinticuatro líneas tenían allí su estación de destino). Ideó entonces la construcción de una gran fábrica-ciudad. En 1880 compró un terreno baldío a veinte kilómetros de Chicago y, partiendo de cero, construyó una ciudad entera: Pullman, Illinois. Al parecer, tomó como modelo la ciudad que la familia prusiana Krupp había levantado cerca de su fábrica de acero, fuera como fuera, para asegurarse la fidelidad de la mano de obra asalariada, ponía en práctica la estrategia paternalista que Lowell había implementado con tanto éxito en sus fábricas de Massachusetts. La ciudad de Pullman contaba con 1.400 viviendas y una población de unos 8.000 habitantes, todos ellos empleados de la fábrica o familiares. Tenía un centro comercial, una biblioteca (con

5.000 ejemplares donados por el propio Pullman), una escuela con un campo de juego (una rareza en 1880), un parque con un lago en miniatura, un teatro con mil butacas (en el que solo se representaban espectáculos adecuados para un público familiar), un hotel, un banco y una iglesia. Todas las calles estaban pavimentadas y las casas tenían césped que cuidaba la compañía. La idea de Pullman era proporcionar a sus trabajadores un ambiente moralmente sano. La prostitución y la venta de alcohol (salvo en el bar del hotel, demasiado caro para la mayoría de los residentes) estaban prohibidas. La escuela era gratuita desde el jardín de infancia hasta el octavo grado y los adultos tenían la posibilidad de asistir a clase, participar en clubes atléticos o en la banda militar³⁴⁸. Con este modelo paternalista, Pullman se aseguraba la fidelidad y el control de sus trabajadores en aras de mantener el rendimiento de sus fábricas. Además, en la ciudad de Pullman todo era propiedad de la compañía y cada edificio estaba diseñado para que cubriera sus costes y generase un 6% de beneficio. De este modo, la Iglesia cobraba altas tarifas que pocos grupos religiosos podían permitirse o la biblioteca exigía el pago de una cuota anual. Lo más polémico era el alquiler de las viviendas, pues sus precios eran mucho más elevados que los de las viviendas de Chicago. La compañía argumentaba que eso natural porque sus urbanizaciones poseían unas dotaciones especiales, como el cuidado de los jardines o la recogida de las basuras y las aguas residuales. Los inquilinos podían ser desalojados con el único requisito de ser avisados con diez días de antelación y la renta del alquiler se deducía de su salario, una práctica que la cámara representantes de Illinois prohibió en 1891.

Con la crisis, la demanda descendió de forma drástica y a finales del verano de 1893 ya habían quebrado setenta y cuatro líneas ferroviarias. En diciembre de ese año, Pullman decidió despedir a una quinta parte de sus trabajadores y reducir el salario una media de un 25% al resto de la plantilla, pero en cambio, no rebajó los precios de los alquileres y los servicios de su ciudad. No creía que una cosa tuviera que ver con la otra. Los salarios estaban regidos por las leyes del mercado, mientras los alquileres se regulaban por un contrato privado firmado libremente por dos partes. Por supuesto, los trabajadores-inquilinos no compartían este argumento. Además, la compañía no dejó en ningún momento de pagar sustanciosos dividendos a sus accionistas. En la primavera de

³⁴⁸ Cfr. Menand, *El club de los metafísicos*, págs. 297ss.

1894, la situación se hizo insostenible para los trabajadores y el 11 de mayo, el 90% de los trabajadores de la Pullman no se presentaron a trabajar. La compañía envió al resto a sus casas y cerró los talleres³⁴⁹.

Los conflictos sociales y laborales fueron una constante en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX. En esta historia sobresalieron cuatro grandes huelgas, de las cuales, la Pullman fue la última y la de mayor impacto. La primera de ellas fue la de los ferrocarriles de 1877. Se desencadenó a partir de la decisión de la Pennsylvania Railroad Company de reducir un 10% el salario de sus trabajadores. La medida fue imitada por otras compañías y estallaron fuertes tumultos en ciudades como Pittsburgh, St Louis y Chicago. Fue el primer conflicto que afectó a todo el país y se saldó con varias decenas de muertos. La segunda gran huelga se produjo en 1886 y su reivindicación principal fue la jornada laboral de ocho horas. Tal como comentamos anteriormente, los violentos enfrentamientos que tuvieron lugar en Chicago entre los huelguistas y la policía desembocaron en la Tragedia de Haymarket. La tercera huelga importante la protagonizaron en 1892, en Pennsylvania, los trabajadores de las fábricas de acero de Andrew Carnegie. El principal motivo fueron los despidos que se produjeron a raíz de la introducción de maquinaria. También se reivindicaba un reconocimiento de la legalidad de la acción sindical³⁵⁰.

La Huelga Pullman fue sin embargo la que movilizó a un mayor número de trabajadores y la que consiguió un mayor parón de la actividad económica. Lo que la hizo diferente a las anteriores fue que estuvo dirigida por un sindicato, la American Railway Union, que representaba los intereses de todos los trabajadores del ferrocarril. Tal como observamos en la Primera Parte, los sindicatos en Estados Unidos tuvieron un carácter gremial a lo largo del siglo XIX. Cada gremio, fueran los maquinistas, los fogoneros, los guardafrenos, los guardagujas, los revisores o los mecánicos, cada uno poseía su propia Hermandad que defendía en exclusiva sus intereses. Esta división debilitaba la acción sindical y fue, en muchas ocasiones, alimentada por el poder empresarial. La ARU, creada por Eugene Victor Debs, superó esta situación al conseguir aunar a todos los trabajadores del sector ferroviario. Un año después de su fundación, en 1893, contaba con 150.000

³⁴⁹ Cfr. *Ibid.*, págs. 299, 300.

³⁵⁰ De la Guardia, *Historia de Estados Unidos*, págs. 227, 228.

afiliados. Cuando Pullman decidió el despido de una parte de su plantilla y la reducción de los salarios, los trabajadores de la compañía solicitaron el apoyo de la ARU, a la cual también pertenecían. A pesar de las reticencias de Debs, el sindicato decidió secundar la huelga y a finales de junio decretaron un parón que consiguió suspender todo el transporte ferroviario del oeste de Chicago. A los pocos días, el gobierno federal presidido por Grover Cleveland intervino para aplacar la huelga. Movilizó a 2.000 soldados y 5.000 guardias federales con el argumento de defender el comercio interestatal y la entrega del correo. Después de violentos enfrentamientos, la huelga fue disuelta. Se emprendieron acciones legales contra Debs y este fue finalmente encarcelado. Al igual que en los anteriores conflictos sociales que habían estallado durante el siglo, el gobierno se ponía al lado de las grandes compañías. Dewey llegó a Chicago el 1 de julio de 1894, en el punto álgido de la huelga Pullman. El 14 de julio, cuando Debs ya había sido arrestado y la huelga declinaba, Dewey le escribió a su mujer:

Como te habrás enterado por los periódicos, la huelga está perdida y la «fuerza laboral» bastante deprimida. Pero si soy profeta, en realidad ellos han ganado. El asunto ha causado una tremenda impresión y si bien ha habido muchísimos comentarios virulentos –en particular, me parece, entre las «clases superiores»– no obstante la exhibición de lo que podrían lograr las uniones, organizadas y actuando juntas, no solo los serenó sino que le dio a la opinión pública una lección objetiva que no olvidará pronto. Estimo que los pocos miles de vagones de carga quemados son un precio muy barato a pagar: fue el estímulo necesario para captar la atención, y fácilmente habría resultado más costoso conseguir que los organismos sociales piensen³⁵¹.

Dewey compartió las reivindicaciones de los trabajadores (para muchos, una circunstancia suficiente para etiquetarlo como *socialista*), y creyó que, a pesar del resultado de la huelga, el acontecimiento podía ya valorarse como positivo por haber revelado la fuerza de los trabajadores cuando se unen y porque era un modo de hacer pensar al organismo social. En la sección 7.1., observamos cómo la postura reconciliadora de Jane Addams le había hecho dudar sobre el valor del conflicto como motor de transformación social. Lo que estaba claro para él, y muchos otros, es que la huelga había manifestado las contradicciones y los desajustes del sistema surgido después de la Guerra Civil. La economía basada en la propiedad privada, el *laissez-faire* y la industrialización

³⁵¹ John Dewey a Alice Chipman Dewey e hijos, 14 de julio de 1894, Dewey, J., *Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*.

mostraba su lado más injusto, dejando a grandes capas de la población a merced de los vaivenes del mercado y los intereses privados de las grandes corporaciones. El creciente desempleo condenaba a muchas familias a la pobreza y la marginalidad. Chicago comenzaba a parecerse demasiado al Manchester de la revolución industrial que tan bien había retratado Engels.

8.2. La cuestión social y el reformismo progresista

A finales del siglo XIX se hizo evidente que la connivencia del liberalismo económico y el capitalismo industrial había posibilitado un espectacular crecimiento a nivel macroeconómico, pero a su vez, había agravado las desigualdades sociales y condenado a la miseria a millones de personas. Aun con sus particulares idiosincrasias culturales, esta situación fue común a todas las áreas industrializadas del planeta. Surgió entonces un fuerte movimiento de contestación a todo el conjunto de problemas provocados por la industrialización acelerada. Para identificar esta problemática, se acuñó la expresión «cuestión social». De esta sensibilidad y preocupación por los problemas sociales germinarán la figura del trabajador social, las ciencias del trabajo o la propia sociología. Aunque durante muchas décadas los historiadores estadounidenses se guiaron por el relato del *excepcionalismo*, esto es, la creencia –y la perspectiva– de que Estados Unidos había recorrido un itinerario histórico propio, autosuficiente, y ajeno al devenir de otras naciones, lo cierto es que, como bien defiende Thomas Bender, la historia de este país se encuentra interconectada, en mayor o menor grado, con la del resto de países. Precisamente, la revolución industrial y la consecuente revolución de los transportes y las comunicaciones habían agudizado a un nivel insospechado este grado de interdependencia. «Así como, desde 1500, la experiencia central que había dado unidad a una historia compartida de los continentes había sido la revolución oceánica con sus implicaciones militares y económicas, en el siglo XIX, la experiencia clave fue la revolución industrial y sus ramificaciones en las ideas y prácticas políticas»³⁵². La nueva civilización planteaba retos similares en todas las regiones industriales del mundo.

³⁵² Bender, *Historia de Estados Unidos. Una nación entre naciones*, pág. 259.

En el juicio a los anarquistas acusados de la bomba de Haymarket, uno de ellos, Albert Parsons, declaró en su alegato de defensa: «¿Qué es la cuestión social? No es un asunto de sentimiento, no es una cuestión religiosa, no es un problema político; es un hecho económico externo, un hecho evidente e innegable. Tiene sí, sus aspectos emocionales, religiosos y políticos, pero la cuestión es, en su totalidad, una cuestión de pan, de lo que diariamente necesitamos para vivir». Samuel Fielden, otro de los condenados, afirmó que «la cuestión social es una cuestión tan europea como americana. En los grandes centros industriales de los Estados Unidos el obrero arrastra una vida miserable, los niños perecen prematuramente aniquilados por las penosas tareas a las que tienen que dedicarse»³⁵³. Se trataba de una cuestión de supervivencia, pero también de dignidad y de justicia social. Era completamente inaceptable que aquellos que generaban la riqueza con su trabajo fueran relegados a la marginalidad y la pobreza.

Durante el siglo XIX, el liberalismo clásico había enfatizado el individualismo. Cada individuo era considerado un átomo de la sociedad, cuyas capacidades determinaban su lugar en la escala social, por lo que él era el único responsable de su éxito o de su fracaso. El Estado debía limitar sus funciones al mantenimiento del orden y la seguridad. El darwinismo social vino a refrendar también esta visión que, en último término, justificaba a los ricos como los más aptos y apuntalaba ideológicamente el *status quo* surgido del capitalismo industrial. Sin embargo, fue calando la idea de que la suerte de un individuo dependía en gran medida de las condiciones ambientales, sociales y económicas. Los propios descubrimientos biológicos de Darwin corroboraban la importancia del entorno en el desenvolvimiento de los seres vivos, y esta fue precisamente la interpretación que los pragmatistas estadounidenses siguieron tal como vimos en el capítulo 5. Si, por lo tanto, las condiciones ambientales son fundamentales para el crecimiento del individuo, y además, la estructura económica en la que se ve inmerso se encuentra totalmente fuera de su capacidad de influencia, se fue abriendo paso la idea de que el Estado tenía la responsabilidad de intervenir en la regulación de estas estructuras y ofrecer soluciones a la «cuestión social».

La nación pionera en aplicar algún tipo de política social fue la Alemania de

³⁵³ Citado en Álvarez-Uría y Varela, *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente*, pág. 271.

Bismarck, donde se empezó a proporcionar pensiones y subsidios de asistencia social en el decenio de 1880, a la que siguieron Reino Unido con el *New Liberalism* y la influencia del partido laborista, así como la Tercera República en Francia, donde se extendió el *solidarismo* promovido por Léon Bourgeois. Incluso la Iglesia Católica se adhirió a esta nueva corriente a partir de la encíclica *Rerum novarum* promulgada por el papa León XIII, dando así un giro social a su tradicional conservadurismo. Entre el último lustro del siglo XIX y el primero del XX, todas las naciones industriales implantaron algún tipo de política reformista para atenuar las desigualdades sociales. Estados Unidos también experimentó esta transformación, no sin fuertes resistencias. En el país estaba muy arraigada la idea de que la intervención del Estado suponía una restricción, sino una represión, de las libertades individuales. A Dewey y sus coetáneos progresistas les resultó muy difícil convencer a sus paisanos de que esta intervención no conllevaba una merma de las libertades, sino todo lo contrario, se trataba de asegurar una justa redistribución de la riqueza y de unas condiciones materiales mínimas, requisitos imprescindibles para poder ejercer la libertad. Durante los *Gilded Years*, aproximadamente entre 1877 y el crack de 1893, los debates electorales no incluían ninguno de los problemas relacionados con la «cuestión social». Los temas que se trataban cada cuatro años eran, más allá de la asignación de cargos, la raza, la moneda y los impuestos aduaneros. Sin embargo, en los años siguientes, la política ya no pudo separarse ni aislarse de las cuestiones sociales, que se situaron en el centro de los debates y cambiaron el sentido y el modo de obrar de la política³⁵⁴.

Anarquistas, socialistas, comunistas, progresistas y hasta católicos, cada uno a su manera, intentaron dar respuesta a la problemática social. Los progresistas, el movimiento que mayor calado tuvo en Estados Unidos, denunciaron la corrupción y los abusos de las grandes corporaciones, abogando por reformas políticas parciales del sistema que restablecieran la justicia social. Criticaron con contundencia los desequilibrios provocados por la ideología del *laissez-faire*, enfatizando la cooperación entre los individuos por encima de la feroz competencia del capitalismo no regulado, pero aceptaron la economía de mercado. A su vez, temían el estallido de una revolución que socavara los valores liberales sobre los que se había fundado la nación, valores que

³⁵⁴ Cfr. Bender, *Historia de Estados Unidos. Una nación entre naciones*, pág. 269.

consideraban era necesario reformular y adaptar a los nuevos tiempos pero en los que continuaban creyendo. El clima de violencia que se vivió en Estados Unidos en aquellas décadas, con huelgas masivas, enfrentamientos entre trabajadores y policía (estos siempre en defensa del poder empresarial), e incluso el asesinato de dos presidentes, Garfield en 1881 y Mckinley en 1901, hacía pensar a muchos que una nueva guerra, aun con la memoria reciente de la Guerra Civil, se estaba gestando. Los progresistas defendieron los intereses de los trabajadores y reclamaron la intervención del Estado para mejorar las condiciones de vida de las clases desfavorecidas, adoptaron ciertas ideas de los socialistas, pero rechazaron toda postura que buscara subvertir el sistema. Fueron reformistas que, en buena parte, defendieron los valores liberales de la clase media norteamericana. Desde posiciones pacifistas, se opusieron con firmeza a los políticos conservadores que, llenos de furor imperialista, reclamaban la intervención militar en el exterior y la ampliación de las fronteras.

El progresismo tuvo un impacto considerable en la política estadounidense desde la crisis económica de 1893 y la I Guerra Mundial. El efecto fue tal que los historiadores han denominado a estos años como la Era Progresista. Los políticos de este signo que alcanzaron el poder consiguieron avances significativos. Lucharon contra la corrupción y las mafias locales, y favorecieron la implantación de servicios públicos: tranvías, viviendas con precios asequibles, recogida de basuras, parques, escuelas públicas, etc. Hubo importantes alcaldes progresistas durante estos años, como «Golden Rule» Jones, en Toledo, Emil Seidel en Milwaukee, o Tom L. Johnson en Cleveland. Todos estos líderes se enfrentaron a los intereses industriales dominantes, aprobaron leyes contra las prácticas corruptas y fomentaron una mayor participación de los ciudadanos en las decisiones políticas (por ejemplo, el electorado podía aprobar directamente reformas propuestas, saltándose las asambleas de los estados y los aparatos de los partidos políticos). Los estados más progresistas, como Wisconsin, aumentaron la presión fiscal sobre las empresas e introdujeron impuestos sobre la renta y sobre la herencia³⁵⁵.

También el progresismo tuvo aliados firmes en el Gobierno federal, como el presidente republicano Theodore Roosevelt, el demócrata Woodrow Wilson, e incluso el también republicano William H. Taft. Durante las administraciones anteriores a

³⁵⁵ Cfr. Jenkins, *Breve Historia de Estados Unidos*, págs. 264, 265.

Roosevelt, se habían aprobado leyes que limitaban el poder de los trusts, en especial, la Ley Anti-Trust Sherman de 1890, pero ninguna de ellas llegó a tener efectos. Roosevelt, ayudado de una eficaz propaganda, cambió esta situación. En 1902 decretó la disolución del Northern Securities Trust, creado por los financieros J. P. Morgan y E. H. Harriman para monopolizar prácticamente todo el sistema de transporte de los estados occidentales. En 1906 la administración empezó a aprobar las medidas que pronto provocarían la ruptura del Standard Oil Trust en unidades menores, aunque los nuevos descendientes de esta familia empresarial fueron igualmente grandes corporaciones (los tres principales sucesores se convirtieron en Exxon, Mobil y Socal)³⁵⁶. Los progresistas creían que el Estado debía ejercer como árbitro entre el capital y los trabajadores, y Roosevelt puso en práctica esta función de forma ejemplar al mediar en una huelga de los trabajadores de la antracita, rompiendo así el tradicional posicionamiento del gobierno federal con los empresarios. En 1912, Roosevelt lideró un tercer partido, el Partido Progresista, en el que se involucraron muchos reformadores sociales, como Jane Addams, Harold Ickes o el propio Dewey. El Partido del Alce, tal como fue popularmente conocido, obtuvo el mejor resultado de un tercer partido en la historia del país. En las elecciones de ese año alcanzó los cuatro millones de votos, las cuales fueron ganadas por el demócrata Woodrow Wilson, pero superó con creces al partido republicano, quien se encontraba dividido entre las facciones liberal y conservadora. No obstante, Wilson comulgaba con los objetivos progresistas. Entre 1913 y 1916, la administración Wilson creó un sistema bancario centralizado bajo un Consejo de la Reserva Federal, aprobó una ley mucho más eficaz antitrust (Ley Clayton) y llevó a cabo importantes reformas en los ámbitos de las condiciones laborales, el trabajo infantil y la educación. Estas políticas supusieron el punto álgido de la tradición progresista y un antecedente del *New Deal* de los años 30.

Dewey defendió siempre una revisión del viejo liberalismo que diera respuesta a la «cuestión social». Denominó a su postura como *liberalismo social*³⁵⁷, la modulación política que adoptó el progresismo en manos de los pensadores pragmatistas estadounidenses. Achacó muchos de los males que aquejaban a la sociedad

³⁵⁶ Cfr. *Ibidem*.

³⁵⁷ Esta fue la última denominación que Dewey empleó, a partir de mediados de los años 30. Anteriormente, en *The Ethics of Democracy* había hablado de *democracia industrial*, y en *Old and New Individualism*, de *socialismo público*. En el fondo, la propuesta política era la misma en lo fundamental: promover la libertad como fin último través de medios colectivos.

estadounidense al desajuste que los viejos ideales del liberalismo respecto a las nuevas condiciones de la economía industrial y capitalista. Aquel liberalismo se había corrompido en el liberalismo económico del *laissez-faire*, dando cobertura ideológica al *establishment* del capitalismo industrial. Una ideología que en su momento había sido progresista había devenido en una fuerza reaccionaria. No obstante, Dewey juzgó que la tradición liberal sobre la que se había fundado la nación estadounidense poseía ciertos valores que merecía la pena mantener: «La libertad, el desarrollo de las capacidades inherentes de los individuos que la libertad posibilita y el papel central que juega la inteligencia libre en la investigación, la discusión y la expresión»³⁵⁸. El liberalismo de viejo cuño concebía la libertad como una propiedad privada del individuo, como la eliminación de las restricciones (la *libertad negativa* en los términos de I. Berlin). No se había dado cuenta de que «la verdadera libertad está en función de las condiciones sociales existentes en cada momento histórico»³⁵⁹, de ahí que tampoco pudieran tener en cuenta la importancia de planificar «una organización social que integre las actividades económicas, pero convirtiéndolas en instrumentos al servicio del desarrollo de las capacidades superiores de los individuos»³⁶⁰. Miguel Esteban, en su excelente introducción a la edición española de *Liberalism and Social Action*, resume con exquisita precisión la reformulación deweyana de la noción de libertad:

El discurso liberal del pragmatismo intentará cerrar las fracturas que las dicotomías del liberalismo de viejo cuño producen en el mundo social e integrar orgánicamente esas distintas dimensiones en la praxis humana en una misma esfera pública. Para ello, argumenta Dewey, la noción básica del liberalismo, la idea de *libertad*, ha de articularse sobre la categoría de *relación*. Bajo un enfoque pragmático, las libertades no son potencialidades monádicas, propias del individuo «nacido libre», sino relaciones poliádicas dentro de un grupo social. Con la desindividuación de la libertad, las prácticas sociales cobran primacía sobre las dicotomías formales, estáticas y esencialistas del viejo liberalismo: individuo *versus* estado, libertad *versus* igualdad, libertad *versus* autoridad, iniciativa privada *versus* organización social. El *laissez-faire* esgrime en su defensa una metafísica absolutista y ahistórica, por la cual la libertad es un derecho natural o una propiedad privada del individuo supuestamente independiente de cualquier forma de relación social. El pragmatismo, por el contrario, define la libertad como *poder de actuación*, dependiente pues de la distribución de poderes propia de cada contingencia socio-histórica³⁶¹.

³⁵⁸ Dewey, *Liberalismo y acción social*, pág. 76.

³⁵⁹ *Ibid.*, pág. 78.

³⁶⁰ *Ibid.*, pág. 76.

³⁶¹ Miguel Esteban, J., «Pragmatismo consecuente. Notas sobre el Pensamiento Político de John

Partiendo de una fe reflexiva e inquebrantable en la democracia³⁶², y siempre dentro de los márgenes del reformismo político, Dewey buscó una *via media*, una síntesis, entre el liberalismo individualista y el colectivismo centralista. Para ser más exactos, asumió, como muchos reformistas progresistas, el reto que H. Croly había expresado en *The Promise of American Life* (1909): Alcanzar fines jeffersonianos a través de medios hamiltonianos, es decir, emplear medios colectivos para promover la libertad individual y la igualdad de oportunidades. «La política es un medio, no un fin. Pero pensar en ella como en un medio nos llevará a pensar en los fines a los que debe servir»³⁶³. Los fines eran, para Dewey, que cada individuo pudiera llevar una vida digna que le permitiera desarrollar libremente sus potencialidades y su personalidad (*libertad positiva*). Puesto que esta libertad depende de las condiciones sociales y económicas, el Estado posee la responsabilidad de promover políticas sociales y de regular la economía. Dewey propuso algo que, aun hoy en día, suena bastante radical: instituir un Consejo Económico, compuesto por representantes de los trabajadores, empresarios y funcionarios del gobierno que controlara y planificara la economía y la industria en función del interés general y la promoción de las libertades individuales.

Dewey empezó a familiarizarse con el liberalismo crítico a mediados de la década de 1880, cuando aun estudiaba en la Universidad John Hopkins. Allí escuchó a Lester F. Ward en el Club Metafísico, un brillante crítico de liberales defensores del *laissez-faire* y darwinistas sociales como Spencer y Sumner. Ward, que era paleontólogo y geólogo del gobierno, publicó en 1883 uno de los primeros libros de sociología en Estados Unidos, *Dynamic Sociology*, y diez años más tarde, *The Psychic Factors of Civilization*, un libro que Dewey reseñará en la década de 1890. En la John Hopkins también era profesor R. Ely, otro brillante crítico de la economía clásica que defendía la política sindical, el control

Dewey», Introducción a Dewey, J., *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1996, págs. 14, 15.

³⁶² Esta fe no es el fruto de una creencia irracional sino que se trata de una fe reflexiva, inteligente, basada en la comprensión de los seres humanos y sus potencialidades y en la convicción de que la democracia participativa es la única forma de vida en comunidad auténtica. Esta fe es en primer término un reconocimiento de nuestra finitud y falibilidad, y en segundo término, una confianza en nuestras posibilidades y nuestra inteligencia. No es una fe ciega o un optimismo ingenuo puesto que se sustenta en el ejercicio reflexivo compartido y público.

³⁶³ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 137.

de los monopolios y leyes para la protección de los trabajadores y que se convertiría en uno de los líderes del Social Gospel. Ni Ward ni Ely eran unos radicales, pero su visión práctica y su compromiso con las ciencias sociales influyeron en Dewey, que hasta entonces, poseía una idea de la democracia inspirada en Hegel y, sobre todo, en el británico T. H. Green³⁶⁴. En Michigan, Dewey conoció también a otros importantes críticos del liberalismo clásico, como Henry Carter Adams, quien había obtenido el primer título de economía política en la Universidad John Hopkins y que defendía políticas socialdemócratas. Allí también trabó amistad con dos socialistas, los hermanos Franklin y Corydon Ford, con quienes proyectó la edición de una publicación, *Thought News*, un periódico de opinión que finalmente no salió adelante. Otra de las influencias de Dewey en esta época fue la de Henry George, quien en *Progress and Poverty* (1879) había defendido la aplicación de un impuesto único de la renta no salarial sobre la propiedad de los bienes raíces, una medida que pronto se convirtió en referente del reformismo socialista.

En Chicago, Dewey colaboró con la Civic Union y especialmente con la Hull House de Jane Addams, institución con la que venía participando desde 1889. Como ya hemos comentado, Dewey lideró en esta ciudad la Escuela Pragmatista, formando un grupo de discusión política con G. H. Mead, T. Veblen y E. Bemis. También se implicó durante estos años en el People's Party, una plataforma creada en 1892 que agrupaba a agricultores (granjeros del Oeste y el Sur), sindicalistas y obreros (sobre todo mineros del Noroeste). Colectivos que habitualmente se habían enfrentado, alcanzaron entonces una gran alianza, «entre cuyas reivindicaciones se incluían: impuesto gradual de la renta; control estatal de la red ferroviaria, el teléfono y el telégrafo; confiscación de tierras de absentistas y especuladores agrarios; planes agrarios; préstamos subvencionados; sindicalismo; reforma electoral –con voto secreto–; persecución de la corrupción de las grandes compañías y restricción de la inmigración (tema este último en el que más parecían estar de acuerdo los agricultores y los obreros)»³⁶⁵. Dewey votó a este partido en las elecciones presidenciales de 1896, encabezado por William J. Bryan.

A partir de 1905, una vez en Nueva York, Dewey se integró en el círculo liberal de

³⁶⁴ Cfr. Del Castillo, R., «El amigo americano», Introducción a *Viejo y nuevo liberalismo*, Paidós, Barcelona, 2003, págs. 22, 23.

³⁶⁵ Del Castillo, «El amigo americano», pág. 29.

esta ciudad, cuyo epicentro era el Henry Street Settlement, donde, al parecer, tuvo la oportunidad de conocer Tagore y Kropotkin. Junto a su mujer, apoyó activamente el movimiento a favor del sufragio femenino. En 1914, los intelectuales progresistas Walter Weyl, Herbert Croly y Walter Lippmann fundaron la revista *The New Republic*, el principal órgano de difusión del movimiento y en el que Dewey publicará numerosos artículos de opinión. Aunque el socialismo y el reformismo consiguieron ciertas conquistas para los trabajadores en los primeros años del siglo XX, durante la década de los veinte, los sucesivos gobiernos republicanos favorecieron de nuevo la desregulación de los mercados, la especulación financiera y la concentración de capital. La economía creció de forma extraordinaria, pero la fiesta terminó de golpe con el crack del 29. En los años treinta, la situación en Estados Unidos se volvió incluso peor que en aquellos convulsos años de los *Guilded Years*. Dewey redobló sus intervenciones públicas durante esta década, y tal como ya hemos señalado, sus propuestas políticas se hicieron más radicales, aunque siempre en los márgenes del liberalismo social. Una vez jubilado de la docencia, lejos de retirarse a la placidez del sofá, Dewey invirtió más tiempo y energía tanto en su labor social como en su trabajo de investigación y escritura, llegando a producir la mitad de su obra en estas dos décadas hasta su fallecimiento. Fue entonces cuando publicó sus libros de carácter político más importantes: *The Public and its Problems* (1927), *Liberalism, Old and New* (1930), *Liberalism and Social Action* (1935) y *Freedom and Culture* (1939). Intensificó su labor periodística, sobre todo en el *People's Lobby Bulletin* y en el *New York Times*, tomando partido en casi todos los debates y problemas que acuciaban al país: el poder del capital sobre el ciudadano, las desigualdades sociales y la pobreza, el peso de las religiones, la guerra y la paz, el *New Deal*, el comunismo y el fascismo, y por supuesto, la manera de provocar una transformación social y extender el *ethos* democrático. Durante estos años, tal como veremos en mayor profundidad en la próxima sección, defendió la aplicación urgente de medidas para paliar los efectos de la recesión (por ejemplo, impuestos a las rentas más altas destinados a mitigar la indigencia o subsidios para los desempleados), la expansión y el fortalecimiento de los servicios públicos (que debían incluir la gestión de la red de comunicaciones y transportes), la nacionalización de la banca, la *Land Tax* propuesta por Henry George, el derecho al trabajo, el salario mínimo o la autonomía industrial. En cuanto a su actividad

política, presidió la plataforma People's Lobby, la cual tenía como finalidad el proteger y promover el interés general frente al poder de los *lobbies* y los monopolios de las grandes corporaciones. A pesar de su edad, también accedió a presidir la *League for Independent Political Action*, base social de un tercer partido político de carácter liberal liderado por el senador de Nebraska George W. Norris. También fue muy crítico con las reformas sociales del *New Deal* de Roosevelt, que juzgó tibias y superficiales, y siguió apostando hasta sus últimos días por la necesidad de un tercer partido político a la izquierda de demócratas y republicanos. No obstante, tal como apuntó Alan Ryan, Dewey no fue nunca un hombre de partido³⁶⁶. Su propia filosofía era incompatible con la dialéctica competitiva de los partidos políticos y sus mecanismos internos. Las luchas entre los partidos se movían por una lógica de «ganadores y vencidos», mientras que, por el contrario, Dewey defendía que la política, como la ciencia, implicaba una búsqueda cooperativa e inteligente de soluciones a los problemas de la organización social.

La crítica de Dewey al liberalismo individualista del siglo XVIII se remonta a «The Ethics of Democracy», el temprano artículo que mencionamos en la sección anterior. Antes de esbozar su visión de la democracia participativa, Dewey identificó en este texto los supuestos implícitos de los que partía el elitismo de Maine, los cuales habían sido alimentados por el liberalismo de viejo cuño y eran compartidos por muchos norteamericanos y europeos. En primer lugar, ver la democracia únicamente como una forma de gobierno; en segundo lugar, creer que la política solo afecta a las relaciones del ciudadano con las instituciones de gobierno; y en tercer lugar, entender la democracia como una forma de gobierno en la que el soberano es una multitud de individuos, es decir, como un contrato social al que sus miembros se suman voluntariamente, o de forma tácita, como decía Rousseau, al continuar viviendo en esa sociedad y no haberse marchado. Este individuo sabe que renuncia a una parte importante de su libertad al *firmar* ese acuerdo, pero a cambio, escapa del *estado de naturaleza* caótico y violento. Por ello, esa renuncia es compensada por la seguridad y el orden. Prefiere tener que amoldarse a unas reglas consensuadas que a un estado salvaje, por eso elige la democracia. Dewey atacó de pleno estos supuestos. Esta concepción degradada de la democracia se sustentaba en una visión atómico-cista de la sociedad, según la cual, esta no pasaba de ser un mero

³⁶⁶ Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, pág. 245.

agregado de individuos. El gran error de la teoría del contrato social que se encontraba detrás de esta concepción era que los hombres son individuos formados de manera anterior e independiente a la sociedad y que no poseen ningún vínculo con esta hasta que se formaliza el contrato. Por el contrario, para Dewey, en ningún caso podría hablarse de un individuo pre-social.

El hecho es, sin embargo, que la teoría del «organismo social», la teoría de que los individuos no son átomos aislados asociales, sino que son hombres solo cuando se encuentran en intrínseca relación con los hombres, ha desbancado por completo la teoría de la sociedad como un agregado, como un montón de granos y arena que necesita alguna argamasa ficticia para ponerlos en una apariencia de orden³⁶⁷.

De este modo, considerar a los individuos como átomos aislados que se constituyen aparte de su dimensión social es una tremenda falsedad, pero además, es una concepción que convierte a la sociedad en una simple suma numérica, sin cohesión ni fines comunes, en la que el egoísmo puede campar a sus anchas. Por el contrario, Dewey entendió la sociedad como un organismo, por lo cual, sus partes no poseen significado fuera de la totalidad, es decir, un individuo no tiene significado fuera de su entorno social. Los humanos desarrollan siempre su vida en el interior de una sociedad y unas determinadas formas éticas. Si se concibe al ser humano como «unidades no-sociales», como «mera multitud», entonces «la representación hecha de la democracia es, en efecto, simplemente una explicación de la anarquía. Definir la democracia simplemente como la regla de los muchos, como soberanía troceada en carne molida, es definirla como la abrogación de la sociedad, como la sociedad disuelta, aniquilada»³⁶⁸. Vista así, la democracia no es más que una alternativa vacía al caos del estado de naturaleza. El razonamiento no varía si lo vinculamos con las formas de tiranía, una comparativa más sensible para los europeos que para los norteamericanos. Desde este ángulo, la democracia es concebida como un acuerdo voluntario de individuos aislados, preferible al régimen opresor de la tiranía. Desde este contraste, el acuerdo social es juzgado igualmente como un mal menor, pero un mal al fin y al cabo, y los individuos, como átomos que suman sus voluntades en aras de un orden y una seguridad. El problema para

³⁶⁷ Dewey, J., «The Ethics of Democracy», EW 1: 231.

³⁶⁸ *Ibidem*.

Dewey en estas visiones, además de su atomismo, se encontraba en que concebían la democracia como una alternativa a otros modos de vida asociados, cuando en realidad constituye la única forma auténtica de vivir en comunidad. Ya en este artículo, Dewey defendió que el fin de la sociedad era la autorrealización de la personalidad individual a través del desarrollo de las potencialidades para el enriquecimiento de la vida comunitaria. Reclamó una *democracia industrial*, en la que la industria sirviera a los intereses de los ciudadanos, de tal manera que la economía se subordinara a la autorrealización individual. Como mencionamos anteriormente, estas ideas constituyeron el núcleo del pensamiento político de Dewey. En las décadas de los años 20 y los años 30, cuando escribió sus libros políticos más importantes, Dewey ahondará en ellas, profundizando en su crítica al viejo liberalismo y su propuesta social.

Durante los meses previos e inmediatamente posteriores al crack del 29, Dewey publicó en *The New Republic* una serie de artículos que después serían recopilados en *Individualism, Old and New* (1930). En ellos, ofrecía su interpretación de por qué la sociedad estadounidense había llegado a aquel colapso económico y social. El centro de su argumentación era que el país vivía en una contradicción entre sus creencias e ideales, por un lado, y su puesta en práctica por otro. Esta tensión se encontraba en todas las sociedades democráticas, y de forma especial, según Dewey, se mostraba en la tradición norteamericana. La nación estadounidense se había fundado sobre el ideal de la libertad individual y la igualdad de oportunidades para todos, con independencia de su origen, clase y condición. Sin embargo, la Constitución había reservado estos derechos para los varones blancos, excluyendo –en la teoría y en la práctica– a las mujeres, los indioamericanos o los negros de origen africano. Además, había permitido la esclavitud, que no fue abolida hasta después de una cruenta guerra. Con el tiempo, las minorías habían ido ganando en derechos y en un cierto reconocimiento, aunque los conflictos pervivían y los ideales seguían lejos de materializarse. En la época del capitalismo industrial, Dewey creía que aquellos ideales habían quedado ensombrecidos por completo a causa de la exaltación del interés privado y el poder de la economía. Los viejos ideales de libertad e igualdad habían sido olvidados y, en cambio, había surgido una cultura basada en el egoísmo y el dinero.

En lugar del desarrollo de aquellas individualidades que profetizaba, lo que se da es una perversión del ideal entero de individualismo para ajustarse a las costumbres de una cultura del dinero. Se ha convertido en la causa y la justificación de las desigualdades y opresiones. De ahí nuestros compromisos, así como los conflictos en los que los fines y criterios se han distorsionado hasta lo irreconocible³⁶⁹.

Dewey no tardó en darse cuenta de que el viejo liberalismo, que en principio había sido una filosofía radical que había ayudado a conquistar importantes derechos y libertades, había evolucionado hasta convertirse en una ideología reaccionaria. Se había olvidado de la defensa del individuo y había concentrado sus intereses en la dimensión económica. Dewey se percató muy pronto de que ese *liberalismo económico* significaba libertad para que las poderosas corporaciones pudieran desplegar sus intereses a costa del trabajo infrahumano de la gran mayoría de la población. Vio con acierto que ese liberalismo había contribuido de forma determinante a la pérdida de los valores democráticos, y que estaba siendo empleado ideológicamente para justificar el *status quo* y para bloquear la reforma social. En opinión de Dewey, la teoría económica del *laissez-faire* consistía en un pseudoliberalismo que daba cobertura ideológica al capitalismo corporativo. Esta teoría, tal como observamos en el capítulo 2, se fundamentaba en la propiedad privada –de acuerdo a la elaboración de Locke–, así como en el *ethos* competitivo de Adam Smith. Su creencia en que el individuo se mueve por impulsos egoístas y que su beneficio personal acaba trayendo consigo un beneficio social, su convicción de que la oferta y la demanda se autorregulaban por la «mano invisible» y su consiguiente defensa de que el estado debía interferir lo mínimo en la regulación del mercado, habían posibilitado en realidad que el capital impusiese sus reglas e intereses a los ciudadanos de a pie. La propia evolución de la economía de mercado era una prueba suficiente de la falsedad de aquellos supuestos efectos redistributivos y cohesivos que proclamaba el liberalismo económico³⁷⁰. En la práctica, esta ideología servía para encubrir la brutal competencia, las graves injusticias y las enormes desigualdades sociales que el sistema había producido. La libertad para las instituciones capitalistas implicaba opresión y condiciones de miseria para la mayor parte de los trabajadores. Esas condiciones –

³⁶⁹ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 60.

³⁷⁰ En los años 30, Dewey consideró que la aparición de regímenes totalitarios y colectivistas se debía, en buena parte, al fracaso de las instituciones del liberalismo económico como factores de cohesión social. La «mano invisible» del *laissez-faire* había dado paso a la «mano dura».

salarios por debajo de lo necesario para vivir, jornadas laborales de doce o más horas, carencia de asistencia sanitaria, trabajo infantil y falta de acceso a la educación, entre otras– impedían por completo que el individuo pudiera vivir de una forma digna, desarrollar su personalidad, establecer vínculos comunitarios fuertes, participar activamente en la dirección de la sociedad o conectar con los fines sociales.

El viejo norteamericano vivía en comunidades, su individualismo era respetuoso con la igualdad de oportunidades y poseía un carácter social. Sin embargo, el nuevo tipo de individuo que se estaba imponiendo en Estados Unidos (y en muchos otros países industrializados) solía vivir en una gran urbe, desconectado de una comunidad, y se caracterizaba por la falta de personalidad propia. La manera de habitar el territorio – racional y uniforme–, los nuevos modos de producción –a gran escala y en cadena–, o la nueva forma de trabajar –preeminentemente asalariada, no cualificada y desconectada de sus fines–, habían producido una despersonalización y estandarización de los individuos. Es el mismo hombre-masa sobre el que Ortega y Gasset llamó la atención, o la dimensión unidimensional que reprobará Herbert Marcuse. La maquinaria capitalista, con la publicidad, los medios de comunicación y las políticas de Washington a su favor, había fomentado un individuo dócil, trabajador y consumista que se movía por el beneficio económico y cuyo criterio de valoración social venía dado por el éxito monetario.

El «espíritu empresarial» [*business mind*], que tiene su propia retórica y su propio lenguaje, sus propios intereses y sus propias esferas privadas en las que hombres con esa mentalidad, gracias a sus capacidades colectivas, definen el tono de la sociedad a gran escala, imponen la forma de gobernar la sociedad industrial y tienen más influencia política que el propio gobierno [...]. El dato significativo para mi análisis es que hoy en día, aunque sin unos cimientos formales o legales, estamos experimentando un tono empresarial, tanto en las mentalidades como en la moral, que no ha tenido hasta ahora parangón en la historia³⁷¹.

Según el diagnóstico de Dewey, buena parte de la deriva en la que se había precipitado el país se debía al poder de las corporaciones y la locura sin control de los movimientos especulativos, en complicidad con ese individuo egoísta, despersonalizado, competitivo y materialista. Era pues urgente reconstruir la cultura democrática del país, y para ello, era necesario reformular e impulsar una cultura individualista de nuevo cuño,

³⁷¹ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, págs. 77, 78.

capaz de recuperar la mejor versión del viejo individualismo. Ya hemos señalado que Dewey no era un nostálgico que quisiera recuperar los viejos tiempos. Pensaba sobre todo en el presente y en ser capaz de anticiparse al futuro, y era consciente de que las condiciones sociales e históricas de entonces eran diferentes a las del viejo liberalismo. Sin embargo, creía que los ideales sobre los que se había fundado la nación eran democráticos aunque no se hubieran materializado. También pensaba que debíamos aprender del pasado y, sobre todo, que se daba una continuidad, que antes que hacer quebrar, había que favorecer su crecimiento experiencial. Por eso, propuso «un nuevo individualismo que resultara tan significativo para las condiciones modernas como, en su época y su contexto, lo fuera el viejo individualismo en su mejor momento»³⁷².

Por lo tanto, el liberalismo económico, como ideología sustentadora del capitalismo corporativo, así como el tipo de individuo que había crecido bajo su paraguas, eran para Dewey los principales artífices del desastre en el que estaba sumido el país. Ante esta situación, era necesario promover un nuevo tipo de individuo capaz de reconducir esas fuerzas fragmentarias y desintegradoras a formas más plenas de relación social. Un individuo más receptivo y abierto a los cambios, más flexible y experimentado, con un desarrollo de su personalidad y sus capacidades más rico e integrado en su contexto social. Un individuo que ha interiorizado el *ethos* democrático, esto es, esquemas de pensamiento y acción orientados por el consenso, la sociabilidad y la cooperación con los demás. ¿De qué manera se puede extender este *ethos*? ¿Cómo recomponer esa desintegración social y alcanzar una individualidad más plena? Reconstruir la nueva cultura individualista implicará revitalizar la vida comunitaria. El individuo interiorizará el *ethos* democrático si tiene oportunidad de desarrollarse en un marco social, sentir los fines democráticos e integrarlos con sus propios fines. Para que el individuo pueda desplegar sus potencialidades y ejercer su libertad debe antes contar con unas ciertas condiciones favorables. «Los ideales, incluido el de una individualidad nueva y efectiva, se tienen que fraguar poco a poco a partir de las posibilidades que ofrecen una serie de condiciones existentes [...] Los ideales se van perfilando y llenando de contenido al tiempo que se ponen en práctica para, así, rehacer las condiciones»³⁷³. Como buen

³⁷² *Ibid.*, pág. 71.

³⁷³ *Ibid.*, pág. 174.

pragmatista, para Dewey no era suficiente con tener unos buenos ideales, estos orientan la acción pero lo importante recaía en las maneras y las vías que pongamos en marcha para materializarlos. Para que el ciudadano pudiera realizar acciones encaminadas en ese sentido, para que un nuevo tipo de individualismo llegara a florecer, se hacía imprescindible que la gente dispusiera de unas condiciones materiales mínimas.

En *Liberalism and Social Action* (1935), la obra que Sidney Hook comparó, posiblemente de manera excesiva, con el *Manifiesto Comunista* de Marx, Dewey completó su crítica al liberalismo clásico –poniendo un mayor acento en el plano filosófico– y ofreció una exposición un poco más elaborada de su liberalismo revitalizado y su idea del control y la planificación social. El pensamiento liberal del siglo XVIII –mantenía allí Dewey– forjado en el debate entre el empirismo y el racionalismo ilustrados, recaía en el viejo y fatal error filosófico del dualismo. La teoría política de aquel liberalismo había trasladado las antiguas dicotomías epistemológicas y ontológicas al ámbito social, estableciendo una oposición y un enfrentamiento esenciales entre el individuo y la sociedad. Tal como estudiamos en el capítulo 3.2 de esta Segunda Parte, Dewey estimó que uno de los orígenes de este sistema dualista se encontraba en la división social de la antigua Grecia, la cual, había traído consigo una división en la educación (liberal y utilitaria o profesional), así como una separación psicológica entre cuerpo y alma, o materia y espíritu. El liberalismo clásico y la propia disputa entre empiristas y racionalistas en la edad moderna reproducían el esquema dualista. Lo más grave de este artificio residía en que, sustentado en este esquema, el liberalismo del *laissez-faire* presentaba las leyes de la economía como leyes que pertenecían al orden eterno de la necesidad. Dewey creía que esta apelación a un orden de legitimación superior al orden mundano de la temporalidad había sido en su momento una estrategia eficaz para combatir las ideologías fundamentadas en una autoridad divina o las monarquías absolutistas pero, al fin y al cabo, constituía otra forma de metafísica.

Los antiguos liberales carecían de un sentido histórico. Durante un tiempo, esta carencia tuvo un valor pragmático inmediato. Dotó a los liberales de un arma poderosa en su lucha contra los reaccionarios, pues les permitía anular la apelación a los orígenes, los precedentes y el pasado histórico, conceptos a los que recurrían los opositores a todo cambio social para otorgar un carácter sacrosanto a las iniquidades y a los abusos del presente. Pero la historia se vengó de quienes la olvidaron. Cegó los ojos de los liberales ante el hecho de que sus mismas interpretaciones de la libertad, de la individualidad y de

la inteligencia tenían sus propios condicionamientos históricos, cosa que las hacía relevantes solo para su propia época. Formularon sus ideas como verdades inmutables, válidas para cualquier tiempo y en cualquier lugar; no tenían un sentido de la relatividad histórica, ni en términos generales ni en sus propios términos. Carecían de un sentido de la relatividad histórica de sus propias posiciones liberales³⁷⁴.

El liberalismo del *laissez-faire* también se articulaba sobre esta metafísica a-histórica, presentando sus leyes como inmutables y haciéndonos creer que no hay lugar para el cambio social. Dewey desenmascaró con lucidez esta estrategia fraudulenta y tramposa del sistema capitalista. La economía se había convertido en un fin en sí mismo, en una fuerza a la que se plegaban el orden político y el orden social, en lugar de ser un medio para aspirar a un modo de vida más auténtico y pleno. Era pues necesario invertir la relación de los medios y los fines: la economía y la política como medios para promover las libertades individuales. Se trataba de *socializar* la economía, ponerla al servicio del interés general y no en función de unos determinados intereses privados.

El liberalismo será una causa perdida por mucho tiempo si no está dispuesto a ir más allá y socializa las fuerzas de producción, de manera que la libertad de los individuos venga respaldada por la propia estructura económica. El principal cometido de la organización económica en la vida humana es proporcionar una base segura para la expresión escalonada de las potencialidades del individuo y para la satisfacción de las necesidades humanas en direcciones no económicas [...] Las necesidades, las carencias y los deseos son siempre el motor de la acción creativa. Cuando las condiciones fuerzan a la mayoría de los hombres a orientar estas necesidades hacia la obtención de medios de subsistencia, lo que debería ser un medio se convierte forzosamente en un fin en sí mismo. Las nuevas fuerzas de producción son los medios para emanciparse de esos condicionamientos. Pero hasta el presente, dichas fuerzas han sido empleadas para invertir la verdadera relación entre los medios y los fines, llevando esa inversión hasta extremos exagerados [...] El control económico organizado de los medios de producción es un concepto ajeno a la trayectoria histórica del liberalismo, porque aun arrastra consigo la rémora de la oposición entre la sociedad y el individuo, vestigio de la fase del liberalismo del *laissez-faire* que impide su normal desarrollo [...] El liberalismo a la antigua usanza concebía la actividad económica y competitiva de los individuos por separado como un medio para el bienestar social, pero también como un fin. Es necesario invertir el enfoque y concebir la economía socializada como medio y el desarrollo libre de la persona como fin³⁷⁵.

El liberalismo social pretendía, pues, armonizar las libertades individuales con la

³⁷⁴ Dewey, J., *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1996, pág. 76.

³⁷⁵ *Ibid.*, págs. 115-117.

dimensión social, pero para que esto pudiera producirse se requería el control de la economía y una planificación que coordinase la «comunidad de comunidades». Una vez que hemos analizado el reto de la «cuestión social» y el tipo de liberalismo propuesto por Dewey, profundizaremos a continuación en su crítica al carácter del trabajo en las nuevas condiciones del capitalismo industrial.

8.3. La desafección del trabajador moderno

Hemos visto cómo Dewey fue muy crítico con el liberalismo económico y el sistema de producción capitalista e industrial que se había extendido en su país. A su juicio, no era admisible que la evolución del orden social estuviera dirigido y organizado por el interés privado e insaciablemente lucrativo de ciertos especuladores de la bolsa o magnates de la industria, en lugar de estarlo en función del interés general. No obstante, más allá de esta demanda que, para Dewey, era una cuestión tanto de justicia social como de inteligencia colectiva, debe tenerse en cuenta que sus escritos políticos de los años 20 y 30 se enfocaban sobre todo en analizar cómo las condiciones económicas influían en las costumbres, los valores y la cultura. Dewey denunció las condiciones de vida de las clases desfavorecidas, pero sus análisis se centraron principalmente «en los modos en los que el capitalismo destruye tradiciones y obstruye el desarrollo de una verdadera cultura industrial»³⁷⁶. Dewey, al igual que sus coetáneos progresistas, se solidarizó con la represión sufrida por las clases trabajadoras y criticó, como analizaremos a continuación, la desafección a la que el trabajador industrial se veía abocado. Sin embargo, no debe olvidarse que su punto de vista pertenecía a la clase media y que sus preocupaciones tenían que ver con los problemas psicológicos y culturales a los que se enfrentaba esta clase en la nueva economía capitalista. Sus análisis políticos se ocuparon principalmente del choque entre cultura y economía, entre valores y estructura social. «Mi propósito es únicamente indicar el efecto del desarrollo de estas sociedades anónimas en la vida social y el cambio que supone pasar del individuo a la instancia corporativa. Las reacciones a este cambio son de orden psicológico, profesional y político; afectan a las ideas, las

³⁷⁶ Del Castillo, «El amigo americano», pág. 44.

creencias y la conducta que nos mueven a todos»³⁷⁷.

A pesar del progreso material y tecnológico que había ocasionado el sistema capitalista, Dewey juzgó que este sistema era especialmente deficiente e ineficaz. En «Internal Social Reorganization after the War»³⁷⁸, uno de sus muchos artículos publicados en *The New Republic*, Dewey sintetizó, las que a su parecer, eran las tres deficiencias más graves del tipo de organización social instaurado por el capitalismo industrial. La primera de ellas era la incapacidad del sistema para asegurar a sus miembros un trabajo estable y productivo. A Dewey le parecía un síntoma de incivilización el hecho de que el sistema no fuera capaz de proporcionarle un trabajo a tanta gente deseosa de producir cosas o prestar algún tipo de servicio. Este fenómeno era de una gravedad extrema, no solo por la pobreza y la miseria que traía consigo, sino también por la amargura, la hostilidad, la corrosión del carácter y el debilitamiento de las convicciones morales que provocaba en los individuos. El segundo demonio era la degradación de las condiciones de vida a las que se veían condenadas amplias capas de población, principalmente, por culpa de la volatilidad y la precariedad del empleo. Esta situación, a juicio de Dewey, afectaba tanto a la nutrición y a la salud, como al desarrollo estético, intelectual y moral. Además, era fácilmente constatable que los niños criados en este ambiente disponían de muchísimas menos oportunidades que los niños educados en familias pudientes. El tercer problema se encontraba en la cuestión de la eficiencia de la producción y la distribución. Aunque el sistema presumía de optimizar sus recursos y producir una riqueza material que no tenía parangón en la historia, Dewey creía que se trataba de un orden social preocupantemente ineficaz en cuanto al aprovechamiento de la energía humana. En este orden, la distribución y la producción se organizaban en función del beneficio pecuniario, desperdiciando así, a causa del desempleo sistémico, una cantidad ingente de capacidades y recursos humanos.

Siendo el desempleo la mayor lacra del sistema capitalista, las cosas no mejoraban sustancialmente a nivel psicológico, según Dewey, cuando el individuo conseguía emplearse en alguna fábrica. Dada la precariedad y las condiciones ínfimas de este tipo

³⁷⁷ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 76.

³⁷⁸ Dewey, J., «Internal Social Reorganization after the War», en *Journal of Race Development* 8, Clark College, Worcester (Mass.), March 1918, 385-400. Republicado con el título «Elements of Social Reorganization», en *Characters and Events* 2, ed. Joseph Ratner, Henry Holt and Co., New York, 1929, 745-59. MW. 11. 73-86.

de trabajos, el individuo apenas alcanzaba a mejorar mínimamente su vida a cambio de una tarea que difícilmente le reportaría alguna satisfacción. En el nuevo sistema de producción, la organización fabril había desplazado a los talleres, transformando por completo la forma de trabajar. Con la división y la especialización de las tareas, y la mecanización de los procesos de producción (la cadena de montaje o el posterior fordismo), el trabajador se había convertido en un gestor de maquinaria que solo realizaba una labor muy parcial y que además no requería de una competencia cualificada. En este contexto, el trabajador industrial se veía privado de su creatividad, del tratamiento directo con los materiales, del valor y la honra de poseer una capacidad especial, de la propiedad y el control tanto de los procedimientos como de los fines y, en definitiva, de la posibilidad de vivir su trabajo como una experiencia satisfactoria y productiva. La implantación, forzada desde los poderes empresariales y políticos, del trabajo asalariado como la forma predominante de estatus laboral reforzaba la visión del trabajo como un simple medio para obtener un salario. Dewey, aun compartiendo la reivindicación de los trabajadores por la mejora de sus condiciones laborales (jornadas de ocho horas, salarios dignos, seguro médico o el derecho a un subsidio por desempleo), creía que la consecución de estos derechos no evitaría que los trabajadores continuaran sintiendo su trabajo como algo ajeno y extraño, como un simple medio y no como un fin en sí mismo.

Una parte cada vez mayor del trabajo económico se hace con máquinas, las que por regla general no están bajo el control personal de quienes las manejan y funcionan con fines en cuya formación el operario no tiene participación ni interés que no sea el de su salario. No comprende las máquinas ni le importan sus propósitos; está ocupado en una actividad en la que los medios van separados de los fines, y los instrumentos de lo que ejecutan. La actividad sumamente mecanizada tiende, como dijo Emerson, a tornar a los hombres en arañas y agujas; pero si estos comprendieran lo que están haciendo, si observaran el proceso total del que es parte necesaria su trabajo especial, les importaría y se preocuparían de todo ello, y el efecto mecanizante sería contrarrestado. En cambio, cuando el hombre es solo el guardián de una máquina, no puede tener conocimiento íntimo ni afecto, y la actividad creadora queda eliminada³⁷⁹.

Dewey tuvo la oportunidad de apreciar en Chicago, no solo la degradación de las condiciones de vida de amplias capas de la población, sino también la degradación psicológica a la que veían condenados los trabajadores industriales. Este extrañamiento

³⁷⁹ Dewey, *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, págs. 138, 139.

del trabajador hacia su trabajo, así como sus consecuencias psicológicas, constituía un hecho fácilmente constatable. Un hecho que la propia teoría económica liberal se había encargado de apuntalar.

[En esta teoría] se entiende por trabajo algo molesto, algo tan opresivamente desagradable o arduo, que toda persona lo elude si le es posible y solo lo ejecuta mediante la promesa de una ganancia que lo compense. Por tanto, lo que nos vemos invitados a estudiar es la condición social que hace que la actividad productiva sea fatigosa y carente de interés. ¿Por qué es la psicología del industrial tan diferente de la del inventor, el explorador, el artista, el deportista, el investigador científico, el médico o el maestro? En el caso de estos últimos no afirmamos que su actividad sea un sacrificio tan pesado que, si se dedican a ella, es solo por el aliciente de una recompensa o por el temor de una pérdida³⁸⁰.

El artesano, el investigador científico, el artista, el médico o el maestro sienten su trabajo como un fin en sí mismo, un espacio en el pueden ejercer su libertad, desarrollar sus potencialidades y expresar su identidad. Articulan su tiempo alrededor de su profesión, y esto les facilita, según Dewey, llevar una vida más equilibrada y auténtica. Al obtener una honda satisfacción de su trabajo, estos individuos ven su tiempo de ocio como una extensión plena de su vida en la que continuar realizando actividades que alimenten su cuerpo y su espíritu. Por contra, el trabajador industrial, hastiado de su trabajo, se encuentra en una situación más vulnerable, mucho más expuesto a verse atraído por actividades compulsivas que buscan una satisfacción inmediata, intensa y pasajera. ¿Cómo es posible –se preguntaba Dewey– que el trabajo laboral se haya llegado a convertir en algo habitualmente desagradable y rutinario? ¿Por qué no puede el trabajador industrial sentir su trabajo como lo hace un médico, un maestro o, incluso, un agricultor propietario de unas modestas tierras?

Esta cuestión, desde la perspectiva de Dewey, era de una importancia vital y, sin embargo, pasaba prácticamente desapercibida en los debates políticos e intelectuales de su época. Su relevancia fundamental se debía, no solo por el propio valor del trabajo que estaba en juego, sino también por los agravios psicológicos que se atajarían y sus consecuentes desajustes sociales. Pero, ¿en dónde se originaba exactamente esta epidemia? Según el diagnóstico de Dewey, este origen no se encontraba en la naturaleza

³⁸⁰ *Ibid.*, pág. 120.

del propio trabajo industrial, ni en los impulsos naturales del ser humano, ni tampoco en las máquinas o en la tecnología *per se*. Al igual que la diferencia tajante que comúnmente se establecía entre el juego y el trabajo, el hecho de que la actividad productiva hubiera llegado a ser vista como algo pesado hasta el punto de que el individuo precisara de algún incentivo externo y artificial para ejecutarla, se debía a unas particulares convenciones culturales que, a su vez, se encontraban determinadas por unos particulares factores económicos y sociales. La fuente de la desafección residía, pues, en las condiciones sociales implantadas por una industrialización dirigida por el interés privado de unos pocos y no en función del interés general³⁸¹.

Según Dewey, no había razón alguna para concebir a las máquinas o a la tecnología como las causantes de esa desvalorización del trabajo. Durante el siglo XIX, diversos movimientos románticos, tal como vimos en los Antecedentes, se opusieron al proceso de industrialización, al que juzgaron como el causante de todos los males de la sociedad. Dewey no compartió esta demonización romántica de la industria, la tecnología y las máquinas, la cual solía extenderse, a nivel filosófico, hasta la propia ciencia. Por una parte, ya hemos señalado que Dewey, aunque valoraba positivamente el ambiente de los *pioneers* a causa de sus factores educativos, no fue nunca un nostálgico. La industrialización constituía un proceso imparabile e irreversible, resistirse a él o intentar darle la espalda eran actos inútiles. Por otra parte, Dewey consideraba que los avances tecnológicos no poseían una vida propia o capacidad alguna de decisión. Su significado, su utilidad y sus efectos dependían por completo de lo que nosotros, los humanos, hiciéramos con ellos. Contenían al mismo tiempo un potencial emancipador y un poder alienante, y ello dependía en último término del uso que se les atribuyera. Cabe recordar que Dewey vivió en una época de extraordinarios inventos y progresos tecnológicos. El teléfono, la telegrafía sin hilos, el fonógrafo, el ascensor, la bombilla, la central eléctrica, la máquina de coser, los buques a vapor, los ferrocarriles, los aviones, los automóviles, el proyector de películas o la construcción con hormigón, acero y vidrio, son solo algunos de los avances que transformaron para siempre a las sociedades industrializadas, mejorando de forma ostensible las condiciones de vida de la gente. Las máquinas eran

³⁸¹ Este es un tema recurrente en la obra de Dewey. No obstante, es en *Viejo y nuevo individualismo* donde se puede encontrar una exposición más elaborada.

«un instrumento de transformación revolucionario»³⁸², pero Dewey apreció con claridad que estos mismos progresos materiales, a su vez, albergaban un inmenso potencial desestabilizador y destructor. Por ejemplo, las tecnologías de la comunicación extendían las conexiones y la circulación de las ideas, ayudando a fortalecer los lazos comunitarios, pero al mismo tiempo, ciertas corporaciones del mundo de la prensa habían cobrado un poder de tal magnitud que se encontraban en situación de manipular y dirigir a la opinión pública³⁸³. El problema residía en la orientación que se les concedía, y a juicio de Dewey, la nueva sociedad capitalista había orientado ese potencial «al dólar y no a la liberación y enriquecimiento de la vida humana»³⁸⁴. Las máquinas, fruto de nuestra capacidad inventiva, nos proporcionaban un potencial inmenso, el cual exigía una responsabilidad que estuviera a su altura, pero en ningún caso tenían potestad para ser causantes de los males de la sociedad. El problema surgía, más bien, del desajuste que se había producido entre las ideas y los valores culturales y los factores económicos. Tampoco la industrialización era algo malo por sí mismo. Sus efectos negativos en el orden social se debían a la orientación que se le había dado: para proporcionar unos extraordinarios beneficios pecuniarios a unos pocos individuos. Y ello, a costa del trabajo de una mayoría de la población que ni siquiera podía vivir en unas condiciones aceptables.

La epidemia del desencanto tampoco estaba motivada por la naturaleza del propio trabajo industrial. Aunque las tareas llevadas a cabo en este ámbito solían tender a ser mecánicas, no excluían por sí mismas la posibilidad de ejercer la creatividad. Toda experiencia y toda tarea bien hecha incluyen un componente creativo, pues exigen reflexionar y saber combinar una serie de elementos para alcanzar el fin deseado. De acuerdo a Dewey, esta visión era una modulación más del viejo dualismo entre lo útil y lo bello, lo mecánico y lo creativo. «No hay en la producción industrial nada que necesariamente excluya la actividad creadora; el hecho de que se traduzca en utilidades tangibles no rebaja su jerarquía, como el uso de un puente no impide que el arte creador tome parte en su diseño y construcción»³⁸⁵. El problema se encontraba en que unas determinadas condiciones políticas, sociales, legales y educativas, gestadas durante los dos

³⁸² Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 118.

³⁸³ Ver Dewey, *La opinión pública y sus problemas*. En particular, el Capítulo IV. «El eclipse del público».

³⁸⁴ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 118.

³⁸⁵ Dewey, *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, pág. 138.

últimos siglos, habían reducido las posibilidades de los individuos para liberar sus energías creativas. «Lo que requiere explicación es por qué el proceso está tan definitivamente subordinado al producto en gran parte de la industria moderna, o sea, ¿por qué lo importante es el uso posterior y no la realización presente?»³⁸⁶.

La cuestión importante es un cambio que reduzca la fuerza de la presión externa y aumente el sentido de la libertad e interés personal en las operaciones de producción. El control oligárquico desde fuera de los procesos y los productos del trabajo es la fuerza principal que impide el trabajador tener ese interés íntimo por lo que hace, que es un prerequisite esencial para la satisfacción estética. No hay nada en la producción mecánica *per se* que sea un obstáculo insuperable para que el trabajador tenga la conciencia del significado de lo que hace y el goce de las satisfacciones de la camaradería y el trabajo útil bien hecho³⁸⁷.

Por otra parte, tal como hemos señalado, que la actividad productiva se hubiera convertido en algo habitualmente insatisfactorio y desagradable no era el resultado, según Dewey, de unos impulsos primitivos propios de la naturaleza humana, sino de «la forma que los impulsos han tomado bajo la influencia de un medio social determinado»³⁸⁸. La naturaleza humana tiende precisamente a la acción útil. No posee aversión alguna hacia esta, sino todo lo contrario, busca de forma espontánea actividades que le proporcionen algún valor. «Es *natural* que la acción sea agradable. La actividad tiende a lograr una realización, y el solo hecho de encontrar una forma de manifestarse es en sí satisfactorio, ya que indica una realización parcial»³⁸⁹. En la sección 6.3. analizamos el planteamiento de Dewey acerca del *trabajo*. Allí observamos cómo su punto de partida, al igual que en el resto de su filosofía, se situaba en lo que podemos denominar su *énfasis biologicista*. Al contrario de H. Spencer, Dewey rechazó el mito de la quiescencia y consideró al ser humano como un ser esencialmente activo. El organismo humano es pura actividad y esta se desborda en muy diversas direcciones, por lo cual, lo importante residirá en identificar las condiciones bajo las cuales la actividad toma esta o aquella forma, así como el sentido y la productividad de esa serie de acciones. El humano busca de forma espontánea involucrarse en aquellas actividades que le proporcionan algún tipo de bienestar o

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ibid.*, pág. 388.

³⁸⁸ *Ibid.*, pág. 121.

³⁸⁹ *Ibidem*.

satisfacción al mismo tiempo que obtiene de ellas algún tipo de valor, sea material o espiritual. De forma instintiva, el humano persigue aquellas actividades más productivas pero también, en la medida de lo posible, las más gratificantes. El sentido estético se entremezcla con el sentido de la inteligencia. A medida que va ganando experiencias, irá desechando las respuestas ingratas e ineficaces y quedándose con aquellas que han cumplido su propósito. Estas últimas, puesto que *funcionan*, tenderán de forma natural a repetirse, y a la postre, se convertirán en hábitos.

Los niños tienden preferentemente a las acciones más gratificantes, pero con la madurez, el individuo buscará acciones más complejas guiadas por una idea y un resultado a alcanzar. Cuando una idea es sobreañadida a las actividades espontáneas, tenemos una forma de *trabajo*. Esta idea y su resultado asociado funcionan como un estímulo para renovar la actividad que decae, y además, obligan al individuo a tener que pensar con mayor inteligencia en la relación entre los medios y los fines. El trabajar surge de forma natural a partir de las actividades espontáneas, pero la diferencia de grado (no de tipo o especie) se encuentra en que en el trabajo la idea del resultado ocasiona un curso de actividades más largo y que requiere mayor esfuerzo, perseverancia, control y responsabilidad. En definitiva, el *trabajo* es toda aquella actividad productiva que requiere esfuerzo e ingenio por nuestra parte y que constituye un proceso complejo en el que la idea de un resultado guía los pasos a seguir. El trabajo propiamente laboral no es más que un subconjunto de este amplio ámbito de las actividades productivas, por lo que su significado dependerá de las mismas condiciones que rigen para el trabajo en su sentido general. Como muy bien apuntó Wright Mills, para Dewey, el *trabajo* es un concepto subrogado de la categoría de la *acción*³⁹⁰. En consecuencia, el trabajo absorbe los valores positivos de esta categoría: el disfrute obtenido del ejercicio de los procedimientos y la satisfacción obtenida gracias a la consumación del proceso: la producción de algún bien material o espiritual. Y responde también a los valores negativos que anulan la acción, esto es, la contemplación, el ocio y la inutilidad. Cuando realizamos un trabajo bien hecho con el que nos sentimos comprometidos, estas negatividades quedan disipadas. El trabajo alcanza entonces un valor ético, puesto que contribuye a que el individuo pueda desarrollar su personalidad y, a su vez, aporta un bien y un valor a la sociedad. Este es el

³⁹⁰ Ver Wright Mills, *Sociología y pragmatismo*, págs. 386ss.

tipo de trabajo que posibilita construir una sociedad democrática, una comunidad de comunidades, al contrario del ocio improductivo, la cultura pecuniaria o la mera contemplación, que obstruyen y socavan esta construcción. Como ya hemos señalado en varias ocasiones, en este planteamiento se revela la matriz cultural protestante de Dewey. También Wright Mills, aun siendo reacio a buscar explicaciones del pensamiento de un individuo en sus orígenes biográficos, llamó la atención sobre esta influencia inequívoca. De acuerdo a su interpretación, este ascendente se vio, no obstante, confirmado por diversas experiencias que Dewey vivió en su edad adulta. En especial, su contacto con Jane Addams y la Hull House, así como el influjo de Thorstein Veblen. En la última sección de este capítulo, cuando analicemos la crítica de Dewey al dualismo entre trabajo y ocio instaurado en la sociedad moderna, volveremos sobre esta última influencia.

El otro concepto clave para comprender el planteamiento deweyano del *trabajo laboral* es el concepto de «experiencia». Hemos estudiado también esta noción fundamental anteriormente (en especial, en las secciones 5.5. y 7.4.) y volveremos a ella en la próxima sección. En este momento es importante recordar tres aspectos. El primero, que la experiencia es una organización dinámica que posee un principio, un desarrollo y un cumplimiento; sin esta consumación, no habría ni ganancia ni aprendizaje ni producción, por lo que no llegaría a ser propiamente una experiencia. El segundo, que en una experiencia se encuentran siempre implicadas, en diferente grado, una dimensión estética, una intelectual y una práctica. Las tres poseen su función en el proceso y requieren, para que la experiencia sea plena, dar respuesta a sus propias demandas. Por consiguiente, no se puede obviar nunca la dimensión estética, que es el canal fundamental a través del cual el individuo obtiene placer y satisfacción, ni tampoco la dimensión intelectual, el papel del pensamiento reflexivo para saber elaborar hipótesis que puedan ser aplicadas a las situaciones problemáticas, como tampoco la dimensión práctica, que estas hipótesis funcionen en la realidad y obtengamos algún tipo de solución productiva.

Puesto que el organismo apetece naturalmente el material de la experiencia para su satisfacción, y puesto que el ambiente que el hombre ha creado bajo la influencia de la industria moderna, proporciona menos satisfacción y más repulsión que el de cualquier época anterior, hay evidentemente un problema que está aun sin resolver. La apetencia del organismo para obtener satisfacción a través de los ojos es apenas menor que su impulso urgente de alimentación. En efecto, muchos campesinos ponen mayor cuidado

en cultivar una planta con flores que en producir verduras para su alimentación³⁹¹.

El tercer aspecto es el énfasis puesto por Dewey en la *libertad*, un valor cardinal en su credo político, pero también una condición imprescindible de la «experiencia» y, por consiguiente, esencial para que el trabajo laboral no se deprave. A juicio de Dewey, la libertad de expresión, de asamblea y de publicación, la libertad de culto o el sufragio universal, constituían conquistas sociales de vital importancia, pero no eran aun suficientes para una construcción efectiva y plena de la libertad, un proceso que además era necesario renovar en cada momento y en cada época. Para esta construcción efectiva el trabajador debía sentir la libertad de involucrarse en su trabajo, así como disponer de la posibilidad de ejercitar su mente. Para Dewey, la verdadera libertad mental se manifestaba cuando el individuo podía ejercitar su mente en sus ocupaciones cotidianas. En su trabajo laboral, esto solo se producirá cuando pueda controlar los procedimientos y los fines de las actividades, es decir, cuando comparta, junto a funcionarios y empresarios, la responsabilidad de gestionar y dirigir su propio trabajo³⁹².

Teniendo en cuenta estos tres aspectos, podemos decir que cualquier actividad (incluido el propio trabajo laboral) se convertirá en una auténtica experiencia para el individuo cuando alcance una concreción refinada del fin que se proponía, pero para este éxito, es imprescindible prestar atención y saber manejar los procedimientos, en los términos deweyanos, mostrar un interés especial por el propio proceso. Por lo tanto, una experiencia auténtica exige la confluencia del interés por el proceso (actitud lúdica) y el interés por el resultado (la actitud hacia el trabajo). El trabajo laboral, no siendo más que un subconjunto del total de actividades productivas que realizamos, debiera también responder a esta confluencia para que no se devalúe en una vivencia carente de significado. Para que el trabajador pueda experimentar su trabajo como un espacio de realización personal, debe pues mostrar un interés en los fines y los resultados de la actividad, sentir que participa de ellos, pero a su vez, ese compromiso debe conjugarse con un disfrute del trabajador con su labor, con un interés en *recrearse* en el mismo proceso productivo. Cuanta más habilidad y creatividad pueda aportar por sí mismo al

³⁹¹ Dewey, *El arte como experiencia*, págs. 387, 388. LW 10: 345.

³⁹² Ver Dewey, «Freedom of Thought and Work», en *The New Republic* 22, 316-317, 1920. Republicado en *Characters and Events*, Joseph Ratner (ed.), Henry Holt and Co., New York, 1929. MW 12: 8-11.

procedimiento, mayor será el grado de satisfacción que obtenga y mayor será la calidad del resultado. En los términos de Dewey, cuando los medios se subordinan por completo al fin, tenemos un tipo de trabajo degradado (*drudgery*), mientras que, cuando el trabajador experimenta la continuidad y la integración de los medios y los fines, tenemos un tipo de trabajo productivo y satisfactorio (*labor*). Entonces, siendo la actitud del artista o el artesano (no habría para Dewey diferencias sustanciales entre ellos) la que mejor ejemplifica la confluencia de la conciencia lúdica y la conciencia del trabajo, siendo su actividad la que mejor expresa la integración de los medios y los fines, el tipo de trabajo especializado que desarrolla un artista (entendido en sentido amplio) constituye el ideal al que debieran aproximarse el resto de trabajos³⁹³. En la próxima sección profundizaremos en este planteamiento y en las reformas políticas que Dewey propuso para intentar materializar este ideal.

Antes de pasar a este estudio, es interesante señalar ciertas afinidades entre Dewey y Marx. Aunque Dewey reconoció no haber estudiado seriamente al pensador alemán³⁹⁴, y aunque rechazó la filosofía social marxista, por ser totalitaria, monolítica, dogmática y atentar contra las libertades individuales³⁹⁵, su crítica a la desvalorización del trabajo en las nuevas condiciones del capitalismo industrial fue similar a la que Marx planteó en sus *Manuscritos* a partir de la noción de «trabajo alienado»³⁹⁶. Existe ya una importante bibliografía acerca de esta relación, promovida en las décadas de los 30 y los 40 por el discípulo de Dewey, Sidney Hook³⁹⁷. Tanto Dewey como Marx creían que la economía

³⁹³ Dewey abordó esta cuestión en distintos lugares de su obra, fundamentalmente en *How we Think* (1910), *Democracy and Education* (1916), y *Art as Experience* (1934).

³⁹⁴ Sobre esta falta de interés de Dewey en Marx, creo que es muy acertada la interpretación de Alan Ryan: «Presumiblemente, Dewey pensó que los comunistas de la Unión Soviética y sus aliados se habían apropiado de Marx tan profundamente que era difícil que fuera rescatado para el liberalismo, y en cualquier caso, debió creer que no había razón alguna por la que debiera considerar a Marx cuando no necesitaba una instrucción filosófica o una percepción social desde esa fuente» (Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, pág. 263).

³⁹⁵ Ver Dewey, *Freedom and Culture*, Capricorn Books, New York, 1939 (LW 13: 63-238). Traducción española: *Libertad y cultura*, Uteha, México D. F., 1965.

³⁹⁶ Marx, K., *Manuscritos de economía y filosofía*, Alianza, Madrid, (1844) 2013.

³⁹⁷ Acerca de esta relación, pueden consultarse: Cork, J., «John Dewey and Karl Marx», en Hook, S., (comp.), *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom*, Dial Press, Nueva York, 1950, págs. 164-176; Ryder, J., «Community Struggle and Democracy: Marxism and Pragmatism» (1984); D'Urso, S., «Can Dewey be Marx's Educational-Philosophical Representative?» (1980); Damico, A., «Impractical America», en Tiles, J. (comp.), *John Dewey. Critical Assessments*, vol. II, Routledge, Londres y Nueva York, 1992; Damico, A., *Individual and Community: The Social and Political Thought of John Dewey*, University of Florida Press, Gainesville, 1978.

debía ser un espacio de realización de las capacidades humanas cuya planificación debía estar orientada a satisfacer el interés general. Para ambos, la economía debía entenderse como un medio para esta realización y no, tal como había hecho la Economía Política clásica, como un fin en sí misma al que terminaban plegándose los intereses de los individuos de a pie. Como bien aclara Terry Eagleton en *Why Marx Was Wright* (2011), tanto el capitalismo como el marxismo ortodoxo han reducido al hombre al *Homo economicus*, pero Marx planteó exactamente lo contrario³⁹⁸. Para este, el espacio que ocupaba lo económico debía en último término reducirse al mínimo (algo que solo se lograría en la sociedad comunista), puesto que debíamos disfrutar la vida por sí misma y no tener que emplear la mayor parte de nuestro tiempo en los medios para sostenerla.

Para Marx (como para su mentor, Aristóteles), la vida buena consiste en la realización de actividades por el hecho mismo de realizarlas. Las mejores cosas son las que se hacen porque sí. Las que llevamos a cabo simplemente porque pertenecen al ámbito de nuestra realización conforme al tipo de animales que somos, y no por obligación, costumbre, sentimiento, autoridad, necesidad material, utilidad social o miedo al Todopoderoso³⁹⁹.

De acuerdo a la interpretación de Eagleton, el tema central de la obra de Marx fue el disfrute humano, la vida buena⁴⁰⁰. Un modo de vida dominada por el tiempo libre y no por el trabajo. Solo así podría el individuo alcanzar la realización personal, llevando a cabo las actividades que verdaderamente le motivaban y produciendo de forma libre aquellas cosas verdaderamente necesarias. Marx expuso esta visión en los *Manuscritos de economía y filosofía* (1844), la obra en la que se ha inspirado el socialismo humanista y que no sería publicada hasta 1932. Según Marx, la mayoría de la producción no era auténtica producción, esta última solo se lograba cuando los hombres y las mujeres producían libremente y por el hecho mismo de producir. El hombre realizaba su ser genérico, cumplía con su esencia, cuando trabajaba, pero este trabajar debía entenderse en el sentido amplio de actividad productiva. Igual que para Dewey y los pensadores pragmatistas, para Marx, esta producción iba más allá de lo material e incluía también cualquier valor o resultado social, intelectual o estético-expresivo.

³⁹⁸ Cfr. Eagleton, T., *Why Marx Was Wright*, Yale University, 2011. Traducción española: *Por qué Marx tenía razón*, Península, Barcelona, 2011.

³⁹⁹ *Ibid.*, págs. 124, 125.

⁴⁰⁰ Cfr. *Ibid.*, pág. 127.

La palabra «producción» abarca en la obra de Marx toda actividad que suponga una realización personal: tocar la flauta, degustar un melocotón, debatir sobre Platón, bailar un *reel*, pronunciar un discurso, participar en política, organizar una fiesta de cumpleaños para nuestros hijos. No tiene implicaciones musculares o viriles. Cuando Marx dice que la producción es la esencia de la humanidad, no quiere decir que la esencia de la humanidad sea empaquetar salchichas⁴⁰¹.

Esta visión reproducía el sentido de la antigua *praxis* griega. Con esta expresión, los griegos se referían a aquellas actividades que se hacían libremente y, a través de las cuales, transformando el mundo y transformándose a sí mismo, el individuo se realizaba personalmente. *Praxis* denotaba cualquier actividad que un hombre libre llevase a cabo, por contraposición a las actividades forzadas y subordinadas de los esclavos. En el orden social y económico capitalista, según el conocido diagnóstico de Marx, al trabajador se le usurpaba la posibilidad de ejercer su *praxis* y, por consiguiente, se veía enajenado respecto a su ser genérico. En lugar de humanizar la naturaleza y humanizarse a sí mismo a través del trabajo productivo, se hallaba en un constante proceso de deshumanización.

¿En qué consiste, entonces, la enajenación del trabajo? Primeramente en que el trabajo es *externo* al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador solo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, *trabajo forzado*. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un *medio* para satisfacer las necesidades fuera del trabajo. Su carácter extraño se evidencia claramente en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo, se huye del trabajo como de la peste. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio, de ascetismo⁴⁰².

En la gran mayoría de los casos, el trabajo, en las nuevas condiciones del capitalismo industrial, constituía una forma alienada de la *praxis*, una forma degradada de la actividad verdaderamente productiva (a lo Dewey llamó *drudgery*). Aquí, el individuo vendía su fuerza de trabajo a cambio de un salario, reduciendo las posibilidades de su trabajo vivo a una mercancía, a una cosa más comprada y vendida en un mercado

⁴⁰¹ *Ibid.*, págs. 126.

⁴⁰² Marx, *Manuscritos de economía y filosofía*, págs. 138, 139.

laboral. El objeto que producía se le aparecía como una cosa extraña pero, además, en ese proceso, se cosificaba a sí mismo. «El trabajador se relaciona con el *producto de su trabajo* como un objeto *extraño* [...]. Cuanto más se vuelca el trabajador en su trabajo, tanto más poderoso es el mundo extraño, objetivo que crea frente a sí y tanto más pobres son él mismo y su mundo interior, tanto menos dueño de sí mismo es»⁴⁰³. Desposeído de los medios y los fines de su trabajo, este extrañamiento se manifestaba en un triple aspecto: respecto al procedimiento, al producto y a su propio ser genérico⁴⁰⁴. Frente al «trabajo enajenado», para Marx (como para Dewey), el auténtico trabajo sería aquel que el trabajador realizara libremente, como un fin en sí mismo y no como un simple medio, aquel en el que pudiera desarrollar sus potencialidades. Ambos pensadores reclamaron, pues, un sentido vital del trabajo frente al reduccionismo de verlo como una mera categoría económica. Para Marx, mientras el comunismo no fuera alcanzado, disponíamos de un anticipo de la creatividad y la libertad allí logradas en esa forma especializada de producción que solemos denominar arte. El arte sería una forma del trabajo no alienado. Como veremos a continuación, una visión del arte similar a la que defenderá Dewey.

8.4. El ideal de la actividad artística y posibles reformas políticas para su materialización

En esta sección vamos a profundizar en lo que hemos llamado «el ideal de la actividad artística» y comentar las reformas políticas que Dewey propuso a lo largo de los años 20 y 30 para materializar este ideal. Empleamos esta expresión como epítome para sintetizar el planteamiento deweyano pero, para ser más exactos, Dewey se refirió principalmente a la *actitud* característica del artista, la cual, al ejemplificar como ninguna otra la confluencia de la conciencia lúdica y la conciencia hacia el trabajo, se presentaba para él como el modelo de actuación y producción para cualquier otra actividad. Por supuesto, debe entenderse *ideal* en el sentido que le imprimió la tradición pragmatista:

⁴⁰³ *Ibid.*, págs. 135, 136.

⁴⁰⁴ Cfr. *Ibid.*, págs. 132-151.

como un fin-en-perspectiva que orienta nuestras acciones, surgido de nuestro trato con el mundo, no infalible y revisable⁴⁰⁵. Este «ideal de la actitud artística» estaba inspirado, en parte, por el movimiento Arts and Crafts de William Morris y John Ruskin y, en parte, por el republicanismo agrario de Thomas Jefferson. Respecto a la influencia de este último, la cual sobrevuela todo el pensamiento político de Dewey, ciertamente no es tan importante para la cuestión de «lo estético» y «lo artístico», pero sí para comprender su idea de la democracia participativa y la construcción de la «Gran Comunidad», así como su énfasis en la libertad y la autonomía del individuo y su rechazo consecuente del trabajo asalariado. En el capítulo 2 tuvimos la oportunidad de comentar la figura de Jefferson y los principales elementos de su ideal de sociedad agraria. No repetiremos lo que allí avanzamos, tan solo recordar que el político y pensador estadounidense defendió el ideal agrario (o pastoral) no tanto por razones económicas (como sí hacían los fisiócratas) como por razones políticas. El granjero, al trabajar sus tierras, se ganaba su autosuficiencia económica, lo cual, sumado al hecho de ser propietario, le garantizaba su independencia política y libertad de pensamiento. Era dueño de sus medios y sus fines. Por contra, los trabajadores asalariados no podían ser ciudadanos activos porque eran dependientes de sus patronos y del mercado de trabajo y, por lo tanto, no podían entrar libremente en la esfera pública.

Dewey compartió este énfasis en la preservación de la autonomía y la libertad del individuo, aunque no pretendió que la sociedad estadounidense se reorientase hacia lo rural. Más bien, le interesó recuperar o trasladar de alguna manera esa posibilidad para la libertad y los tipos de relaciones comunitarias de las sociedades rurales a los nuevos hábitats urbanos e industriales. Con Jefferson, Dewey compartió también la sencillez, la frugalidad, el orden o la disciplina, valores heredados del acervo cultural protestante. Dewey lo consideró como «nuestro primer gran demócrata»⁴⁰⁶. De él absorbió el sentido moral que le había otorgado a la democracia, esto es, una serie de valores –libertad, igualdad, tolerancia o justicia– que el individuo debía interiorizar y aplicar en sus decisiones. Por otra parte, su idea de la «Gran Comunidad» se inspiró en la reivindicación

⁴⁰⁵ La primera vez que Dewey le dio forma a este *ideal* fue en *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ver págs. 281-285.

⁴⁰⁶ Dewey, «Presenting Thomas Jefferson», LW 14: 203. Este elogioso texto fue el prólogo a un libro con los escritos políticos de Jefferson: *The Living Thoughts of Thomas Jefferson. Presented by John Dewey*, Living Thoughts Library, Alfred O. Mendel (ed.), Longmans, Green and Co., New York, 1940.

jeffersoniana de las pequeñas comunidades rurales que se organizaban en asambleas donde los ciudadanos⁴⁰⁷ debatían y decidían acerca de los asuntos públicos (*town meetings*). Dewey propuso implementar este modelo de autogobierno y participación ciudadana en las nuevas condiciones sociales de las ciudades. Igual que Jefferson, creía que la sociedad democrática debía construirse desde abajo, a partir de la iniciativa de la gente (algo que siempre le distanció del marxismo).

En cuanto al influjo del movimiento Arts and Crafts, podemos decir que el «ideal del artista» planteado por Dewey fue una continuación y una modulación de esta filosofía y estética de impronta socialista⁴⁰⁸. Este movimiento británico de resistencia a las formas y los efectos de la revolución industrial, liderado por William Morris y John Ruskin en la segunda mitad del siglo XIX, se extendió con vigor en Estados Unidos entre 1910 y 1930, entre los períodos del Art Nouveau y el Art Decó. Los miembros del Arts and Crafts denunciaron la deshumanización y las condiciones de vida degradantes que la industrialización había traído consigo. Consideraban que la sustitución del trabajo manual por el trabajo mecánico privaba al individuo de su libertad y su creatividad. Por contra, reclamaron la necesidad vital y el derecho a que los individuos pudieran disfrutar de su trabajo y hacerlo en un ambiente saludable. Pusieron en tela de juicio la jerarquía de las bellas artes, reivindicando la dignidad y el valor de las artes decorativas y los oficios artesanales. Proponían, tomando como modelo el trabajo colectivo de los gremios medievales, que los trabajadores desempeñaran tareas artesanales y se organizaran en talleres. Frente a los altos vuelos de las bellas artes, tuvieron preferencia por lo doméstico y lo cotidiano. A partir de diseños prácticos y estéticos, se dedicaron en buena parte a la producción de muebles y artículos para el hogar. Cualquier obra u objeto era considerado como un todo orgánico, por lo que cada elemento o detalle eran diseñados en relación al resto de partes. Ciertamente, fue un movimiento de reforma burgués, no revolucionario, lo que también le conectaba a Dewey.

⁴⁰⁷ Como ya hemos observado, esta categoría solía incluir únicamente a los varones blancos y propietarios. En la comunidad deweyana la ciudadanía se extiende a todos los habitantes, sin importar la raza, el sexo o la nacionalidad de origen. Sobre esta cuestión, puede consultarse Del Castillo, R., «Érase una vez en América: John Dewey y la crisis de la democracia», estudio preliminar, bibliografía, revisión y notas de *La opinión pública y sus problemas*, de John Dewey, Morata, Madrid, 2004, págs. 11-56.

⁴⁰⁸ Sobre las afinidades de Dewey con el movimiento Arts and Crafts, ver Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, págs. 115-117; 251; 263; así como todo el comentario dedicado a *Art as Experience*, págs. 248-265.

El líder del Arts and Crafts fue el británico William Morris, un hombre polifacético que ejerció como artesano, impresor, diseñador, ingeniero, empresario, poeta, ensayista, novelista o vidriero, además de ser un ecologista *avant la lettre* y defender una forma de socialismo utópico⁴⁰⁹. No obstante, el ideólogo más importante del movimiento fue John Ruskin, autor de obras fundamentales en la historia de la crítica del arte, como *Modern Painters: their Superiority in the Art of Landscape Painting to the Ancient Masters* (1843), *The Seven Lamps of Architecture* (1849), *The Times* (1851) o *The Stones of Venice* (1851-53). Esta última obra, que Morris leyó con avidez, fue la que verdaderamente marcó las pautas estéticas y sociales del grupo. Allí, Ruskin hacía una ferviente defensa de una concepción ética de la belleza, esto es, de la necesidad básica de que la belleza formara parte esencial de la vida cotidiana del ser humano. Para materializar este ideal, era necesario que el individuo pudiera obtener de su trabajo un permanente placer estético. Ruskin creía que estas condiciones no podrían darse en una sociedad industrializada que, al contrario, extendía la deshumanización. El movimiento cobró un gran impulso cuando William Morris fundó, en 1861, la empresa Morris, Marshall, Faulkner and Company. Morris y sus seguidores reclamaron la primacía del hombre sobre la máquina y desdeñaron la mecanización industrial, la producción en serie y la estandarización de los objetos. Abogaron por los productos hechos a mano, de calidad, bellos y funcionales a un mismo tiempo. La belleza y la funcionalidad no se excluían, sino que debían integrarse. Se dedicaron fundamentalmente a la producción de mobiliario, papel pintado para decorar paredes, tejidos y libros. Su pretensión era que sus productos fueran accesibles para el gran público, pero al ser elaborados de forma artesanal, sus costes de producción eran más altos y, por lo tanto, su precio final, por lo que la mayoría de las veces se convirtieron en piezas de lujo. Años después, en 1890, Morris puso en marcha la Kelmscott Press, una imprenta que produjo artesanalmente algunos de los libros más cuidadosamente elaborados de la historia.

⁴⁰⁹ En su novela *News from Nowhere* (1890) narra la historia de un hombre que se queda dormido en la Inglaterra victoriana y se despierta mucho después, en el año 2000, en una utopía socialista, en la que no hay autoridades ni clases, la industrialización ha desaparecido y la gente vive en comunidades rurales. El libro fue muy popular e incluso hoy en día ha sido alabado por el ex primer ministro británico, Tony Blair. Desde 1883, Morris se implicó en la Federación Socialdemócrata, el partido obrero inglés, pero en 1885, participó en la fundación, junto a Eleanor Marx (la hija del padre del socialismo) de la Liga Socialista, compuesta por socialistas no marxistas (jacobinos, cristianos y anarquistas).

Edward Burne-Jones fue otro de los artistas más relevantes del movimiento. Ilustrador y pintor de influencia medievalista, estuvo asociado a la Hermandad Prerrafaelita y fue un estrecho colaborador de Morris. Otras figuras fueron: Aubrey Breadsley (uno de los ilustradores más famosos de finales del siglo XIX); Philip Webb, el arquitecto de la famosa Red House de William Morris; Eric Gill (escultor, grabador, diseñador tipográfico y escritor); o muchos otros como Charles Robert Ashbee, Charles Rennie Mackintosh, Cobden Sanderson, Walter Crane, Phoebe Anna Traquair, Christopher Dresser, Edwin Lutyen y los artistas del movimiento prerrafaelita. El movimiento tuvo diversas orientaciones, por ejemplo, algunos se inspiraron en la iconografía medieval, mientras otros buscaron un lenguaje decorativo basado en las propiedades naturales de los materiales. A pesar de esta heterogeneidad estilística, todos ellos compartieron los principios filosóficos y estéticos que hemos comentado. La arquitectura, las artes decorativas, las artesanías o el diseño de jardines (inspirando también la idea de ciudad-jardín) fueron los campos en los que más interés mostraron y en los que también ejercieron una mayor influencia. Fueron los principales precursores del Art Nouveau europeo y una de las fuentes del modernismo de principios del siglo XX.

Alan Ryan, cuya biografía intelectual de Dewey hemos mencionado varias veces, analizó de forma magistral las vinculaciones de Dewey con el socialismo. La particular interpretación deweyana del socialismo se encontraba, según Ryan, mucho más cerca de los planteamientos de Ruskin y Morris que del utopismo de Edward Bellamy (formulado en su influyente novela *Looking Backward*) o de la visión semiutópica de Henry George. Dewey conocía de primera mano las obras de Ruskin y Morris. Su primera referencia directa a estos pensadores se remonta a una reseña que escribió sobre el libro de Bernard Besanquet, *A History of Aesthetic*, publicada en *Philosophical Review*⁴¹⁰. En realidad, por decirlo de alguna manera, el pensamiento de Dewey, con su crítica a los dualismos y su actitud pragmatista y organicista, poseía todos los ingredientes para absorber el espíritu que animaba el Arts and Crafts. Los posteriores contactos de Dewey con la Hull House,

⁴¹⁰ Dewey, J., Review of *A History of Aesthetic* Bernard Besanquet (EW 4: 195, 196). Posteriormente, Dewey mencionará a Ruskin y Morris en distintos momentos de su obra: «Industrial China» (MW 12: 71); *Old and New Individualism* (LW 5: 105); «Liberalism and Social Action» (LW 11: 18, 19). Ruskin también aparecía brevemente citado en la temprana obra de Dewey *Psychology* (EW 2: 173).

con el Doctor Barnes y las actividades de su Fundación y con el *guild socialism* o socialismo libertario de G. D. H. Cole, vinieron a reforzar sus principales convicciones y le ayudaron a dar forma a su propio proyecto. La visión del arte como algo que debía estar íntimamente vinculado al trabajo cotidiano fue la idea fundamental que Dewey compartió con Ruskin y Morris. Esta idea fue desarrollada por Dewey en el libro que ya hemos estudiado en parte y en el que ahora profundizaremos para analizar esta cuestión, *Art as Experience*. Aun sin mencionar a Ruskin y Morris, esta obra, como muy bien apuntó Alan Ryan, se encontraba imbuida por la filosofía y el espíritu del Arts and Crafts. En lo que sí se distanció Dewey de la filosofía de Ruskin y Morris fue en la visión negativa que estos tenían de la industrialización y la vida urbana.

Teniendo presente la importancia de estas influencias, vamos a ahondar en la formulación que Dewey le dio a este ideal del artista en su libro *Art as Experience*. Completaremos este estudio con los artículos que Dewey publicó sobre este tema entre 1925 y 1934, en especial, los que escribió para el *Journal of the Barnes Foundation*. *Art as Experience* recopilaba, con ciertas correcciones, una serie de conferencias que Dewey había pronunciado en la Universidad de Harvard en 1931. El evento versaba sobre la Filosofía del Arte y era un homenaje a la memoria de William James. Pero más allá de esta circunstancia, fue el resultado de una larga investigación que Dewey, animado por el doctor Barnes –con quien sostuvo interminables conversaciones acerca del arte y su capacidad educativa– y las actividades desarrolladas en su Fundación, acometió acerca de la relación de la experiencia con «lo estético» y «lo artístico», así como respecto a la función educativa de las artes y el lugar que estas podían (y debían) desempeñar en la vida cotidiana del individuo y en la vida social. Barnes era un prestigioso médico y millonario gracias a la invención y la producción de una solución de nitrato de plata llamada Argyrol. Su amistad con Dewey se inició cuando en el año académico 1917-18, contando ya con cuarenta y cinco años, asistió a un seminario dirigido por el filósofo pragmatista en la Universidad de Columbia. En el verano de 1925, compartieron un viaje, junto a sus respectivas esposas, por los museos europeos (entre ellos, el Louvre y el Prado)⁴¹¹. Barnes era un amante del arte y había reunido una valiosa colección de pinturas (sobre todo impresionismo y postimpresionismo francés), así como piezas artesanales y

⁴¹¹ Ver Walsh, B., A., «Textual Commentary», LW 2: 421ss.

artísticas de los indioamericanos, de los colonos o de culturas africanas. Una prueba de la amistad y la admiración intelectual que les unió es que Barnes le dedicó a Dewey su obra más importante, *Art of Painting*, «cuyas concepciones de la experiencia, del método, de la educación, inspiraron mi trabajo del cual esta Fundación es una parte»⁴¹². Dewey elogió profusamente y con honda sinceridad este libro y, a su vez, le devolvió el honor en *Art as Experience*. La visión del arte de Barnes se resumía en el siguiente lema: «La pintura se encuentra en el lienzo, no detrás de él»⁴¹³. Lo cual significaba que una pintura, antes que un producto social o histórico, era un objeto que poseía una cualidad y un valor propios capaces de suscitar una experiencia estética en el espectador. Conocer las intenciones y las circunstancias del autor y de la obra podía ayudar a conectar con esta, pero estas cuestiones eran secundarias. En marzo de 1925 se constituyó la Fundación Barnes en Merion (Pennsylvania), la cual, poniendo a disposición del gran público toda esta colección de arte –una de las mejores del país–, se proponía no tanto ser un museo, sino más bien una institución educativa, un lugar en el que la gente pudiera participar y aprender del arte. Dewey colaboró desde su nacimiento con esta Fundación. Fue uno de los ponentes en el acto inaugural y fue contratado como consejero educacional y consultor de la plantilla. En el discurso pronunciado en esa ceremonia, refiriéndose al espíritu de esta institución, Dewey afirmó:

Esta Fundación [...] no es simplemente un edificio para exponer una colección de pinturas y diseminar un conocimiento acerca de estas pinturas. Es, más bien, la expresión de la profunda convicción de que todas las actividades cotidianas de la vida, las necesarias actividades de los negocios y el comercio de la vida, pueden hacerse intrínsecamente significativas [...] Este no es un proyecto de educación artística o estética en ese estrecho y selecto sentido de la palabra que considera a las Bellas Artes y a la pintura de igual manera a cómo habitualmente se entiende el domingo en relación a los días de la semana. El arte no es algo aparte, algo para unos pocos, sino algo que debiera ser el toque final del significado, de la consumación, de todas las actividades de la vida⁴¹⁴.

Art as Experience se gestó, pues, en este contexto, con el ánimo de resaltar la función educativa del arte y reclamar el lugar de este en la experiencia cotidiana. En

⁴¹² Barnes, A., *The Art of Painting*, Barnes Foundation Press, Merion (PA), 1925, pág. v.

⁴¹³ Citado en Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, pág. 254.

⁴¹⁴ Dewey, J., «Dedication Address of the Barnes Foundation», LW 2: 383, 384. Este discurso fue posteriormente publicado en el *Journal of the Barnes Foundation* 1, May 1925, 3-6.

principio, podría catalogarse esta obra dentro de la filosofía del arte pero, como todo el pensamiento de Dewey, escapa al encasillamiento fácil. Es una obra paradigmática de su forma de pensar y de su crítica a los esquemas dualistas, un libro denso que reúne muchas de sus ideas más importantes. Habla de la necesidad constante de reajuste de la criatura viviente respecto a su entorno; de la naturaleza de la experiencia; de la obra de arte como un producto que, integrando lo útil y lo bello, es capaz de enriquecer nuestra vida; de la historia de las convenciones sociales acerca del arte y de lo arbitrarias que han sido sus clasificaciones; de la sustancia común de las artes (y de lo que les diferencia) y de muchísimas otras cosas. Visto en el marco de la filosofía del arte, es un libro atípico y puede que hasta desconcertante; sin embargo, en relación al resto de su obra, es un libro típicamente deweyano.

Según el diagnóstico de Dewey, la cultura occidental había concebido el *arte* en un sentido muy limitado al identificarlo exclusivamente con las Bellas Artes. Esta visión dominante había reducido el arte a un selecto conjunto de disciplinas y, en general, se circunscribía a aquellas obras realizadas por artistas profesionales y exhibidas en los espacios y los canales institucionalizados para tal reconocimiento: fueran los museos, los palacios de la ópera o las salas de exposiciones. Esta visión tomaba el arte como algo apartado y aislado, situándolo en un reino desvinculado de los otros modos de experiencia. «Una concepción del arte que lo espiritualiza desconectándose de los objetos de la experiencia concreta»⁴¹⁵, una idealidad trascendente convertida en un vano lujo. Semejante visión se inscribía dentro del sistema de pensamiento dualista que había prevalecido tradicionalmente en nuestra cultura. En efecto, la separación entre la artesanía y las bellas artes forma parte de toda una constelación de pares de opuestos y, más en particular, se encuentra íntimamente vinculada a la escisión entre lo útil y lo bello, la utilidad y la cultura. Según Dewey, este esquema dualista se derivaba de unas determinadas condiciones sociales, cuyo origen cultural se remontaba al estilo de vida de la Grecia antigua⁴¹⁶. En la sección 6.2. estudiamos esta interpretación. Solo recordar que la división social entre una clase ociosa y una clase trabajadora, con la promoción por parte de la primera de los valores del ocio creativo (el ejercicio intelectual, la

⁴¹⁵ Dewey, *El arte como experiencia*, pág. 12. LW 10: 17.

⁴¹⁶ Ver el capítulo XIX, «Trabajo y ocio», de *Democracia y educación*, págs. 214-223. MW 9: 259-270.

contemplación y el disfrute de la verdad, el bien y la belleza), así como su exaltación de todo lo relacionado con lo intelectual y su menosprecio del trabajo físico, determinó la institución de una doctrina psicológica que dividía el alma y el cuerpo, la inteligencia y el deseo, la teoría y la práctica, la cultura» y la utilidad, o el arte y las actividades productivas. Por lo tanto, un grupo social dominante, de acuerdo a sus ideales e intereses, impuso una determinada visión cultural según la cual los asuntos del cuerpo eran considerados como algo inferior (en general, todo el trabajo físico, así como las artes manuales u oficios), mientras que, por el contrario, los asuntos con los que trataba el espíritu constituían lo más elevado: la belleza (y, por lo tanto, las artes que se ocupan de ella), el bien (la moral y el gobierno de los asuntos públicos) y la verdad (la contemplación de las ideas puras). Esta visión de lo espiritual y lo intelectual como algo separado y superior a lo físico y material recorre la historia de nuestra cultura (no sin tensiones y resistencias), y es este predominio el que explica la identificación del arte con las Bellas Artes y la consideración de que sus obras albergan un valor superior a los objetos producidos por los artesanos⁴¹⁷.

Sin embargo, antes de que esta jerarquía quedara definitivamente arraigada entre los siglos V y IV a. C., la cultura griega no idealizaba aún, entre el conjunto de las actividades productivas, unas ciertas actividades como ociosas e intelectualmente superiores. Cualquier saber-hacer era llamado *techné*, fuera el del marinero a la hora de capturar el pescado, el del zapatero al manufacturar los zapatos, el del pintor al decorar las paredes de una casa o el del propio gobernante al dirigir los asuntos públicos. Entre las diversas *technai*, a medida que los ideales de los grupos sociales dominantes se fueron imponiendo, empezó a considerarse a una serie de ellas como superiores, en tanto su razón de ser se encontraba en la *imitatio* de la idea de belleza. Fueron llamadas *technai mimetiké*, artes imitativas, y desde entonces se estimaron como superiores a las artes manuales o mecánicas, que pasarán a ser conocidas más propiamente como técnicas y

⁴¹⁷ Ciertamente, la manera de entender el arte tiene una larga e intrincada historia en el marco de nuestra cultura occidental. Ese proceso nos ha legado una variedad de sentidos que, aunque diferentes, poseen un *aire de familia*, sin duda debido a que comparten una raíz común: la antigua expresión griega *techné*. Dentro de esta polisemia se distinguen, no obstante, tres acepciones: la primera se refiere a la «capacidad o la habilidad para hacer algo»; la segunda, al «conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo»; la tercera, a la «manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros» (DRAE). Este último sentido, en su versión más estrecha, expresaría la visión cultural que limita el arte al conjunto de las Bellas Artes.

oficios. Las *technai mimetiké* incluían a aquellas artes que se gozaban a través de los sentidos superiores (la vista y el oído) sin tener que entrar en contacto físico con la obra. Los griegos consideraron a seis entre estas: la arquitectura, la escultura, la pintura, la declamación (que comprendía a la poesía), la música (que abarcaba al teatro) y la danza. Por su parte, las artes menores eran aquellas relacionadas con los sentidos menores (el gusto, el olfato y el tacto) y que requerían contactar físicamente con el objeto (por ejemplo, la perfumería, la gastronomía o las artesanías). Las *technai mimetiké*, con escasas modificaciones, evolucionarán hasta las conocidas posteriormente como Bellas Artes, una expresión que será acuñada en el siglo XVIII. Por su parte, las condiciones sociales implantadas por el capitalismo habían acentuado esta visión y la separación entre lo bello y lo útil, fortaleciendo la idea de que el arte y el trabajo artístico eran algo apartado de la vida común. El capitalista se había convertido en el mayor consumidor de obras artísticas, instrumentalizando y banalizando el arte al servirse de él como medio de distinción social. En la época de Dewey, sobre todo en los exuberantes años 20, se extendió la visión del arte como un bien de lujo, pero también, como un objeto más de consumo.

El crecimiento del capitalismo ha sido una poderosa influencia en el desarrollo del museo como el albergue propio de las obras de arte, y en el progreso de la idea de que son cosa aparte de la vida común. Los *nouveaux riches*, que son un importante producto del capitalismo, se han sentido especialmente impelidos a rodearse de obras de arte, que siendo raras, son por ello costosas. Hablando en general, el coleccionista típico es el típico capitalista. Para evidenciar su posición en el mundo de la alta cultura, amontona pinturas, estatuas, joyas artísticas, así como su caudal y sus bobos acreditan su situación en el mundo económico⁴¹⁸.

Aunque Dewey criticó la visión dominante que reducía el arte a las Bellas Artes, eso no quería decir que desestimase el trabajo de los artistas profesionales o el valor de las obras de arte convencionales. Al contrario, *Art as Experience* estaba plagado de referencias a una gran variedad de obras de arte, en su mayoría pertenecientes a la colección del doctor Barnes. Si bien no llevó a cabo análisis profundos de esas obras, comentó muchas de sus pinturas, poemas y libros favoritos. Entre los pintores, parece que Dewey tenía predilección por los postimpresionistas y los primeros modernistas, como Cézanne, Renoir, Matisse o Picasso; entre los escritores, mencionaba a Goethe, W.

⁴¹⁸ Dewey, *El arte como experiencia*, pág. 9. LW 10: 14.

D. Hudson o Wordsworth. Pero también hacía referencia y ponía en valor la escultura y la arquitectura de la Grecia clásica, la artesanía de los indioamericanos o el arte africano. Estas obras poseían un valor especial porque eran capaces de *expresar* una experiencia del creador y, por consiguiente, de producir una experiencia placentera y significativa en el espectador. Para Dewey, la obra de arte constituía un modelo de expresión significativa, era «el *locus* paradigmático de los valores, y la creación y el disfrute del arte es el prototipo de los fines humanos más dignos»⁴¹⁹. Su crítica se dirigía al hecho de reducir el arte a lo que hace el artista profesional y al consumo pasivo que hace de sus obras una determinada clase ociosa.

Para comprender el planteamiento de Dewey acerca del arte debemos tener presente su instrumentalismo pragmatista. Tal como estudiamos anteriormente, la filosofía de Dewey era más de adjetivos (o adverbios) que de sustantivos. Las grandes palabras como «arte», «salud» o «verdad» no significaban nada sin los medios que las materializaban. Para Dewey, *el* arte (como sustantivo) no era más que una idea orientativa. En realidad, era el resultado de abstraer aquello que encontramos de *artístico* (como adjetivo) en nuestra experiencia cotidiana. Respecto del arte ocurría lo mismo que con otras grandes palabras como *la* salud, *la* justicia o *la* verdad. A la pregunta ¿qué es la salud?, Dewey respondía: actuar saludablemente. Lo importante residía en el carácter de las acciones, en su adjetivación y en su modo de darse. Igualmente, hay acciones más o menos artísticas, como acciones más o menos justas, o acciones más o menos verdaderas. La idea de «arte», como las ideas de «salud», «justicia» o «verdad» constituían abstracciones *a posteriori*. La idea como sustantivo será hueca si no es capaz de orientar la correcta adjetivación de nuestros actos. Por eso, dice Dewey, «el arte es una cualidad del hacer y de lo que es hecho. Por tanto, solo en apariencia se puede designar con un sustantivo. Puesto que se adhiere a la manera y el contenido del hacer, es de naturaleza adjetiva»⁴²⁰. «Lo artístico» es, pues, una *cualidad* del hacer, una *condición* que es tanto subjetiva como objetiva.

La filosofía del arte que Dewey expuso en *Art as Experience* se proponía como primera tarea «restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la

⁴¹⁹ Kaplan, A., «Introduction to *Art as Experience*», LW 10: ix.

⁴²⁰ Dewey, *El arte como experiencia*, págs. 241. LW 10: 218.

experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, los cuales se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia»⁴²¹. Se trataba de rastrear las manifestaciones de «lo artístico» y «lo estético» en la experiencia cotidiana⁴²², lo adjetivo de las acciones, y a partir de ahí, investigar la naturaleza de la producción artística y de su goce en la percepción. Su objetivo general era «recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida»⁴²³. «¿Cómo es que el modo cotidiano de hacer las cosas se transforma en ese modo de hacer que es genuinamente artístico? ¿Cómo evoluciona nuestro disfrute cotidiano de escenas y situaciones hasta la satisfacción peculiar que acompaña a la experiencia que es estética en sentido enfático?»⁴²⁴. Y su investigación, en vez de arrancar con un estudio (y elogio) de las consideradas grandes obras de arte, procedía «mediante un rodeo: volviendo a la experiencia de las cosas comunes o trilladas para descubrir la cualidad estética que tal experiencia posee»⁴²⁵. La división entre bellas artes y artes útiles constituye una separación nociva que es fruto de la convención social. Debemos, pues, dejar de ver el arte como algo perteneciente a un reino excelso e ideal, un compartimento al que solo se accede por un arrebatador inspirador y que solo pueden habitar los genios⁴²⁶. Al contrario, según Dewey,

⁴²¹ *Ibid.*, pág. 4. LW 10: 9.

⁴²² Dewey publicó *Art as Experience* en un momento en el que nuevas expresiones artísticas como la música de jazz o el cine comenzaban a gozar de una gran popularidad, especialmente en Estados Unidos. Se revitalizó entonces un viejo debate: ¿Debían considerarse estas nuevas expresiones como verdadero arte? Dewey estaba, por supuesto, a favor de ello (como manifiesta en diversos pasajes del libro). En esta evolución, se ha ampliado el campo de las artes, pero la jerarquía entre artes mayores y artes menores o populares sobrevive. Una situación que, por lo demás, expresa la jerarquía entre clases sociales, que se mantiene aunque, eso sí, en tensión con la relevancia que la cultura de masas ha ido adquiriendo. El capitalismo, conservando la distinción entre utilidad y cultura, ha contribuido también a la reducción de «lo artístico» a las obras de arte. En las últimas décadas, el coleccionista típico es el capitalista, los *nouveaux riches* que, para evidenciar su posición social, se rodean de pinturas, joyas, estatuas y todo tipo de obras, supuestamente, de alta cultura (Ver Dewey, *Art as Experience*, págs. 9, 10. LW 10: 14, 15). Con todo, según ha sostenido Ramón del Castillo, Dewey no era la clase de populista que se cree. Ver Del Castillo, R. «La corrosión de la experiencia. Populismo, abstracción y cultura de masas», en *John Dewey. Una estética de este mundo*, L. Arenas, R. Del Castillo y A. Faerna (eds.), Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018, págs. 77-96.

⁴²³ *Ibid.*, pág. 11. LW 10: 16.

⁴²⁴ *Ibid.*, pág. 13. LW 10: 18.

⁴²⁵ *Ibid.*, pág. 12. LW 10: 16.

⁴²⁶ Decía Picasso, con mucha ironía, que de nada servía la inspiración de las musas si no te cogía trabajando. Las biografías de personajes como Mozart o el propio Picasso demuestran que el supuesto *genio* no proviene principalmente de un talento innato especial, sino de una especial actitud (muy a menudo, maníaco-obsesiva) y de un arduo e intenso trabajo. En ambos, ese trabajo comenzó prácticamente en la cuna. Sus padres eran ya valorados maestros en su materia, y desde muy niños dispusieron de un ambiente muy favorable para el estudio de esas prácticas. El talento es, por lo tanto, mucho más el resultado de una determinada actitud y de un vasto trabajo que de un don especial caído del cielo.

«lo estético no es un intruso ajeno a la experiencia [...] sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal»⁴²⁷. El arte se relaciona con toda experiencia satisfactoria; más aún, para que una experiencia sea tal, debe entrañar una cualidad estética. Veamos en qué sentido.

En el primer capítulo de *Art as Experience*, titulado «La criatura viviente», Dewey presentaba una vez más su conocido enfoque naturalista inspirado en Darwin: el sujeto humano era ante todo un organismo vivo que interactúa constantemente con su medio ambiente. Su vida era el resultado de esta interacción y de ella dependía, puesto que sus necesidades (como el respirar o el alimentarse) eran carencias que debía suplir recurriendo a su entorno. La criatura viviente se encontraba en una continua necesidad de ajuste o equilibrio con su medio: «si la brecha entre organismo y entorno es muy amplia, la criatura muere. Si su actividad no es mejorada por la alienación temporal, meramente subsiste. La vida crece cuando una caída momentánea es la transición hacia un equilibrio más extenso de las energías del organismo con las de las condiciones bajo las que vive»⁴²⁸. En esta constante necesidad de equilibrio, cada nuevo ajuste es solamente temporal, pronto se requerirá la realización de uno nuevo. Este flujo, que oscila entre el orden y el cambio, constituye una sucesión de experiencias; saber armonizarlas y acompasar su ritmo sería el verdadero arte de la vida.

Este punto de partida puede resultar confuso para los estudiosos ortodoxos de la filosofía del arte, pero como sabemos, es una posición característica de la filosofía de Dewey. En primer lugar, incluso para el estudio de lo estético debemos atender a la raíz biológica del sujeto humano. «La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esa interacción del organismo y el ambiente que, cuando se realiza plenamente, es una transformación de la interacción en participación y comunicación»⁴²⁹. Esta interacción es la fuente directa o indirecta de toda experiencia. Del ambiente provienen las restricciones, las resistencias, las ayudas, los equilibrios..., todo el material con el que debe tratar el organismo y que, en interacción con sus propias necesidades y aspiraciones, conformarán el contenido de sus experiencias, sean del tipo que sean. A Dewey le interesaba rastrear la naturaleza de «lo estético» en la experiencia corriente, por lo que la investigación debía

⁴²⁷ *Ibid.*, pág. 53. LW 10: 52, 53.

⁴²⁸ *Ibid.*, pág. 15. LW 10: 19, 20.

⁴²⁹ *Ibid.*, pág. 26. LW 10: 28.

trabajar con cualquier forma de experiencia para poder calibrar dónde surge «lo estético» y dónde desaparece. Al final del primer capítulo, concluía:

La experiencia, en la medida en que *es* experiencia, es vitalidad intensificada. En vez de significar el estar encerrado en las propias sensaciones y sentimientos privados, significa un comercio activo y atento con el mundo; en su punto más elevado, supone la interpenetración completa del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar entregarse al capricho y el desorden, aporta la única demostración de una estabilidad que no es estancamiento sino que es rítmica y en desarrollo. Puesto que la experiencia es el cumplimiento de un organismo en sus luchas y logros dentro de un mundo de cosas, es arte en germen. Incluso en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética⁴³⁰.

Ahora bien, antes de buscar la cualidad estética en la experiencia ordinaria, debemos comprender qué es *una* experiencia y cómo se obtiene. Dado que Dewey escribió profusamente sobre esta cuestión, aquí ofreceremos solo algunas claves. La experiencia es un proceso continuo, aunque lo vivamos la mayor parte del tiempo de forma vaga y dispersa. No obstante, para Dewey no todo lo que vivimos constituye una experiencia; por ejemplo, cuando estamos distraídos, cuando dejamos una tarea a medias o cuando estamos haciendo algo y pensando en otra cosa, no estamos *teniendo una experiencia* en el sentido que a él le interesa analizar. La distracción, las interrupciones y la dispersión no nos permiten vivir experiencias en sí mismas y completas. Para que eso se produzca, es necesario centrar la atención en el asunto que hay entre manos y la sucesión de las diferentes fases debe alcanzar un cumplimiento:

Entonces, y solo entonces, [esa experiencia] se integra en la corriente general de experiencia y se delimita de otras experiencias. Una obra se termina de una forma que resulta satisfactoria, un problema recibe su solución, un juego se juega hasta el final, una situación, ya sea la de celebrar una comida, jugar una partida de ajedrez, mantener una conversación, escribir un libro o participar en una campaña política, se redondea de tal modo que su cierre es una consumación y no un cese. Una experiencia así es un todo y lleva consigo su propia cualidad individualizadora y su auto-suficiencia. Es *una* experiencia⁴³¹.

Toda experiencia completa constituye un proceso que se mueve hacia un término, un fin, y «cesa solo cuando las energías activas en ella han hecho su debido trabajo»⁴³². Es

⁴³⁰ *Ibid.*, págs. 21, 22. LW 10: 25.

⁴³¹ *Ibid.*, págs. 41, 42. LW 10: 42.

⁴³² *Ibid.*, pág. 47. LW 10: 47.

una organización dinámica (emplea tiempo para completarse, es un crecimiento) que posee un principio, un desarrollo y un cumplimiento. Sin esta consumación, no llegaría a ser propiamente una experiencia; no habría ni ganancia ni aprendizaje. Ella es la que dota al proceso de un sentido final, un producto y un valor; sin ella, el evento no pasa de ser un mero lance carente de significado. Decimos, además, que es una organización: la articulación de un material interno y un material externo que busca una salida satisfactoria a la situación de que se trate. Este material interno, o subjetivo, está formado por los impulsos, emociones, sentimientos, voliciones, capacidades, recuerdos, ideas... del individuo, mientras que el material externo, u objetivo, viene dado por los diversos elementos de la situación. Pero el verdadero material de la experiencia es la interacción de ambos; la abstracción nos hace verlos como separados, pero el vehículo de una experiencia es la relación orgánica de lo interno y lo externo. No hay aquí oposición entre lo subjetivo y lo objetivo, sino integración entre ambos, por lo que podemos decir, siguiendo a Dewey, que la experiencia es tanto subjetiva (en cuanto que es la acción de un sujeto, el acto de experimentar) como objetiva (las condiciones de la situación, aquello que es experimentado). No obstante, dentro de la incesante corriente de vivencias que arrastra al individuo, ¿hay algo que nos permita reconocer la singularidad de una experiencia, algo que la dote de unidad, o bien debemos reconocer ese fluir como un discurrir indiferenciado? En una experiencia puede haber una gran variedad de factores involucrados, pero siempre estará saturada de una cualidad dominante. Por ejemplo, un viaje en autobús o estar enfermo de gripe suponen experiencias en las que intervienen muchos factores, pero hay algo cualitativo que las hace ser lo que son, *ese* viaje o *esa* enfermedad particulares. Con todo, en su inmediatez, la experiencia se vive de forma apresurada y sin que posea aún un significado y un color definidos. Adquiere su identidad al ser recordada, por lo que siempre estará teñida por lo emocional (precisamente, el ámbito fundamental de lo estético). Y esa identidad, como decimos, viene articulada por su cualidad determinante, la unidad que unifica la variedad de los factores, que posibilita que la sucesión de actos forme un todo.

Aunque existe, por lo tanto, una cualidad dominante que impregna cada experiencia dándole su significado y su tono emocional, hay siempre una multitud de factores que deben tenerse en cuenta. Además, esa cualidad marca el carácter de la

experiencia, orientando el foco en una dimensión predominante, pero no excluye por ello la intervención de otras dimensiones. Así, para Dewey no existen, por un lado, experiencias intelectuales y prácticas, y, por otro lado, experiencias estéticas. Dividir lo práctico, lo emocional y lo intelectual es también una forma artificial de ver las cosas, en una experiencia vital las tres dimensiones se encuentran siempre co-implicadas: «La fase emotiva liga entre sí las partes en un todo único; “intelectual” simplemente nombra el hecho de que la experiencia tiene significado; “práctico” indica que el organismo está interactuando con acontecimientos y objetos que tiene alrededor»⁴³³. Estos componentes se hallan integrados en toda experiencia, su separación es siempre resultado de un ejercicio de abstracción posterior. Por ejemplo, en el caso de una afable conversación entre amigos, interviene la dimensión práctica (todas las pequeñas decisiones necesarias para hacer progresar la situación: dónde sentarse, qué beber, a quién dirigirse cada vez...), la reflexiva (decidir lo que se va a decir e interpretar lo que dicen los otros) y la emotiva (el mayor o menor disfrute del momento, de la compañía y del interés del tema de conversación).

Las tres dimensiones coexisten, aunque las experiencias puedan ser predominantemente prácticas, intelectuales o emocionales, pero la diferencia entre unas y otras no es de tipo, sino que depende del grado de énfasis que se pone en una de las dimensiones. En su continua interacción con el medio, el ser humano vive una amplia gama de experiencias, y la mayoría de ellas suelen ser de carácter predominantemente práctico (todas aquellas situaciones que producimos y sufrimos de forma inmediata, y para las que normalmente hemos desarrollado hábitos de actuación). En ese extenso abanico, solo algunas son propiamente reflexivas: surgen cuando nos vemos ante la necesidad de enfrentar una nueva situación problemática. Situaciones para las cuales los hábitos no nos han preparado y en las que el conocimiento y la investigación adquieren un rol fundamental. El material de esa investigación son los «significados», y su fin o consumación es muy clara: llegar a una conclusión intelectual. Por último, vivimos también experiencias preferentemente estéticas cuando disfrutamos con un trabajo creativo, con una obra de teatro o un hermoso paisaje, esto es, cuando el interés se centra no tanto en el resultado como en la emoción del propio proceso.

⁴³³ *Ibid.*, pág. 63. LW 10: 61.

Dewey lamentaba que en la lengua inglesa no existiera (ni tampoco en el resto de los idiomas europeos) una palabra que incluyera tanto «lo estético» como «lo artístico»⁴³⁴. Nuestra cultura separa ambos procesos, refiriéndose con «lo artístico» preferentemente al acto de producción, y con «lo estético» al acto de percepción y disfrute. Sin embargo, para Dewey, del mismo modo que el ser humano como organismo biológico es agente y paciente (genera de forma continua actividades y, a su vez, sufre los efectos de esas mismas actividades), y así como una experiencia es al mismo tiempo un hacer y un padecer, también entre «lo artístico» y «lo estético» se establece una relación recíproca, lo que nos obliga a entenderlos conjuntamente. En realidad, constituyen las dos caras de un mismo proceso. Un artista, a la hora de imaginar y componer su obra, se pone constantemente en el punto de vista del espectador, necesita hacer ese ejercicio para que la obra posea capacidad comunicativa y capacidad para emocionar a potenciales receptores. De ahí que un artista sea una persona con la capacidad especial para la ejecución pero, a la vez, alguien con una gran sensibilidad para captar las cualidades y las emociones. Por su parte, un espectador, para poder disfrutar de una experiencia estética plena en el momento en que contempla una obra de arte, debe a su vez ser capaz de apreciar el modo de hacer del artista, reconstruir en parte ese trabajo. Por ejemplo, si, ante una pintura, el espectador se limita a mirarla pasivamente, no obtendrá de esa contemplación ningún significado, no vivirá una experiencia predominantemente estética, ni siquiera quizá una experiencia. Para que ello ocurra, el espectador debe *crear* su propia experiencia⁴³⁵:

Y su creación debe incluir relaciones comparables a las que atravesó el productor original. No son las mismas en ningún sentido literal. Pero el que percibe, como el artista, debe ordenar los elementos del todo de un modo que, en su forma aunque no en sus detalles, es igual al proceso de organización que el creador de la obra experimentó conscientemente. Sin un acto de recreación, el objeto no se percibe como una obra de arte. El artista seleccionó, simplificó, aclaró, abrevió y condensó de acuerdo con su interés. El espectador debe realizar esas mismas operaciones de acuerdo con su punto de vista y su interés. En ambos tiene lugar un acto de abstracción, esto es, de extracción de lo que es significativo⁴³⁶.

⁴³⁴ Cfr. *Ibid.*, pág. 54. LW 10: 53.

⁴³⁵ Esto implica también que un *product* del arte, sea una pintura, una estatua o un poema, no se convierte en una verdadera obra de arte hasta que un espectador no la vive como una auténtica experiencia estética.

⁴³⁶ *Ibid.*, pág. 62. LW 10: 60.

Por lo tanto, todo hacer artístico incluye la percepción estética, del mismo modo que la recepción debe incorporar una cierta reconstrucción del hacer que está detrás de la obra. Una experiencia es, entonces, predominantemente perceptiva cuando nos situamos en el punto de vista del espectador-consumidor, y es predominantemente productiva cuando se acomete desde el punto de vista del productor; la diferencia se encuentra en este cambio de perspectiva, en el hecho de que el interés se centre en la recepción gozosa o en el resultado del proceso. No obstante, tal como hemos señalado, los dos focos de interés se hallan siempre co-implicadas, por lo que la diferencia entre ambas experiencias es igualmente de grado, no de tipo o especie. Unos años antes, en *Reconstruction in Philosophy*, Dewey advertía de los peligros de no integrar a ambas actitudes:

Seguramente que no se ha planteado al mundo otro problema de mayor significación que este de la posibilidad y del método de reconciliación de las actitudes de la ciencia práctica y de la apreciación estética contemplativa. Sin la primera, el hombre será juguete y víctima de las fuerzas naturales [...] Sin la segunda, el género humano podría convertirse en una raza de monstruos económicos, en incesante y dura explotación de la Naturaleza y de unos por otros, hastiado de su holganza o capaces de aplicarla únicamente a exhibiciones ostentosas y a derroches extravagantes⁴³⁷.

Ahora bien, ¿cuándo podemos decir que un acto o una serie de acciones son artísticas? Cuando el creador ha sido capaz de saber combinar e integrar los materiales internos con los materiales externos y obtener de ello un producto valioso o un resultado satisfactorio. Cuanto mejor se realice una tarea, cuanto mayores sean su calidad, su belleza y su utilidad, mayor será el componente estético-artístico que entrañe. ¿Cuándo alcanzará una experiencia productiva su más exitosa resolución? Cuando el producto sea capaz de ofrecer la mejor respuesta a la demanda de la situación. Y la calidad de esa respuesta dependerá de la capacidad del individuo para combinar y ajustar los materiales internos con los materiales externos. Pero la calidad de esa resolución también dependerá de condiciones objetivas: las peculiares características de los materiales, las herramientas a disposición..., así como de posibles circunstancias sobrevenidas. El grado de éxito de la solución depende, pues, de la interacción entre las capacidades del individuo y las condiciones objetivas. Desde el punto de vista del productor:

⁴³⁷ Dewey, J., *La reconstrucción de la filosofía*, Planeta, Barcelona, 1993, pág. 144. MW 12: 152.

El arte denota un proceso de hacer o elaborar. Esto es cierto tanto para las bellas artes como para el arte tecnológico. El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos en la danza [...] Tan marcada es la fase activa del arte que los diccionarios lo definen usualmente en términos de acción diestra, de habilidad en la ejecución⁴³⁸.

Este *saber-hacer* se hallaba, entonces, próximo a la *techné* de los antiguos griegos, o al espíritu con el que abordaba su trabajo el artesano de los gremios medievales: el arte de saber hacer o no saber hacer bien las cosas. Dewey aspiró a revitalizar este sentido del «arte», el cual, se encontraba relacionado orgánicamente con la acepción del «arte» como técnica o «conjunto de preceptos y reglas necesarios» para llevar a buen puerto una actividad. Estas dos acepciones suelen verse también como dos cosas separadas: la primera, *subjetiva*, en cuanto que depende de la capacidad del individuo; la segunda, *objetiva*, en tanto se refiere a un conjunto reconocido de normas. Sin embargo, para Dewey, tanto la «capacidad» (subjetiva) como el «conjunto de reglas» (objetivas) formaban parte de una misma experiencia emocional, productiva e intelectual. La competencia depende del conocimiento de esas reglas y del hecho de saber aplicarlas, y, a su vez, este procedimiento solo cobra sentido, se materializa, cuando hay un individuo que lo ha interiorizado y es capaz de emplearlo. Constituyen, por lo tanto, dos partes de un proceso común.

La cualidad dominante determina el carácter de la experiencia y, además, le da su definición en el recuerdo, por lo que es vivida fundamentalmente de forma emocional. Esta forma de experimentar la cualidad sería ya suficiente para vincularla con «lo estético», pero la relación va mucho más allá. Según Dewey, una experiencia, para ser considerada propiamente *una* experiencia, debe mostrarse como una organización dinámica que alcanza su cumplimiento; pero además, debe ser en alguna medida estético-artística para que sea tal, y será más estéticamente valiosa cuanto más equilibrada sea la integración de los materiales y más armonioso sea el resultado que se obtenga; por el contrario, será menos valiosa estéticamente cuando no haya integración entre los materiales y, en consecuencia, se llegue a una resolución parcial y defectuosa; finalmente,

⁴³⁸ Dewey, *El arte como experiencia*, pág. 54. LW 10: 53.

no será estética en absoluto cuando no se avance en la integración de los materiales y no se alcance una consumación del proceso. Entonces, una experiencia no solo lleva en sí misma una cualidad dominante que el individuo vive sobre todo emocional y estéticamente sino que, además, a mayor grado de ajuste de los materiales y de su cumplimiento, mayor será el valor *estético* y *artístico* que albergue. En cierto modo, Dewey nos invita a entender la experiencia como un arte, o más exactamente, a afrontar nuestras tareas con la disposición de realizarlas de la mejor forma posible, procurando integrar los medios y los fines, el equilibrio en el que se manifiestan «lo estético» y «lo artístico». Este componente, siendo esencial para la consecución de una experiencia, lo será también para el trabajador en su trabajo. Este será el componente en el que el trabajador podrá manifestar su libertad y su creatividad.

De este modo, lo contrario de «lo estético» no son ni «lo práctico» ni «lo intelectual». Dewey definió el dominio de «lo estético» y «lo artístico», siguiendo su estrategia habitual, a partir de un esquema diádico y continuo: dos polos que delimitaban sus fronteras. Sus extremos eran, por un lado, el andar sin rumbo o perseguir vagamente una sensación sin objetivo, el dejarse llevar por un impulso caprichoso; por el otro, la rutina, lo mecánico, lo mediocre (la mala articulación de los materiales) y la falta de creatividad e imaginación. «Lo no estético se encuentra entre dos frentes límites. En un lado está la situación desatada que no comienza en ningún lugar determinado y que termina –en el sentido de cesar– en cualquier sitio. En el otro polo está la detención, la constricción, que procede de partes que únicamente tienen una conexión mecánica»⁴³⁹. En el primer polo, según Dewey, aparece el hastío provocado por la vacuidad del ocio, caracterizado de forma magistral por Chekhov en su relato «The Lady with the Dog». En el otro polo, los actos repetitivos sin significado producen una vivencia de rutina y fatiga, perfectamente ilustrada, a su vez, por la excelente película de Chaplin, «Modern Times». Precisamente, los extremos en los que caemos cuando se separan y aíslan la conciencia de trabajo y la conciencia lúdica.

Lo enemigo de lo estético no es ni lo práctico ni lo intelectual. Es lo tedioso: la desgana de las cosas dejadas a medias, el someterse a la convención en el proceder práctico e intelectual. La abstinencia rígida, la sumisión forzada, la opresión, por un lado, y la

⁴³⁹ *Ibid.*, pág. 47. LW 10: 47.

dispersión, la incoherencia y la complacencia sin objeto, por otro, son desviaciones en direcciones opuestas de la unidad de una experiencia⁴⁴⁰.

Siendo entonces «lo estético» –y su relación inseparable con «lo artístico»– una cualidad del hacer, una adjetivación de las acciones, el arte se puede materializar en cualquiera de las tareas que acometemos en nuestra vida cotidiana. Cualquier actividad que emprendamos puede realizarse bien, regular, mal o peor. «Lo artístico» y «lo estético» se manifiestan en todos aquellos actos o tareas que realizamos bien, por lo que están implicados tanto en el oficio del albañil, del profesor, del médico, del científico, como en el gobierno de cualquier institución o en la misma labor del padre y de la madre en la crianza de los niños⁴⁴¹. Lejos de quedar reducidos a lo que hacen los artistas o a lo que ocurre en los espacios institucionalizados, «lo estético» y «lo artístico» se muestran en los actos bien hechos, una cualidad que es también característica de la naturaleza.

El arte, pues, está prefigurado en los procesos mismos de la vida. Un pájaro construye su nido y un castor su dique cuando las presiones orgánicas internas cooperan con materiales externos de forma que las primeras se colman y los segundos se transforman en una culminación satisfactoria. [...] La existencia del arte es la prueba concreta [...] de que el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza con intención de expandir su propia vida, y de que lo hace de acuerdo con la estructura de su organismo: cerebro, órganos de los sentidos y sistema muscular. El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y, por tanto, en el plano de los significados, la unión de sensación, necesidad, impulso y acción que es característica de la criatura viviente⁴⁴².

El sociólogo estadounidense Richard Sennett ha desarrollado de forma soberbia esta concepción adjetiva del arte, que él articula a partir de la idea de *artesanía*. En la Tercera Parte, estudiaremos su propuesta para contrastarla con la del filósofo de Burlington. Dewey reclamó la necesidad de que el individuo adoptara la actitud del artista

⁴⁴⁰ *Ibidem*.

⁴⁴¹ Una actividad culminada y bien hecha posee un componente estético-artístico, pero incluso, para Dewey, los hábitos son también artes. Aunque de entrada podamos pensar que los hábitos son algo mecánico, en realidad, se tratan de formas de conducta que hemos refinado y comprobado que funcionan, y por ello, redundamos en ellas. «Requieren habilidad de los órganos sensitivos y motores, destreza u oficio y materiales objetivos; asimilan energías objetivas y terminan en un dominio del medio ambiente. Requieren orden, disciplina y técnica manifiesta; tienen un principio, un medio y un fin; cada etapa marca un progreso en el manejo de los materiales y herramientas, así como en la conversión de aquellos en cosas de uso activo» (Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, pág. 26).

⁴⁴² Dewey, *El arte como experiencia*, págs. 28, 29. LW 10: 30, 31.

como actitud vital; Sennett suscribió una reivindicación parecida, aunque en su caso formulada a partir de la figura del artesano. No obstante, puesto que ambos comparten la idea de que el arte y la artesanía no son dos actividades opuestas (la diferencia sería de grado, no de naturaleza), las diferencias serán escasas. En particular, veremos cómo Sennett profundiza en el pragmatismo de Dewey para elaborar una precisa radiografía de las formas de trabajo contemporáneas y cómo estas afectan al carácter y el desarrollo vital de los individuos. Además, comentaremos cómo la adopción de la actitud del artesano puede funcionar para dar respuesta al extrañamiento que el trabajador siente habitualmente por su trabajo. Volviendo a Dewey, hemos visto que una experiencia productiva es satisfactoria cuando se produce una adecuada integración de los medios y los fines. El trabajo laboral, como actividad productiva que es, debe por lo tanto buscar, en la medida de lo posible, esta misma confluencia. En *Democracy and Education*, al comparar el trabajo y el juego en tanto que *actividades* y desde un punto de vista *psicológico*, no socioeconómico, Dewey afirmaba:

Ambos [el trabajo y el juego] son igualmente libres y tienen una motivación intrínseca, al margen de las falsas condiciones económicas que tienden a convertir el juego en excitación ociosa para los pudientes y el trabajo en labor ingrata para los pobres. Psicológicamente, el trabajo es simplemente una actividad que incluye de modo consciente como parte de sí mismo una consideración hacia las consecuencias; se convierte en trabajo forzado cuando las consecuencias están fuera de la actividad como un fin para el que la actividad es meramente un medio. El trabajo que se mantiene impregnado de la actitud del juego es cualitativamente arte, aunque no lo sea en su designación convencional⁴⁴³.

Si una experiencia es artística y estética cuando se produce una cooperación equilibrada de los materiales internos y externos que alcanza su cumplimiento, una experiencia laboral resultará plena y satisfactoria cuando el trabajador pueda sentir esa misma continuidad e integración de los medios y los fines. La calidad del trabajo (tanto por su resultado como en relación al goce del trabajador) dependerá del grado de esta integración, y esa cualidad del hacer, como hemos visto, es a lo que Dewey llama *arte*. Entonces, siendo la actitud del artista la que mejor ejemplifica la confluencia de la conciencia lúdica y la conciencia del trabajo, siendo su actividad la que mejor expresa la

⁴⁴³ Dewey, *Democracia y educación*, pág. 178. MW 9: 214.

integración de los medios y los fines, para Dewey, el tipo de trabajo especializado que desarrolla un artista (entendido en este amplio sentido) constituye el ideal al que deberían aproximarse el resto de trabajos.

Quando el pensamiento del fin se hace tan adecuado que impulsa su traducción en los medios que lo materializan, o cuando la atención prestada a los medios se inspira en el reconocimiento del fin al que sirven, estamos ante la actitud típica del artista, una actitud que puede ser desplegada en todas las actividades, aun en aquellas que no se designan convencionalmente como artes⁴⁴⁴.

El capitalismo había orientado las energías de la creatividad hacia lo pecuniario (por ejemplo, en la racionalización de los medios de producción, en el marketing y la publicidad, o en los esfuerzos de muchos individuos por hacerse ricos) y, a su vez, había privado a los trabajadores industriales del ejercicio de estas energías, pero este ejercicio constituía un componente esencial de la propia experiencia y del propio desenvolvimiento vital del individuo. Dewey nos recuerda que una experiencia es tanto adquisitiva como creativa; creadora en cuanto al proceso, y adquisitiva porque termina en algún resultado tangible.

La actividad es creadora cuando funciona para su propio enriquecimiento como actividad, es decir, acarreando la liberación de ulteriores actividades. La investigación científica, la producción artística y la vida en sociedad poseen en alto grado esta característica, que también acompaña normalmente a toda acción bien coordinada. Aun cuando, desde el punto de vista de lo que antecede, es una realización, resulta una expansión liberadora en relación con lo que viene después⁴⁴⁵.

Cuanta mayor creatividad nos exija la actividad, mayor satisfacción obtendremos de su ejecución. En la creatividad expresamos nuestra libertad, ponemos en juego nuestra inteligencia y desarrollamos nuestras potencialidades. De ahí su importancia vital. Si el trabajo es mecánico y rutinario, el aburrimiento y la insatisfacción son inevitables. «Incrementar la fase creadora y la calidad humana de esas actividades es cuestión de modificar las condiciones sociales que estimulan, seleccionan, intensifican, debilitan y coordinan las actividades innatas, y el primer paso para ello es aumentar nuestro

⁴⁴⁴ Dewey, *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, pág. 241. MW 6: 352.

⁴⁴⁵ Dewey, *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, pág. 138.

conocimiento científico detallado»⁴⁴⁶. La cultura pecuniaria orientaba (y se esforzaba por limitar) la energía creativa a la esfera de los negocios y la competitividad del mercado, sin embargo, estas fuerzas le usurpaban al individuo lo máspreciado de su humanidad: la posibilidad de ejercer su inteligencia. Era urgente, según Dewey, recuperar y estimular la energía creativa y la inteligencia de los individuos en su vida cotidiana, y en particular, en su trabajo laboral. Después de las conquistas sociales del derecho a la libertad de expresión y asociación, el derecho a la libertad de culto o el sufragio universal, la lucha por un trabajo libre y creativo constituía la gran lucha social de los trabajadores⁴⁴⁷. Dewey poseía un carácter optimista, pero no era un ingenuo. Era consciente de que había muchísimos trabajos que no exigían creatividad alguna por parte del trabajador, tareas a las que difícilmente se les podía encontrar atractivo. Sin embargo, Dewey creía que esto podía compensarse si el trabajador controlaba los medios y participaba directamente en la planificación. El trabajador se sentiría así implicado y comprometido, pudiendo obtener, ahora sí, cierta satisfacción por la creatividad que entraña el ejercicio de la organización y la gestión.

Vamos, pues, para finalizar esta sección, a comentar las reformas políticas más importantes que Dewey propuso para materializar el ideal de la actitud artística. Tal como estudiamos en la sección 8.2., todas estas medidas se articulaban bajo la idea vehicular del liberalismo social. Según Dewey, las condiciones económicas y sociales influían terriblemente, no solo en la calidad de vida de los individuos, sino también en su carácter y en su personalidad. Y las condiciones impuestas por el capitalismo industrial, antes que contribuir a esto último, impulsaban su degradación. «Las condiciones psicológicas que resultan del control privado del trabajo de otros hombres en favor de la ganancia privada, más que cualquier ley psicológica o económica establecida, son fuerzas que suprimen y limitan la cualidad estética en la experiencia que acompaña al proceso de producción»⁴⁴⁸. La libertad, en su sentido efectivo, significa poder, el poder para hacer (o no) ciertas cosas. «Si alguien desea averiguar cuáles son las condiciones de libertad en cierto momento histórico, habrá de tener presente tanto lo que las personas *pueden* hacer como las cosas

⁴⁴⁶ *Ibid.*, pág. 142.

⁴⁴⁷ Ver Dewey, «Freedom of Thought and Work». MW 12: 8-11.

⁴⁴⁸ Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, págs. 388, 389.

que *no pueden* hacer en tal momento histórico»⁴⁴⁹. El abanico de posibilidades que dispone el individuo depende directamente de sus condiciones sociales y económicas, pero también de la distribución del poder en unas determinadas circunstancias. La libertad no es, por lo tanto, un principio individual o abstracto, sino una noción social. Las condiciones implantadas por el capitalismo industrial socavaban la libertad de los individuos. Según Dewey, la única manera de preservar y potenciar esta libertad, la única alternativa posible al desequilibrio del capitalismo, pasaba por el cambio de las condiciones sociales, las cuales, en lugar de estar orientadas a la ganancia pecuniaria de unos pocos, debían estar controladas y gestionadas por todos los agentes sociales con el fin de distribuir equitativamente la riqueza y establecer unas condiciones favorables para el desarrollo de las libertades individuales.

Bajo un régimen financiero e industrial altamente centralizado, la mayoría de los individuos desempeña una función subordinada, tendiendo pues a convertirse en piezas de un enorme mecanismo cuyo funcionamiento escapa a su comprensión, y en cuya gestión no participan. Si la libertad universal ha de convertirse en realidad, debemos hallar métodos que permitan que la mayoría de las personas tomen parte en la dirección de los procesos industriales. Estos métodos han de posibilitar una participación directiva mucho mayor de la que tienen en la actualidad⁴⁵⁰.

Al igual que sus coetáneos progresistas, Dewey reclamó una ampliación de las funciones del Estado. Las administraciones políticas tenían la responsabilidad de intervenir y regular el ámbito económico, promulgando legislaciones, promoviendo empresas públicas, arbitrando los conflictos laborales o limitando la acumulación de riqueza. Además, debían extender e impulsar los servicios sociales: la sanidad, la educación y la asistencia a los colectivos desfavorecidos, más aun en los momentos de crisis económica. Esto formaba más o menos parte del programa progresista, pero Dewey fue más allá en cuanto a la cuestión del trabajo. Siendo el desempleo el problema más grave del sistema, el Estado debía asegurar a cada individuo capaz el derecho al trabajo, no a un trabajo degradado sino a uno con el que pudiera sentir algún tipo de compromiso⁴⁵¹. Dewey reclamó que el trabajo debía poseer un significado para el

⁴⁴⁹ Dewey, «Libertad y control social», en *Liberalismo y acción social*, pág. 130. LW 11: 360.

⁴⁵⁰ Ver Dewey, «Libertad», en *Liberalismo y acción social*, pág. 182. «Freedom», LW 11: 252.

⁴⁵¹ Ver Dewey, «Internal Social Reorganization after the War», MW 11: 70-72.

trabajador, que este tenía derecho a vivir su trabajo laboral como una experiencia gratificante y productiva. Tal como hemos visto, el trabajador, para que pudiera sentir su trabajo como un fin en sí mismo, debía de tener la posibilidad de ejercerlo libremente y no por obligación o coaccionado, y a su vez, esa actividad debía permitirle el ejercer su libertad y desarrollar sus potencialidades. En esta reivindicación, que la mayoría de los activistas y pensadores de su época, tanto estadounidenses como europeos, pasaron por alto o no quisieron advertir, sí fue un radical. En eso, y en su propuesta de *socializar* los medios de producción, esto es, que los agentes sociales asumieran el control público de la industria y la economía. Respecto al trabajo, no era suficiente con mejorar las condiciones laborales de los trabajadores, esto no haría más que maquillar o enmascarar el problema de fondo, era necesario que estos participaran activamente en la gestión de los medios y los fines de la producción.

El problema del trabajo (*labor*) y el empleo (*employment*) del que tenemos una conciencia tan viva no puede ser resuelto por simples cambios de salario, horas de trabajo y condiciones sanitarias. Ninguna solución permanente es posible excepto mediante una radical alteración social, que afecte el grado y la clase de participación del trabajador en su producción y la disposición social de las mercancías que produce. Solo un cambio tal modificará seriamente el contenido de la experiencia en que entra la creación de objetos de uso. Y esta modificación de la naturaleza de la experiencia es el elemento finalmente determinante en la cualidad estética de la experiencia de las cosas producidas. La idea de que el problema básico puede resolverse simplemente aumentando las horas de ocio es absurda. Tal idea conserva la vieja división dualista entre trabajo y ocio⁴⁵².

Para posibilitar este tipo de trabajo cualitativo, Dewey abogó por instituir una *autonomía industrial*, es decir, el control por parte de los trabajadores de las condiciones y los procedimientos de su trabajo. Esto significaba sustituir el modo de producción fabril y las sociedades propiedad de accionistas e inversores por talleres y cooperativas de trabajadores. En *Old and New Individualism* y *Liberalism and Social Action*, Dewey propuso la institución de una Agencia Económica. En lugar de que los trabajadores y los empresarios se enfrentaran constantemente, cada colectivo defendiendo sus intereses a capa y espada, Dewey planteaba una solución conciliadora que, por lo demás, juzgaba como la única verdaderamente inteligente: crear «un consejo coordinador y directivo en

⁴⁵² Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, pág. 388.

el que los magnates de la industria se reuniesen con representantes de los trabajadores y funcionarios para planificar la regulación de la actividad industrial»⁴⁵³. En este consejo permanente, todos los agentes estarían sentados en igualdad de condiciones; su función primordial sería coordinar y planificar el desarrollo económico e industrial en aras del interés general.

Dewey veía esta planificación colectiva de los medios como una forma de socialismo, muy distinta a la vía emprendida por la Rusia soviética, en la cual, se anulaba la libertad del individuo. En este sentido, Dewey distinguió entre una «sociedad planificada» (*planned*), donde los planes se imponen desde arriba, y una «sociedad planificante» (*planning*), donde la organización surge desde abajo, a partir de la actividad conjunta de trabajadores, productores y profesionales. El socialismo acertaba al reclamar una mayor organización social, pero el socialismo de la Rusia soviética respondía al primer modelo: una sociedad totalitaria construida de arriba a abajo en la que el individuo era dirigido en vez de ser ayudado a desarrollar su libertad. En cambio, la sociedad «planificante» se edificaba desde abajo, a partir del trabajo cooperativo de todos los agentes sociales, y constituía un proceso en permanente construcción. Su verdadero fin debía ser el favorecer las condiciones materiales y poner al alcance del individuo los medios que le permitieran dirigirse por sí mismo. Para que la sociedad pudiera mejorar, debía apoyarse en las ciencias sociales, cuya función no era elucubrar con ideas abstractas y ficcionar sociedades utópicas, sino elaborar planes de acción concretos, basados en investigaciones compartidas previas y en su justa coordinación con los fines de la democracia social, planes que podían ser corregidos y mejorados a través de su aplicación. En *Old and New Individualism*, Dewey llamó a su propuesta «socialismo público» (no sin recordar que las etiquetas eran lo de menos), por contraposición al «socialismo capitalista», el sistema basado en las grandes corporaciones que solo perseguía el beneficio pecuniario y que, cómo se había hecho evidente, solo conducía al desequilibrio social⁴⁵⁴. A medida que fueron transcurriendo los años 30, Dewey evitó emplear el término «socialismo», posiblemente, debido a la deriva totalitaria del régimen de Stalin y sus propios desencuentros con socialistas estadounidenses.

⁴⁵³ Dewey, *Viejo y nuevo individualismo*, pág. 136.

⁴⁵⁴ Ver *Ibid.*, pág. 137.

Estas reformas se enmarcaban en un proyecto más amplio que Dewey, a partir de *The Public and its Problems*, formuló bajo la idea de «Gran Comunidad». «Mientras la Gran Sociedad no se convierta en una Gran Comunidad, el Público seguirá eclipsado. Solo la comunicación puede crear una gran comunidad»⁴⁵⁵. Con la expresión «Gran Sociedad», Dewey se refería a esa sociedad caracterizada por la disgregación, la atomización y la apatía provocadas por el proceso de industrialización capitalista. Su revitalización pasaba entonces por crear una «Gran Comunidad» que recuperase la dimensión comunicativa, esto es, los vínculos vitales y participativos capaces de crear una experiencia compartida y, por lo tanto, generadores de un espacio y unos objetivos comunes. En realidad, la comunicación efectiva constituía la condición *sine qua non* para poder establecer esa «Gran Comunidad», pues era el único modo a través del cual el individuo conseguía conectar con la sociedad. La creación y la participación en ese espacio común era imprescindible para que los individuos integrasen sus intereses y problemas particulares con las aspiraciones comunes. Al contrario que Lippmann, Dewey estaba convencido de que el déficit de la opinión pública solo podía superarse favoreciendo los lazos comunicativos, que incluyesen tanto la participación en lo público como la necesidad de deliberar y reflexionar de forma compartida, de debatir y tomar decisiones conjuntas sobre aquellos asuntos que afectaran a todos⁴⁵⁶. De igual modo que la democracia debía entenderse como un estilo de vida ético, un ideal que guiase nuestras acciones, la «Gran Comunidad», el pleno desarrollo de la vida democrática, debía concebirse como un plan orientativo. «Para que se realice, debe afectar a todos los modos

⁴⁵⁵ Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, pág. 134.

⁴⁵⁶ Walter Lippmann era un brillante y prestigioso periodista político, considerado como uno de los columnistas más influyentes del país. En la década de los veinte, publicó dos libros que obtuvieron una fuerte repercusión, titulados *Public Opinion* (1922) y *The Phantom Public* (1925). Allí defendía que los medios de comunicación se habían vuelto tan poderosos y las sociedades tan complejas, que se requería de un grupo dirigente de expertos imparciales que gobernase la sociedad. Si queríamos mejorar nuestra democracia, afirmaba, habría que dejar de confiar en los intereses –irracionales– de la gente y delegar la dirección de la sociedad en aquellos que poseen un conocimiento experto, una élite intelectual y científica. El pueblo debía mantenerse fuera de todo gobierno democrático y limitarse a votar a sus representantes políticos, quienes debían nombrar a los expertos. Dewey siempre rechazó este supuesto «realismo democrático», una versión tecnocratizada del viejo «elitismo democrático» de Maine, y abogó siempre por una democracia participativa. Dewey respondió a Lippmann en varios artículos en la revista liberal *The New Republic*, y con la publicación de *The Public and its Problems* en 1927, dando lugar a una disputa que fue muy seguida en su momento. Sobre esta polémica, puede consultarse Del Castillo, «Érase una vez en América», al que hemos aludido varias veces. Sobre los debates posteriores entre Dewey y Lippmann: Del Castillo, R., «Libertad en condiciones. A vueltas con Dewey y Lippmann», *El debate Lippmann-Dewey y la democracia deliberativa*, Aznar, H. (ed.), Tecnos, Madrid (en prensa), 2017.

de asociación humana, a la familia, a la escuela, a la industria, a la religión. Incluso en lo que se refiere a las medidas políticas, las instituciones gubernamentales no son sino un mecanismo para proporcionar a una idea canales de actuación efectiva»⁴⁵⁷. Y como plan de acción era por supuesto falible, por lo que era necesario que fuera acompañado de un proceso constante de experimentación e investigación. La democracia no era algo hecho, exigía una búsqueda permanente, era en cierto modo un experimento en marcha siempre susceptible de mejora. Dewey aplicaba aquí su instrumentalismo pragmatista. En la investigación científica, los problemas se iban resolviendo a partir de la cooperación de los investigadores implicados, de igual modo, los problemas y los conflictos sociales debían ser resueltos desde la investigación y la participación de todos los ciudadanos.

A menudo se le ha reprochado a Dewey cierta vaguedad a la hora de plantear esta idea de la «Gran Comunidad» y los medios para alcanzarla. Es posible que algunos de sus análisis, contraviniendo su propósito primordial, resulten demasiado teóricos, y muchas veces, áridos. Pero la crítica carece de argumentos si sus libros se contrastan con su acción social y política, donde, aparte de su propio ejemplo de conducta, ofreció, como en parte hemos visto, soluciones concretas para una amplísima diversidad de problemas. Por otra parte, la idea de comunidad que Dewey tenía en mente no era algo extraño a la cultura norteamericana. Al contrario, formaba parte del ambiente que había vivido en su Vermont natal. Su idea se encontraba también enraizada en las tradiciones morales de las *neighborly communities* de Nueva Inglaterra.

Nunca dejaré de felicitar me por haber nacido en una época y un lugar en que el primitivo ideal de libertad y de una comunidad que se autogobierna prevalecía aun lo bastante como para que yo me empapara inconscientemente de su significado. En Vermont, quizás más que en ninguna otra parte, estaba arraigada en el espíritu de la gente la convicción de que los gobiernos eran como las casas en que se habita, hechos para contribuir al bienestar humano, y que sus habitantes eran dueños de modificar y de ampliar tanto a estas como a aquellos, cuando el desarrollo de las necesidades de la familia humana requiriera tales alteraciones y modificaciones⁴⁵⁸.

Como vemos, Dewey propuso recuperar la idea de sociabilidad forjada en torno a

⁴⁵⁷ *Ibid.*, pág. 135.

⁴⁵⁸ Dewey, «James Marsh and American Philosophy», en *Journal of the History of Ideas* 2, April 1941, págs. 131-150. Editado a partir de una conferencia impartida por Dewey en la Universidad de Vermont, el 26 de noviembre de 1929, en conmemoración del centenario de la publicación de la introducción de James Marsh al libro de Coleridge, *Aids to Reflection*. LW 5: 194.

las asambleas locales (*town meetings*). Como Jefferson, creía que la sociedad democrática debía construirse desde abajo y, para llevar esto a cabo, compartía su idea de instituir juntas vecinales que, mediante reuniones y discusiones, administraran sus propios asuntos; así como dividir los condados en distritos que conformaran pequeñas repúblicas y se ocuparan de ámbitos como las milicias, las elecciones, el nombramiento de jurados o la asistencia benéfica. En esta organización local, los ciudadanos podían participar más fácilmente en lo público, y a su vez, las instituciones locales estaban en disposición de ofrecer una mejor respuesta a sus demandas. Estos distritos debían entonces coordinarse orgánicamente entre sí, por lo que el Estado debía forjarse a partir de la coordinación y la administración inteligente de estas unidades.

Esta idea de comunidad poseía también ciertas similitudes con los proyectos de comunidades utópicas que observamos en la Primera parte. Compartía con estos proyectos el énfasis en reforzar los lazos sociales y favorecer la cooperación antes que la competitividad, sin embargo, mientras estos buscaban establecer una comunidad aparte de la sociedad, Dewey insistió en que la construcción de esa «Gran Comunidad» debía realizarse desde abajo y desde dentro de la sociedad. Lo importante era extender y profundizar el *ethos* democrático, ampliar las esferas de participación y potenciar lo público, o tal como lo expresó Richard Bernstein, crear «una comunidad de comunidades democráticas»⁴⁵⁹. No obstante, tal como ya hemos comentado, Dewey no era un nostálgico que deseara restaurar la América de los pioneros y de las pequeñas comunidades rurales. No se trataba de una vuelta a tiempos mejores, sino de favorecer una transición natural entre el pasado y el presente. Era consciente de que las condiciones habían cambiado y que estas poseían un alto valor emancipador –junto a la ciencia y la técnica– al tiempo que una fuerte capacidad de alienación. La industrialización no era el problema, sino la falta de control sobre el poder del capital y sus efectos disgregadores y atomizantes. El desastre se encontraba sobre todo aquí, en el desmantelamiento de los fuertes lazos sociales de las viejas comunidades rurales. Los efectos alienantes del modo de distribución del poder del sistema capitalista solo podían solventarse favoreciendo la comunicación y haciendo más partícipes a los individuos en la vida social, recuperando

⁴⁵⁹ Bernstein, R., «Community in the Pragmatic Tradition», en *The Revival of Pragmatism*, Dickstein (ed.), págs. 141-156, pág. 148.

el tipo de vínculos de aquellas comunidades. Se trataba de cultivar los espacios públicos y potenciar la cooperación, el debate, y la persuasión.

8.5. El antagonismo del tiempo laboral y el tiempo de ocio

El individuo moderno vivía su día a día en dos esferas separadas y aisladas: por un lado, un tiempo laboral, en el que vendía parte de su tiempo y de su energía a cambio de un salario, lo que implicaba ceder parte de su voluntad a la voluntad del empleador; por otro lado, el tiempo que le restaba, el tiempo libre o de ocio, que muy a menudo se convertía en la esfera en la que desenvolvía su propia personalidad y satisfacía sus más auténticas inquietudes. Se vendía una parte del tiempo para poder vivir y desarrollarse en la porción de tiempo que quedaba. En numerosos momentos de nuestra investigación hemos observado cómo el sistema de pensamiento dualista, institucionalizado y extendido culturalmente, fue uno de los grandes frentes intelectuales que Dewey combatió más enérgicamente. Entre las muchas modulaciones del dualismo se encontraba también esta separación en la vida cotidiana entre un tiempo laboral y un tiempo de ocio.

Ya hemos señalado en varias ocasiones que la concepción deweyana del trabajo y del ocio se hallaba fuertemente influida por su trasfondo cultural protestante. Una ascendencia que, según Wright Mills, se había visto refrendada por diversas experiencias que Dewey había vivido en su edad adulta. Entre aquellas, destacaban dos: por un lado, su contacto con Jane Addams y la Hull House; y por otro, el influjo de su colega en la Universidad de Chicago, Thorstein Veblen. Este sociólogo heterodoxo, que formó parte del grupo pragmatista de Dewey en Chicago, publicó dos libros fundamentales para la historia de la sociología en Estados Unidos: *The Theory of the Leisure Class. An Economic Study on Institutions* (1899) y *The Theory of Business Enterprise* (1904)⁴⁶⁰. Veblen desarrolló un nuevo enfoque sociológico: la investigación de la «economía institucional». Esto significaba centrar el estudio en las instituciones y en su evolución. Esta perspectiva consideraba que el sujeto económico no era el individuo, sino el grupo o la institución,

⁴⁶⁰ Traducción española: Veblen, Th., *Teoría de la clase ociosa*, Alianza, Madrid, 2014; *Teoría de la empresa de negocios*, Comares, Granada, 2009.

una realidad compleja que incluía hábitos, tradiciones y costumbres que determinaban las conductas individuales. Las instituciones –fueran religiosas, deportivas, culturales, políticas o sociales– marcaban estilos habituales de actuación, pautas basadas en creencias e intereses particulares y no en elecciones lógicas y racionales. Este enfoque era perfectamente coherente con la concepción relacional y social del individuo que proponían Mead y Dewey. Veblen también consideró que el hábito era el fundamento de la acción humana, esto es, que el individuo tomaba la mayoría de sus decisiones a partir de sus costumbres y las convenciones sociales establecidas, y no tanto de acuerdo a procesos de reflexión racional. Esta idea, compartida por las psicologías funcionalista y conductista, constituyó una parte esencial del pensamiento deweyano. *Human Nature and Conduct*, como hemos tenido oportunidad de estudiar, se articulaba a partir de esta tesis: «que las costumbres sociales no son consecuencias directas y necesarias de impulsos específicos, sino que las instituciones y expectativas sociales conforman y cristalizan los impulsos en hábitos dominantes»⁴⁶¹.

En *The Theory of the Leisure Class*, Veblen llevó a cabo un tipo de estudio inédito hasta entonces: un análisis de la evolución de una institución determinada, la clase ociosa. La obra puso en circulación nociones como *consumo* y *ocio ostensivos*, además de llamar la atención (y probar con abundantes ejemplos) el peso de la *emulación* en el comportamiento de los individuos. Partiendo de presupuestos evolucionistas, Veblen apreció tres sustratos fundamentales en la evolución de las sociedades humanas: las sociedades de «salvajismo pacífico», las «bárbaro-depredadoras» y las «industrializadas». En las primeras (que sobreviven actualmente en las culturas insulares de la Polinesia o las tribus del Amazonas), no habiendo desarrollado aun la noción de propiedad, el trabajo (repartido entre hombres y mujeres) constituía un valor social y el criterio de emulación económica entre los miembros del grupo. El individuo comparaba su trabajo con el de los demás, y el hecho de que fuera más eficaz y productivo le otorgaba honor y reputación. Sin embargo, cuando estas sociedades se transformaron y se vieron dominadas por la cultura «bárbaro-depredadora», las condiciones de emulación cambiaron. Según la interpretación de Veblen, la clase ociosa se institucionalizó en esta etapa y ello fue posible gracias al establecimiento de la propiedad privada. Esta cultura,

⁴⁶¹ Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, pág. 120.

controlada por el carácter masculino, concibió la agresión como una forma legítima de actuación y el botín como la prueba del triunfo. «La propiedad empezó siendo un botín exhibido como trofeo capturado en el ataque victorioso»⁴⁶². Los varones investidos de poder de estas sociedades consideraron que cualquier otra forma de adquisición de bienes, por ejemplo, trabajando, era una vía indigna y despreciable. Los varones de buen nombre, propietarios de tierras, mujeres y esclavos, debían dedicarse a aquellas actividades no productivas y que entrañaban un acercamiento a la proeza. El trabajo era la expresión de lo mundano y lo prosaico, la antítesis de la proeza, y por ello algo irritante y odioso. De este modo, la división social entre una clase ociosa y una clase trabajadora se sustentaba en la propiedad y en la división del trabajo. Las sociedades feudales europeas de la Edad Media respondían a este esquema (también el Japón medieval o la India brahmánica). Mientras los siervos (y las mujeres) se ocupaban de las actividades productivas y el trabajo ordinario, la clase ociosa, formada por la casta sacerdotal y los nobles guerreros, se dedicaban a las actividades dignas y no industriales: el gobierno, la guerra, las ceremonias religiosas y las actividades lúdicas. En su estilo de vida, se mezclaban el fervor religioso con la aventura, la hazaña y el honor. La naturaleza inferior del trabajo cotidiano respecto a la proeza apuntalaba la subordinación y la sumisión (una distinción denigrante y odiosa según Veblen) de la clase trabajadora respecto a la clase ociosa. En esta cultura, el criterio de emulación residía, pues, en la apropiación y en el hacer alarde de la propia condición ociosa.

Veblen observó que estos rasgos reaparecían atávicamente en las sociedades contemporáneas supuestamente más civilizadas. En las sociedades industriales, el desprecio por la ocupación laboral y la exaltación del dominio triunfal se mantenían en gran parte. «Todavía hacemos habitualmente una distinción entre ocupaciones industriales y no industriales; y esta distinción moderna es una forma transmutada de la distinción bárbara entre proezas y faenas rutinarias. En la estimación popular se considera que ocupaciones como el ejercicio de las armas, la política, el culto religioso público y la diversión pública difieren intrínsecamente del trabajo relacionado con la elaboración de los medios de vida materiales»⁴⁶³. La diferencia en relación a la cultura bárbara-

⁴⁶² Veblen, *Teoría de la clase ociosa*, pág. 59.

⁴⁶³ *Ibid.*, págs. 41, 42.

depredadora anterior se hallaba en que la propiedad no se limitaba ahora a la posesión de personas y abarcaba a los bienes materiales. El ámbito económico, de acuerdo al análisis de Veblen, adquiriría entonces el carácter de una encarnizada lucha entre hombres (fundamentalmente entre varones) por la posesión de bienes en aras de incrementar su poder y su reputación. De este modo, la riqueza se convertía en el principal parámetro de emulación. Veblen creía –como también sostenía Dewey en *Human Nature and Conduct*– que los individuos, sobre todo una vez que se habían asegurado unas condiciones mínimas de vida, buscaban la acumulación de riqueza para triunfar en la competición permanente que mantenían con sus conciudadanos por el poder y el prestigio. Con un espíritu afín al del movimiento Arts and Crafts, Veblen también habló de un «instinto de hacer las cosas bien» o «instinto de trabajo eficaz» (*instinct of workmanship*).

Como realidad de necesidad selectiva, el hombre es un agente [...] que en cada acto busca la realización de algún fin concreto, objetivo, impersonal. Por ser un agente así, está forzosamente en posesión de un gusto por el trabajo eficaz y un disgusto por el esfuerzo fútil. Tiene un sentido del mérito de servir para algo o de ser eficaz, y del demérito de la futilidad, el despilfarro o la incapacidad. Esta aptitud o propensión puede ser llamada instinto de «trabajo eficaz». Allí donde las circunstancias o tradiciones de la vida llevan a una comparación habitual de una persona con otra en punto a eficacia, el instinto de hacer las cosas bien se manifiesta en una comparación competitiva, odiosa, entre personas⁴⁶⁴.

Según Veblen, todos los seres humanos, impulsados por el estímulo de supervivencia, poseen ese instinto creativo y ese afán por el trabajo productivo y eficaz. Aunque empleando una jerga diferente, las conexiones con Dewey son elocuentes. Para ambos pensadores, los valores negativos relacionados con el ocio gratuito y la cultura del dinero contradecían polarmente los valores positivos de la acción y el trabajo. Para Veblen, la clase ociosa instituía «una manera no-productiva de consumir el tiempo»⁴⁶⁵, un despilfarro que se derivaba de su visión del trabajo productivo como indigno y que realizaba fundamentalmente para exhibir que se tenía el suficiente poder pecuniario para llevar una vida ociosa. Este *estilo de vida* que, de forma cuando menos irónica, se mantenía gracias al trabajo industrial de otros al mismo tiempo que promovía el tabú

⁴⁶⁴ *Ibid.*, págs. 47, 48.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, págs. 75.

sobre el trabajo, ejercía además un pernicioso efecto de emulación en el resto de la población. Para Veblen, esta situación social era injusta y odiosa por sí misma. La clase ociosa ejercía una intensa fuerza reaccionaria e improductiva que lastraba el desarrollo de los individuos y el progreso de la sociedad en su conjunto.

Dewey tomó buena cuenta de estos análisis y de esta ácida crítica de la clase ociosa. No obstante, a la hora de ofrecer su propia interpretación sobre la génesis de esta clase, su enfoque no fue tan amplio como el de Veblen (ni tan exhaustivo) y se circunscribió a la historia de la cultura occidental. En la sección 6.2. estudiamos cómo Dewey situaba su origen en las determinadas condiciones sociales de las antiguas *pólis* griegas⁴⁶⁶. La división social entre una clase ociosa y una clase trabajadora propició la separación entre la educación liberal y la instrucción profesional, así como la escisión y la jerarquía entre «cultura» y «utilidad», inteligencia y deseo, o teoría y práctica. Aquel hecho social sustentaba una doctrina psicológica basada en el dualismo. Este esquema social y psicológico había cobrado su máxima expresión en las sociedades feudales y, aun bajo otra modulación, sobrevivía en las nuevas condiciones sociales implantadas por el capitalismo industrial. En este sistema, la división entre la clase ociosa y la clase trabajadora se había desdibujado en cierto modo. Por una parte, las clases dirigentes ya no desperdiciaban la mayoría de su tiempo en actividades gratuitas y ociosas y, por contra, la nueva economía le exigía una buena porción de trabajo. Por otra, la clase trabajadora había logrado unas condiciones laborales menos draconianas y podía disponer de un cierto *tiempo libre*. Por consiguiente, en las nuevas sociedades industriales, el viejo dualismo se mostraba fundamentalmente en la separación entre el tiempo laboral y el tiempo de ocio.

Como toda forma de dualismo, esta separación y aislamiento del trabajo y el ocio, además de constituir una convención cultural que contravenía la biología humana, ocasionaba nocivas consecuencias y empobrecía a ambos términos. Por todo lo estudiado hasta aquí, ya podemos prever la respuesta de Dewey. Por un lado, Dewey insistió en que, cuando la conciencia del trabajo y la conciencia lúdica se apartan y se aíslan, el juego degenera en ligereza, en un capricho azaroso e improductivo, mientras que el trabajo se convierte en pura rutina, en algo pesado y desagradable. Por otro lado, Dewey respondió

⁴⁶⁶ Ver Dewey, *Democracia y educación*, págs. 214-222.

a esta dicotomía con su estrategia habitual: absorber ambos polos en un proceso común. Entre el trabajo y el ocio no deben establecerse fronteras firmes sino, al contrario, hacer que confluyan la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo. Para que las actividades ociosas sean provechosas y tengan algún sentido, para que el trabajo sea satisfactorio para el trabajador, es necesaria la integración de ambas actitudes. Solo así podrá el individuo sentir su trabajo como una experiencia plena (satisfactoria y productiva), mientras aprovecha su tiempo de ocio para recuperar energías y para vivir experiencias gratificantes que le proporcionen algún tipo de valor. Dicho de forma sintética, el problema se hallaba para Dewey en dividir ambos términos e irse a los extremos, el equilibrio, en cambio, se situaba en la integración de ambos polos, en los espacios de confluencia.

Ya hemos estudiado suficientemente el primero de los extremos de esta contraposición –el carácter del trabajo en el marco del capitalismo industrial–, por lo que, para terminar el estudio de este capítulo, vamos a ahondar en la concepción y la valoración de Dewey acerca del ocio. Ciertamente, al extenderse la jornada laboral de ocho horas y cumplirse en cierto grado aquella máxima de «ocho horas para el trabajo, ocho horas para el sueño, ocho horas para la casa», se consolidó para una buena parte de la población un tiempo de ocio. Por primera vez en la historia, el ocio dejaba de ser un bien que solo disfrutaba una determinada minoría. Dewey juzgó como positiva esta conquista. El individuo disponía de más tiempo para liberar y ejercitar sus energías creativas. No obstante, como ya hemos señalado, a Dewey le parecía justa esta mejora de las condiciones laborales de los trabajadores, pero aun así, le llamaba poderosamente la atención que estos no luchasen por hacer de su trabajo algo significativo.

Entre las luces de este nuevo fenómeno del ocio se encontraba, pues, esta cierta extensión de un mayor tiempo disponible, pero Dewey creía que se cernían a su vez demasiadas sombras sobre este ámbito psicológico y social. Una vez establecida la condición de posibilidad del tiempo de ocio, el capitalismo se dio cuenta rápidamente de su inmenso potencial como espacio lucrativo. A su vez, los poderes económicos y políticos descubrieron la capacidad de los medios de comunicación, la propaganda y la cultura del consumo para controlar y manipular a las masas. Al terminar su jornada laboral, el individuo podía entregarse a una amplísima variedad de espectáculos. Entre los que se

pusieron de moda en aquella época se encontraban el cine, los musicales, los parques de atracciones o los espectáculos deportivos. Dewey creía que estas actividades podían aportar al individuo ciertos beneficios: le ofrecían una oportunidad para socializar, para relajarse y divertirse, para ejercer habilidades o para simplemente liberar sus energías. No eran nocivas por sí mismas. El problema, como ya hemos subrayado, residía en el aislamiento del ocio respecto al trabajo, lo cual significaba que las actividades ociosas en las que la gente solía implicarse no reportaban un valor material o espiritual y, por lo tanto, no alimentaban más que la frivolidad y lo insustancial. Pero además, el ocio, en las nuevas condiciones del capitalismo, en lugar de orientarse a la liberación de las energías creativas, se había asociado al espectáculo y el mero entretenimiento. El capitalismo había propiciado una cultura consumista y hedonista en la que la gente parecía acomodarse sin mucha resistencia. Una cultura que fomentaba individuos inmaduros y caprichosos, y en consecuencia, relaciones sociales superficiales⁴⁶⁷.

Precisamente, la cultura y la industria capitalista del ocio tuvieron uno de sus momentos fundacionales en la Exposición Universal de Chicago de 1893. Marinas y Santamarina explican este hito en su estupenda obra *El bazar americano en las exposiciones universales*⁴⁶⁸. Todas las Exposiciones Universales han exhibido las grandes innovaciones de su momento, pero Chicago tuvo el privilegio de haber presentado al mismo tiempo avances como la electricidad, el cinematógrafo, el motor de gasolina y, también, el ocio como producto de rentabilidad económica. La Exposición de Chicago fue la primera que incluyó en su recinto un parque de atracciones. En un amplio espacio que se encaminaba a los pabellones, se construyó el *Midway Plaisance*, el parque donde se concentró la actividad lúdica de la feria⁴⁶⁹. En este espacio, destacaron el Pabellón Plaisance y la gran Noria (*The Wheel*), las dos construcciones más representativas de esta naciente industria del ocio. En el Pabellón Plaisance, se organizaban continuos espectáculos al estilo *Barnum*, un show de variedades que combinaba actuaciones de música tradicional con números de malabaristas, trapecistas y payasos. No obstante, las

⁴⁶⁷ Ver Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, págs. 132ss.

⁴⁶⁸ Ver Marinas y Santamarina, *El bazar americano en las exposiciones universales*, págs. 134-141; 149-153.

⁴⁶⁹ Marinas y Santamarina aclaran el significado de *plaisance*, que en este contexto vendría a referirse a «un terreno de placer diseñado con caminatas sombrías, árboles y arbustos, estatuas y agua ornamental» (*El bazar americano en las exposiciones universales*, pág. 149).

grandes atracciones de la feria, las cuales se convertirían a la postre en su símbolo, fueron la noria y el Pabellón de la Electricidad⁴⁷⁰. La noria, conocida popularmente como la Rueda de la Fortuna, tenía una altura de 75 metros y un diámetro de 250 metros. Se encontraba junto al lago y despuntaba por encima del resto de los edificios. Fue diseñada por el ingeniero norteamericano George Ferris y suponía la respuesta de Chicago a la Torre Eiffel, el símbolo de la Exposición de París de 1889. Marinas y Santamaría señalan que la noria proporcionaba dos emociones prácticamente inéditas hasta entonces que, además, podían experimentarse conjuntamente: ver la ciudad y el entorno desde una perspectiva aérea, y la emoción de estar suspendido en el aire⁴⁷¹. Los organizadores recaudaron grandes beneficios de esta atracción, los cuales, salvaron a la feria de la bancarrota. El hecho vino a mostrar el potencial lucrativo que albergaba el consumo de actividades de ocio⁴⁷². Los organizadores pudieron apuntarse este tanto pero, en cambio, no estuvieron muy hábiles al rechazar la oferta del famoso Buffalo Bill, quien les propuso instalar su circo dentro de la feria. Ante este desestimiento, Buffalo Bill ubicó su espectáculo al lado del recinto, con el que obtuvo pingües beneficios.

La cultura y la industria del ocio, desde este acontecimiento, no han dejado de extenderse hasta hoy en día. Según Dewey, aunque toda aquella variedad de entretenimientos y espectáculos no se había creado en principio con este propósito, estaban contribuyendo a distraer a la gente de los asuntos políticos y a apartarla de la participación activa en lo público. En las nuevas condiciones sociales, al hacerse más débiles los lazos comunicativos y comunitarios, el público se había desfragmentado en átomos o corpúsculos guiados por su propio interés y se había vuelto fácilmente manipulable. En *The Public and its Problems*, Dewey afirmó que el ciudadano medio, cada vez en mayor medida, mostraba menos interés en los asuntos públicos, en buena parte, por culpa del poder persuasivo de los medios de comunicación de masas, y también,

⁴⁷⁰ No debe pasarse por alto el impacto que el uso de la electricidad tuvo en la vida cotidiana de las ciudades. La aplicación de la electricidad permitió que los individuos pudieran vivir de noche. En consecuencia, amplió el tiempo de ocio que, desde entonces, ha estado íntimamente vinculado a la vida nocturna.

⁴⁷¹ Cfr. Marinas y Santamarina, *El bazar americano en las exposiciones universales*, pág. 151.

⁴⁷² Cabe señalar que en la Exposición se creó uno de los primeros departamentos de publicidad que funcionaron en el país. Los organizadores se esforzaron para que todos los visitantes se llevaran abundantes «recordatorios» de la feria: sellos, postales, medallas, monedas, etc. Ese tipo de artículos tan habituales hoy en día y que calificamos como *merchandising* (Ver Marinas y Santamarina, *El bazar americano en las exposiciones universales*, pág. 138).

por la eclosión de un nuevo fenómeno: la cultura del entretenimiento.

El hombre, además de un animal político, también es un animal que consume y que disfruta. Lo decisivo es que el acceso a los medios de diversión se ha convertido en algo fácil y barato como nunca antes lo había sido. Es posible que la actual era de “prosperidad” no sea duradera. Pero el cine, la radio, las publicaciones baratas y el automóvil, con todo lo que representan, han nacido para perdurar. El hecho de que no surgieran con el propósito deliberado de apartar la atención de los asuntos políticos no les resta efectividad en ese sentido. Los elementos políticos de la constitución del ser humano, aquellos que tienen que ver con la ciudadanía, quedan arrinconados a un lado. En la mayoría de los círculos es difícil mantener una conversación sobre un tema político; y si llega a iniciarse, rápidamente se abandonará entre bostezos de aburrimiento. En cambio, cuando se saca a relucir el tema de la técnica y las prestaciones de diversas marcas de automóvil, o de los méritos respectivos de ciertas actrices, el diálogo fluye y se mantiene vivo⁴⁷³.

Más dramático aun que esta desafección hacia lo público y lo político era el caso de miles de individuos que, al no obtener de su trabajo laboral más que pesadez y desmotivación, buscaban de forma compulsiva durante su tiempo de ocio actividades que les ocasionaran un placer intenso e inmediato. «Las condiciones sociales en las que se emprende el *trabajo* se han hecho tan contrarias a la naturaleza humana que no se realiza por lo que intrínsecamente significa. Se lleva a cabo en condiciones que lo vuelven inmediatamente irritante [...] Las circunstancias que rodean al servicio productivo privan ahora de toda satisfacción directa a quienes lo ejecutan»⁴⁷⁴. Dada esta situación, el individuo perseguía la diversión en los márgenes del tiempo de ocio. El problema, psicológico y social, era que el uso de esas actividades se convertía en una forma de evasión. El alcohol, las drogas, las apuestas o el *shopping* constituían fenómenos demasiado extendidos en la sociedad estadounidense –y las sociedades europeas– que respondían a esa demanda de escape.

Aunque la teoría económica liberal suponía que los individuos se movían por sus intereses egoístas y por su instinto para la adquisición y el lucro, lo constatable, según Dewey, era que el instintivo adquisitivo se mostraba dominante en un escaso número de personas. Para la mayoría de la gente, el principal propósito por adquirir se debía a la inestabilidad y la escasez de sus circunstancias vitales. Más que el impulso adquisitivo, lo

⁴⁷³ Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, pág. 132.

⁴⁷⁴ Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, pág. 120.

que les animaba fundamentalmente era el deseo por alcanzar una mínima seguridad material. «La importancia excesiva que se da a la seguridad nace de las precarias condiciones del trabajador; y el deseo de diversión, si es que necesita explicarse, se origina en la demanda de alivio del aburrimiento, debido a la ausencia de factores educativos en el trabajo ejecutado»⁴⁷⁵. En el caso de los individuos que, teniendo aseguradas sus condiciones materiales de vida, mostraban un ansia especial por la adquisición, Dewey creía, al igual que Veblen, que ello no se debía tanto al disfrute o el valor de los propios bienes materiales como del amor al poder y el «deseo de impresionar a los semejantes, de obtener prestigio, de adquirir influencia, de manifestar habilidad y, en una palabra, de triunfar en las condiciones de un régimen dado»⁴⁷⁶. En las nuevas sociedades capitalistas predominaban, según Dewey, los instintos de seguridad, diversión, poder y triunfo más que un instinto adquisitivo. Lo que también comenzaba a apreciarse en estas sociedades era una influencia creciente de un instinto deportivo. Un cazador ansiaba adquirir su presa, este era el fin de la cacería pero lo interesante de esta residía en el ejercicio de perseguir y de cazar a la presa. De igual modo, el deportista deseaba ganar pero disfrutaba del hecho de competir. La extensión y predominancia de este instinto, alimentado por el mundo de los negocios y, en menor grado, por la cultura de los espectáculos deportivos, contribuía a fomentar una cultura individualista y competitiva.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, págs. 138, 139.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, pág. 140.

TERCERA PARTE. DERIVACIONES

CAPÍTULO 9. De la producción al consumo

En los dos primeros capítulos de esta parte final, vamos a estudiar el análisis que David Riesman (1909-2002) llevó a cabo acerca del *carácter social* y cómo este determina las formas de trabajar y la manera de emplear el tiempo de ocio. En *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*⁴⁷⁷, la obra en la que nos centraremos, Riesman investigó el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de consumo en los Estados Unidos. Salvando algunas particularidades nacionales, pienso que su magnífica descripción es extrapolable a otras sociedades occidentales que han experimentado esta misma transformación. Riesman comparó el significado del trabajo y el uso que hacían del tiempo de ocio el estadounidense típico de la era industrial y el estadounidense de la era del consumo. Este será el objeto de estudio de este primer capítulo mientras que, en el siguiente, analizaremos la revisión del individualismo efectuada por Riesman y su apuesta por la *autonomía*, en particular, su descripción de los caminos y los obstáculos a los que se enfrenta el nuevo individuo de la era del consumo para alcanzar la autonomía en la esfera del trabajo y en la esfera del ocio.

Nacido en el seno de una rica familia judía de origen alemán, Riesman estudió Leyes en la Universidad de Harvard y trabajó a continuación en el Tribunal Supremo de los Estados Unidos. A partir de 1937, se dedicó principalmente a la docencia y la investigación. Enseñó Leyes en la Universidad de Buffalo (actualmente State University of New York de Buffalo, 1937-41), y Ciencias Sociales en la Universidad de Chicago (1946-58) y en la Universidad de Harvard (1958-80). Descontento con el tipo de investigación sociológica meramente empírica, combinó la descripción rigurosa con la evaluación crítica de los hechos, relacionando el estudio sociológico con otros ámbitos, como la pedagogía, la psicología y el derecho. Como bien señaló Joseph Featherstone⁴⁷⁸,

⁴⁷⁷ Riesman, D. (con la colaboración de Nathan Glazer y Revel Denney), *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*, Yale University Press, 1950. Para las citas, emplearemos la edición en español traducida por Noemí Rosemblat: *La muchedumbre solitaria. Un estudio sobre la transformación del carácter norteamericano*, Paidós, Barcelona, 1981.

⁴⁷⁸ Featherstone, J., «John Dewey and David Riesman: From the Lost Individual to the Lonely Crowd», *John Dewey. Critical Assessments. Vol. II. Political Theory and Social Practice*, J., E., Tiles (ed.),

Riesman desarrolló su pensamiento dialogando con los pensadores progresistas que le precedieron, en especial, Dewey y Veblen. En parte, su planteamiento supuso una continuidad, y en parte, una rebelión. Riesman continuó la senda abierta por Dewey y Mead en el campo de la psicología social, del cual, tal como hemos visto anteriormente, *Human Nature and Conduct* fue uno de sus textos fundacionales. Como aquellos, estimaba que las condiciones materiales determinaban las formas de pensar. «Las variaciones en las condiciones básicas de reproducción, maneras de ganarse la vida y probabilidades de supervivencia, esto es, en la oferta y la demanda de seres humanos, con todos los cambios que ello implica en cuanto a la distribución de personas, tamaño de los mercados, rol de los niños, sentimiento de vitalidad o senectud de la sociedad y muchos otros factores intangibles»⁴⁷⁹ constituyen elementos que forjan la formación del carácter. Al igual que sus antecesores, las reflexiones de Riesman giraron alrededor de ciertas polaridades o tensiones fundamentales –individuo y sociedad, libertad e igualdad, o modernidad y contramodernidad–, entre las que también buscó algún tipo de mediación o síntesis dialéctica. Hemos visto cómo Dewey abordó estos pares de conceptos, no ya como dualismos, sino como polos de una unidad mayor que absorbía a ambos extremos. El filósofo de Burlington, como ya hemos comentado, rechazó el acento idealista del sistema hegeliano pero incorporó a su pensamiento el esquema dialéctico. Por ello, teniendo en cuenta el carácter procesual e interdependiente de los elementos, se empeñó en intentar conciliar todos aquellos pares de conceptos tradicionalmente vistos como elementos heterogéneos y opuestos, fueran el cuerpo y el espíritu, el individuo y la comunidad, o el modo de vida rural de los *village* y el modo de vida de la modernidad industrial. Uno de sus grandes aciertos fue precisamente la aplicación de este planteamiento a las relaciones entre el individuo y la sociedad. Con Mead, Dewey llamó la atención sobre la interdependencia sustancial que enlazaba a ambos, una postura que enfatizaba la idea de comunidad y entrañaba una enérgica revisión del viejo individualismo.

Por su parte, en línea con los pensadores progresistas y la tradición estadounidense más ilustrada, la principal preocupación de Riesman fue también revisar el

Routledge, London and New York, 1992, págs. 59-90.

⁴⁷⁹ Riesman, D., *La muchedumbre solitaria. Un estudio sobre la transformación del carácter norteamericano*, Paidós, Barcelona, 1981, pág. 21.

individualismo. Sin embargo, Riesman se opuso al énfasis de los progresistas en la dimensión colectiva y social de los individuos. Aborrecía el gregarismo y el corporativismo, puesto que, a su entender, los grupos ejercían una perversa fuerza coercitiva sobre los individuos que coaccionaba y limitaba su libertad personal. De este modo, mientras Dewey abogó por una democracia radical orientada por el liberalismo social y la idea de comunidad, Riesman defendió posiciones libertarias, buscando recuperar y preservar la libertad individual, aun a costa de diluir el proyecto colectivo de construir una sociedad más justa y ecuánime. Featherstone, con buen criterio, subrayó que esta disputa constituía una modulación más del viejo debate acerca de las posibles respuestas a la modernidad –aquel cuyos mimbres había establecido el gran hacedor de mitos que fue J. J. Rousseau⁴⁸⁰. Frente al *ideal comunitarista* de Dewey, Riesman planteó una recuperación del *ideal de la autonomía del individuo*. Dos respuestas utópicas a los nuevos retos que debía enfrentar el individuo ante el modo de organización económica capitalista, el proceso de industrialización y el progreso tecnológico de los nuevos tiempos.

En *The Lonely Crowd*, Riesman intentó describir los cambios sociales que habían transformado la América individualista de Emerson en la América interdependiente y corporativa de mediados del siglo XX, y cómo esos cambios afectaban al carácter social. Precisamente, los cimientos de esta nueva sociedad habían sido puestos en la Era Progresista –entre la crisis de 1893 y la I Guerra Mundial–, momento en el que emergieron las políticas capitalistas y la intervención gubernamental en la economía, las grandes corporaciones empresariales, el consumo de masas, los conflictos sociales o la expansión de la educación pública. El campo de estudio de Riesman se extendía –o se limitaba– a la clase media estadounidense, la cual, había llegado a abarcar a la mayoría de la población del país. El foco de la investigación se situaba en el *carácter social* y cómo este, una vez constituido en la base de la sociedad, se manifestaba en las actividades sociales relativas al trabajo, el juego, la política o la crianza de los niños. Ahora bien, ¿qué entendía exactamente Riesman por *carácter social*?

No hablamos de “personalidad”, que en la psicología social corriente se utiliza para

⁴⁸⁰ Cfr. Featherstone, «John Dewey and David Riesman: From the Lost Individual to the Lonely Crowd», págs. 61-63.

referirse a la persona (*self*) total, con sus temperamentos y talentos heredados, sus componentes biológicos y psicológicos, sus atributos evanescentes así como los más o menos permanentes. Ni siquiera hablamos de “carácter” como tal, el cual, en una de sus acepciones contemporáneas, se refiere solo a una parte de la personalidad, la que no se forma por herencia sino por experiencia (aunque no es nada simple trazar entre ambas una línea divisoria): en este sentido, carácter es la organización más o menos permanente, social e históricamente condicionada, de los impulsos y satisfacciones de un individuo, la clase de “equipo” con que enfrenta al mundo y la gente [...] “Carácter social” es aquella parte del “carácter” que comparten los grupos sociales significativos y que, tal como casi todos los científicos sociales contemporáneos lo definen, constituye el producto de la experiencia de esos grupos. La noción de carácter social nos permite hablar, como lo hago en este libro, del carácter de clases, grupos, regiones y naciones⁴⁸¹.

En particular, Riesman estudió cómo un determinado tipo de carácter social, aquel que predominó en los Estados Unidos durante el siglo XIX, fue reemplazado gradualmente a partir de las primeras décadas del siglo XX por un nuevo tipo de carácter social sustancialmente distinto. Riesman caracterizó este tránsito como el paso de una era centrada en la *producción* a una era centrada en el *consumo* y el *ocio*. El primer período coincidía con la época de la industrialización, en la cual prevalecía, en los términos de Riesman, un tipo de individuo dirigido internamente. En el siguiente período, el polo de gravitación de la organización económica se desplazaba de la producción al consumo, arrojando un nuevo tipo de individuo predominante, el individuo dirigido por los otros. Para su análisis, Riesman tomó de la demografía la categoría del crecimiento poblacional en forma de «S» que había caracterizado la evolución de las sociedades occidentales. «La curva en S no es tanto una teoría del crecimiento demográfico como una descripción empírica de lo que ha ocurrido en Occidente y en aquellas regiones del mundo sometidas a su influencia»⁴⁸². De manera muy lúcida, observó que las tasas de nacimiento y de mortalidad, las cifras absolutas y relativas de miembros de una sociedad, así como su distribución según edad, sexo, es decir, los parámetros demográficos, influían de forma decisiva en cómo se configuraba una sociedad, más en particular, en cómo se establecían distintos modos de asegurar la adaptabilidad de los individuos y cómo cada una de esas fuerzas centrípetas de conformidad promovía distintos tipos dominantes de carácter social.

En el esquema en forma de «S» del crecimiento poblacional, el trazo horizontal

⁴⁸¹ Riesman, *La muchedumbre solitaria*, pág. 16.

⁴⁸² *Ibid.*, pág. 20.

inferior de la S representa un tipo de sociedad en el que la población total se mantiene estable o crece muy levemente debido a que la natalidad y la mortalidad, siendo ambas muy elevadas, muestran índices similares. En estas sociedades, la expectativa de vida es muy baja, por lo que gran parte de la población es joven. La demografía ha determinado que tales sociedades se encuentran en una fase de *alto potencial de crecimiento*. En principio, el crecimiento poblacional de estas sociedades es escaso, pero si en algún momento consiguen paliar alguna de las principales causas de su alta mortalidad –por ejemplo, una mayor producción y distribución de los alimentos, mejoras en las condiciones higiénicas y sanitarias, un incremento del conocimiento en la medicina y en la respuesta a las enfermedades, etc.–, experimentarían una explosión demográfica. Las sociedades feudales europeas de la Edad Media respondían a este patrón, al igual que todas aquellas eminentemente agrícolas y autocráticas.

Sin embargo, el ciclo de revoluciones que se inició en Europa con el Renacimiento italiano y la Reforma protestante, seguidos por la Revolución Industrial y las revoluciones burguesas de los siglos XVII y XVIII, dio lugar a una mejora de las condiciones de vida y una consecuente explosión demográfica; primero, en aquellos países que lideraron esta revolución y protagonizaron el desarrollo económico; posteriormente, a lo largo del siglo XIX, en el resto de países europeos y en aquellas regiones colonizadas. Estas sociedades son representadas por la barra vertical de la S, una fase denominada de *crecimiento transicional*. Habiendo logrado un descenso significativo de la mortalidad, la población se dispara, gracias también al progreso económico, pero, con el tiempo, la tasa de natalidad tiende a descender y a igualarse con la tasa de mortalidad, por lo que el índice de crecimiento se ralentiza y gran parte de la población está compuesta por individuos adultos y ancianos. La sociedad alcanza entonces una tercera fase, la *declinación demográfica incipiente*, simbolizada en el esquema en forma de «S» por el trazo horizontal superior. Al igual que en la primera fase, el crecimiento total de la población es exiguo, pero en este caso las tasas de natalidad y mortalidad son bajas⁴⁸³. Como bien señaló Riesman, estas tres fases se correspondían con el predominio de uno de los tres sectores económicos descritos por Colin Clark en *The Conditions of Economic Progress*⁴⁸⁴. En la

⁴⁸³ Cfr. *Ibid.*, págs. 19ss.

⁴⁸⁴ Colin Clark, M., A., *The Conditions of Economic Progress*, McMillan and Co., London, 1940. Edición en español: *Las condiciones del progreso económico*, Alianza, Madrid, 1980.

primera fase, prevalecía el sector primario (la agricultura, la caza, la pesca y la minería); en la segunda fase, el secundario (la manufactura y la industria); en la tercera, el terciario (el comercio, las comunicaciones y los servicios).

Riesman creía que el primer ciclo de revoluciones que daba lugar a la segunda fase había sido abundantemente estudiado, pero no así la segunda revolución que ocasionaba la tercera fase. En verdad, esta segunda revolución era mucho más difusa que las anteriores y, en el momento en que nuestro autor llevó a cabo esta investigación –hacia mediados del siglo XX–, se hallaba aun relativamente próxima en el tiempo. En el caso de los Estados Unidos, este tránsito comenzó a producirse, según Riesman, entre 1890, el momento en el que se terminó la libre disposición de tierras vírgenes para los colonos, y 1924, el año en el que se restringió drásticamente la llegada de inmigrantes. Al alcanzar estas limitaciones, el país estabilizó el crecimiento de su población y mutó paulatinamente hacia una nueva fase de declinación demográfica incipiente. Esta transformación se agudizó después de la II Guerra Mundial, cuando los Estados Unidos se convirtieron en una potencia económica y en una sociedad de la abundancia. La tesis de Riesman era que «cada una de estas tres fases distintas en la curva demográfica parece corresponder a una sociedad que asegura la conformidad y modela el carácter social de una manera definitivamente distinta»⁴⁸⁵. Antes de las condiciones políticas, los parámetros demográficos de una sociedad parecían suscitar un determinado modo de conformidad en sus habitantes. Una fuerza centrípeta, más o menos intensa, más o menos coercitiva, que empujaba a los individuos a adaptarse a unos ciertos patrones conductuales y morales. Esa misma fuerza, que se canalizaba a través de las instituciones de reproducción social – el clan, la escuela, la familia, los códigos civil y penal, etc.–, fomentaba, o exigía, un determinado tipo de carácter social.

La sociedad de alto potencial de crecimiento desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a seguir con la tradición: los denominaré individuos *dirigidos por la tradición*, y a la sociedad en la que viven, una *sociedad dependiente de la dirección tradicional*. La sociedad de crecimiento demográfico transicional desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a adquirir, desde el comienzo de la vida, un conjunto de metas internalizadas. Me referiré a ellos como individuos *dirigidos desde adentro*, y a la sociedad en la que viven, como *una sociedad dependiente de la dirección*

⁴⁸⁵ Riesman, *La muchedumbre solitaria*, pág. 21.

interna. Por fin, la sociedad de declinación demográfica incipiente desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a ser sensibles a las expectativas y preferencias de los otros. A ellos me referiré como individuos *dirigidos por los otros*, y a la sociedad en la que viven, como dependiente *de la dirección de los otros*⁴⁸⁶.

Las sociedades tradicionales, situadas en la fase de alto potencial de crecimiento, se caracterizaban por el férreo seguimiento de los roles y los patrones morales establecidos, no dejando espacio a la disidencia ni a la apertura de nuevas posibilidades. Además de la Europa medieval, se incluyen en este grupo todas aquellas sociedades que no han experimentado el proceso de industrialización. Riesman señaló –hay que tener presente su momento histórico– que más de la mitad de la población mundial se encontraba en esta fase, comprendiendo a la India, Egipto, China, la mayoría de los pueblos de África central, así como partes de América Central y del Sur. La conformidad en estas sociedades estaba asegurada por la exigencia a seguir la tradición. Los valores del individuo típico se hallaban determinados por la comunidad o sus subdivisiones, fueran clanes o castas. Este individuo apenas poseía margen para elegir por sí mismo, tampoco en el juego o en el trabajo. A juicio de Riesman, aunque sí ha habido, y hay, mentalidades tradicionalistas en los Estados Unidos –entre las que destacan aquellas de la órbita del puritanismo–, el país no llegó a vivir la fase tradicional, su historia se inició dentro de la modernidad. Esta época, en la que el principal modo de asegurar la conformidad se situaba en la dirección interna, surgió en Europa tras el Renacimiento y la Reforma. En el caso de los Estados Unidos, la mayoría de los individuos que colonizaron el país ya respondían a esta tipología, no obstante, el estudio de Riesman se centró en la América decimonónica de Emerson, un mundo rural compuesto por colonos, granjeros, aventureros y modestos comerciantes. En aquel mundo, el individuo luchaba contra el ambiente, competía contra la naturaleza. Los recursos eran escasos y el entorno era duro y hostil, de ahí la importancia de la producción. Estas condiciones, junto al factor de la movilidad –tanto geográfica como social–, marcaron el carácter social de aquella América. «Tal sociedad está caracterizada por una mayor movilidad personal, una rápida acumulación de capital (acompañada por devastadores cambios tecnológicos), y una *expansión* casi constante: expansión intensiva en la producción de bienes y seres

⁴⁸⁶ *Ibid.*, págs. 21, 22.

humanos, y expansión extensiva en la exploración, colonización e imperialismo»⁴⁸⁷. En este orden social, el individuo típico, aunque ligado aun a las tradiciones, poseía la principal fuente de dirección para su conducta en su *interior*, en una serie de reglas interiorizadas desde la infancia, implantadas por la acción de los adultos y la familia. Según Riesman, al no poder asegurarse un control directo sobre los individuos, tal como hacían las sociedades tradicionales, las nuevas instituciones de reproducción social se *inventaron* un nuevo mecanismo psicológico, más acorde con la apertura y flexibilidad de los tiempos, para asegurar la conformidad. Riesman describió este mecanismo con la metáfora del *giroscopio psicológico*, «un instrumento que, una vez establecido por los padres y otras autoridades, mantiene el “rumbo” de la persona de dirección interna»⁴⁸⁸. El individuo se veía constantemente vigilado por el ojo de la conciencia emersoniana –lo que Freud denominó *superego*–. A su vez, este individuo, seguro de sí mismo y, en muchas ocasiones, imbuido por referentes épicos y heroicos, se proponía en la vida alcanzar altas metas, de ahí el derrumbe de muchos de estos hombres cuando estos lejanos fines no eran satisfechos. Respecto a su antecesora, esta sociedad ofrecía mayores posibilidades de elección y una más amplia gama de finalidades, como el dinero, el poder, la fama, las propiedades, el conocimiento o la virtud.

El individuo dirigido internamente establecía una fuerte separación entre el trabajo y el ocio. Articulaba su vida alrededor del trabajo, por lo que el ocio poseía para él un carácter residual, limitado a ser una breve recompensa de descanso tras el cumplimiento del deber. El lema *ad astra per aspera* –«A través del esfuerzo, las estrellas (el triunfo)»– era la máxima que lo movía. En la sociedad norteamericana, esta ambición se mostraba tanto en individuos de clase alta como en aquellos de las clases medias o aquellas menos favorecidas. La máxima se hallaba en el mismo horizonte valorativo del *american dream*, un horizonte en el que confluían la mentalidad protestante y puritana con la nueva mentalidad capitalista. El triunfo se identificaba mayormente con el dinero y el poder, pero estos no se alcanzaban por un golpe de suerte o una jugada maestra –tal como se tiende a pensar en el mundo mediterráneo–, sino a través del esfuerzo y el trabajo constantes. Este individuo se proponía construir su vida y su personalidad a partir de unas

⁴⁸⁷ *Ibid.*, pág. 29.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, pág. 31.

consignas propias, creyendo que sus contemporáneos constituían más un obstáculo que una ayuda o una necesidad para ese desarrollo, por lo que solía mostrar cierta desafección respecto a los demás. Veía el trabajo como un modo de relacionarse con objetos físicos e ideas, y solo secundariamente como un modo de relacionarse con la gente. Lo importante de lo laboral residía en su producto y no en el uso de este producto o en su elemento humano.

El hombre con dirección interna tiende a pensar en el trabajo en términos de objetos no humanos, incluyendo una organización social objetivada, mientras que el hombre dirigido por los otros tiende a pensar en el trabajo en términos de personas, personas vistas como algo más que la suma de sus aptitudes y cualidades laborales. Así, el hombre con dirección interna ve y experimenta la producción en términos de procesos tecnológicos e intelectuales, antes que en términos de cooperación humana. Las relaciones humanas en la industria, así como las relaciones entre industrias y entre la industria y la sociedad total, le parecen manejadas por la cooperación anónima que surge como resultado de la «mano invisible»⁴⁸⁹.

Según Riesman, la *mano invisible* constituyó durante la era industrial tanto una realidad como un mito. Describía el tipo de planeamiento económico del mercado libre diseñado en parte por Adam Smith y que regía en muchas de las sociedades occidentales, pero se había convertido también en una ideología dominante que muchos individuos habían asimilado como una verdad eterna y un patrón de comportamiento. El individuo dirigido internamente había interiorizado esta proclama, por lo que entendía las relaciones humanas como una competición y no tanto como una cooperación.

Siendo el trabajo «el espectáculo principal [...] la esfera del placer y del consumo es solo un número de relleno en la era de la dirección interna. Esto resulta más cierto para los hombres que para las mujeres»⁴⁹⁰. Este individuo concebía entonces el ocio como algo subsidiario del trabajo laboral, como una vía de escape o, en el mejor de los casos, como una recompensa a las tareas cumplidas, un espacio para descansar y recobrar fuerzas. También era probable que intentase aprovechar este tiempo para fortalecer su carrera profesional, como era el caso de muchos individuos que jugaban al golf, no por su propio placer sino para hacer contactos, obtener algún rédito laboral o mejorar su estatus. Riesman distinguió tres subtipos: los buenos proveedores, aquellos varones que

⁴⁸⁹ *Ibid.*, págs. 143, 144.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, pág. 149.

mostraban un interés casi nulo por el placer y delegaban en sus esposas los problemas del consumo; aquellos que transformaban el consumo en trabajo, el trabajo de adquirir; y un tercer grupo, posiblemente el más numeroso, que empleaba la esfera del ocio como un escape ocasional a la esfera del trabajo⁴⁹¹. El individuo del primer grupo organizaba su vida a partir del trabajo, bien fuera dominado por el deseo de adquisición y poder, o bien por el ansia de desarrollar una carrera profesional. Para él, el ocio no poseía un valor propio, por lo que solía delegar en su esposa las cuestiones relativas a este ámbito. De hecho, cuando participaba en actividades de ocio, como asistir a una obra de teatro o a una cena con otros matrimonios, lo hacía de la mano de su mujer. Por su parte, el individuo del segundo grupo se encontraba también imbuido por el trabajo y el deseo de adquisición, trasladando los mecanismos y las motivaciones del ámbito de producción al ámbito del consumo. De esta manera, se comportaba en la esfera del ocio como un consumidor adquisitivo, es decir, no le interesaba el disfrute de ciertas actividades o el placer de practicar un hobby, sino el hecho de hacer ostentación de su fortuna y mostrar a los demás un rol acorde a su estatus vigente o al estatus al que aspiraba. Podría parecer que este individuo respondía al tipo de individuo dirigido por los otros, sin embargo, como bien explicó Veblen –y al que Riesman se refirió en este punto–, este consumidor adquisitivo y conspicuo, preocupado principalmente por su fortuna y su posición, buscaba adaptarse durante el tiempo de ocio a las maneras y las funciones que le exigía su posición social, mientras que el consumidor dirigido por los otros buscaba vivir experiencias y no cosas, además de que él deseaba ser guiado por los otros y no tanto deslumbrarlos haciendo gala de sus capacidades.

Si el consumidor adquisitivo aplicaba a la esfera del ocio las formas y los fines de la esfera de la producción, el individuo del tercer grupo, el *consumidor escapista*, intensificaba emocionalmente, dramatizaba, la relación entre ambos polos. Siendo un individuo de fuertes convicciones y alta autoconfianza, podía permitirse ciertos escauceos en el mundo de lo lúdico. No debe perderse de vista que Riesman estaba analizando a la clase media estadounidense, individuos acomodados con un trabajo estable y relativamente bien remunerado. El *escapismo* de estos era diferente al señalado por Dewey respecto a muchos trabajadores industriales, los cuales buscaban compulsivamente

⁴⁹¹ Cfr. *Ibid.*, págs. 149ss.

en el ocio una mínima satisfacción que compensara el desafecto que obtenían de su trabajo laboral. En cambio, el individuo caracterizado por Riesman aquí se hallaba adaptado a su trabajo. Quizá no obtuviera una alta satisfacción de su trabajo, pero sí al menos se encontraba conforme con las condiciones y el salario de este. Siendo un individuo muy centrado en la buena marcha de su carrera profesional, con un firme control de sí mismo, no le agradaban la espontaneidad y el dejarse llevar. Tampoco le gustaba arriesgar, puesto que tenía miedo a echar a perder en una mala jugada lo que tanto le había costado ganar. Y esto será precisamente lo que busque en su tiempo de ocio, modestas vivencias en las que poder experimentar, de forma controlada, la espontaneidad y la novedad. Para Riesman, *escape* significaba «un cambio de ritmo y actitud con respecto al casi omnipotente dominio del trabajo [...] Puede tratarse de un escape hacia un nivel “superior” al de la vida profesional o de negocios, o hacia un nivel “inferior”»⁴⁹². El escape *hacia arriba* se realizaba a través de las artes o a través del mundo religioso. En muchas ocasiones, este afecto por elevarse espiritualmente se mezclaba también con la ambición por moverse hacia adelante y hacia arriba en la jerarquía social. «A través de la reforma religiosa y la lectura de la Biblia, el individuo puede buscar un escape no solo de este mundo, sino también de los peligros del próximo. La vida diaria es dura y monótona, el tiempo libre es un ensayo ocasional en el refinamiento»⁴⁹³. El individuo con dirección interna también podía escaparse *hacia abajo* en el caso de dedicarse a actividades que contribuían muy poco, o no lo hacían en absoluto, a su estatus social. Entre estas, Riesman menciona las novelas sensacionalistas, las riñas de gallos, los deportes –en especial, los partidos de béisbol–, las partidas de póker, o el tomar unas copas. Aunque estas recreaciones nunca habían gozado de glamour y prestigio, y a pesar de los esfuerzos de los puritanos por erradicarlas, habían ido cobrando cada vez más peso en la vida estadounidense.

Cuando las sociedades alcanzaban la fase de declinación incipiente –lo que coincidía con un alto desarrollo industrial y un desplazamiento de la economía y la fuerza laboral hacia el sector terciario–, la anterior *psicología de la escasez* era gradualmente suplantada por una *psicología de la abundancia*. Si antes primaba el ahorro y la

⁴⁹² *Ibid.*, pág. 154.

⁴⁹³ *Ibid.*, págs. 154, 155.

producción, el nuevo individuo ahora debía prepararse para gastar, comprar a crédito o, incluso, despilfarrar. La jornada laboral se había reducido y cada vez más gente disponía de una buena cantidad de tiempo de ocio. La abundancia de material y el superávit de productos mejoraban las condiciones de vida de las personas, pero también ocasionaban otras clases de problemas, entre otros, desplazaba el problema de la producción y la respuesta al medio ambiente a la *otra gente*. Si antes se competía contra la naturaleza, ahora al individuo se le requería que cooperase dentro de la sociedad. «El precio de esos cambios, sin embargo –aquí, como siempre, la solución de viejos problemas da origen a otros nuevos– es encontrarse en una sociedad centralizada y burocrática y en un mundo encogido y agitado por el contacto, acelerado por la industrialización, entre razas, naciones y culturas»⁴⁹⁴. Según Riesman, el factor humano se convertía en el problema capital de la sociedad, tal como se mostraba en la propia industria, más preocupada ahora de las técnicas de comunicación y marketing o de las estrategias de recursos humanos que de la organización productiva y fabril. La *amabilidad*, esto es, las habilidades sociales o don de gentes, constituían el talento más necesario para el éxito profesional y el ascenso social. La *aptitud artesanal* que se le pedía anteriormente al profesional, era sustituida por lo que Riesman llamó la *aptitud manipuladora*, la capacidad de saber escuchar los estímulos exteriores y saber manejar, más o menos sutilmente, al resto de la gente. «La persona dirigida por los otros debe estar en condiciones de recibir señales lejanas y próximas; las fuentes son muchas y los cambios rápidos. Lo que puede internalizarse, pues, no es un código de conducta, sino el complicado equipo necesario para captar tales mensajes y, ocasionalmente, intervenir en su circulación»⁴⁹⁵. Si el equipo de control del individuo dirigido internamente se asemejaba a un giroscopio, el del nuevo individuo podía ser descrito, según Riesman, con la metáfora del *rádar*. Las viejas virtudes promovidas por el orden social de la dirección interna –la responsabilidad, el ser trabajador, la independencia o la virilidad– eran reemplazadas por un nuevo conjunto de virtudes –la sensibilidad, la espontaneidad, la flexibilidad o la capacidad de respuesta–. En el lado negativo, el mayor problema al que se enfrentaba el individuo dirigido por los otros era la ansiedad y el desasosiego por lograr la aceptación del grupo.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, pág. 33.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, pág. 42.

En la era postindustrial, el individuo de la fase anterior sobrevivía, igual que lo hacía el tradicional, pero la tendencia apuntaba a la hegemonía del carácter típico del individuo dirigido por los otros. De acuerdo al diagnóstico de Riesman, este último tipo de individuo parecía haber surgido, dentro del ámbito de los Estados Unidos, en las grandes urbes como Nueva York, Los Ángeles o Cincinnati. Aun sin haber una estricta correspondencia, existía una cierta afinidad entre los tipos de carácter social respecto a las profesiones y las clases sociales. Según Riesman, el individuo de dirección interna solía encajar con el carácter típico de la vieja clase media –el banquero, el abogado, el pequeño empresario, el comerciante, el ingeniero, etc.–, mientras que la dirección por los otros se manifestaba con fuerza en el carácter típico de la nueva clase media o media-alta –el empleado, el burócrata, el comercial, el director de marketing, etc.–.

En esta nueva era, el individuo dirigido por los otros, mucho más flexible que su predecesor, había difuminado las barreras entre el trabajo y el ocio. Si antes se establecía entre ambas esferas una firme jerarquía y separación, ahora se equilibraba su valorización, lo que favorecía los trasvases de actitudes y formas de una a otra. Cada vez en mayor medida, los individuos se conformaban con un trabajo llevadero que les reportase un salario, el cual les permitía vivir con cierta holgura y disfrutar plenamente en su tiempo de ocio, cada vez más asequible y ampliamente distribuido. La fuerza más importante que moldeaba su carácter ya no era la *producción* sino el *consumo*. Si el individuo dependiente de la dirección interna construía en buena parte su carácter para el trabajo y en el trabajo, el nuevo individuo formaba su carácter cada vez más para el tiempo libre y durante el tiempo libre. Este individuo no organizaba su vida alrededor del trabajo y no estaba obsesionado con su carrera profesional ni con alcanzar el éxito o la fama. Sobre todo, buscaba el respeto y el afecto de su grupo de pares, un jurado cambiante y amorfo de contemporáneos.

Para alcanzar esa meta no lucha contra la dureza del material, sino con los mismos cooperadores antagónicos que comparten esa misma finalidad y a quienes recurre simultáneamente en lo relativo a los valores y a los juicios de valor. En lugar de referirse a los grandes hombres del pasado y de rivalizar con sus propias estrellas, la persona dirigida por los otros se mueve en medio de una Vía Láctea de casi contemporáneos pero no indistinguibles del todo⁴⁹⁶.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, pág. 175.

El objetivo vital de este individuo ya no era alcanzar una estrella fulgurante – emular a algún héroe histórico y conquistar grandes metas–, sino aprender a manejarse en una constelación fluctuante en la que los estímulos provenían de una multitud de fuentes. Lo importante residía en saber captar y seguir aquellos estímulos que suscitaban lo novedoso, aquellas tendencias que marcaban la vanguardia. No había nada peor para este individuo que el quedarse atrás, anclarse en referentes pasados de moda. Su carácter flexible y permeable le preparaba para cumplir este imperativo de estar a la última y, cada vez en mayor medida, buscaba este cumplimiento dentro del ámbito del ocio. La relevancia de esta esfera había llegado a tal grado que el individuo había trasladado el conjunto de actitudes aprendidas en este a la esfera de los negocios. Riesman llamó la atención sobre cómo, fundamentalmente después de la II Guerra Mundial, toda la publicidad comercial del país reproducía de forma más o menos explícita el lema: «Ahora vender será otra vez divertido»⁴⁹⁷. En la nueva era del consumo y el ocio, se suponía que los negocios también fueran divertidos. Según Riesman, en los Estados Unidos, la reducción de las horas laborales había beneficiado a la clase trabajadora y no a los directivos o empresarios que, al contrario, trabajaban ahora más horas. Esto se debía a que la jornada laboral de estos últimos se había dilatado para incluir una serie de actividades sociales. Además de las cada vez más frecuentes comidas de negocios, en las oficinas se dedicaba una buena parte del tiempo a la sociabilidad. «Al hombre de negocios de dirección interna no se le pedía que se divirtiera; sin duda, le correspondía una actitud lúgubre e incluso ceñuda. Pero el hombre de negocios dirigido por los otros parece estar cada vez más sujeto al deber de disfrutar de las relaciones sociales que acompañan al manejo de una empresa»⁴⁹⁸. No obstante, tal como veremos en el siguiente capítulo, la mayor parte de esta sociabilidad no era libre, por lo que era una falsa sociabilidad. En resumen, de acuerdo al diagnóstico de Riesman, en la era dependiente de la dirección de los otros se suponía que el trabajo debía tener un componente de sociabilidad y diversión, introducía mucho *juego* esforzado en el trabajo; a su vez, se le exigía al individuo que se esforzara en el ámbito del ocio si quería alcanzar la adaptación al grupo, introducía aquí mucho *trabajo* en su juego.

⁴⁹⁷ Cfr. *Ibid.*, pág. 173.

⁴⁹⁸ *Ibidem.*

CAPÍTULO 10. Obstáculos y caminos a la autonomía en el trabajo y en el juego

Tal como hemos señalado, la principal preocupación de Riesman giró alrededor del individuo y las maneras en las que este podía ejercer su libertad. Por lo dicho hasta aquí, podría pensarse que el individuo de dirección interna representa, o al menos se aproxima, al ideal de autonomía. Riesman advertía en *La muchedumbre solitaria* de la tendencia a sobreidealizar la dirección interna y ver negativamente la dirección por los otros. La propia terminología empleada contribuía a esta confusión pero, a juicio de Riesman, el individuo dirigido por los otros se encontraba realmente en mejores condiciones de alcanzar la autonomía que el individuo de dirección interna. A lo largo de este capítulo, en el que estudiaremos fundamentalmente los obstáculos con los que se enfrentaba el individuo dirigido por los otros para ser autónomo y las maneras de superarlos, irán apareciendo los motivos aducidos por Riesman para sostener esta visión.

Para comprender lo que Riesman entendía por *autonomía*, es necesario tener en cuenta los tipos ideales de los cuales esta se diferencia: la *adaptación* y la *anomía*. Los *individuos adaptados*, sean típicas personas de dirección tradicional, interna o por los otros, responden en su estructura caracterológica a las exigencias de su sociedad o su clase social en una determinada etapa en la curva de población. «Adaptados son aquellos que reflejan a su sociedad, o a su clase dentro de la sociedad, con la mínima distorsión»⁴⁹⁹. Aunque no exentos de tensiones, estos individuos encajan en su cultura sin demasiados esfuerzos. Cuando el individuo no se ajusta a la pauta caracterológica de su sociedad, es entonces anómico o autónomo.

Anómico es la traducción del término francés utilizado por Durkheim, *anémique* (adjetivo de *anomie*), que significa carente de normas, no gobernado. No obstante, uso la palabra anómico para abarcar una gama más amplia que en el caso de la metáfora de Durkheim: es virtualmente un sinónimo de inadaptado, término que me abstengo de utilizar a causa de sus connotaciones negativas, pues existen algunas culturas donde yo atribuiría mayor valor a los individuos inadaptados o anómicos que a los adaptados. Los «autónomos» son los individuos capaces, en general, de adaptarse a las normas de conducta de su sociedad –capacidad que por lo común falta a los anómicos– pero son libres para elegir si han de hacerlo o no⁵⁰⁰.

⁴⁹⁹ Riesman, *La muchedumbre solitaria*, pág. 298.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, pág. 299.

El autónomo no es un individuo que vive aparte de la sociedad sino que, al contrario, se halla integrado, aunque este modo de adaptación también esté plagado de tensiones. Lo que le diferencia del meramente adaptado reside en el hecho de que su carácter es capaz de libertad, puede elegir sus fines y sus metas, así como los procedimientos y los ritmos para su consecución, puede seguir la norma o correr el riesgo de desviarse en una situación dada. La autonomía, como la anomia, supone una desviación de las pautas adaptadas, aunque se trata de una desviación controlada en su alcance y significado. El individuo autónomo «puede o no conformarse externamente, pero cualquiera sea su elección, paga un precio menor y *puede* elegir: puede satisfacer tanto las definiciones de adecuación de su cultura y aquellas que (en una medida también culturalmente determinada) trascienden un poco de la norma vigente para los adaptados»⁵⁰¹. Deben entenderse estos tres tipos universales –los adaptados, los anómicos y los autónomos–, al igual que los tres tipos históricos –dirección tradicional, interna y por los otros– en el sentido de Max Weber, como *tipos ideales*, construcciones necesarias para la tarea analítica. En un mismo individuo se dan los tres tipos, aunque en diferente grado y entre los cuales uno suele ser el predominante. Riesman reconoció que incluso dentro de una misma familia es posible encontrar tres hermanos que, aun gozando de un mismo ambiente, manifiesten de forma predominante el tipo anómico, el adaptado y el autónomo. Riesman admitía no tener explicación para este hecho, no obstante, un campo de estudio ajeno a la investigación del sociólogo estadounidense. Puesto que el libro de Riesman se centraba en la cultura y en el carácter, dejó estas cuestiones a otros expertos.

Aunque Riesman consideraba que la autonomía dependía en último término de la libertad de pensamiento, reconocía que en la práctica la mayoría de los individuos necesitaban disponer previamente de una cierta libertad en la conducta para poder desarrollar la autonomía de su carácter. El totalitarismo moderno –fueran las dictaduras militares, los regímenes fascistas o los sistemas comunistas de corte estalinista– se habían mostrado como el mayor enemigo de la autonomía, puesto que, mucho más que cualquier sociedad tradicional anterior, atacaba de forma violenta el pensamiento y la vida privada de los individuos. Riesman no compartió la idea de Sartre de que cualquier individuo podía «elegir por sí mismo» aun bajo condiciones de despotismo extremo, en todo caso

⁵⁰¹ *Ibid.*, pág. 300.

–mantenía el sociólogo estadounidense– solo algunos individuos heroicos podrían quizá alcanzar la autonomía de su carácter en este contexto. Sin embargo, tal como hemos señalado, la autonomía tiene que ver con la libertad y el poder de elegir, no con llevar a cabo acciones titánicas y heroicas. Por su parte, en las sociedades tradicionales de alto potencial de crecimiento, los individuos disponían de escasas posibilidades para alcanzar la autonomía aunque, al menos, los controles despóticos y teocráticos de estas sociedades no eran tan invasivos y destructivos como los de los totalitarismos del siglo XX. En aquellas sociedades, resultaba difícil «elegir por uno mismo», fuera en el trabajo o en el juego. La presión de la tradición era muy fuerte y dejaba un estrecho margen a las opciones vitales del individuo. Siendo sociedades que apenas admitían el cambio, el individuo tenía muchas dificultades para tomar conciencia de otras opciones y roles. Apenas existía la idea de que uno podía modificar el carácter o el rol. No obstante, podían darse casos de individuos con ciertas posibilidades para ser autónomos, sobre todo, en aquellas regiones y momentos en los que el nivel económico permitió a muchos elevarse por encima de la mera subsistencia. Según Riesman, el individuo de estas sociedades disponía de ciertas escapatorias gracias a la ineficacia y la corrupción de aquellos gobiernos.

El Renacimiento y la Reforma dieron inicio a la era dependiente de la dirección interna, y ello fue posible gracias al nuevo horizonte de posibilidades que estas revoluciones abrieron. Una visión más rica del pasado permitió vivir hacia un futuro más abierto. A medida que hay alguien que se aventura a poner en práctica nuevas posibilidades, estas sirven de ejemplo para que otros amplíen su conciencia y contemplen la opción de materializarlas. Según Riesman, el individuo de dirección interna poseía un mayor nivel de autoconciencia que el tradicional, sin embargo, la autonomía no era asequible para la mayoría de la gente durante esa era. Esto era debido a que los baluartes erigidos en ese tiempo para la defensa de la autonomía actuaban, a la postre, como obstáculos. La primera de estas líneas de defensa, según Riesman, era el predominio de la mentalidad protestante, lo que implicaba que la sociedad esperase de los individuos que se adaptaran obedeciendo a sus conciencias o giroscopios internos. Esta mentalidad juzgaba y castigaba las acciones de las personas, lo externo, pero no mostraba interés en lo interno, lo que estas personas eran. Para el protestante, «los individuos son como los

yates en una carrera a las Bermudas, que no prestan mucha atención a los otros participantes, sino a la meta y a los vientos favorables»⁵⁰². Esto permitía a la gente disponer de una cierta intimidad en la que desenvolver su autonomía. La segunda línea de defensa residía en la posibilidad de viajar o escapar a otro territorio, gracias a las pocas trabas legislativas y fronterizas, el derecho de asilo o el hecho de que existieran tierras vírgenes por colonizar. En tercer lugar, el trabajo mismo proporcionaba también una serie de defensas. El individuo tenía la oportunidad de encontrar un espacio para su realización en su trabajo laboral y, además, el trabajo podía concederle estatus social y estabilidad económica. En cuarto lugar, la propiedad y la clase suponían también baluartes para el individuo autónomo, al proveerle de seguridad y de cierto margen de maniobrabilidad. No obstante, para Riesman, estas líneas de defensa actuaban más en contra de la autonomía que a su favor.

Una sociedad organizada en términos de clase, propiedad privada y ocupación se oponía a la autonomía con todas las armas de la familia, la riqueza, la religión y el poder político [...] Una vez en el mundo, la persona que luchaba por la autonomía debía enfrentar directamente las barreras de la propiedad, si carecía de ella; o de la jerarquía, si aspiraba a ascender o a oponersele; o de la religión, si no se sometía a sus controles sobre la expresión⁵⁰³.

Según Riesman, en la nueva era de la abundancia y el consumo, estos baluartes-obstáculos habían perdido mucha de su fuerza. Tal como ya hemos comentado, el individuo dirigido por los otros no buscaba la consecución de una meta o la ganancia de poder, perseguía principalmente la adaptación. En principio, su carácter no le predisponía a la autonomía, no obstante, para Riesman, sí gozaba de mejores condiciones que sus predecesores a la hora de buscar la forma de ser autónomo. Entre estas condiciones, Riesman destacó en primer término el mayor nivel de autoconciencia. Así como el individuo con dirección interna era más autoconsciente que el individuo tradicional, el individuo dirigido por los otros lo era más que los anteriores y, a su vez, el autónomo entre estos últimos, para ser tal, debería ir un paso más allá en la autoconciencia. Este proceso se hallaba íntimamente vinculado con el hecho de que el individuo tenía a su alcance, cada vez en mayor medida, una amplia gama de posibilidades de elección y

⁵⁰² *Ibid.*, pág. 310.

⁵⁰³ *Ibid.*, págs. 312-314.

formas vitales. El Renacimiento, la Reforma, las Revoluciones políticas burguesas o la Industrialización, aun con los desajustes que habían provocado, extendieron este campo de alternativas. A juicio de Riesman, la era postindustrial ofrecía unas posibilidades para la autonomía de una enorme riqueza que no tenían parangón en la historia. Veremos más adelante en qué sentido.

Por otra parte, Riesman, suscribiendo las reflexiones de Erich Fromm en *El miedo a la libertad*, nos advirtió de que las democracias modernas eran menos favorables a la autonomía de lo que cabría suponer. Esto se debía a que, a pesar de que la autoridad era más anónima y dispersa, el individuo dirigido por los otros estaba adiestrado para responder a las expectativas de los otros, un tipo de control no menos coercitivo. Aun así, las democracias modernas toleraban un margen de libertad en el ciudadano, tanto en la conducta externa como en el pensamiento, mucho mayor que cualesquiera de las sociedades que le precedieron. Por supuesto, sus formas de control no eran tan férreas como lo eran en las sociedades tradicionales, ni tan implacables y destructivas como lo eran en los regímenes totalitarios. Si el individuo conseguía mitigar el control coercitivo ejercido por los otros, podría entonces aprovechar los vientos favorables a la autonomía que las instituciones democráticas le proporcionaban.

Había también en el carácter del nuevo individuo, a pesar de estar controlado por las expectativas de los otros, ciertos rasgos que le podían ayudar a ser autónomo. Desde la perspectiva de Riesman, el carácter de este individuo era más flexible y no se hallaba atado a la consecución de una meta. Aunque vivían en una especie de Vía Láctea y las fuentes de su orientación eran múltiples y confusas, estos individuos «ya no necesitan limitar sus elecciones mediante una adaptación giroscópica, sino que pueden responder a una gama mucho más amplia de señales de la que pudieron internalizar en la infancia»⁵⁰⁴. Esto les hacía más sensibles a los cambios y les permitía poseer una mayor capacidad de asimilación y aprendizaje. Por otra parte, si el individuo de dirección interna formaba su carácter en gran medida para el trabajo y en el trabajo, el nuevo individuo lo hacía cada vez más para el tiempo libre y durante el tiempo libre. Esto había provocado que los viejos baluartes del individuo que pretendía ser autónomo en la era de dirección interna hubieran perdido vigencia. El trabajo continuaba, por supuesto, teniendo peso en la vida

⁵⁰⁴ *Ibid.*, pág. 306.

del individuo. Por lo de pronto, según Riesman, afectaba a su estatus y a las posibilidades que pudiera desarrollar en el propio ámbito del ocio, pero había dejado de ocupar la centralidad del tablero. Al no estar focalizado en su trabajo y en alcanzar una meta lejana y, su vez, haber inclinado su vida hacia el ocio y el consumo, al nuevo individuo de clase media se le abrían nuevas posibilidades que «no tienen tanto que ver con el ingreso a una nueva clase, sino con un cambio en el estilo de vida y en el carácter dentro de la clase media»⁵⁰⁵. Para Riesman, bajo tales condiciones, la autonomía no dependía tanto del trabajo, las propiedades o el estatus social. Veamos más en detalle cuáles eran los obstáculos a la autonomía en el trabajo y en el juego que se le presentaban al individuo dirigido por los otros y cuáles eran las soluciones que Riesman propuso⁵⁰⁶.

El primer obstáculo a la autonomía en el trabajo señalado por Riesman lo constituían las definiciones culturales establecidas que se imponían a través de las formas culturales y del proceso de socialización. Como vimos, en la era dependiente de la dirección de los otros, se introducía mucho *juego* esforzado en el trabajo al tiempo que se introducía mucho *trabajo* en el ámbito del ocio, sin embargo, el trabajo seguía teniendo más prestigio que el juego. El trabajo era además considerado como algo ajeno al ser humano, como «una suerte de operación disciplinada de salvamento que rescata un producto social útil del caos y los desórdenes de la pereza innata al hombre»⁵⁰⁷. De esta manera, se partía de la premisa psicológica de que el trabajo y la productividad eran disciplinas ejercidas contra la verdadera naturaleza humana. Sin embargo, Riesman creía, coincidiendo con Dewey, que aquello que parecía pereza era en realidad «una reacción contra la clase de trabajo que la gente se ve obligada a hacer y la forma en la que se ve obligada a definirlo»⁵⁰⁸. A su vez, esa concepción reducía el trabajo a una categoría meramente económica. Solo eran consideradas como *trabajo* aquellas actividades de las que se obtenía un salario o algún tipo de ganancia pecuniaria. De ahí que trabajos tan importantes como el que realizaban el ama de casa o alguien que cuidaba a una persona

⁵⁰⁵ *Ibidem.*

⁵⁰⁶ Riesman reconocía, al modo pragmatista, que con la superación de los obstáculos actuales, la autonomía no quedaría resuelta de un plumazo, sino que otros problemas y obstáculos surgirían, muchos de los cuales no podíamos siquiera atisbar aun. La libertad es una conquista que debe ganarse en cada nueva generación, en el mejor de los casos, va creciendo y se va acumulando levemente. Cfr. *Ibid.*, pág. 324.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, pág. 321.

⁵⁰⁸ *Ibidem.*

anciana de su familia no fueran considerados propiamente trabajos. Según Riesman, puesto que se seguía considerando el ocio y el descanso como una recompensa al trabajo, el ama de casa y el cuidador de su familiar –este último, un ejemplo añadido por nosotros–, una vez terminada su jornada, se sentían agotados «sin sentirse con derecho a estarlo, con lo cual el insulto se suma a la injuria»⁵⁰⁹. Por otra parte, como se asociaba el trabajo a lo serio y el juego a lo divertido –el dualismo que Dewey combatió enérgicamente–, y como el trabajo se estimaba más importante que el juego, se solía considerar a los trabajos más serios y que menos se parecían al juego como los más prestigiosos. Este era uno de los motivos, según Riesman, por los cuales el reconocimiento social de las ocupaciones terciarias solía ser tan bajo. Esta visión dominante del trabajo y el ocio, modelada en buena parte por la mentalidad protestante y el modo de organización capitalista, se había gestado durante la era dependiente de la dirección interna pero, a pesar del peso que había cobrado el ocio en la vida de los individuos, continuaba vigente en la nueva era del consumo.

Aparte de las definiciones culturales dominantes, el otro gran obstáculo a la autonomía en el trabajo era lo que Riesman llamó la *falsa personalización*. En la era dependiente de la dirección interna, los trabajadores, empleados o directivos no sentían la obligación de crear vínculos personales entre ellos. Cada uno se concentraba en realizar su trabajo y procuraba mantener relaciones de cordialidad con los otros. En cambio, en la era dependiente de la dirección por los otros, los individuos se veían forzados a personalizar sus relaciones en el ámbito de trabajo. Para Riesman, esta personalización era falsa y formaba parte de un sistema de manipulación y automanipulación. El individuo se veía empujado a un exceso de sociabilidad que le coaccionaba a seguir unas determinadas pautas y le consumía enormes energías que podría emplear en otras actividades.

Ya hemos dicho que, para Riesman, la era del consumo ofrecía unas posibilidades inmensamente ricas y en gran parte aun por explotar. Además, el carácter del hombre dirigido por los otros poseía la flexibilidad suficiente y la habilidad potencial para redefinir y reestructurar el campo del trabajo. Contaba para ello con unas instituciones económicas y políticas más favorables que las de sus predecesores y, sobre todo, disponía

⁵⁰⁹ *Ibid.*, pág. 322.

de los tremendos avances de la tecnología. Este progreso tecnológico contribuía de forma determinante a incrementar el nivel de autoconciencia del individuo y a extender el horizonte de posibilidades de la sociedad.

Cuanto más avanzada es la tecnología, más factible resulta que un número considerable de seres humanos se imagine ser algo distinto de lo que es. En primer lugar, la tecnología favorece la división del trabajo, la cual, a su vez, crea una mayor variedad de experiencias vitales y tipos humanos. En segundo lugar, el progreso de la tecnología permite disponer de suficiente tiempo libre como para contemplar la posibilidad del cambio –una especie de reserva de capital en la autoadaptación humana a la naturaleza– no por parte de unos pocos individuos dirigentes, sino de muchos. En tercer lugar, la combinación de tecnología y tiempo libre ayuda a familiarizar a la gente con otras soluciones históricas, esto es, a proporcionarle no solo más artículos y más experiencia, sino también una mayor variedad de modelos personales y sociales⁵¹⁰.

Dadas las posibilidades que nos proporcionaba la tecnología, lo que Riesman propuso fue usar estos recursos para trabajar menos e invertir las reservas caracterológicas en el tiempo de ocio. «Objetivamente, la nueva situación, en lo que respecta al trabajo, permite una reducción de las horas laborales; subjetivamente posibilita una disminución del interés –exigido en la época anterior– en el trabajo, y la inversión de este interés en no-trabajo»⁵¹¹. El individuo dirigido por los otros se hallaba a medio camino de la revolución que le sobrevolaba. En lugar de aprovechar todo el potencial de esta revolución, seguía dedicando mucho esfuerzo y energía en su trabajo laboral para así sostener la idea de que este tenía importancia. Según Riesman, existían dos vías principales para reducir las exigencias del trabajo. La primera de ellas era a través de la automatización, es decir, aumentar el uso de máquinas no solo en el sector primario y en el industrial sino sobre todo en el sector terciario. La otra vía para rebajar las tensiones y los rigores del trabajo era limitar el exceso de sociabilidad en el espacio laboral, incrementar la impersonalidad en nuestros procesos productivos y distributivos. La propia automatización ya contribuía a despersonalizar el trabajo pero, más aun, se le debía permitir al individuo si deseaba o no personalizar y, en caso afirmativo, en qué grado. Para regular la automatización – en qué sectores hacerlo, en qué grado y de qué forma–, Riesman propuso asignar esta labor a un nuevo tipo de técnicos, cuya «tarea consistiría

⁵¹⁰ *Ibid.*, pág. 305.

⁵¹¹ *Ibid.*, pág. 323.

en eliminar los riesgos psíquicos que surgen de la falsa personalización, tal como los técnicos en seguridad eliminan ahora los riesgos para la vida y la salud»⁵¹². Riesman creía que debíamos desembarazarnos de la visión romántica de introducir alegría y significado en el trabajo. Esta idea, que había sido apoyada por el joven Marx, los representantes del movimiento Arts and Crafts, el propio Dewey o las escuelas de De Man y Mayo, era considerada por el sociólogo de Harvard una falacia dañina, característica de una sociedad dependiente de la dirección tradicional y de las primeras etapas de la dirección interna. De acuerdo a su razonamiento, no tenía sentido buscar el significado en el trabajo, confiar en las cooperativas o fomentar las relaciones personales en el espacio laboral; lo que tenía más sentido era reducir las horas laborales y el desgaste emocional que ocasionaba el trabajo para que, de este modo, el individuo pudiera desarrollar sus potencialidades en el ámbito del ocio⁵¹³.

El juego, lejos de ser la esfera residual que queda después del tiempo y el sentimiento dedicados al trabajo, puede convertirse cada vez más en la esfera destinada al desarrollo de la habilidad y la eficacia en el arte de vivir. El juego puede ser la esfera en la que aun queda lugar para que el hombre que aspira a la autonomía rescate su carácter individual de las vastas demandas de su carácter social⁵¹⁴.

En el ámbito del juego, el individuo dirigido por los otros también se topaba con limitaciones, como aquellas impuestas por su grupo de pares o su grupo étnico, su propio nivel económico o el estatus otorgado por el trabajo. Bajo el término genérico de *privatización forzada*, Riesman se refirió a todas aquellas «restricciones –económicas, étnicas, jerárquicas, familiares– que apartan a la gente de oportunidades adecuadas en el ocio, incluyendo la amistad»⁵¹⁵. Sin embargo, desde la perspectiva de Riesman, era más fácil para este individuo salvar las barreras institucionales y caracterológicas que lo separaban de la autonomía en el juego que en el trabajo. Con todo, Riesman admitía que, al haberse expandido de forma tan rápida y repentina, el ocio planteaba a los estadounidenses problemas históricamente nuevos. Se trataba para la mayoría de la gente

⁵¹² *Ibid.*, pág. 334.

⁵¹³ Riesman mostró varios ejemplos de personajes históricos que pusieron en práctica esta fórmula. Entre ellos, destacaba el de H. D. Thoreau, quien se había convertido en agrimensor, una profesión muy bien remunerada que le permitía vivir trabajando un solo día a la semana. Cfr. *Ibid.*, pág. 336.

⁵¹⁴ *Ibid.*, pág. 338.

⁵¹⁵ *Ibid.*, pág. 324.

de un espacio prácticamente por descubrir, orientado de momento hacia el consumo, pero lleno de posibilidades por explotar que le concedían al individuo la esperanza de alcanzar su autonomía y redimensionar su vida.

Como puede apreciarse, existen ciertos puntos comunes entre Dewey y Riesman, pero también importantes diferencias. Entre estas últimas, la más gruesa es la distinta respuesta –aunque ambas utópicas a su manera– que ofrecen a la problemática que envuelve al individuo en el nuevo contexto de la industrialización, las grandes urbes y el orden económico capitalista. La preocupación central de Dewey y Riesman, al igual que la de todos los intelectuales estadounidenses desde Jefferson, es el individuo y las formas en las que puede desarrollar su personalidad y ejercer su libertad. Sin embargo, Dewey llama la atención sobre la imposibilidad de que el individuo pueda alcanzar estos fines sin contar con sus congéneres, por lo que reivindica la recuperación del ideal comunitario. Por contra, Riesman explora una vía diferente: la función de las instituciones es preservar ante todo la libertad de los individuos, facilitarles la autonomía en lugar de ponerles obstáculos. En particular, lo más sensato para llevar esto a cabo es, aprovechando los avances tecnológicos, reducir las horas de trabajo al mínimo para que el individuo pueda así invertir el máximo de sus energías en el tiempo de ocio, el espacio en el que más fácilmente puede lograr la autonomía. Si para Dewey se hacía imprescindible que el trabajador recuperase el significado de su trabajo, que se sintiese conectado con los medios y los fines de su actividad laboral –aproximarse a la confluencia de la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo–, para Riesman, esto es solo factible para unos pocos individuos privilegiados que consiguen ver cumplida su vocación, para la mayoría, lo mejor es olvidarse de esa visión romántica y utilizar el trabajo como un medio para desarrollarse en el ámbito del ocio. En este punto, ambos autores no pueden estar más distantes. Dewey le criticaría a Riesman esta reducción instrumentalista del trabajo y, antes aun, juzgaría que su planteamiento separa de forma tajante a ambas esferas –en vez de apreciar lo borroso de sus límites y buscar su confluencia–, cayendo de nuevo en una forma de dualismo.

CAPÍTULO 11. La artesanía: el arte de hacer bien las cosas

En este último capítulo de nuestra investigación, vamos a examinar cómo el sociólogo Richard Sennett ha desarrollado en nuestros días la concepción adjetiva del arte y el ideal del artista deweyanos que estudiamos en la sección 8.4. Como vimos, para Dewey, «lo estético» –y su relación inseparable con «lo artístico»– era una cualidad del hacer, por lo cual, el arte se podía materializar en cualquiera de las actividades o tareas que acometemos en nuestra vida cotidiana. Nuestro hacer alcanzaba un resultado satisfactorio cuando se producía una adecuada integración de los medios y los fines, una coordinación de los materiales internos y los materiales externos. Para lograr esto, el individuo debía conseguir que confluyeran su actitud lúdica –el predominio del interés por el procedimiento – y su actitud hacia el trabajo –el predominio del interés por el resultado–. A juicio de Dewey, el artista, al ejemplificar como nadie esta confluencia, nos servía como referencia. De este modo, el resto de trabajos laborales debieran acercarse, en la medida de lo posible, a este ideal. Dewey reclamó la necesidad de que el individuo adoptara la actitud del artista como actitud vital; Sennett suscribió una reivindicación parecida, aunque en su caso formulada a partir de la figura del artesano. No obstante, puesto que para Dewey el arte era una cualidad del hacer, las diferencias son meramente terminológicas.

Tal como ya comentamos en su momento, las reflexiones de Dewey, aun siendo muy acertadas, tendían a menudo a ser demasiado abstractas, y ello a pesar de sus propios esfuerzos por ofrecer respuestas concretas a problemas concretos. No obstante, a nuestro entender, esta cualidad demuestra que Dewey fue ante todo un filósofo que se interesó, sin desprenderse nunca de los ropajes de la filosofía, por todo tipo de cuestiones, fueran pedagógicas, psicológicas, sociales o políticas. Por el contrario, si en algo se caracteriza el tipo de pensamiento de Sennett es por su capacidad, aun sin dejar de manejar ideas abstractas y un ingente legado de conocimientos humanísticos, para hablar con un lenguaje narrativo, concreto y asequible acerca de experiencias cotidianas y familiares. Sennett nació en Chicago en 1943, en el seno de una familia de origen ruso. En su juventud, se dedicó a la música pero una lesión le forzó a abandonar esta carrera. En 1964, se graduó en sociología en la Universidad de Chicago, donde tuvo como maestros

a Hannah Arendt, David Riesman y Erik Erikson, y en 1969, se doctoró en Harvard con una tesis sobre la Historia de la civilización americana. Como docente, ha impartido clases de sociología en la Universidad de Harvard, en la London School of Economics y en el Massachusetts Institute of Technology, así como humanidades en la Universidad de Nueva York. Ha sido asesor de la UNESCO y presidente del Consejo Americano del Trabajo, además de director y fundador –junto a Susan Sontag y Joseph Brodsky– del Instituto de Humanidades de Nueva York. También es miembro de la Academia Estadounidense de las Artes y las Ciencias y de la Royal Society of Literature de Gran Bretaña.

Para nuestro estudio, nos centraremos en la obra de Sennett, *The Craftsman* (2008)⁵¹⁶. Esta investigación, tal como él mismo cuenta al principio del libro, era una respuesta al desprecio que su maestra Hannah Arendt le había dedicado al *Animal laborans* en su célebre obra *La condición humana* (1958). Sennett le reconoce a Arendt el haber sido para él una excelente maestra y haber hallado en su filosofía una importante fuente de inspiración. Sin embargo, ya en su juventud, a Sennett no le parecía apropiado el planteamiento de su maestra para tratar las cosas materiales y las prácticas concretas que desenvuelve el ser humano. En aquella obra, Arendt sostenía que, en general, las personas que producen cosas no comprenden lo que hacen. Ningún productor de cosas materiales, incluido el ingeniero, domina las consecuencias de lo que hace y, por consiguiente, debe ser la política, quien se halla por encima del trabajo físico, la que proporcione la orientación. Sennett nos recuerda que Arendt había llegado a esta convicción en la época en la que el Proyecto Manhattan, liderado por Robert Oppenheimer, había desarrollado la primera bomba atómica. Según Arendt, los prestigiosos científicos e ingenieros que habían participado en este proyecto daban prueba

⁵¹⁶ Sennett, R., *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven, 2008 (traducción española: *El artesano*, Anagrama, Barcelona, 2010). Este libro forma parte de una trilogía que tiene como tema de estudio la cultura material y las maneras de enfrentar los peligros de la Caja de Pandora. El segundo investiga la naturaleza de la cooperación, analizando numerosos casos históricos como los rituales de las iglesias y los gremios medievales, los nuevos estilos de la diplomacia en la Edad moderna, las comunidades de esclavos liberados norteamericanos o las aparentes formas colaborativas de internet. El tercer libro explora cómo están construidas las ciudades y cómo vivimos en ellas, deteniéndose en urbes como la antigua Atenas, París, Barcelona, Nueva York, Medellín o Shanghai. Ver Sennett, R., *Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*, Yale University Press, New Haven, 2012. (Traducción española: *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Anagrama, Barcelona, 2012); *Building and Dwelling: Ethics for the City*, Allen Lane, London, 2018.

de su convicción. A aquellos les había movido la mera curiosidad científica y, absorbidos en su tarea, no se habían cuestionado el sentido o las consecuencias de su invento. Cabe señalar que la culpa atormentó posteriormente a Oppenheimer, quien, en su diario, llegó a identificarse con las palabras del dios hindú Krishna: «Me he convertido en la Muerte, Destructora de mundos»⁵¹⁷.

En efecto, las creaciones humanas, incluida la tecnología, abren nuevas posibilidades pero, a su vez, suelen traer consigo graves desajustes y problemas. Esta idea, tal como Sennett nos advierte, posee una larga historia en nuestra cultura occidental que se remonta al mito griego de Pandora, la diosa de la invención que fue enviada por Zeus a la tierra como castigo a la transgresión de Prometeo. Los antiguos griegos acabaron creyendo que Pandora representaba un aspecto de la naturaleza humana, a saber, que las producciones del humano albergaban siempre una dimensión destructiva y la posibilidad de atentar contra la propia especie y su hábitat natural. El efecto destructivo de las bombas que fueron lanzadas en Hiroshima y Nagasaki no hizo más que refrendar la visión de Arendt y, en cierto modo, explicaba el temor de la filósofa a la Caja de Pandora. A juicio de Sennett, los problemas de Arendt para tratar con Pandora se originaban en su manera de entender al *Animal laborans* y al *Homo faber*. En la *La condición humana*, Arendt distinguió tres actividades fundamentales dentro de la *vita activa* del ser humano: la labor, el trabajo y la acción. Estas actividades eran fundamentales porque cada una de ellas respondía a una de las condiciones básicas bajo las que el ser humano construye su vida sobre la tierra.

Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida [...]. Trabajo es la actividad que corresponde a lo natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad [...]. La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la

⁵¹⁷ Citado por Amarrya Sen, *The Argumentative Indian: Writings on Indian History, Culture and Identity*, Londres, Penguin, 2005, pág. 5 (Traducción española: *La argumentación india*, Barcelona, Gedisa, 2007). Citado en Sennett, R. *El artesano*, Anagrama, Barcelona, 2010, pág. 14.

pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente *la* condición –no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política⁵¹⁸.

El planteamiento de Arendt reproducía la visión dualista según la cual lo intelectual y la cultura poseían un mayor valor que lo material y la naturaleza. La *labor* se refería a todas aquellas actividades humanas cuya motivación principal era responder a las necesidades de la vida (comer, beber, vestirse...). En estas actividades, el ser humano no se distinguía del animal. Por su parte, a través del *trabajo*, el humano construía un mundo artificial de cosas con el que *humanizaba* el mundo natural. En esta dimensión, y sobre todo en la *acción*, era cuando empezaba a diferenciarse cualitativamente del ser animal. La *acción*, según Arendt, era el momento en el que el hombre desarrollaba la capacidad que le era más propia: la capacidad de ser libre. En este esquema, el *Animal laborans* se asemejaba a una bestia de carga, un siervo condenado a la rutina. Según Sennett, Arendt enriquecía esa imagen tradicional al suponer que lo único importante para este siervo era su labor, una tarea que concebía como un fin en sí mismo y en la que se veía absorbido de tal manera que dejaba fuera el mundo. El *Animal laborans*, ensimismado en su actividad y focalizado en alcanzar su objetivo productivo a toda costa, no pensaba. Si acaso, lo hacía cuando terminaba su trabajo. Por consiguiente, alguien debía darle una orientación a ese trabajo mecánico, y esta era la función del *Homo faber*. Arendt enriquecía también esta visión heredada al atribuirle a este «hombre en cuanto productor» una significación política. Para ella, el *Homo faber* identificaba a los hombres y a las mujeres que hacían otra clase de trabajo, que producían una vida en común.

Homo faber es el juez del trabajo y la práctica materiales; no el colega del *Animal laborans*, sino su superior. A juicio de Arendt, nosotros, los seres humanos, vivimos en dos dimensiones. En una hacemos cosas; en esta condición somos amorales, estamos absortos en una tarea. También anida en nosotros otro modo de vida superior; en él detenemos la producción y comenzamos a analizar y juzgar juntos. Mientras que para el *Animal laborans* sólo existe la pregunta «¿cómo?», el *Homo faber* pregunta «¿por qué?»⁵¹⁹.

⁵¹⁸ Arendt, H., *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2015, págs. 21, 22.

⁵¹⁹ Sennett, *El artesano*, págs. 17, 18.

Arendt creía que en la acción política el humano se hacía verdaderamente humano. Siendo la finitud y lo efímero los rasgos esenciales de la vida, la política debía encargarse de ofrecer una orientación y unas reglas de convivencia a los individuos. No obstante, en la línea de la tradición liberal, sostenía que estas reglas no debían entenderse en ningún caso como algo eterno o inmutable, sino que debían evolucionar a medida que cambiaban las condiciones y se alcanzaban mayores cotas de reflexión y conocimiento. Esta discusión sobre las reglas, así como en general toda cuestión política, debiera realizarse en el ámbito de lo público, es decir, a través del debate y la deliberación entre la gente. Esta discusión pública debiera ser el lugar en el que se debatiera el sentido de las tecnologías y cuáles de ellas potenciar y cuáles reprimir. Por ejemplo, respecto a la cuestión moral de las armas de destrucción masiva, Arendt defendía que en los años del Proyecto Manhattan, tendría que haberse suscitado un debate público sobre la conveniencia o no de fabricar y usar esa bomba.

Sennett consideró que la división entre *Animal laborans* y *Homo faber* realizada por Arendt era falsa y, además, nos llevaba a la desconfianza en nosotros mismos y al miedo irracional a la Caja de Pandora. Por un lado, estas dos imágenes de la condición humana reducían al individuo al trabajo y a la política, excluyendo aspectos tan importantes como el placer, el juego y la cultura. Por otro lado, menospreciaba a la persona práctica volcada en su trabajo. Si los expertos no eran capaces de dar sentido a su trabajo y se hallaban atemorizados de su propia pericia, ¿cómo se podía resolver esta nociva paradoja? ¿Cómo hacer frente a los peligros de la Caja de Pandora? En consonancia con la tradición pragmatista, la idea orientadora de Sennett es que «hacer es pensar». Entre la mano y la cabeza se produce una interacción esencial. Para Arendt, la mente entraba en funcionamiento una vez terminado el trabajo, mientras que, para Sennett, en el diálogo que establece el *Animal laborans* con su tarea se hallan implicados su mano, su corazón y su cabeza. Sennett parte de la siguiente convicción: «El animal humano en el trabajo puede verse enriquecido por las habilidades y dignificado por el espíritu de la artesanía»⁵²⁰. A su vez, estima que, en nuestra época, el espíritu artesanal tiene un hogar filosófico en el pragmatismo. Frente al desprecio arendtiano del *Animal laborans*, Sennett se propone, desde la actitud pragmatista, devolverle a aquel su

⁵²⁰ *Ibid.*, pág. 351.

dignidad.

Escribo en el marco de una larga tradición, la del pragmatismo norteamericano [...] El pragmatismo ha tratado de unir la filosofía a las prácticas concretas de las artes y las ciencias, a la economía política y a la religión; su carácter distintivo es la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana. El estudio de la artesanía y la técnica es simplemente el lógico paso siguiente en la historia del desarrollo del pragmatismo⁵²¹.

Desde esta perspectiva, Sennett cree que, para tratar con Pandora, es preciso un materialismo cultural más rotundo. Bajo esta premisa, su estudio se centró en la cultura material, esto es, en el cuadro general de lo que los seres humanos hacen y son capaces de hacer. No obstante, Sennett nos exhorta a olvidarnos de la mala fama que arrastra la palabra *materialismo*, en parte por culpa del marxismo y, en parte, debido a su asociación al consumo compulsivo del individuo contemporáneo. Para el sociólogo estadounidense, la cultura material posee una importancia vital no solo por la utilidad de las cosas que producimos sino, también, porque la manera en que las realizamos nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos, y porque se extiende al modo en que tratamos a las personas, al tipo de relaciones sociales que establecemos⁵²². La investigación que desenvuelve en *El artesano* se guía por esta pregunta: «qué nos enseña de nosotros mismos el proceso de producir cosas concretas»⁵²³. Y, a partir de ahí: ¿cómo debemos afrontar esas tareas? Ya hemos adelantado parte de esta respuesta: con la actitud del artesano.

En principio, la *artesanía* parece evocar un modo de vida que se extinguió con la revolución industrial y el modo de producción capitalista. Hoy en día, el término *artesano* se reserva para unos pocos trabajadores manuales especializados, como los relojeros, los luthiers o los herreros. Sin embargo, para Sennett, esta es una acepción muy restringida del término, una limitación que en buena parte es fruto de la visión dualista y el predominio de lo intelectual sobre lo matérico característicos de la historia occidental.

⁵²¹ *Ibid.*, pág. 26.

⁵²² Esta convicción anima buena parte de la obra de Sennett. En *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, publicado originalmente en 1998 (Traducción en español: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2015), investiga esto mismo: cómo el tipo de relaciones que establecemos en el trabajo se extiende a otros ámbitos humanos de relación. Entre otras muchas cosas, llama la atención sobre cómo las nuevas condiciones capitalistas de trabajo flexible (trabajo desde casa, alta movilidad y cambio de empresa, horarios flexibles y por turnos, etc.) están provocando desarraigo y desorientación en los individuos, así como formas de relación social superficiales y desafectadas.

⁵²³ Sennett, *El artesano*, pág. 19.

Por supuesto, la artesanía se refiere a ciertas formas de trabajo y está relacionada con los valores de los antiguos gremios, pero, desde la perspectiva de Sennett, debemos entenderla en un sentido amplio: como todo aquel trabajo que está impulsado por la calidad; «*artesanía* designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más»⁵²⁴. En este sentido, la artesanía no se reduce a ciertos trabajos manuales especializados, sino que abarca un amplio abanico de tareas. Se encuentra presente tanto en el oficio del albañil o del carpintero como en el del profesor, el programador informático, el médico, el científico, como en el gobierno de cualquier institución o en la misma labor del padre y la madre en la crianza de los hijos, campos todos ellos en los que es necesario desarrollar un saber práctico, un *arte* que surge del diálogo continuo del individuo con la cosa en sí misma y que se orienta, por lo tanto, por patrones objetivos. En todos estos campos, el individuo se propone realizar su actividad de la mejor forma posible, la calidad es un fin en sí mismo. Cumplir este objetivo exige poner en práctica un cuidadoso procedimiento en el que son necesarias altas dosis de tiempo, autodisciplina y autocrítica. A través de la experimentación se va adquiriendo el control del procedimiento –la técnica o arte–, un saber generado en el diálogo con los materiales pero sustentado en los rasgos objetivos de estos. Sennett investigó la génesis histórica del *artesano*, las características cualitativas de su trabajo, su potencialidad como actitud vital, así como sus implicaciones éticas. En particular, estudió diversas formas de actividad artesanal, entre otras, los antiguos oficios de alfarero y soplador de vidrios, el luthier, el intérprete musical, el cocinero, el trabajo de los médicos y enfermeros (en concreto, en el marco de las reformas del sistema británico de salud pública), el equipo de Linux, o la habilidad de los padres para educar a sus hijos. Todos los individuos que abordan estas tareas pueden ser considerados artesanos en la medida en que «se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Su actividad es práctica, pero su trabajo no es un simple medio para un fin que los trasciende»⁵²⁵.

Según Sennett, los individuos necesitan compartir terrenos comunes en los que poder interactuar con otros individuos y aprender así de forma compartida a autogobernarse. Uno se hace ciudadano, es decir, aprende las reglas de convivencia,

⁵²⁴ *Ibid.*, pág. 20.

⁵²⁵ *Ibid.*, pág. 3

asimila la lógica de los derechos y las obligaciones de la cultura democrática, al participar en estos terrenos comunes. El trabajo funciona como uno de estos espacios primordiales. La convicción de Sennett es que el buen trabajo modela al buen ciudadano. El sociólogo estadounidense recupera una idea de la Ilustración que había sido retomada por el propio pragmatismo. En la *Encyclopedie*, Diderot había señalado que la base común de los talentos era la artesanía. Quien aprende a trabajar bien, aprende a autogobernarse y a convertirse en ciudadano. Así, la criada laboriosa y diligente tiene más probabilidades de ser una buena ciudadana que su ociosa y aburrida señora. También Jefferson, con su mitificación del pequeño propietario rural y del artesano habilidoso defendió esta misma idea. En su lenguaje, el hombre práctico era capaz de juzgar si un gobierno construía bien porque él sabía de construcción. Un adagio que lamentablemente, tal como apunta Sennett, Jefferson no aplicó a sus esclavos⁵²⁶. Para el sociólogo estadounidense, se hace imprescindible recuperar esta idea en nuestra época y abordar los terrenos comunes de una manera más cooperativa y artesanal. Mucho antes que en el trabajo, Sennett subrayó que ya en la infancia surge el primero de estos terrenos: en el arte del juego. Un espacio que, por culpa de las visiones culturales dominantes, es concebido como algo residual, como cosas de niños sin ningún valor para el adulto.

El trabajo y el juego parecen oponerse en la medida en que el juego da la impresión de no ser otra cosa que una evasión de la realidad. Sin embargo, el juego enseña a los niños a ser sociables y canaliza el desarrollo cognitivo; el juego inculca obediencia a las reglas, pero contrarresta esta disciplina permitiendo a los niños crear y experimentar con las reglas a las que obedecen. Estas capacidades, una vez que se empieza a trabajar, sirven luego durante toda la vida⁵²⁷.

Como puede observarse, Sennett comparte las principales ideas de Dewey sobre el juego y el trabajo. Nos advierte de la perniciosa visión dominante que opone el juego al trabajo y, en cambio, llama la atención sobre su continuidad. El juego es el primer campo de entrenamiento del ser humano, tanto para desarrollar habilidades como para interiorizar valores. El juego en la infancia es el momento en el que el individuo aprende una gran variedad de significados que después desarrollará y utilizará a lo largo de su vida. A juicio de Sennett, la artesanía se inspira precisamente en la experiencia infantil

⁵²⁶ Cfr. *Ibid.*, pág. 330.

⁵²⁷ *Ibid.*, págs. 330, 331.

del juego. Y curiosamente –nos dice– casi todos los niños juegan bien. A grandes rasgos, los juegos tienen lugar en dos campos –una distinción que en la lengua inglesa viene suscitada por la diferencia entre *play* y *game*–. En el primer campo, el espacio de juego es más abierto y predomina la estimulación sensorial, por ejemplo, cuando un niño juega con un trozo de fieltro. Como estudiamos en el [capítulo 3 de la Tercera parte], Dewey empleó el ejemplo de un bebé jugando con su sonajero y juzgó que este tipo de juegos, predominantes en el bebé y en la primera mitad del *play period* (hasta aproximadamente los seis años de edad), eran la manifestación de un impulso lúdico espontáneo. El segundo campo es el de los juegos competitivos, los cuales se caracterizan por unas reglas definidas que determinan los ritmos y que todos los jugadores deben acatar. Tanto en las actividades motivadas por el impulso lúdico espontáneo, como en los juegos reglados de competición, el niño experimenta, estableciendo un diálogo entre sus materiales internos y los materiales externos. Tiene que calibrar el uso de los materiales, comprobar sus límites e ir probando la mejor manera de tratarlos para el fin propuesto. Debe adquirir algo más que una destreza manual y mecánica: una técnica o arte.

¿Cómo produce el arte de jugar la conexión entre juego y trabajo? Para responder a esta pregunta, Sennett se apoya en las investigaciones de su maestro en la Universidad de Chicago, Erik Erikson. En particular, este prestigioso psicoanalista estudió las formas de jugar de los niños con los bloques de construcción, los ositos de peluche y las cartas⁵²⁸. Aunque feudiano, no compartió las interpretaciones de la psicología infantil de su maestro. Erikson intentó responder a la siguiente cuestión: ¿Por qué los niños construyen torres de bloques o castillos de naipes hasta que se derrumban? En lugar de recurrir a la explicación fálica freudiana de la erección y la eyaculación, llegó a la conclusión de que los niños, a través de esas repeticiones, ponían a prueba los límites de un objeto, extrayendo así reglas sobre su volumen, su peso y su estabilidad. De igual modo, cuando las niñas vestían y desvestían una y otra vez sus muñecas, más que exhibir y ocultar órganos sexuales y zonas erógenas del cuerpo, se concentraban en lograr que sus manos abotonaran correctamente y ajustaran con habilidad un vestido, estaban aprendiendo a realizar un trabajo práctico. Es posible que en estos actos pueda haber algún componente

⁵²⁸ Ver Erikson, E., *Childhood and Society*, Vintage, Nueva York, 1995 (traducción española: *Infancia y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1983); *Toys and Reasons: Stages and Ritualization of Experience*, W. W. Norton, Nueva York, 1977 (traducción española: *Juego y desarrollo*, Crítica, Barcelona, 1982).

sexual pero, para Erikson, los niños los viven fundamentalmente como una mezcla de juego y trabajo técnico con los objetos materiales. El niño establece una conversación con los materiales, una conexión bidireccional: el niño proyecta y la realidad material le responde, corrigiendo sus intentos y mostrándole la verdad material. En este juego se halla el origen del diálogo que el artesano lleva a cabo con materiales como la madera, la arcilla o el vidrio⁵²⁹.

Según Sennett, hay al menos dos principios importantes que hacen posible ese diálogo. El primero se refiere a la coherencia en el establecimiento de reglas. Los niños inventan reglas para los juguetes o los juegos, muchas de las cuales adolecen de funcionalidad. En el transcurso del juego y la interacción entre los participantes se van aceptando unas reglas mientras otras son desechadas. Poco a poco, se van instaurando unas ciertas reglas, cuya elaboración y coherencia dependen de la cooperación y el consenso de todos los niños, quienes deben estar de acuerdo en acatarlas. Las reglas coherentes requieren colaboración y son, además, inclusivas, puesto que se aplican por igual a todos los jugadores, aun teniendo estos diferentes sensibilidades y habilidades. La coherencia se gana gracias a la repetición en un doble sentido: ejecutar una y otra vez un procedimiento; así como la invención de reglas que permiten a los juegos establecer secuencias cíclicas de jugadas. No obstante, sobre todo en los juegos no competitivos, los niños van modificando las reglas con el objetivo de mejorar el juego. Según Sennett, esta estrategia se corresponde con la práctica habitual de los adultos de repetir un mismo ejercicio de diferentes maneras con el fin de afinar una técnica. De este modo, los niños no solo poseen una disposición natural a solucionar problemas en los juegos con reglas muy definidas, sino también a descubrir nuevos problemas al ir modificando las reglas. En los términos de Dewey, podríamos decir que practicar un juego es a su vez practicar el método experimental.

El segundo principio está relacionado con el incremento de la complejidad. Antes o después, los niños pierden el interés en los juguetes que tienen y caen en el aburrimiento. Los juegos suscitados por estos juguetes ya no les motivan, demandan algo más. Aunque los niños comienzan manejando objetos simples, tienden de forma natural a la complejidad. De ahí el éxito de los juegos de bloques de construcción, tipo Lego, los

⁵²⁹ Cfr. Sennett, *El artesano*, págs. 332-334.

cuales, a partir de piezas sencillas, permiten construir estructuras complejas. Los juegos constituyen la primera escuela en la que aprendemos a manejar la complejidad, una aptitud que será después esencial en la vida adulta. Ambos principios pueden entrar en conflicto. No obstante, según el diagnóstico de Sennett, los niños, al reajustar las reglas del juego, aprenden desde muy pronto a manejar esas tensiones. En los juegos de los niños que tienen entre cuatro y seis años de edad, predomina la complejidad sobre la coherencia; más adelante, entre los ocho y los diez años, la definición y la coherencia de las reglas son más importantes; los adolescentes aprenden a tratar con ambos principios buscando su equilibrio o coordinación⁵³⁰. Cualquiera que sea el juego, el niño, a través del diálogo con los materiales físicos, aprende la disciplina para obedecer unas reglas, así como la habilidad para modificarlas e incrementar la complejidad. Este es el origen del saber artesanal.

Ahora bien, ¿qué actitudes y habilidades posee el artesano que le permiten tratar con la realidad de una manera más ventajosa y sensata? Podemos sintetizar la respuesta de Sennett a esta cuestión en cuatro aspectos. El primero se refiere a la conexión esencial que se da entre la mano y la cabeza en el trabajo artesanal. Sennett, en línea con Dewey y el pragmatismo, criticó con dureza los falsos dualismos característicos de la historia occidental. Como hemos visto, no solo ha defendido la importancia de la cultura material, sino que ha subrayado –igual que lo hizo Dewey– que en el hacer interviene el pensamiento reflexivo. Antes que Dewey o Sennett, Hesíodo en *Los trabajos y los días*, Virgilio en *Geórgicas*, Diderot en la *Enciclopedia*, o John Ruskin y William Morris en el siglo XIX, habían defendido también el trabajo artesanal y la idea de la unidad de la mano y la cabeza. El sociólogo estadounidense se apoya además en los últimos descubrimientos de la ciencia, los cuales han mostrado que la evolución del *Homo sapiens* se origina en el desarrollo de la mano y la habilidad de la prensión –el *Homo faber* habría aparecido en la tierra en el momento en que un primate pudo prender un objeto y utilizarlo con algún fin–⁵³¹. En lugar de ser dos esferas opuestas y separadas, la mano y el cerebro se hallan en

⁵³⁰ Para el análisis de estas tendencias, Sennett se apoya en las investigaciones de los psicólogos J. Bruner y H. Weinreich-Haste. Ver Bruner, J. y Weinreich-Haste, H., *Making Sense: The Child's Construction of the World*, Methuen, Londres, 1987 (traducción española: *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona, 2004); Bruner, J., *On Knowing*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1962. Citado en Sennett, *El artesano*, págs. 335, 336.

⁵³¹ Ver *Ibid.*, págs. 185-220.

un continuo diálogo y evolucionan conjuntamente. El trabajo artesanal ejercita esta conexión, entrena al individuo en una forma de proceder y reflexionar que después este podrá aplicar en otros ámbitos de la vida.

El segundo aspecto se refiere a la identificación del artesano con su trabajo. Esta conexión se debe en buena parte al énfasis que el trabajo artesanal pone en la objetivación. Cuando un ebanista construye un mueble, lo que más le importa es que el objeto esté lo mejor hecho posible. La calidad del mueble es algo medible y objetivo, y más allá de los sentimientos que haya vivido durante el proceso, la satisfacción final del ebanista dependerá sobre todo de la calidad alcanzada. De esta objetivación beben, según Sennett, el orgullo y el compromiso que el artesano siente por su tarea. Este espíritu de objetivación puede hacer que trabajadores no cualificados puedan sentirse orgullosos de su trabajo. En *The Culture of the New Capitalism* (2006), Sennett menciona dos estudios de campo que corroboran esta idea. El primero de ellos fue realizado por uno de sus estudiantes, Bonnie Dill, quien investigó en los años setenta las condiciones familiares y laborales de las trabajadoras de la limpieza de Harlem, mujeres negras, por lo general, mal pagadas y víctimas de abusos sexuales por parte de sus empleadores. A pesar de las condiciones en las que trabajaban, el estudio constató que estas mujeres sentían cierto orgullo por su trabajo: al final del día, las casas habían quedado limpias, habían hecho bien su trabajo y eso les reconfortaba⁵³². El segundo estudio fue llevado a cabo por el propio Sennett en aquellos mismos años⁵³³. El sociólogo había entrevistado a los trabajadores de una panadería de Boston, la mayoría de ellos familiares y de origen griego. Todos declaraban de forma rotunda no disfrutar con el trabajo, sin embargo, se mostraban muy orgullosos de su oficio. Las condiciones en la panadería eran muy duras, pero el pan

⁵³² Ver Dill, B., *Across the Boundaries of Race and Class: An Exploration of the Relationship Between Work and Family Among Black Female Domestic Servants*, New York University, New York, 1979. Citado en Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2013, pág. 93.

⁵³³ Ver Sennett, R. (con Jonathan Cobb), *The Hidden Injuries of Class*, Knopf, A. (ed.), Columbia University, New York, 1972. Sennett volvió a visitar la panadería y a entrevistarse con alguno de sus trabajadores veinticinco años después, estudio que plasmó en *The Corrosion of Character* (1998). La panadería había entonces cambiado los viejos hornos de leña por hornos eléctricos motorizados por un programa informático. A pesar de que la mecanización de la producción había aliviado el esfuerzo físico de los empleados, y de que además estos disfrutaban de horarios flexibles y por turnos, Sennett observó que los trabajadores no sentían ninguna conexión con su trabajo. Los nuevos panaderos apenas habían necesitado formarse para las tareas que desempeñaban y no conocían la forma tradicional de hacer pan – fundamentalmente manejaban máquinas y aplicaciones informáticas–. Aunque decían estar más o menos satisfechos con las condiciones laborales, no veían el trabajo como un oficio del que enorgullecerse, la mayoría de ellos creían que pronto tendrían otro distinto.

era bueno y la empresa iba bien, los resultados lograban compensar el esfuerzo y los malos momentos.

El tercer aspecto tiene que ver con la manera de enfrentar las resistencias y las dificultades. También en este punto, Sennett se declaró heredero de Dewey y el pragmatismo. Para los darwinistas sociales contemporáneos de Dewey –como Spencer, Brunel o Sumner–, el mundo natural era solo un lugar de lucha en el que las criaturas vivientes debían superar los obstáculos compitiendo con el resto de criaturas. El humano se movía por el interés egoísta y no había lugar para la cooperación altruista. Por el contrario, Dewey creía que la clave de la supervivencia era la cooperación y que, más que luchar contra las resistencias, era necesario comprenderlas y colaborar con ellas. Como vimos, de acuerdo al evolucionismo deweyano, la criatura viviente se encuentra constantemente buscando el equilibrio respecto a su entorno. Las dificultades forman parte de esta interacción; son precisamente el estímulo que activa la energía del ser vivo. Sitúan al individuo ante una situación problemática a la que es necesario responder. El individuo se ve entonces impelido a emplear sus energías y a pensar reflexivamente. La identificación del problema constituye la primera fase de la experiencia y el origen del pensamiento. Para que la experiencia alcance su cumplimiento y llegue a ser propiamente una experiencia, las resistencias y las tensiones deben ser absorbidas y superadas en un movimiento que consuma un resultado final satisfactorio e inclusivo. Si el individuo goza de un camino demasiado allanado y sin obstáculos, no logrará un desarrollo adecuado, se debilitará y, probablemente, caerá en el desinterés, la dispersión y el capricho. Las resistencias son algo intrínseco a la relación de la criatura viviente y su ambiente, no tiene sentido verlas como un rival al que subyugar o al que evitar. Constituyen, en realidad, la ocasión para activarse y ganar experiencias productivas. Lo más inteligente es, empleando el método experimental, cooperar con ellas: comprender el problema, investigar los medios, poner las hipótesis en práctica y encontrar finalmente una resolución que integre los materiales internos y los materiales externos⁵³⁴.

Sennett compartió esta visión. Según su razonamiento, el trabajo del artesano se guía por el consejo que el maestro zen de tiro de arco le brinda a su alumno: «¡No te

⁵³⁴ Cfr. Dewey, *El arte como experiencia*, págs. 26-29, 64, 69, 155, 156, 163-166, 174, 175, 181-188, 203, 302, 383.

esfuerces tanto!». Lo que quiere decir: si te pones demasiado tenso, si te obcecas en acertar, apuntarás mal y fallarás⁵³⁵. El alumno debe aceptar la ambigüedad del procedimiento, modular la resistencia del arco, testar diferentes maneras de apuntar con la flecha, valorar las condiciones ambientales y procurar invertir la mínima fuerza en el proceso. El buen artesano no lucha con las resistencias, coopera con ellas. Las *resistencias*, «los hechos que se interponen en el camino de la voluntad»⁵³⁶, pueden ser de dos tipos: las que se presentan espontáneamente, algo exterior que nos bloquea; las que creamos nosotros mismos. Según Sennett, hay ciertas técnicas comunes al aprendizaje de cómo tratar con unas y otras. A la hora de enfrentar una resistencia, el buen artesano tiene presente una de las máximas de la ingeniería: «el camino de la menor resistencia posible». Sennett pone un ejemplo de la historia de la ingeniería civil que ilustra excelentemente esta cuestión. A finales del siglo XVIII, los ingenieros y planificadores urbanos aplicaron los principios de la minería a las canalizaciones del subsuelo de las ciudades. Cuando el suelo era firme, se podía construir con estos principios con relativa facilidad, pero todo se complicaba en terrenos pantanosos o cercanos a torrentes de agua. Este era el caso del cauce del río Támesis en Londres. En 1826 se iniciaron las obras de un túnel de 360 metros por debajo del río al este de la Torre de Londres. El ingeniero jefe era el reputado Marc Isambard Brunel, un hombre enérgico –al que Riesman juzgaría como el tipo perfecto de dirección interna– que consideraba las resistencias de la naturaleza como las grandes enemigas que había que vencer a toda costa. Los constructores londinenses del siglo XVIII habían aprendido de la Venecia renacentista la técnica de la cimentación con pilotes para sostener los almacenes sobre el lodo, pero otra cosa era construir dentro del propio lodo. La técnica que Brunel siguió era similar a la de la minería: perforar, evacuar las piedras y el barro, e ir revistiendo el túnel de ladrillo. La presión del agua y el lodo provocaron numerosos derrumbes en los que fallecieron muchos trabajadores. La construcción del túnel duró quince años, siendo inaugurado oficialmente en 1843. Tiempo después, en 1869, se iniciaron las obras de un nuevo túnel dirigidas por los ingenieros Peter Barlow y James Grathead. En lugar de emplear una pared plana como había hecho Brunel, se planteó una estructura ovoidal, un tubo construido con anillos de

⁵³⁵ Acker, W., R., B., *Kyudo: The Japanese Art of Archery*, Tuttle, Boston, 1998 (traducción española: *Kyudo: el arte japonés del tiro con arco*, Obelisco, Barcelona, 1999).

⁵³⁶ Sennett, *El artesano*, pág. 264.

hierro fundido y no con ladrillos. La estructura demostró ser más flexible que su predecesora y adaptarse mejor a las mareas y las corrientes del río. El túnel se terminó en once meses y, posteriormente, su diseño y su técnica servirían de modelo para construir la red de Metro de Londres (llamado familiarmente por los londinenses «Tube»). Brunel luchó contra las resistencias del subsuelo; Barlow y Grathead buscaron cooperar con ellas⁵³⁷.

Según Sennett, este capítulo de la historia de la ingeniería nos sitúa también ante el problema psicológico de la frustración. La psicología clásica afirmaba que el no vencer las resistencias produce frustración y que esta, a su vez, conduce a la ira. En la jerga de las ciencias sociales, este principio es denominado el «síndrome de frustración-agresión». Para Sennett, es necesario desprenderse de esta patología que se nos adhiere como una tela de araña. A su juicio, es posible que el vínculo entre frustración y conducta violenta pertenezca al sentido común pero, a todas luces, no hay nada sensato en esas acciones. Para convivir productivamente con la frustración, se requiere un alto nivel de tolerancia a esta. En vez de dejarse llevar por la ira, es más inteligente llenarse de paciencia, intentar comprender la dificultad y, en último término, ver los errores como una ocasión para aprender y no como una culpa a expiar. Sennett señala tres líneas de actuación: reconfigurar el problema en otros términos; readaptar la conducta propia (y las expectativas) si el problema se prolonga más de lo esperado; identificarse con el elemento del problema que menos resistencia ofrezca⁵³⁸.

El cuarto aspecto, que ya hemos comentado anteriormente, puede resumirse en el siguiente lema: el trabajar bien nos capacita para ser buenos ciudadanos. Como vimos, a juicio de Sennett, el individuo interioriza las reglas de convivencia y aprende a autogobernarse al participar en terrenos comunes. El juego es el primero de estos terrenos. El humano, como ser esencialmente social, tiende de forma natural a esta participación, necesita establecer relaciones sociales profundas, sentir que pertenece a una comunidad (o conjunto de comunidades). Precisamente, según Sennett, el capitalismo moderno, aunque de forma no deliberada, ha reforzado el valor del arraigo a un lugar y el deseo de comunidad. Las condiciones emocionales que acarrearán las formas de trabajo

⁵³⁷ Cfr. *Ibid.*, págs. 265-268.

⁵³⁸ Cfr. *Ibid.*, págs. 270-272.

capitalistas –las incertidumbres de la flexibilidad; la superficialidad de las relaciones; la imposibilidad de arraigo por culpa de la alta movilidad; la ausencia de compromiso; el fantasma de sentirse inútil; la desmotivación y la falta de referencias sólidas– empujan a la gente, cada vez en mayor medida, a buscar otros escenarios en los que encontrar cariño, comprensión y profundidad⁵³⁹. Con Dewey, y frente a Riesman, Sennett reclama el valor de la idea de comunidad. Al igual que el proyecto deweyano de «Gran Comunidad», apuesta por fortalecer las comunidades a pequeña escala. Crear vínculos afectivos con la gente, cultivar una amistad, también son una cuestión artesanal. La convicción de Sennett es que prácticamente todos los seres humanos pueden llegar a ser buenos artesanos, sin embargo, la artesanía no encaja bien en el orden social del capitalismo digital y fluido. Mientras la artesanía demanda mucho tiempo, dedicación, esfuerzo, paciencia y un ritmo propio, el capitalismo exige rapidez, inmediatez y un ritmo frenético en el que importa más el producto que su procedimiento o su calidad. Sennett cree que nuestra época necesita una nueva Ilustración, en la cual, se consiga que el aprendizaje y el tipo de convivencia que se dan en el juego puedan darse también en el trabajo; que acometamos nuestras tareas con la actitud y el espíritu del artesano. Si trabajamos en el trabajo, como jugamos en el juego, todo iría mucho mejor.

Pese a la universalidad del juego y a su riqueza de implicaciones para la vida adulta, el prejuicio moderno se aferra a la convicción de que sólo unas pocas personas tienen capacidad para realizar un trabajo verdaderamente bueno. Recordando las convicciones políticas de Jefferson, podríamos reformular este prejuicio de la siguiente manera: la buena aptitud ciudadana que se da en el juego, se pierde en el trabajo⁵⁴⁰.

⁵³⁹ Cfr. Sennett, R., *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2015, págs. 144-146.

⁵⁴⁰ Sennett, *El artesano*, pág. 336.

CONCLUSIONES

Todas las sociedades humanas han trabajado y han jugado, no obstante, la percepción y el valor del trabajo y el juego han ido variando de forma drástica de unas a otras. En la historia de la cultura occidental, hasta la consolidación del capitalismo, el trabajo fue visto muy negativamente, como una maldición o un castigo divino, en el mejor de los casos, como un mal inevitable, una tarea degradante de la que se ocupaban esclavos y siervos. Con la excepción de los antiguos griegos y romanos, los juegos y los entretenimientos tampoco gozaron de gran reputación. Considerados como actividades menores, como mucho, fueron estimados como ejercicios que ayudaban a relajarse, descansar y recuperar fuerzas. Estas visiones, relacionadas en buena parte con el mundo religioso, cambiaron radicalmente en la Europa de la Edad Moderna. Tal como hemos estudiado, la sociedad capitalista, con el refuerzo ideológico del espíritu burgués, la mentalidad protestante y el aparato teórico de la nueva ciencia económica, se ha convertido en la primera sociedad humana en la historia que valora positivamente el trabajo y que articula su vida social a partir de este. A medida que se fue extendiendo el proceso de secularización, los juegos y las diversiones fueron aceptándose de mejor grado. No obstante, en la puritana Nueva Inglaterra del siglo XIX, el ambiente cultural en el que se crio Dewey, los juegos estaban muy mal vistos o incluso prohibidos.

Más allá de las concepciones de ciertas minorías, Dewey denunció la falsedad y los efectos perniciosos de la visión dominante en su época acerca del juego y el trabajo. Esta visión, que sobrevive en parte hoy en día, interpreta ambas actividades como dos instancias totalmente opuestas y heterogéneas. Curiosamente, sus características particulares se contraponen punto por punto, formando un binomio dualista. Si el juego es concebido como una actividad marginal, no seria, inútil, improductiva, placentera, realizada libremente y vinculada a la vida infantil, el trabajo suele ser visto como una actividad importante, seria, útil, productiva, esforzada, realizada por obligación y asociada a la vida adulta. Si del primero se dice que es un proceso que se agota en sí mismo, caracterizado por la inmediatez, del segundo se remarca su carácter mediato, el ser un instrumento para obtener un producto. Sin embargo, esperamos haber mostrado, con Dewey, que esta visión era el resultado de unas determinadas convenciones culturales

y estructuras económicas. Una prueba de esto se halla en el hecho de que los niños no poseen noción alguna de esta distinción. Para ellos, por ejemplo, actividades como fregar los platos o poner la mesa, consideradas por los adultos como meras tareas rutinarias, pueden ser vividas como un divertido juego.

Para Dewey, esta oposición entre juego y trabajo formaba parte de la constelación de dualismos que ha predominado en la historia de la cultura occidental. A su juicio, cualquier forma dualista, al establecer fronteras y divisiones donde existían continuidades, reducía y falseaba la realidad. Este esquema construía categorías mentales fijas y estáticas, lo cual, constituía una aproximación fallida, puesto que lo real era constantemente móvil y variable. Como vimos, Dewey también desarrolló su pensamiento a partir de parejas de conceptos, pero a diferencia del dualismo, que establecía estos pares como opuestos y separados por una línea divisoria, los concibió como dos polos, dos extremos de un mismo campo de acción. Al formar parte de un mismo campo, entre los polos no había un salto sino continuidades. El problema del dualismo consistió en categorizar las entidades en compartimentos separados y comprenderlas de forma aislada por lo que supuestamente eran por sí mismas. En cambio, para Dewey, las entidades constituían siempre partes funcionales y cambiantes de una interacción de procesos. Dos elementos, aparentemente contrapuestos, pertenecían en realidad a una unidad procesual más amplia, fungían como partes que se coordinaban en una unidad mayor. Tal como nuestra investigación nos ha revelado, esta fue la misma estrategia que aplicó a nuestra cuestión.

Desde el enfoque de Dewey –el cual conjugaba la actitud pragmatista con el evolucionismo biológico y la psicología funcionalista–, los pares de opuestos que caracterizaban a la visión dominante sobre el juego y el trabajo quedaban conectados. Al ser actividades organizadas, en ambos se hallan implicados un proceso y unos resultados, por lo que debía tenerse en cuenta la cuestión de los medios y los fines y la manera pragmatista de entender esta relación. Aunque parece que el jugador se centra únicamente en el disfrute del proceso, lo cierto es que también tiene en mente unos ciertos fines. El primero de estos reside en el hecho de que el jugador hilvana sus actos sucesivos de acuerdo a una idea orientadora; las jugadas (los medios) van materializando un plan (el fin-en-perspectiva). Más allá de este fin primordial, el jugador puede encontrar en el juego

otros fines deseados, como el desarrollo de la coordinación psicomotriz, de la fuerza física o de capacidades como la concentración, el cálculo o la memoria. Por su parte, el trabajo se suele definir por su carácter instrumental, por ser un mero medio para obtener lo que de verdad importa: el producto o resultado. Sin embargo, Dewey entiende el *trabajo* como un subconjunto de un campo más amplio: las actividades productivas –en el lenguaje de Wright Mills, como una categoría subrogada de la categoría de *acción*–. Para Dewey, el organismo humano se encontraba en un permanente estado de acción, era un ser esencialmente activo –en contra del mito de la quiescencia defendido por Spencer–, por lo que este tipo de actividades le eran connaturales. A cada paso de su vida, lleva a cabo acciones que buscan un resultado, una respuesta a su hábitat social. El interés parece concentrarse en la consecución del objetivo, pero para esto, deben atenderse cuidadosamente los medios que conducen a este fin. Si no se presta suficiente atención a la coordinación del proceso, la actividad productiva o trabajo se volverán una tarea degradada y degradante. Desde el punto de vista psicológico, y esta es la primera tesis fuerte de Dewey que hemos defendido, la actitud lúdica sitúa el acento de sus intereses en el propio procedimiento, mientras la actitud hacia el trabajo pone su acento en el producto, pero en ambas se conjuga un interés por los medios con un interés por los fines. La verdadera diferencia se encuentra en el acento mayor o menor que se pone en los medios o en los fines. Entre ambas actitudes se establece una continuidad y no necesariamente un corte o salto cualitativo, su diferencia no es de tipo sino de grado.

La segunda tesis tiene que ver con el crecimiento adecuado del organismo humano y, por consiguiente, con las orientaciones que debe seguir un plan educativo. A saber: que el crecimiento óptimo de un individuo se materializa cuando la actitud lúdica, preponderante en los niños, se transforma gradualmente en una actitud hacia el trabajo. Como vimos, esta fue una de las ideas que Dewey implementó en el currículum de la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago. Este plan de estudios se organizó en función del tipo de actividad predominante que mostraba el niño a lo largo de sus etapas. Durante el *play period* –entre los cuatro y los ocho años de edad–, los niños manifestaban una manera lúdica y especialmente activa de interactuar con el mundo, se interesaban por actividades sin tener en cuenta los posibles resultados. El currículum procuraba fomentar y fortalecer este carácter instintivo del niño, dedicando la mayor parte del

tiempo escolar al ejercicio de una serie de ocupaciones activas (carpintería, costura o cocina, además de gimnasia, el cultivo de un huerto y excursiones a museos o al campo). Sin embargo, en la etapa siguiente, el *childhood period*, los niños comenzaban a interesarse por el control de un proceso con vistas a obtener un producto o un resultado, en los términos de Dewey, empiezan a exhibir una cierta actitud hacia el trabajo. Durante este período, los niños continuaban realizando las ocupaciones activas, pero se destinaba más tiempo al estudio teórico de las materias que las propias ocupaciones habían suscitado. El currículum intentaba favorecer esta transición. A juicio de Dewey, el juego le proporcionaba al niño una multitud de significados que le serán posteriormente muy valiosos, pero un exceso de ludismo favorecía la dispersión y el capricho. El niño debía transformar progresivamente su actitud lúdica natural en una actitud que supiera tratar con procedimientos complejos que buscaban un resultado valioso, en una actitud capaz de responder inteligentemente a nuevas situaciones.

Esperamos haber recuperado una cuestión que no ha sido suficientemente atendida en la extensa bibliografía pedagógica que existe sobre Dewey y, a su vez, haber contribuido a clarificar alguno de los tópicos y los lemas simplificadores con los que demasiado a menudo se le suele asociar. Uno de ellos presenta a Dewey como uno de los principales representantes de la pedagogía progresista. Hay que tener cuidado con esta apreciación, que solo es cierta en parte y con muchos matices. En la polémica entre *tradicionalistas* y *reformistas* que se produjo en Estados Unidos a partir de la última década del siglo XIX, Dewey tomó distancias con ambas posturas. Juzgó que cada posición enfatizaba una de las partes del problema educativo, obviando la otra. Los tradicionalistas preponderaban la cultura social, la autoridad del maestro y de lo establecido, lo antiguo, la disciplina y el currículum; los reformistas la dimensión psicológica del niño, la naturaleza individual, el progreso y la espontaneidad. Dewey, tal y como fue habitual en su filosofía, buscó una *via media* entre estos dos extremos. Lo que intentó fue organizar un corpus curricular que integrase la teoría y la práctica, los aspectos psicológicos del niño con los aspectos lógicos de las materias, los intereses espontáneos con la disciplina. El reto era complejo, pero creo que en la Laboratory School, a pesar de los pocos años que duró el proyecto y de su carácter pionero y experimental, Dewey y su equipo lograron en gran medida su objetivo. Este proyecto compartió con las escuelas de

sino progresista la consideración de los instintos e intereses de los niños –el instinto social, el instinto de hacer o impulso constructivo, el instinto de investigación y el impulso expresivo o instinto del arte–, pero a diferencia de estas, enfatizó la importancia del currículum, de la disciplina y de la labor orientadora del maestro. Según Dewey, si solamente se buscaba satisfacer los intereses del niño y mantenerlo entretenido, lo único que se lograría es alimentar la fantasía arbitraria, el capricho y la dispersión. La escuela y los maestros debían ofrecerle al alumno una orientación a sus capacidades e intereses, además de crear un ambiente que le incitase de forma indirecta al orden y la disciplina.

Se suele subrayar que la pedagogía deweyana defendía una metodología práctica en la que los niños aprenden a partir de su experiencia, resumida en el famoso lema: «No se aprende escuchando, se aprende haciendo». Confiamos en haber puntualizado también este segundo tópico. El currículum de la Laboratory School se articulaba en ocupaciones activas en lugar de hacerlo en asignaturas; los alumnos pasaban mucho tiempo en la cocina y en los talleres de madera o costura, sin embargo, tal como hemos estudiado, esto ocurría sobre todo en los cursos de los niños más jóvenes, a partir de los nueve años de edad se dedicaban principalmente al estudio teórico de las materias. En los cursos superiores, el objetivo era aprender a manejar procedimientos complejos y responder inteligentemente a situaciones problemáticas, lo cual requería el uso apropiado de los símbolos abstractos, en último término, se trataba de aprender a pensar. Este era el fin último de la educación, tal como Dewey señaló en *How we Think* y *Democracy and Education*. Desarrollar el pensamiento reflexivo y una actitud investigadora y científica constituía el factor estabilizador y director de un currículum, la unidad simplificadora que podría ordenar la dispersión que caracterizaba a los planes de estudio de aquella época y, posiblemente, también a los de hoy en día. El tercer tópico que hemos combatido se refiere a la lectura sesgada que muchas veces se hace de la obra de Dewey. Ciertamente, gran parte de su fama mundial se debe a su labor pedagógica y a la propia repercusión de la Laboratory School, pero no se debe olvidar que fue más un filósofo de la educación que un pedagogo en sentido estricto. En nuestro análisis de *Democracy and Education*, mostramos cómo Dewey se preocupó mucho más por reflexionar acerca del lugar que la educación debía desempeñar en la sociedad –siendo uno de los métodos fundamentales del progreso y la reforma sociales– que por describir técnicas concretas de enseñanza.

Con todo, estas últimas deben entenderse dentro del marco general del método experimental y se fueron definiendo en la propia práctica de la Laboratory School. A lo largo de nuestra investigación, hemos insistido en anteponer el Dewey filósofo al Dewey pedagogo, psicólogo, crítico social o activista político, explicando estas vertientes a partir de aquella. La visión de la filosofía que hemos defendido, con Dewey, está íntimamente relacionada con el método experimental. Lejos del trascendentalismo idealista, esta filosofía mundana aborda los problemas de la vida cotidiana trabajando con ideas, esto es, instrumentos que sirven para orientarnos en la realidad. En este sentido, la filosofía no es otra cosa que identificar los problemas, pensar con ideas abstractas, coordinar los distintos saberes empíricos y valorar los fines para ofrecer una orientación. Esto mismo es lo que hemos procurado llevar a cabo en nuestra investigación.

El punto más criticado del proyecto educativo de Dewey ha sido su énfasis en el aspecto colaborativo en detrimento de la competencia. Siendo el mundo de los adultos tan competitivo, se decía que la Laboratory School no preparaba a los niños para desenvolverse en esta lucha. A nuestro entender, tal como hemos defendido a lo largo de nuestra investigación siguiendo a Dewey, la cooperación es siempre más constructiva que la competición, no obstante, esto no significa creer que esta última pudiera desaparecer. La competencia forma parte del mundo natural y de nuestro mundo social. Obviarla sería un ejercicio ilusorio. Lo que Dewey y Sennett hicieron fue subordinarla al valor de lo colaborativo y entenderla como una forma más de resistencia. Como tal, en lugar de verla como una disputa que hay que ganar a toda costa, es más inteligente, respetando las reglas éticas implicadas, comprenderla como una ocasión para ponerse a prueba y seguir creciendo. Por supuesto, podría haber otros aspectos cuestionables, pero creemos que debe tenerse presente que Dewey planteó su proyecto, no como una panacea o una receta cerrada, sino como una línea de investigación, un plan susceptible de ser revisable y mejorable que siguió unos determinados principios orientadores y que solo dispuso de nueve años para ser aplicado. A nuestro juicio, la actualidad de esta línea de investigación y práctica educativas está fuera de toda duda. El sistema educativo de Finlandia, cuyas escuelas públicas funcionan desde hace tiempo con la metodología de proyectos, es probablemente su mejor expresión en nuestros días. Este país ha ocupado los primeros puestos del Informe Pisa desde que este comenzó a elaborarse en el año 2000, aunque es

cierto que, con un modelo basado en la disciplina y la memorización, también lo ha hecho Corea del Sur. En cualquier caso, en un momento en el que los juegos han llegado a convertirse en una moda en muchas escuelas de espíritu progresista, Dewey nos advierte del peligro de un exceso de ludismo en el aprendizaje del niño y cómo la actitud lúdica, característica de los niños entre los cuatro y los ocho años, debe ir transformándose en una actitud hacia el trabajo. Frente a la pasividad a la que relega el modelo tradicional al alumno, subraya la necesidad de considerar los impulsos y los intereses del niño, su tendencia natural a la actividad.

La tercera tesis fuerte que hemos acreditado se refiere al equilibrio de la vida mental del individuo. Este balance se logra cuando la actitud hacia el juego y la actitud hacia el trabajo cooperan, de igual modo que, para pensar o investigar eficazmente, es necesario conjugar la libertad y la pasión de lo lúdico con el esfuerzo y el rigor de lo laborioso. Cuando ambas conciencias se apartan y se aíslan, el juego degenera en ligereza, en un capricho azaroso e improductivo, mientras el trabajo se convierte en pura rutina, en algo pesado y desagradable. Según Dewey, la actitud del artista constituía el mejor ejemplo de la confluencia de ambas actitudes, y por ello, el modelo de actuación y producción para cualquier otra actividad. Los niños, animados siempre por la curiosidad y el ansia por incrementar la complejidad, poseían ya una predisposición natural hacia esta actitud. La misión del maestro y de la escuela debía concentrarse en guiar esta tendencia para que cristalizara en hábitos de pensamiento reflexivo y científico. Como hemos tenido oportunidad de constatar, la filosofía de Dewey se ocupaba más de los adjetivos y los adverbios que de los sustantivos. Las grandes palabras como «arte», «salud», «justicia» o «verdad» eran palabras huecas sin los medios que las materializaban. Estos sustantivos eran en realidad el resultado de abstraer lo adjetivo de las acciones de nuestra experiencia cotidiana. Esto es, hay acciones más o menos artísticas, como acciones más o menos saludables, justas o verdaderas. Los sustantivos constituyen abstracciones *a posteriori* y solo cobran significado como ideas que orientan la correcta adjetivación de nuestros actos. De este modo, «lo artístico» sería una cualidad del hacer y de lo que es hecho. Cuanto mejor cumpla una acción su finalidad, cuanto mejor realicemos una tarea, mayor será el componente artístico y estético que entrañen esa acción y esa tarea. El obtener un resultado adecuado depende de la correcta coordinación de los medios y los

finés, de la integración de la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo. Frente a la visión dominante y elitista que concibe el *arte* como un vano lujo o una idealidad trascendente, para Dewey, el arte es de naturaleza adjetiva y solo en apariencia se puede designar con un sustantivo. «Lo estético» y «lo artístico» se manifiestan en cada uno de los actos cotidianos que realizamos bien, en todas aquellas experiencias completas y satisfactorias en las que la cooperación de los materiales internos y externos alcanza la solución más adecuada al problema. Si el individuo desea realmente vivir auténticas experiencias de las que extraer un valor, necesita adoptar la actitud del artista como actitud vital. Este requerimiento pudiera parecer un ideal demasiado romántico y optimista, pero es algo que tenemos a mano en nuestra vida cotidiana. Como vimos, Richard Sennett, ha desarrollado excelentemente en nuestros días esta propuesta a través de la figura del *artesano*. La diferencia respecto al *artista* de Dewey es solamente terminológica y, en verdad, es más coherente con la importancia que la perspectiva pragmatista le concede a la cultura material y a la forma de hacer las cosas. La *artesanía*, entendida en un sentido muy amplio, se refiere a todo aquel trabajo que el individuo se propone realizar bien, buscando la máxima calidad. Aparece en todos aquellos campos en los que es necesario desarrollar un saber práctico, un *arte* que surge del diálogo continuo del individuo con la cosa en sí misma y que se orienta, por lo tanto, por patrones objetivos. Este diálogo tiene su origen, según Sennett, en el diálogo que los niños establecen con los materiales cuando juegan. Cualquier tarea cotidiana que acometamos, el gobierno de una institución, la crianza de los hijos o los oficios del albañil, el carpintero, el maestro, el programador informático, el médico o el científico, entre otros, son susceptibles de responder a este tipo de saber y talante.

La actitud artesanal también es necesaria para construir una sociedad más solidaria y democrática. En este frente, compartimos la convicción de que el individuo solamente aprende las reglas de convivencia y las formas adecuadas para autogobernarse al participar en terrenos comunes con otros individuos. Antes aun del espacio laboral, el juego es, durante la infancia, el primero de estos terrenos. Tanto el jugar bien (ejecutando buenas jugadas y respetando las reglas éticas) como el trabajar bien (cooperando y no rivalizando con las resistencias y con los compañeros, cuidando la integración de los procedimientos y los fines) nos capacita para ser buenos ciudadanos. Siguiendo a Sennett,

esta es una de las nuevas Ilustraciones que nuestra época necesita urgentemente: encarar nuestras tareas con la actitud y el espíritu del artesano, trabajar en el trabajo tal como jugamos en el juego.

En esta vertiente social y política de nuestra cuestión, hemos visto cómo Dewey denunció la desafección a la que se veía forzado el *Animal laborans* en las nuevas condiciones del capitalismo industrial. El origen del problema no se hallaba en la propia industrialización, sino en la falta de control sobre el poder del capital y sus efectos disgregadores y atomizantes. A diferencia de los líderes sindicales y de los intelectuales más reputados de su época, que se concentraban en reivindicar la mejora de los salarios y las condiciones laborales, Dewey llamó la atención sobre la importancia de que el trabajo fuera para el trabajador una experiencia cualitativa lo más artística y estética posible, un espacio de realización personal. Tras las conquistas sociales del derecho a la libertad de expresión y asociación, el derecho a la libertad de culto o el sufragio universal, la reivindicación de un trabajo libre y creativo debía constituir la gran lucha social de los trabajadores. Esta propuesta no fue muy diferente a la que en su momento habían hecho el joven Marx o los representantes del movimiento Arts and Crafts, no obstante, creo que el acierto y la originalidad de Dewey se halla en haber puesto el foco en la relación entre la actitud lúdica y la actitud hacia el trabajo, mostrando cómo esta se encuentra en la raíz de problemáticas de índole psicológica y social. En su condición de *Animal laborans*, la actitud del artista-artesano le concede al individuo la oportunidad de identificarse con los medios y los fines de su trabajo; ejercer su libertad y desarrollar sus potencialidades; ejercitar la conexión esencial que se da entre la mano y la cabeza; tratar las resistencias de una determinada manera –cooperando con ellas en vez de luchando hostilmente–; y, gracias a la objetividad medible de la calidad de la obra, sentir un orgullo y un compromiso auténticos por su labor.

Con todo, la artesanía requiere mucho tiempo, esfuerzo, paciencia y un ritmo propio, por lo que no se integra bien en la rapidez, la inmediatez y el ritmo frenético que exigen el orden económico capitalista. A juicio de Dewey, el capitalismo constituía un sistema injusto y deficiente que había subordinado el interés general al interés privado de unos pocos. Era incapaz de asegurar a sus miembros un trabajo estable y productivo, condenándolos a vivir en unas condiciones de vida paupérrimas, algo deplorable por sí

mismo pero que, además, afectaba al desarrollo estético, intelectual y moral de los individuos, a su psicología y su carácter, provocándoles resentimiento, amargura, hostilidad y el debilitamiento de sus convicciones morales. Por otro lado, aunque este sistema presumía de producir de forma eficiente una gran cantidad de cosas, era sumamente ineficaz a la hora de aprovechar la energía humana. Enmendar estos fallos sistémicos era, para Dewey, tanto una cuestión de justicia social como de inteligencia colectiva. Como vimos, para corregir estas deficiencias y, más en particular, lograr que el *Animal laborans* pudiera afrontar su trabajo con la actitud del artista-artesano, Dewey propuso una serie de reformas políticas.

El capitalismo había convertido a la economía en un fin en sí mismo, subordinando a sus intereses el orden político y social, por lo que era necesario invertir esta relación de los medios y los fines: situar a la economía y la política como medios para promover el verdadero fin social, que cada individuo pudiera llevar una vida digna que le permitiera desarrollar libremente sus potencialidades y su personalidad, que pudiera construir una *libertad positiva*. La democracia radical de Dewey exigía *socializar* la economía, ponerla al servicio de este fin y no en función de unos determinados intereses privados. Se trataba de emplear medios colectivos para promover la libertad individual, una vía media entre el liberalismo y el colectivismo. Además, puesto que la libertad dependía de las condiciones sociales y económicas, el Estado debía asumir la responsabilidad de regular la economía y fomentar políticas sociales. Esta perspectiva política tiene afinidades con la socialdemocracia y el socio-liberalismo europeos, aunque también diferencias sustanciales. Por un lado, Dewey, aunque tenía presentes la redistribución de la renta y la igualdad de oportunidades, enfatizó el valor de la libertad, punto de partida y punto de llegada de toda reforma política. Por otro lado, algunas de sus propuestas fueron mucho más radicales de las que han defendido en los últimos años los partidos centristas o de centro-izquierda europeos. Por ejemplo, al reclamar que el trabajo debe poseer un significado y un valor para el trabajador, una cuestión que está fuera de la agenda política actual; al plantear la institución de un Consejo Económico de ámbito nacional, formado por representantes de los trabajadores, empresarios y funcionarios del gobierno que planificara la economía y la industria en función del interés general; o también, al sugerir la creación de un órgano directivo en las empresas, compuesto por trabajadores y

directivos, encargado de planear los medios y los fines de la producción. Frente a las utopías inspiradas en fantasías, creemos que el utopismo realista de Dewey, basado en una planificación desde abajo y en un diseño social inteligente y cooperativo, continúa siendo una de las vías, sino la única, para que nuestras degradadas sociedades contemporáneas se conviertan en auténticas democracias.

Aunque diversos factores nos distancian del contexto de Dewey, muchos de los problemas y los retos que combatió en su momento siguen reproduciéndose hoy en día. Tal como vimos con Riesman, con el tránsito de la era de la producción a la era del consumo, el trabajo comienza a perder peso en la construcción de la identidad del individuo, mientras que el tiempo de ocio, cada vez en mayor medida, se convierte en el ámbito en el que el individuo vive sus más auténticas inquietudes y desenvuelve su propia personalidad. A nuestro entender, la tendencia descrita por Riesman no solo sigue cumpliéndose en nuestras sociedades occidentales, sino que además se ha acentuado, gracias en buena parte a la tecnología digital y el fenómeno de las redes sociales. Nuestra época continúa bajo este paradigma del ocio y el consumo, en el cual prevalece el individuo dirigido por los otros. El trabajo, como decía Riesman, condicionará siempre el carácter del individuo, puesto que le otorga un cierto estatus económico y social que inevitablemente influirá en sus costumbres, sus formas de pensar y los colectivos con los que establezca relaciones. En la actualidad conviven varias visiones acerca del trabajo. Hay mucha gente, y cada vez más entre los jóvenes, que lo ven en un sentido muy negativo, como una especie de condena. El desempleo prolongado, la precariedad o el retraso en acceder al mercado laboral, sumados a una cierta desconfianza en las instituciones, contribuyen a esta desafección. De este modo, va calando la pretensión de hallar algún negocio fabuloso, dar algún pelotazo, que le permita a uno no tener que trabajar el resto de su vida. Si esto no se materializa, como suele ocurrir, el individuo se conforma con ir tirando con trabajos temporales y no cualificados. Un segundo grupo de gente entiende el trabajo como una cuestión de responsabilidad, como un asunto muy serio con el que no se juega, puesto que de él depende el sustento de la familia. Esta visión es habitual en el mundo rural y entre los trabajadores de pequeñas y medianas empresas, varones adultos y padres de familia. Un tercer grupo responde al tipo de individuo dirigido internamente que Riesman reseñó y que, aunque ya no es predominante como

lo fue en la era industrial, sigue teniendo cierto predicamento, sobre todo entre empresarios, directivos, políticos y trabajadores autónomos. Son individuos emprendedores que buscan a través del trabajo el éxito económico y social. Invierten mucha energía en alcanzar su objetivo, por lo que las cuestiones relacionadas con el trabajo ocupan casi todo su tiempo, relegando el ocio a una función subordinada. Un cuarto grupo compartiría la propia visión de Dewey. Sí, aun queda gente que siente una vocación y pone todo su esfuerzo en cumplirla. Que no se conforma con una ocupación rutinaria y desmotivadora que simplemente le reporte un salario, que busca algo más: realizarse personalmente a través de su trabajo. Esta tipología se halla principalmente entre individuos con estudios superiores, o en colectivos como médicos, abogados, arquitectos o profesores. No obstante, la visión más extendida en la actualidad es la visión meramente instrumental. Precisamente, el tipo de desvalorización que Dewey reprobó: entender el trabajo como mero medio para obtener un salario. Es en este amplísimo grupo donde se manifiesta con más fuerza la tipología del individuo dirigido por los otros. Este individuo valora su trabajo por su dimensión económica, por la cantidad pecuniaria que le proporciona. Suele buscar un empleo estable y lo mejor remunerado posible que le permita disfrutar de su tiempo de ocio, el espacio en el que verdaderamente desarrolla su personalidad.

De la mano de este tipo de individuo, el sentido y la relevancia del ocio han sufrido una vasta transformación desde la era industrial. Con el aumento del nivel de vida, el proceso de secularización y el relajamiento de las costumbres, el capitalismo ha podido explotar un nuevo sector económico, aprovechando y estimulando la pulsión natural de los individuos hacia el consumo y el disfrute. El disponer de un mayor tiempo de ocio nos parece una conquista beneficiosa, sin embargo, tal como Dewey criticó en su época, el problema surge si solamente empleamos este tiempo en actividades superficiales que no nos aportan valor. Con el mero entretenimiento, estaremos desperdiciando la posibilidad de gozar de una experiencia significativa, no conseguiremos más que pasar un buen rato –aunque debe reconocerse que también es necesario en algunos momentos–. La mera búsqueda del placer por el placer, la actitud hedonista que persigue el disfrute intenso e inmediato, tampoco conducirían a nada positivo. El problema se recrudece cuando el individuo vive el tiempo de ocio como una forma de evasión, prueba de algún

desajuste anterior, bien respecto a su trabajo o bien en relación a algún aspecto afectivo de su vida. Dewey no solo nos exhorta a aprovechar nuestro tiempo de ocio de la manera más productiva, sino que también nos advierte de los problemas de que se extienda una cultura superficial, egoísta y caprichosa a la que no le importan los asuntos públicos y políticos. Los individuos bajo este signo, carentes de pensamiento crítico, se hallarán a merced de la manipulación y el control de los políticos sin escrúpulos y las empresas a las que solo les interesan los números.

Muchas décadas después, creo que las reflexiones de Dewey pueden sernos de gran provecho de cara a replantear el dualismo entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, el modo en el que trabajamos y el sentido con el que lo hacemos, la manera en la que jugamos y el aprendizaje que obtenemos de ello, así como explorar las vías de su confluencia. Hay mucho en juego en cómo trabajamos, tenemos también mucho trabajo por delante si queremos hacer de la vida un arte y disfrutarla como se merece.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS DE JOHN DEWEY

- DEWEY, J. (1967-1991). *The Collected Works of John Dewey. The Early Works (1882-1898). The Middle Works (1899-1924). The Later Works (1925-1953)*, Jo Ann Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale.
- (1887). *Psychology*, Harper and Brothers, New York. EW 2: 1-366.
- (1888). «The Ethics of Democracy», *Second Series* núm. 1, University of Michigan Philosophical Papers, Andrews & Co, Ann Arbor. EW 1: 227-249.
- (1895). «Results of Child-Study Applied to Education», *Transactions of the Illinois Society for Child-Study* 1, págs. 18-19. Reimpreso en Mayhew, K., C. y Edwards, A., C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appleton-Century, Nueva York, págs. 474-76. EW 5: 204-206.
- (1895). «Plan of Organization of the University Primary School». EW 5: 224-243 (no publicado previamente).
- (1896). «The Reflex Arc Concept in Psychology», *Psychological Review* III, págs. 357-370. EW 5: 96-109. Traducción española: (2010). «El concepto de arco reflejo en psicología», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Ángel Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid.
- (1896). «Interest as Related to Will», *Second Supplement to the First Yearbook of the National Herbart Society*, Pantagraph, Bloomington (Ill.), págs. 209-46. Revisado y reimpreso en (1899). University of Chicago Press, Chicago. EW 5: 111-150.
- (1896). «Imagination and Expression», *Kindergarten Magazine* IX, págs. 61-69. EW 5: 192-201.
- (1896). «A Pedagogical Experiment», *Kindergarten Magazine* VIII, págs. 739-41. EW 5: 244-246.
- (1896). «Pedagogy as a University Discipline», *University of Chicago Record* 1, págs. 353-55, 361-63. EW 5: 281-289.
- (1896). «Educational Psychology», University of Chicago Press, (publicado para el

- Lecture-Study Department), Chicago. EW 5: 303-341.
- (1897). «My pedagogic creed», *School Journal* LIV, págs. 77-80. EW 5: 84-95.
- (1897). «The Psychological Aspect of the School Curriculum», *Educational Review* XIII, págs. 356-69. EW 5: 164-176.
- (1897). «The Aesthetic Element in Education», *Addresses and Proceedings of the National Educational Association*, págs. 329-30. EW 5: 202-203.
- (1897). «The Kindergarten and Child-Study», *Addresses and Proceedings of the National Educational Association*, págs. 585-86. EW 5: 207-208.
- (1897). «The University Elementary School: History and Character», University of Chicago, Record 2, págs. 72-75. Reimpreso en Mayhew, K., C. y Edwards, A., C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appelton-Century, Nueva York. MW 1: 325-334.
- (1898). «The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work», University of Chicago, Record 3, págs. 253-54. Reimpreso en Mayhew, K., C. y Edwards, A., C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appelton-Century, Nueva York. MW 1: 335-338.
- (1899). *The School and Society*, University of Chicago Press, Chicago. MW 1: 1-109.
- (1899). «Play and Imagination in Relation to Early Education», *Kindergarten Magazine* 11, págs. 636-40. MW 1: 339-343.
- (1900). «Mental Development», University of Chicago (mimeografiado), Chicago. MW 1: 192-221.
- (1900). «Group IV. Historical Development of Inventions and Occupations», *Elementary School Record* núm. 1, págs. 21-23. MW 1: 222-224.
- (1900). «The University Elementary School», *The President's Report: July, 1898-July, 1899*, University of Chicago Press, Chicago, págs. 198-99. MW 1: 317-320.
- (1901). «The Educational Situation», *School Journal* 62, págs. 421-423, 445-446, 454, 469-71. MW 1: 257-313.
- (1902). *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago. MW 2: 271-291.
- (1903/1916). *Studies in Logical Theory*, University of Chicago Press, Chicago. MW 2:

- 293-375.
- (1903). «Emerson. The Philosopher of Democracy», *International Journal of Ethics* 13, págs. 405-13. Reimpreso con el título «Ralph Waldo Emerson», *Characters and Events* 1, Henry Holt and Co., New York, 1929, págs. 69-77. MW 3:184-193.
 - (1904). «The Philosophical Work of Herbert Spencer», *Philosophical Review* 13, págs. 159-75. Reimpreso en *Characters and Events*, Joseph Ratner (ed.), Henry Holt and Co., New York, 1929, págs. 45-62. MW 3: 193-209.
 - (1903). «Introduction», en King, I., *The Psychology of Child Development*, The University of Chicago Press, Chicago. MW 3: 299-304.
 - (1906). «Culture and Industry in Education», *Proceedings of the Joint Convention of the Eastern Art Teachers Association and the Eastern Manual Training Association*, págs. 21-30. MW 3: 285-293.
 - (1908). «What Pragmatism Means by Practical», *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 5, págs. 85-99, con el título «What Does Pragmatism Mean by Practical?». Revisado y reimpreso en *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago, 1916, págs. 303-29, con el título «What Pragmatism Means by Practical». MW 4: 98-115. Traducción española: (2010). «Qué entiende el pragmatismo por práctico», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Ángel Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid.
 - (1909). «The Influence of Darwinism in Philosophy», *Popular Science Monthly* 75, págs. 90-98 (publicado originalmente con el título «Darwin's Influence upon Philosophy»), MW 3: 3-14. Traducción española: (2010). «La influencia del darwinismo en la filosofía», *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Ángel Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid.
 - (1910/1934). *How We Think*, D. C. Heath and Company, Lexington (MA). MW 6: 177-356. Traducción española: (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.
 - (1912-13). «Contributions to A Cyclopedia of Education», *A Cyclopedia of Education* Vol. 3, 4, and 5, Paul Monroe (ed.), Macmillan Co., New York. MW 7: 318-323.
 - (1913). *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin Co., Boston. MW 7: 151-197.

- (1915). *Schools of To-Morrow*, E. P. Dutton and Co., New York. MW 8: 206-387.
- (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York. MW 9: 1-370. Traducción española: (2010). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Morata, Madrid.
- (1916). «Introduction to Essays in Experimental Logic», *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago, págs. 1-74. MW 10: 320-365.
- (1917). «George Sylvester Morris: An Estimate», en Wenley, R., M., *The Life and Work of George Sylvester Morris*, The MacMillan Company, New York, págs. 313-321. MW 10: 111, 112.
- (1917). «Duality and Dualism», *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 14, págs. 491-493. MW 10: 64-66.
- (1918). «Internal Social Reorganization after the War», *Journal of Race Development* 8, Clark College, Worcester (MA), págs. 385-400. Republicado con el título «Elements of Social Reorganization», *Characters and Events* 2, Joseph Ratner (ed.), Henry Holt and Co., New York, págs. 745-59. MW 11: 73-86.
- (1920). «Freedom of Thought and Work», *The New Republic* 22, págs. 316-317. Republicado en (1929). *Characters and Events*, Joseph Ratner (ed.), Henry Holt and Co., New York. MW 12: 8-11.
- (1920/1948). *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Co., New York. Edición revisada y aumentada por The Beacon Press, New York. MW 12: 77-277. Traducción española: (1993). *La reconstrucción de la filosofía*, Planeta, Barcelona.
- (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Co., New York. MW 14: 1-230. Traducción española: (1975). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- (1925). *Experience and Nature*, Open Court Publishing Company, Chicago. LW 1: 1-430.
- (1925), «The Development of American Pragmatism», *Studies in the History of Ideas*, Columbia University Press, New York, págs. 353-77. LW 2: 1-23. Traducción española: (2010). «La evolución del pragmatismo americano», *La miseria de la*

- epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Ángel Faerna (ed.), Biblioteca Nueva, Madrid.
- (1925). «Dedication Address of the Barnes Foundation», *Journal of the Barnes Foundation* 1, págs. 3-6. LW 2: 383, 384.
- (1927). *The Public and its Problems, An Essay in Political Inquiry*, Henry Holt and Co., New York. LW 2: 235-431. Traducción española: (2004). *La opinión pública y sus problemas*, Morata, Madrid.
- (1929). «From Absolutism to Experimentalism», *Contemporary American Philosophy*, vol. II, G. Plimpton Adams & W. Pepperel Montague (eds.), The MacMillan Co., New York, págs. 13-28. LW 5: 147-160. Traducción española:(1949). «Autobiografía filosófica. John Dewey en sus noventa años», *Filosofía en América*, Cuaderno núm. 1, Pan American Union, Washington.
- (1930). *Individualism, Old and New*, Minton, Balch and Co., New York (artículos previamente publicados en *The New Republic*). LW 5: 41-123. Traducción española: (2003). *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós, Barcelona.
- (1930). «Psychology and Work», *Personnel Journal* 8, págs. 337-41. LW 5: 236-242.
- (1934). *Art as Experience*, Minton, Balch and Co., New York. LW 10: 1-456. Traducción española: (2008). *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona.
- (1935). *Liberalism and Social Action*, G. P. Putnam's Sons, New York. LW 11: 1-65. Traducción española: (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Edicions Alfons el Magnánim, Valencia.
- (1936). «The Theory of the Chicago Experiment», en Mayhew, K., C., y Edwards, A., C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appelton-Century, Nueva York. LW 11: 202-216.
- (1937). «Growth in Activity», parte del capítulo 5, «New Methods», *Educational Adaptations in a Changing Society*, E. G. Malherbe (ed.), Juta and Co., Capetown and Johannesburg, págs. 120-122. LW 11: 243-246.
- (1937). «Democracy is Radical», *Common Sense* 6, págs. 10-11. LW 11: 296-299.
- (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Co., New York. LW 12: 1-549.
- (1938). *Experience and Education*, Macmillan Co., New York. LW 13: 1-62. Traducción española: (2010). *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.

- (1938). «The Philosophy of the Arts», conferencia impartida el 13 de noviembre de 1938 para el Washington Dance Association en el Phillips Memorial Gallery, Washington, D.C. LW 13: 357-368 (no publicado previamente).
- (1939). *Freedom and Culture*, Capricorn Books, New York. LW 13: 63-188. Traducción española: (1965). *Libertad y cultura*, Uteha, México D. F.
- (1939). *Theory of Valuation*, University of Chicago Press, Chicago. LW 13: 189-251. Traducción española: (2008). *Teoría de la valoración*, Siruela, Madrid.
- (1939). «Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder», *The Philosophy of John Dewey*, P. A. Schilpp (ed.), Library of Living Philosophers, Northwestern University, Evanston y Chicago, págs. 517-608. LW 14: 3-90.
- (1939). «Creative Democracy. The Task Before Us», *John Dewey and the Promise of America*, *Progressive Education Booklet* 14, American Education Press, Columbus (OH), págs. 12-17. LW 14: 224-231.
- (1940). «Presenting Thomas Jefferson», en Jefferson, Th., *The Living Thoughts of Thomas Jefferson. Presented by John Dewey*, Living Thoughts Library, Alfred O. Mendel (ed.), Longmans, Green and Co., New York. LW 14: 201-223.
- (1941). «James Marsh and American Philosophy», *Journal of the History of Ideas* 2, págs. 131-150. LW 5: 178-196.
- (1999). *The Correspondence of John Dewey, Volume I: 1871-1918*, L., A., Hickman (comp.), edición electrónica, Center for Dewey Studies, Southern Illinois University, Carbondale.
- (2001). *The Correspondence of John Dewey, Volume II: 1919-1939*, L., A., Hickman (comp.), edición electrónica, Center for Dewey Studies, Southern Illinois University, Carbondale.

OBRAS SOBRE DEWEY

- ALEXANDER, T., M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany.
- BARRENA, S. (2015). *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, Machado Libros, Madrid.
- BERNSTEIN, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*, Herder, Barcelona.
- (2010). *The Pragmatic Turn*, Cambridge, Polity Press. Traducción española: (2013). *El giro pragmático*, Anthropos, Barcelona.
- BURNETT, J., R. (1976). «Introduction to Volume 1», Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey. The Middle Works, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. ix-xxiii.
- CATALÁN, M. (2009). «John Dewey y el ideal de la democracia participativa», *Debats*, CV, págs. 178-192.
- COUGHLAN, N. (1975). *Young John Dewey. An Essay in American Intellectual History*, The University of Chicago Press, Chicago.
- CARBONELL, J. (2009). «Introducción», *Democracia y escuela. John Dewey*, Editorial Popular, Madrid, págs. 25-40.
- DEL CASTILLO, R. (1995). *Conocimiento y acción. El giro pragmático de la filosofía*, UNED, Madrid.
- (2002). «¿A quién le importa la verdad? A vueltas con James y Dewey», *Ágora*, 21/2, págs. 109-136.
- (2003). «Pragmatismo reformista, pragmatismo radical. Respuesta a “Viejo y nuevo pragmatismo” de Susan Haack», *DIÁNOIA*, Volumen XLVIII, número 50, págs. 145-180.
- (2003). «El amigo americano», Introducción a Dewey, J., *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós, Barcelona.
- (2004). «Érase una vez en América: John Dewey y la crisis de la democracia», estudio preliminar, bibliografía, revisión y notas de *La opinión pública y sus problemas*, de John Dewey, Morata, Madrid, págs. 11-56.
- (2010). «Derivas pragmatistas», Introducción a Bernstein, R., *Filosofía y democracia:*

- John Dewey*, Herder, Barcelona.
- (2011). «John Dewey and the Ethics of Recognition», *The Continuing Relevance of John Dewey. Reflections on Aesthetics, Morality, Science, and Society*. Larry Hickman, L., Flamm, M. C., Skowronski, K. P. and Rea, J. A., (eds.), Rodopi, Amsterdam/New York, págs. 121-138.
- (2013). «Una grammatica dell’esperienza. John Dewey e le lotte culturali», *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, E. Frauenfelder, M. Striano y S. Oliverio (eds.), Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013, págs. 213-251 (incluye réplicas de R. Calcaterra y G. Mari. Traducción al italiano de S. Oliverio).
- (2014). «Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA*», primera parte en *Diánoia*, volumen LIX, número 72 (mayo 2014), págs. 131-153; segunda parte en *Diánoia*, volumen LIX, número 73 (noviembre 2014), págs. 113-133.
- (2017). «Libertad en condiciones. A vueltas con Dewey y Lippmann», *El debate Lippmann-Dewey y la democracia deliberativa*, Aznar, H. (ed.), Tecnos, Madrid (en prensa).
- (2018). «La corrosión de la experiencia. Populismo, abstracción y cultura de masas», en *John Dewey. Una estética de este mundo*, L. Arenas, R. Del Castillo y A. Faerna (eds.), Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018, págs. 77-96.
- DEWEY, Jane (1951). «Biography of John Dewey», *The Philosophy of John Dewey* (págs. 3-45), P. A. Schilpp (ed.), Tudor, New York.
- DYKHUIZEN, G. (1959). «John Dewey: The Vermont Years», *Journal of the History of Ideas* XX.
- FAERNA, Á. (1998). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Siglo XXI, Madrid.
- FAERNA, Á. (ed.) (2010). *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- FEATHERSTONE, J. (1992). «John Dewey and David Riesman: From the Lost Individual to the Lonely Crowd», *John Dewey. Critical Assessments. Vol. II. Political Theory and Social Practice*, J., E., Tiles (ed.), Routledge, London and New York, págs. 59-90.

- GUICHOT REINA, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- HOFSTADTER, R. (1963). *Anti-intellectualism in American Life*, Vintage Books, New York.
- HONNETH, A. (1999). «La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente», *Estudios Políticos* 15, Medellín.
- HOOK, S. ([1939] 1995). *John Dewey: an Intellectual Portrait*, Prometheus Books, New York.
- KAPLAN, A. (1987). «Introduction to Volume 10», Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953. Volume 10: 1934*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. vii-xxxiii.
- LAMONT, C. (comp.) (1959). *Dialogue on John Dewey*, Horizon Press, Nueva York.
- LARRAURI MAX, M. (2012). *La educación según John Dewey*, Tándem edicions, Valencia.
- MAYHEW, K., C. y EDWARDS, A., C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appelton-Century, Nueva York.
- MENAND, L. (2001). *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*, Farrar, Straus & Giroux, Nueva York. Traducción española: (2002). *El club de los metafísicos. Una historia de las ideas en América*, Destino, Barcelona.
- MERCAU, H., H. (2012). «El proceso de la experiencia en la filosofía de John Dewey: acción inteligente, creativa y democrática», *Logos* 21, págs. 91-124.
- MIGUEL ESTEBAN, J. (1996). «Pragmatismo consecuente. Notas sobre el Pensamiento Político de John Dewey», Introducción a Dewey, J., *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Edicions Alfons el Magnánim, Valencia.
- MOLINOS TEJADA, M., del C. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- MONTENEGRO ORTIZ, C., M. (2014). «Arte y experiencia estética: John Dewey», *Revista nodo*, Volumen 9, núm. 17, págs. 95-105.
- MORÁN, J. G. (2009). «John Dewey, individualismo y democracia», *Foro Interno* 9, págs. 11-42.
- MORRIS, Ch. (1970). *The Pragmatic Movement in American Philosophy*, George

- Braziller, Nueva York.
- POPKEWITZ, Th., S. (2007). «La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 11, págs. 1-13.
- ROCHBERG-HALTON, E. (1989). *Meaning and Modernity. Social Theory in the Pragmatic Attitude*, The University of Chicago Press, Chicago.
- RODRÍGUEZ SABARIZ, C. (2018). «John Dewey y el arte de hacer bien las cosas», *John Dewey. Una estética de este mundo*, L. Arenas, R. Del Castillo y A. Faerna (eds.), Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, págs. 35-56.
- (2018). «Una salida al dualismo: Juego y trabajo en John Dewey», *Éndoxa. Series filosóficas*, núm. 41 (junio).
- ROSS, D. (1991). *The Origins of American Science*, Cambridge University Press, New York.
- RYAN, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W. W. Norton & Company, New York.
- SÁENZ OBREGÓN, J. (2010). «Introducción», *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- TOILLIEZ, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano: una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey*. Universidad Autónoma de Madrid (tesis doctoral).
- VV. AA. (1992). *John Dewey. Critical Assessments. Vol. II. Political Theory and Social Practice*, J., E., Tiles (ed.), Routledge, London and New York.
- VV. AA. (2003). «Symposium: John Dewey and economic theory», *Journal Of Economic Methodology*, Volume 10, number 2.
- VV. AA. (2018). *John Dewey. Una estética de este mundo*, L. Arenas, R. Del Castillo y A. Faerna (eds.), Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- WALSH, B., A. (1984). «Textual Commentary», *The Collected Works of John Dewey. The Later Works (1925-1953), Volume 2 (1925-1927)*, Jo Ann Boydston (ed.), Southern Illinois University Press, Carbondale, LW 2: 421-433.
- WESTBROOK, R. (1992). *John Dewey and American Democracy*, Cornell University

Press, Ithaca.

–(1993). «John Dewey», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XXIII, núm. 1-2, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, págs. 289-305.

WRIGHT MILLS, Ch. (1966). *Sociology and Pragmatism*, Oxford University Press.
Traducción española: (1968). *Sociología y pragmatismo*, Siglo Veinte, Buenos Aires.

3. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ACKER, W., R., B. (1998). *Kyudo: The Japanese Art of Archery*, Tuttle, Boston.
Traducción española: (1999). *Kyudo: el arte japonés del tiro con arco*, Obelisco, Barcelona.

ADDAMS, J. (1985). *Jane Addams Papers*, University Microfilms International, Durham (NC).

ALEXIS de TOCQUEVILLE ([1835/1840] 2010). *La democracia en América*, Trotta, Madrid.

ÁLVAREZ LUGO, A., J. (2006). «Trabajo y mundialización: Una mirada desde la antropología», *Ciencias Sociales Online*, Vol. III, núm. 3, Universidad de Viña del Mar (Chile), págs. 106-116.

ÁLVAREZ-URÍA, F., y VARELA, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*, Morata, Madrid.

ARENAS POSADAS, C. (2003). *Historia económica del trabajo (Siglos XIX y XX)*, Tecnos, Madrid.

ARENDT, H. ([1958] 2015). *La condición humana*, Paidós, Barcelona.

ARISTÓTELES (1951). *Política*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

ASIMOV, I. ([1974] 1994). *El nacimiento de los Estados Unidos (1763-1816)*, Alianza, Madrid.

BARNES, A. (1925). *The Art of Painting*, Barnes Foundation Press, Merion (PA).

BEAUD, M. ([1981] 2013). *Historia del capitalismo. De 1500 a nuestros días*, Planeta, Barcelona.

- BENDER, T. (2001). *Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones*, Siglo Veintiuno, Madrid.
- BERNSTEIN, R. (1998). «Community in the Pragmatic Tradition», *The Revival of Pragmatism*, Dickstein (ed.), págs. 141-156.
- BRENNAN, J., F. ([1986] 1999). *Historia y sistemas de la psicología*, Prentice Hall, Naucalpan de Juárez (México).
- BRUNER, J. (1962). *On Knowing*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- BRUNER, J. y WEINREICH-HASTE, H. (1987). *Making Sense: The Child's Construction of the World*, Methuen, Londres. Traducción española: (2004). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona.
- CAILLOIS, R. (1967). *Les Jeux et les Hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, París. Traducción española: (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- COLIN CLARK, M., A. (1940). *The Conditions of Economic Progress*, McMillan and Co., London. Traducción española: (1980). *Las condiciones del progreso económico*, Alianza, Madrid.
- COVARRUBIAS, Pedro de (1519). *Remedio de jugadores*, Burgos.
- CORIAT, B. ([1979] 2015). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Siglo XXI, Madrid.
- DARWIN, Ch. ([1959] 1988). *El origen de las especies*, Espasa Calpe, Madrid.
- DE LA GUARDIA, C. (2012). *Historia de Estados Unidos*, Sílex, Madrid.
- DEL CASTILLO, R. (2001). «Juegos, diálogos, historia: Gadamer y Wittgenstein en discusión», *Del pensar y su memoria*, Vega, L., Rada, E. y Mas, S. (eds.), UNED, Madrid, págs. 475-496.
- (2016). *William James*, RBA, Madrid.
- (2016). «Devi trasformare la tua energia», Introducción a James, W., *L'importanza degli individui*, Diabasis, Parma.
- DILL, B. (1979). *Across the Boundaries of Race and Class: An Exploration of the Relationship Between Work and Family Among Black Female Domestic Servants*, New York University, New York.
- DOVAL, G. (2009). *Breve historia de los indios norteamericanos*, Nowtilus, Madrid.

- EAGLETON, T. (2011). *Why Marx Was Wright*, Yale University. Traducción española:(2011). *Por qué Marx tenía razón*, Península, Barcelona.
- ERIKSON, E. ([1964] 1995). *Childhood and Society*, Vintage, Nueva York. Traducción española: (1983). *Infancia y sociedad*, Paidós, Barcelona.
- (1977). *Toys and Reasons: Stages and Ritualization of Experience*, W. W. Norton, Nueva York. Traducción española: (1982). *Juego y desarrollo*, Crítica, Barcelona.
- FEINSTEIN, H., M. (1984). «The Use and Abuse of Illness», capítulo 12 de *Becoming William James*, Cornell University Press, Ithaca.
- FISCH, M. (1986). «Peirce, Semeiotic, and Pragmatism Essays», K., L., Ketner y Ch., J., W., Kloesel (comp.), Indiana University Press, Bloomington (IN.).
- FOURIER, Ch. ([1852] 2008). *Valor educativo de la ópera y la cocina*, Ediciones Trea, Gijón.
- FRANZESE, S. (2008). *The Ethics of Energy. William James's Moral Philosophy in Focus*, Ontos, Verlag, Frankfurt, 2008.
- GABÁS, R. (2008). *Curso Básico de Filosofía Estética*, Universidad de Cantabria, Santander.
- GADAMER, H.-G. ([1960] 2007). *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca.
- GIRAUDOUX, J. (1946). *De pleins pouvoirs sans pouvoirs*, Gallimard, París.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J., A. (1993). *Tractatus ludorum*, Anthropos, Barcelona.
- GRANT, SUSAN-MARY (2014). *Historia de los Estados Unidos de América*, Akal, Madrid.
- HACKER, L., M., y KENDRICK, B., B. (1936). *The United States since 1865*, F. S. Crofts and Co., New York.
- HALL, G., S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, D. Appleton and Company, New York.
- HAMMOND, J., L., & HAMMOND, B., B. (1949). *The Town Labourer (1760-1832)*, Longmans, Green, London.
- HEILAND, H. (1993). «Friedrich Fröbel», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, números 3-4, París.

- HENRICKS, T., S. (2015). *Play and the Human Condition*, University of Illinois Press, Chicago and Springfield.
- HOLMES, B., «Herbert Spencer», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, núms. 3-4, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, 1994, págs. 543-565.
- HOLMES, J., O., W. (1995). «Codes, and the Arrangement of the Law», *The Collected Works of Justice Holmes: Complete Public Writings and Selected Judicial Opinions of Oliver Justice Holmes*, vol. I, S., M., Novick (comp.), University of Chicago Press, Chicago.
- HUIZINGA, J. ([1919] 2005). *El otoño de la Edad Media*, Alianza, Madrid.
- ([1938] 2008). *Homo Ludens*, Alianza, Madrid.
- JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology*, vol. I, Henry Holt and Company, Nueva York. Traducción española: (1983) *Los principios de la psicología*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Longmans, Green & Co., Nueva York. Traducción española: (2016). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, Alianza Editorial, Madrid.
- (1909). *The Meaning of Truth*, Longmans, Green and Co., Nueva York. Traducción española: (2011). *El significado de la verdad*, Marbot, Barcelona.
- (1920). *Collected Essays and Reviews*, Longmans, Green and Co., Nueva York.
- (1983). «The Gospel of Relaxation», *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*, Harvard University Press, Cambridge (MA), págs. 117-131.
- (1997). *The Writings of William James, J., J., McDermott (ed.)*, University Chicago Press, Chicago.
- JEFFERSON, T. (2014). *Escritos políticos. Declaración de Independencia, Autobiografía, Epistolario*, Jaime de Salas (ed.), Tecnos.
- JENKINS, Ph. (2012). *Breve historia de Estados Unidos*, Alianza, Madrid.
- JIMÉNEZ, J. (2004). *Teoría del arte*, Tecnos, Madrid.
- KANT, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*, Johan Friedrich Hartnoch, Riga. Traducción española: (1997). *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid.
- KANT, I. ([1784] 2004). *¿Qué es la ilustración?*, Alianza, Madrid.

- KING, I. (1903). *The Psychology of Child Development*, The University of Chicago Press, Chicago.
- KLIEBARD, H. (1987). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Routledge and Kegan Paul, Nueva York.
- KULIKOFF, A. (2000). *From British Peasants to Colonial American Farmers*, The University of North Carolina Press.
- LICHT, W. (1991). «Studying Work. Personnel Policies in Philadelphia Firms. 1850-1950», *Master to Managers; Historical and Comparative Perspectives on American Employers*, Sanford Jacoby, Nueva York.
- LUZURIAGA, L. ([1954] 1993). *Pedagogía social y política*, CEPE, Madrid.
- MALDER, E. ([1980] 1986). *Las ondas largas del desarrollo capitalista. La interpretación marxista*, Siglo Veintiuno, Madrid.
- MARINAS, J.-M. y SANTAMARINA, C. (2015). *El bazar americano en las exposiciones universales*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- MARSH, J. (1973). *Coleridge's American Disciples: The Selected Correspondence of James Marsh*, J. J. Duffy (comp.), University of Massachusetts Press, Amherst.
- MARX, K. ([1844] 2013). *Manuscritos de economía y filosofía*, Alianza, Madrid.
- MARX, L. (1967). *The Machine in the Garden. Technology and the Pastoral Ideal in America*, Oxford University Press, Nueva York.
- MILLER, G., A. ([1962] 2008). *Introducción a la psicología*, Alianza Editorial, Madrid.
- NAREDO, J., M. (2002). «Configuración y crisis del mito del trabajo», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 119 (<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-2.htm>).
- PEIRCE, Ch., S. (1934). «How to Make our Ideas Clear», *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5, Ch., Hartshorne y P., Weiss (eds.), Harvard University Press, Cambridge (MA).
- (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 7, A., W., Burks (ed.), Harvard University Press, Cambridge (MA).
- (1992). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*, vol. 1: 1867-1893, N., Houser y C., Kloesel (ed.), Indiana University Press, Bloomington (IN).
- (1998). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*, vol. 2: 1893-1913, The

- Peirce Edition Project, Indiana University Press, Bloomington (IN).
- PLATÓN (1960), *Las Leyes*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- POLANYI, K. ([1944] 2004). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, FCE, Madrid.
- RIESMAN, D., (con la colaboración de Nathan Glazer y Revel Denney) (1950). *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*, Yale University Press. Traducción española: (1981). *La muchedumbre solitaria. Un estudio sobre la transformación del carácter norteamericano*, Paidós, Barcelona.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. (2008). *Historia del deporte*, INDE Publicaciones, Barcelona.
- RORTY, R. ([1998] 1999). *Forjar nuestro país. El pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*, Epílogo y Glosario de R. Del Castillo, Paidós, Barcelona.
- ROSENBERG, Ch. (2008). *America at the Fair Chicago's 1893. World Columbian Exposition*, Arcadia Publishing, Mount Pleasant (SC).
- ROUSSEAU, J.-J. (1969). *Oeuvres complètes*, Bibliotheque de la Pleiade, Gallimard, París.
- SANCHÍS GÓMEZ, E. (2004). «Concepciones del trabajo: De las ambigüedades medievales a las paradojas actuales», *Cuadernos de relaciones laborales* 22, núm. 1, págs. 37-65.
- SASS, E. (con Pearson, W. y Hattikudur, M.) (2010). *The Mental Floss History of the United States. The (Almost) Complete and (Entirely) Entertaining Story of America*, Harper Collins Publishers, New York.
- SCHILLER, F. ([1795] 1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona.
- SENNETT, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W. W. Norton & Company, New York. Traducción española: (2015). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- (2006). *The Culture of New Capitalism*, Yale University, New Haven. Traducción española: (2013). *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- (2008). *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven. Traducción española: (2010). *El artesano*, Anagrama, Barcelona.

- (2013) *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*, Katz, Barcelona.
- SENNETT, R., y COBB, J. (1972). *The Hidden Injuries of Class*, Knopf, A. (ed.), Columbia University, New York.
- SKAGESTAD, P. (1983). «American Pragmatism», *Contemporary Philosophy. A New Survey*, vol. 4, Martinus Nijhoff Publ., The Hague.
- SMITH, A. ([1759] 2013). *La teoría de los sentimientos morales*, Alianza, Madrid.
- ([1776] 1994). *La indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid.
- SÖETARD, M. (1994). «Johan Heinrich Pesalozzi», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, números 1-2, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París.
- (1994). «Jean-Jacques Rousseau», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, números 3-4, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París.
- SOMBART, W. ([1913] 2005). *El burgués. Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*, Alianza Editorial, Madrid.
- SPENCER, H. (1855). *The Principles of Psychology*, Longman, Brown, Green and Longmans, London.
- THOMPSON, E., P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Capitán Swing, Madrid.
- TOMÁS de AQUINO (1955). *Summa Theologica*, X, BAC, Madrid.
- VARELA, J. (1984). *Modos de educación en la España de las Contrarreformas*, La Piqueta, Madrid.
- VEBLEN, Th. (1899). *The Theory of the Leisure Class. An Economic Study in the Evolution of Institutions*, MacMillan, New York. Traducción española: (2014). *Teoría de la clase ociosa*, Alianza, Madrid.
- VV. AA. (2012). *The Century of the Child. Growing by Design 1900-2000*, exhibition at The Museum of Modern Art (MOMA), New York, July 29–November 5, Emily Hall and Libby Hruska (eds), published by The Museum of Modern Art, New York.
- VV. AA. (2013). *The Philosophy of Play*, E. Ryall, W. Russell & M. MacLean (eds),

- Routledge, London and New York.
- VV. AA. (2014). *Playgrounds. Reinventar la plaza*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Ediciones Siruela, Madrid.
- WEBER, M. ([1905] 1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Istmo, Madrid.
- WHEELER, J. (1854). *A Historical Discourse by Rev. John Wheeler, Delivered on the Occasion of the Semi-Centennial Anniversary of the University of Vermont*, Free Press, Burlington.
- WYKES, A. ([1964] 1976). *El juego*, Caralt, Barcelona.
- YEPES, R. (1996). *La región de lo lúdico. Reflexión sobre el fin y la forma del juego*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- ZINN, H. ([1980] 2005). *La otra historia de Estados Unidos*, Argitaletxe Hiru, Hondarribia (Guipúzcoa).