



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

**Educación ambiental a través del Arte.
Teoría de la Experiencia Estética en John Dewey.**

TESIS

Para obtener el grado de:

LICENCIADA EN HUMANIDADES

Presenta

Eva Idalid Hernández Rueda

Director:

Dr. Juan Manuel Espinosa Sánchez.



Chetumal, Quintana Roo, México, Marzo de 2018.



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

**EDUCACIÓN AMBIENTAL A TRAVÉS DEL ARTE.
TEORÍA DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN JOHN DEWEY.**

Tesis elaborada bajo la supervisión del comité del programa de Licenciatura y aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADA EN HUMANIDADES

COMITÉ DE TESIS

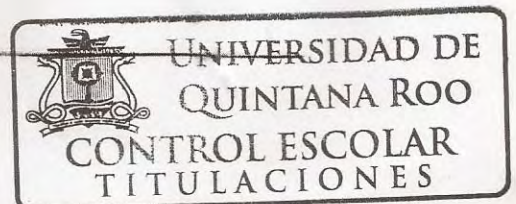
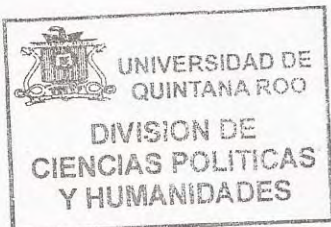
Director: Espinosa Sánchez J.M.
Dr. Juan Manuel Espinosa Sánchez.

Asesor titular: [Signature]
Mtra. Javier España Novelo

Asesor titular: [Signature]
Dra. Norma Angélica Oropeza García

Asesor suplente: [Signature]
Dr. Martin Fricke

Asesor suplente: [Signature]
Mtro. Armando Alberto León López.



Chetumal, Quintana Roo, México, Marzo de 2018.

Dedicatoria

Dedicar una tesis de filosofía a un personaje distinto a la razón puede ser tomado como un error. La eterna y rigurosa bifurcación entre la ciencia y la religión, el “verdadero” arte y el arte “local”, entre otras, distorsionan la conciencia de los seres vivos humanos, disminuyendo su capacidad de aprehender y aprender. La fe vista como *aquello* que nos haga creer o ver por, para y en el entorno es una fe que nos ayuda a crecer. Lo demás es publicidad. John Dewey, en *Una Fe Común* (2005), escribió:

“Los fines ideales a los cuales presentamos nuestra fe, no son oscuro ni vacilantes. Tienen forma concreta en nuestro entendimiento de las relaciones con nuestro prójimo, y en los valores contenidos en esas relaciones. [...]. Las cosas máspreciadas de nuestra civilización no son nuestras. Existen en virtud de los actos y los sufrimientos de la continua comunidad humana de que somos eslabón. Tenemos la responsabilidad de conservar, transmitir, rectificar y extender la herencia de los valores recibidos para que los que vengan detrás de nosotros la reciban más sólida y segura, más ampliamente accesible y generosamente repartida, de lo que la recibimos nosotros. Aquí están todos los elementos de una fe religiosa no limitada a una secta, clase o raza. Dicha fe ha sido siempre la fe común implícita de la humanidad. Ahora hay que hacerla explícita y militante”.

Agradecimientos

Mi Dios.

Sra. Laura Rueda Caballero e Ing. Fidencio Hernández Grande

Maestros: JM Espinosa, M. Esteban y M. Fricke

M. Salas

Índice

Introducción: Educación y Cultura en la filosofía de John Dewey.	7
Capítulo 1	15
Interacción y Continuidad como principios básicos en la Experiencia Estética en la propuesta filosófica de John Dewey	
1.1 La relación criatura-entorno	15
1.1.1 El Ambiente	17
1.1.2 Aspecto social y aspecto natural del ambiente y la criatura	19
1.2 Principio de continuidad	23
1.3 Principio de interacción	28
Capítulo 2	36
Características principales de la Experiencia Estética según John Dewey: investigación, reflexión, emoción y consumación	
2.1 Proceso cognitivo como investigación	36
2.1.1 Metodología del pensamiento del ser vivo según John Dewey	39
2.1.2 El concepto de Arco Reflejo en John Dewey	44
2.1.3 Mesetas de la experiencia	47
2.2 Características de la cualidad estética en la experiencia	50

2.2.1 Emocional	52
2.2.2 Adaptativa	55
2.2.3 Experiencia del hacer: percepción y hacer	59
2.2.4 Modelo y estructura	61
2.3 Consumación en la experiencia	65
Capítulo 3	71
La educación según John Dewey	
3.1 El problema de la educación tradicional frente a la propuesta de la educación progresiva según John Dewey	71
3.2 Principios de la teoría de la educación según John Dewey.	77
3.2.1 El hábito: expresión del crecimiento	77
3.2.2 Continuidad y fin del hábito	80
3.3 Experiencia educativa a través de la comunicación	85
3.4 El maestro: una guía en la construcción de la experiencia educativa	88
3.5 La influencia de las teorías filosóficas deweyanas en la educación mexicana	92
Conclusión	97
Bibliografía	106

Introducción: Educación y Cultura en la filosofía de John Dewey

El término *educación*, así como el de *cultura* ha ido cambiando de definición durante la historia de la filosofía, obedeciendo a las circunstancias sociales del ser humano. Sin embargo, no es sino hasta que John Dewey (1859-1952) decide criticar los procesos educativos de su época, logrando introducir la *praxis* en las aulas a través de la exposición de lo importante que son las experiencias para el estudiante y el maestro. Distinguió entre un método individual y general de aprendizaje según las necesidades de los sujetos involucrados. De ahí que años más tarde se le contemplara como uno de los principales impulsores del Pragmatismo¹, junto a William James y Charles S. Pierce.

John Dewey basa su estructura filosófica en la premisa de que la única forma de aprender es cuando la *criatura viviente* se encuentra en contacto con su ambiente, es decir, la criatura se hace consciente de su participación y de la dirección de las condiciones de su ambiente que la desarrollan.

Antes de continuar, es prudente puntualizar que el contexto histórico que orilla al filósofo pragmatista a desarrollar este pensamiento sobre la educación y la pedagogía está situado en distintas y muy variadas circunstancias, tales como el desarrollo de la Primera (1914-18) y la Segunda (1939-45) Guerra Mundial, la Abolición de la Esclavitud en EEUU (1865), la manifestación del 1ro de Mayo (1886) en Chicago, EEUU; así como la Guerra de México y EEUU (1846-48). Además, en esta misma etapa de la historia estadounidense, la filosofía producía grandes personajes como William James, Dilthey, Karl Marx, Weber, Unamuno, entre otros. Todas estas características históricas, nos indican que Dewey ha experimentado un ambiente de drásticos cambios. Dentro de este ajuste y desajuste de la historia del hombre, Dewey resalta con la exposición de la necesidad de impulsar ideales nuevos para transformar los viejos hábitos.

¹ Corriente filosófica que surge a finales del Siglo XIX en los Estados Unidos. Básicamente promueve la evaluación de las causas y consecuencias procurando resultados eficientes e inteligentes.

John Dewey, en la búsqueda de respuestas, construye un sistema filosófico integral engranando cada aspecto sociocultural del ser vivo, tomando como punto de partida la observación y la aceptación del proceso biológico del *crecimiento* de cada criatura. En palabras del filósofo:

“La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente; no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción” (Dewey: 1934; 14).

En otras palabras, para comprender el estudio de la pedagogía deweyana debemos iniciar considerando que la *criatura viviente* nace, crece y muere gracias a la interacción con su medio ambiente, el cual es tanto social como natural.

En el Capítulo 1, trataré el concepto de *ambiente* el cual se define como aquellas circunstancias físicas y psicológicas que orientan el desarrollo particular de cada *criatura*. Es decir, para Dewey, el ambiente consiste “...en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo” (Dewey: 2002; 30-31). El *ambiente* es todo aquello que pueda ejercer algún tipo de influencia en la formación de la conducta de la criatura viviente. Esto puede ser desde el aire y el agua, elementos de necesidad biológica para mantener la vida de cualquier criatura en el planeta, hasta los mismos objetos que consideramos cultural y socialmente como arte. Para ejemplificar lo dicho tomaré como referencia el descubrimiento de las pinturas rupestres de la *Cueva de Chauvet*, en el departamento de Ardèche del sur de Francia. Dichas pinturas han sido consideradas como una prueba de lo que fue la convivencia entre la especie humana y su ambiente.

El objetivo de estudiar el concepto de *ambiente* en la filosofía de John Dewey es comprender que la experiencia se manifiesta en dos direcciones: interno/subjetivo y externo/objetivo. El primero se desarrolla de forma interna en la criatura viva, es decir, todo aquello que motiva algún cambio en y desde el interior de sí mismo. Esto se refleja en las capacidades y habilidades que singularizan a la criatura viva. Por ejemplo, las diferencias entre una persona discapacitada, un niño y un anciano o cuando existe una crisis de salud que cambia su conducta hacia el exterior, llámese accidente o enfermedad. Inclusive en el reino animal, las

diferencias entre los miembros de una manada son respetadas como la de la tolerancia de los adultos a las crías y las exigencias a los jóvenes. En otras palabras, el ambiente también puede comprenderse desde la constitución biológica interna de la criatura, porque internamente puede gestarse la perspectiva y la crítica, o bien la interiorización de la experiencia. Por otro lado, la comprensión externa/objetiva hace referencia a lo que se encuentra fuera de uno mismo. Es toda influencia externa al ser vivo, generalmente asociado con lo material, se encuentran en las circunstancias que de forma indirecta afectan la realidad de la criatura. Por ejemplo, las temporadas de cosecha influyen en el abastecimiento de la demanda en alimentación y en los precios para adquirir los productos. Por tanto, para John Dewey, el ambiente juega un papel de suma importancia para la construcción de una conciencia en la relación entre ser humano y su entorno.

Ahora bien, Dewey considera que las condiciones bajo las cuales vive el ser humano y no humano son compuestas por dos aspectos: el aspecto social y el aspecto natural. El primero, según Dewey, "...consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél [ambiente] es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materiales, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional" (Dewey: 2002; 30-31). En otras palabras, el aspecto social se encuentra representado en cuanto que la criatura es miembro de un grupo, porque existe una tendencia a la relación con los demás. Mientras que el ambiente natural, lo define simplemente como: "La naturaleza es la madre y el hogar del hombre, si bien a veces una madrastra y un hogar poco amistoso" (Dewey: 1934; 27). Como ejemplo para ambos conceptos pensemos en los ecosistemas naturales del mundo, ya que cada uno guarda y prospera especies, en cuanto a su constitución biológica, gracias a sus propias condiciones ambientales ecológicas. Al mismo tiempo, pensemos en que las criaturas de estos ecosistemas mientras crecen y se adaptan, entablan estrechos lazos con otras que, si bien no todas estas relaciones son amistosas, necesariamente existen por, para y en armonía vital. Para reforzar lo dicho, es apropiado citar a un especialista en la filosofía deweyana como el Dr. Miguel Esteban, quien publicó la obra titulada *Naturaleza y Conducta Humana* en el año 2013: "Los hábitos de los seres sociales

integran o unifican funcionalmente en un mismo ambiente el entorno ecológico y el entorno social. En esa condición funcional, el ambiente se incorpora normativamente en la propia identidad personal de los individuos a partir del reconocimiento social, reciprocidad y la complementariedad de expectativas de comportamiento dentro de una comunidad en interacción con determinados ecosistemas” (Esteban: 2013; 344). Esto es, la criatura viva no solo se mueve en su entorno, sino que sus actitudes, aptitudes y habilidades encajan en *el*, para *el* y por *el* entorno.

Dewey pensaba que la interacción entre la *criatura viviente* y su entorno puede resultar en una experiencia *auténtica*, la cual manifiesta como principal característica sobre la *criatura* una conciencia sobre sí misma. En palabras del filósofo pragmatista:

“La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. Bajo condiciones de resistencia y conflicto, aspectos y elementos del yo y del mundo implicado en esta interacción, determinan una experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente” (Dewey: 1934; 34).

La experiencia *auténtica* pasa por ciertas etapas o formas por las que debe madurar antes de decir que es *auténtica*. John Dewey describe y ejemplifica estas etapas o formas de la experiencia con la clara intención de dar al lector libertad para su propia interpretación. En el Capítulo 2 de este análisis revisaré dichas formas o etapas de una experiencia *auténtica* de la siguiente manera:

- a) La etapa o fase de la experiencia cognitiva, es propiamente la parte del proceso donde la razón examina la experiencia. Dewey en el capítulo seis de su obra *Logic: the theory of inquiry* (1938) describe seis puntos metodológicos como propuesta de la forma en la que razona la criatura viva: 1) *condiciones antecedentes a la investigación: la situación indeterminada*, 2) *Institución del problema*, 3) *Determinación de la posible solución del problema*, 4) *El razonamiento*, 5) *El carácter operativo de hecho-significado*, 6) *Sentido común e investigación científica*.

- b) La etapa o fase de la experiencia estética. Dewey escribe lo siguiente: “Lo que distingue a una experiencia como estética, es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio” (Dewey: 1934; 52). En otras palabras, lo estético dentro de la vida es orientado por las emociones, sin que esto signifique que la actividad cognitiva quede en menor nivel de importancia, sino más bien que los sucesos de una experiencia van despertando en la criatura, tanto emocional como cognitivamente, un proceso adaptativo que debe asimilarse. De ahí que la cualidad estética de la experiencia se basa en que todo objeto artístico nace de la interacción entre la criatura y el entorno, sin ejercer ninguna discriminación en sus formas, ya que para nuestro filósofo “la existencia consiste en acontecimientos o está en posesión de una cualidad temporal caracterizada por principiar, proceder y finalizar.” (Dewey: 1948; 93). Una forma de ejemplificar el movimiento de la experiencia estética es con el gráfico de ondas, los cuales representan el movimiento de las etapas altas y bajas, pero nunca es lineal. En el caso de la experiencia, la intensidad con la que suceden los hechos es la motivación de la criatura para sumergirse en la experiencia cognitiva para luego dar pie a la estética y “finalizar” con la consumada.
- c) La etapa o fase de la experiencia *consumada*. Este concepto encierra dos consideraciones importantes: 1) el cierre de la experiencia y 2) la continuación de la experiencia para la apertura a una *nueva* experiencia. Por lo que, podemos interpretar que la experiencia del ser vivo solo llega a alcanzar fuerza cuando armoniza las cuestiones intelectuales y las estéticas, ya que, “La experiencia de una criatura viviente es capaz de tener cualidad estética, porque el mundo actual en el que vivimos es una combinación de movimiento y culminación, de rompimientos y reuniones” (Dewey: 1934; 17). La *consumación* de la experiencia atrae *armonía interna*, es decir, si la criatura se tropieza con alguna circunstancia que le causa algún tipo de tormento significa que se ha “roto la paz”. En otras palabras, deja de existir un *arreglo* entre el ambiente y la criatura. “La armonía interna se alcanza solamente cuando de algún modo se hace un arreglo con el ambiente. [...]. Afortunadamente para la variedad de la experiencia, los arreglos se hacen de muchos modos, que en definitiva son decididos por un interés selectivo” (Dewey: 1934; 17). El arreglo de dicha

problemática es un proceso de *ajuste*, pues este lleva un cambio que siempre impulsa a la criatura hacia adelante, al mismo tiempo que permite la apertura de la reconstrucción de la relación criatura-entorno. Dewey escribe:

“Alcanzar un periodo de equilibrio en el proceso de la vida es, al mismo tiempo, iniciar una nueva relación con el ambiente, que proporciona poder para nuevos ajustes que habrán de hacerse mediante la lucha. El momento de la consumación es el momento de un nuevo comienzo” (Dewey: 1934; 17).

Ahora bien, ¿para qué necesitamos saber que el hombre es integrante, no dominante, del medio ambiente en el que vive? La co-evolución es un concepto introducido en la ciencia desde el siglo XX por el investigador Daniel Janzen en 1980, quien propone que, dentro de un hábitat, las criaturas animadas e inanimadas cooperan entre sí para desarrollarse y prevalecer dentro de la biodiversidad, aclarando que, si bien la relación entre una y otras puede no ser precisamente amistosa, resulta funcional para el movimiento general de la vida. Por tanto, el ser humano al ser una especie viva resultado de la colaboración del hábitat no puede estar exento de dicha relación, así como éste tampoco puede olvidar que al perder su hábitat natural también se pierde así mismo.

John Dewey toma como base los planteamientos filosóficos de William James para exponer el pragmatismo de la biología del hábito, al mismo tiempo en que desarrolla su propuesta educativa. James es reconocido por sus conjeturas sobre el comportamiento del ser, basadas en la alineación biológica del mismo y su convivencia con la naturaleza, ya que ésta determina *la plasticidad del sistema nervioso*. James expone “la vida en la Tierra está formada de diferentes cuerpos en distintos ecosistemas” (James: 1989; 87), por tanto, los diferentes hábitats tienen distintas circunstancias ambientales que rigen a sus ocupantes, al mismo tiempo que desarrollan la particularidad educativa de sus experiencias *auténticas*. Si esto es así, entonces, la educación es el resultado de una serie de hábitos inteligentes con el fin de mejorar la situación ambiental. Esto será desarrollado en el Capítulo 3.

La idea de usar el arte del hombre para modificar la visión ambiental existente, viene gestándose desde tiempos tan antiguos como el descubrimiento de las habilidades artísticas. Uno de los ejemplos más latentes en la historia de México es el uso del arte para la evangelización de nuestros ancestros. Sin embargo, en esta ocasión la intención de utilizar el arte se trata de reorientar la cultura de los malos hábitos para la construcción de la aceptación y adaptación de nuestra sociedad a lo que existe hoy en nuestro ambiente natural. La propuesta de este trabajo filosófico es recuperar la conciencia de la auto-protección a través del cuidado del ambiente porque cuando logramos apreciar el arte en su forma natural gozamos libremente de lo que identifica la vida misma. De ahí que la justificación de la elaboración de este trabajo de investigación radica en la preocupación sobre la pérdida de conciencia de que somos una especie biológicamente dependiente de su medio ambiente natural. El crecimiento de la tecnología y los cambios sociales que atrae hacen que nuestra búsqueda de una mejor comodidad se convierta en una incoherente y desmedida destrucción de aquello que nos mantiene y que da sentido a la vida. Sin embargo, puntualizo que no intento exponer una idea de rechazo hacia el avance tecnológico y los cambios sociales, sino a la forma en la que se usa y/o se genera.

El objetivo general de este trabajo es analizar la teoría de la Experiencia Estética de John Dewey para reconstruir la conciencia colectiva sobre las acciones orientadas hacia un bien común partiendo de la relación hombre-entorno, a través de una sensibilidad artística y educativa por el medio ambiente natural. A su vez, los objetivos particulares a alcanzar son:

- a) Estudiar tanto la Teoría de la Experiencia Estética de John Dewey como teorías filosóficas y científicas acordes al tema para conocer y comprender los principios filosóficos que podrían regir una conciencia colectiva y práctica.
- b) Exponer algunas de las acciones que se han ejercido en beneficio de la Naturaleza en México y otros países.

Por otro lado, la metodología para la realización de la presente tesis se ejercerá a través de un análisis sobre la teoría de la experiencia estética de John Dewey. La lectura principal será *Art as Experience*, debido a que es la única obra en la que el filósofo norteamericano detalla dicha teoría. Además, incluiré algunos otros textos del mismo autor que fortalezcan los objetivos de la investigación. Las lecturas secundarias serán interpretaciones de la teoría estética de John Dewey,

acordes a los objetivos de la investigación, con el fin de ejercer el análisis y concluir con una posible aplicación concreta de la práctica de dicha teoría a través del arte o las actividades artísticas. Los pasos a seguir serán:

1. Elaboración de esquemas sobre las lecturas. Dichos esquemas servirán para el análisis y la organización de las ideas, además servirán para elaborar una redacción clara y sencilla.
2. Redacción de ensayos sobre las lecturas analizadas. Se harán citas quincenales con el director de tesis para comentarios, resolución de dudas y otras revisiones sobre los ensayos elaborados.
3. Investigación y experimentación de las posibles alternativas prácticas de la aplicación de la teoría de la experiencia estética deweyana.

CAPÍTULO 1

INTERACCIÓN Y CONTINUIDAD COMO PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA PROPUESTA FILOSÓFICA DE JOHN DEWEY

1.1 Relación criatura-entorno

“(…) una teoría del lugar de lo estético en la experiencia no tiene que perderse en detalles minúsculos cuando parte de la experiencia en su forma elemental, porque bastan solo amplios lineamientos. La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente; no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción” (Dewey: 1934; 14).

Art as Experience (1934) es una de las reconocidas obras de John Dewey donde expone su teoría estética. En este libro, Dewey realiza una crítica a la sublimación del arte, y establece la convivencia orgánica entre el hombre y su entorno como su premisa inicial. Según el filósofo pragmático, la sublimación del arte es consecuencia de la negación a la codependencia entre el hombre y el entorno, debido a que la actividad y los productos artísticos quedan fuera de toda realidad de donde son inspirados y creados. Es decir, las famosas obras de arte mundialmente conocidas son exhibidas exclusivamente en galerías y museos, admiradas desde lejos por algunos de nosotros. Sin embargo, aunque es innegable la autenticidad, la originalidad, la creatividad y el empeño con las que fueron hechas; dichas obras son arte en cuanto que son catalogadas como tal ya que para el hombre común carecen de sentido². En palabras de Dewey,

² “Las artes que hoy tienen mayor vitalidad para el hombre medio son cosas que no considera como arte; por ejemplo, el cine, la música de jazz, la página cómica y muy frecuentemente, los relatos periodísticos de amores, asesinatos y hazañas de bandidos. Porque cuando lo que él conoce como arte se relega al museo o a la galería” (Dewey: 1934; 7).

“Por una de las irónicas perversidades que a menudo ocurren en el curso de los acontecimientos, la existencia de obras de arte de las que depende la formación de una teoría estética, se han convertido en un obstáculo para la teoría acerca de ellas. [...]. Además, la perfección misma de esos productos, el prestigio que poseen a causa de una larga historia de indiscutible admiración, crean convenciones que se interponen en el camino de la visión fresca. Cuando un producto de arte alcanza una categoría clásica, se aísla de algún modo de las condiciones humanas bajo las cuales obtuvo el ser y de las consecuencias humanas que engendra en la experiencia efectiva.” (Dewey: 1934; 5).

Es decir, el poco interés que el hombre contemporáneo pueda manifestar por las Bellas Artes es el resultado del elitismo al demérito que rodea la actividad artística, contribuyendo a la pérdida de su significado. En consecuencia, la relación entre el hombre contemporáneo y las Bellas Artes no puede significar la única vía para el desarrollo de la experiencia estética.

La propuesta de Dewey predica que el ser humano puede desarrollar una experiencia con cualidad estética a través de la interacción con su ambiente. Esto, partiendo del movimiento de las emociones, pasar por la asimilación y desarrollo de los hechos hasta consumarla mediante su expresión. Por ejemplo, que la criatura se tope con ciertas circunstancias que muevan emociones hasta impulsar la elaboración de un objeto hecho expresivo, que no necesariamente se encuentre relacionado con las Bellas Artes o la actividad artística como la conocemos. Así mismo, Dewey señala que el objetivo de su teoría sobre la experiencia estética “...consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia, que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que son reconocidos universalmente como constitutivos de la experiencia” (Dewey: 1934; 5). Razón por la cual, el filósofo norteamericano determina que “La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente; no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción” (Dewey: 1934; 14). Por ende, debido a que la criatura viviente, como la denomina Dewey dentro de su teoría estética, forzosamente nace, vive y muere dentro las condiciones de su ambiente social y natural, es necesario estudiar el papel de la *interacción entre la criatura y su entorno*.

1.1.1. *Ambiente*

El filósofo pragmatista muestra la importancia de este concepto en su teoría escribiendo: “¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística? ¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforman en la satisfacción peculiar de la experiencia estética? Estas son las cuestiones que la teoría debe contestar. Las respuestas no pueden ser encontradas, a menos que estemos dispuestos a buscar los gérmenes y raíces en los asuntos de la experiencia que corrientemente no consideramos como estética. Habiendo descubierto estas semillas activas, podemos seguir el curso de su crecimiento hasta las más altas formas del arte acabado y refinado” (Dewey: 1934; 13). Así pues, partiendo de la premisa “La naturaleza de la experiencia está determinada por las condiciones esenciales de la vida” (Dewey: 1934; 13), interpretamos que, para Dewey, el ambiente consiste “...en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo” (Dewey: 2002; 30-31). En otras palabras, podemos entender que el *ambiente* es todo aquello que pueda ejercer algún tipo de influencia en la formación de la conducta de la criatura viviente. Esto puede ser desde el aire y el agua, elementos de necesidad biológica para la sobrevivencia de cualquier criatura en el planeta, hasta los mismos objetos que consideramos como arte. Por ejemplo, tomemos como referencia el reciente descubrimiento de las pinturas rupestres de la *Cueva de Chauvet*³.

³ Las pinturas rupestres son un ejemplo de las primeras manifestaciones de la comunicación en el desarrollo social de la humanidad. Su elaboración empleaba pigmentos de origen vegetal y compuestos minerales, generalmente mezclados con un aglutinante orgánico, como la resina o la grasa. Dichas pinturas, durante mucho tiempo, han sido interpretadas como el reflejo del señorío humano sobre el medio ambiente natural y social de otras criaturas, tal como si fuera un registro de las actividades que el ser humano prehistórico realizaba para mantenerse con vida. Sin embargo, en 1994, el descubrimiento de la cueva de Chauvet por el explorador Jean-Marie Chauvet, con las pinturas rupestres de más de 32.000 años de antigüedad, ha cambiado dicha teoría para formar una nueva en la que el ser humano se desenvolvía como una criatura más dentro del entorno, es decir, se muestra la original relación cooperativa y vital entre el hombre y el ambiente. Para el hombre auriñaciense, los osos cavernarios, caballos, panteras, mamuts, leones, zorros, búhos, insectos, entre otras criaturas que formaban parte de su entorno, eran además de compañeros de hábitat, también su inspiración y su motivación para desarrollarse a sí

Por otro lado, Emily Brady, profesora de estética en la Universidad de Helsinki y coeditora del libro *Environment and Philosophy y Aesthetics Concepts: Essays after Sibley*, quien coincide con Dewey sobre *dónde* puede ocurrir una experiencia *estética*: “la experiencia estética no ocurre solo en la ópera o en las galerías de arte, sino también puede ocurrir cuando hacemos o apreciamos una chaqueta, escuchamos música rap o tomamos un paseo” (Brady: 2003; 7). Las actividades cotidianas de la criatura conforman la base de la relación con su hábitat, incluso la probabilidad de alcanzar y desarrollar una experiencia estética obtiene un mayor porcentaje de éxito cuando el ser vivo se hace consciente de dicha relación.

En consecuencia, Dewey comprende que la criatura viviente depende vitalmente de su *ambiente*, porque “Las cimas de las montañas no flotan sin apoyo. Ni siquiera descansan sobre la tierra. *Son* la tierra en una de sus operaciones manifestadas” (Dewey: 1934; 5). La conciencia ambiental que ejerce Dewey en su teoría maneja el razonamiento lógico basado en la codependencia entre la criatura y el ambiente. La criatura se mueve en su entorno gracias a que éste le ofrece lo necesario y viceversa. Pues en el entorno, encontramos coherencia en la participación y el ritmo en que la ejercen todos los seres que lo habitan. “La maravilla de lo orgánico, de lo vital, la adaptación a través de la experiencia (en vez de la contracción y la acomodación pasiva) se realiza efectivamente. Aquí está en germen el equilibrio y la armonía alcanzada a través de ritmo” (Dewey: 1934; 15). El entorno encierra una colaboración permanente. Su característica principal es que siempre se encuentra en movimiento, al igual que el arte.

mismo, así como también para desarrollar sus formas de expresión. La pintura de los leones ejemplifica dicha inspiración y motivación del artista de transmitir lo que observó sobre estos felinos: el movimiento de su cabeza al correr, sus gestos, etc. Incluso, algunos de los investigadores de Proyecto de la cueva de Chauvet, basados en la intensidad que encierra esta misma pintura, exponen algunas teorías en las que cabe la posibilidad de que tuvo que haber existido una convivencia mucho más cercana de la que hoy existe, y por lo tanto, podría demostrar una convivencia ambiental mucho más armoniosa entre ambas criaturas vivientes. De manera que las pinturas de Chauvet no solo son registros del mundo 32,000 años atrás, sino que nos transportan a una serie de historias que reflejan el amplio conocimiento e interés que el artista tuvo por su medio ambiente. Además, dichas escenas pintadas en Chauvet reflejan la vitalidad del ser humano como un compañero en el conjunto de seres vivos que compartían el mismo hábitat. Por lo que a mi parecer, las pinturas de la cueva de Chauvet pueden constar como un ejemplo para la exposición de la teoría de la experiencia estética en John Dewey, ya que dichas pinturas logran, entre otras cosas, incitar a la reflexión sobre la relación entre el hombre y el medio ambiente.

“Podría ser un lugar común que la comprensión estética, como distinta del puro goce personal, debe partir del suelo, el aire y la luz de donde nacen las cosas estéticamente admirables.” (Dewey: 1934; 13).

1.1.2. Aspecto Social y Natural del Ambiente de la Criatura

Ahora bien, en la filosofía deweyana, el ambiente es condicionado por lo físico y lo social. Se refiere a toda influencia externa, generalmente asociado con lo material. Por ejemplo, las características biológicas que constituyen a un ser vivo en específico, como el coral cerebro (*Pseudodiploriastrigosa*), lo hacen apropiado para vivir y reproducirse bajo las condiciones de su ambiente, físicas y sociales, como es el ecosistema del arrecife en Cozumel. En la teoría estética de John Dewey las condiciones del ambiente, físicas y sociales, definen interacción y constitución biológica del ser animado e inanimado.

Estas condiciones bajo las cuales se desarrolla la criatura son la primera interacción del uno con lo otro. En la filosofía existencialista se comprende esta interacción como propia del *Ser* con lo que existe, es decir, que fluye de dentro hacia afuera. Sin embargo, en la filosofía de John Dewey la praxis de esta interacción se refleja en la influencia que lo subjetivo tiene con lo objetivo y viceversa, fluye *por, para* y *en* ambos.

Dewey considera que las condiciones bajo las que vive el ser humano y no humano son compuestas por dos aspectos: el aspecto social y el aspecto natural o físico. El primero, según Dewey, “...consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél [ambiente] es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materiales, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional” (Dewey: 2002; 30-31). En otras palabras, el aspecto social es cuando la criatura forma parte de un grupo o se ve obligada a tener algún tipo de

interacción con otro. La fuerza de la continuidad de los hechos involucra de forma directa o indirecta una relación entre los participantes del entorno, llámese este Naturaleza o Sociedad⁴. Mientras que el ambiente natural, es definido como todo aquello que forma parte del entorno donde se desenvuelve la criatura. Como ejemplo para ambos conceptos, pensemos en los ecosistemas naturales del mundo, ya que cada uno guarda y prosperan especies, en cuanto a su constitución biológica, gracias a sus propias condiciones ambientales ecológicas. Al mismo tiempo, en que dichas criaturas crecen y se adaptan, entablan estrechos lazos con otras que si bien no todas son amistosas, existe una relación que la vida como la conocemos. En palabras de John Dewey: “La naturaleza es la madre y el hogar del hombre, si bien a veces una madrastra y un hogar poco amistoso” (Dewey: 1934; 27).

Para reforzar lo dicho, es apropiado citar a un especialista en la filosofía deweyana como el Dr. Miguel Esteban, quien publicó la obra titulada *Naturaleza y Conducta Humana* (2013): “Los hábitos de los seres sociales integran o unifican funcionalmente en un mismo ambiente el entorno ecológico y el entorno social. En esa condición funcional, el ambiente se incorpora normativamente en la propia identidad personal de los individuos a partir del reconocimiento social, reciprocidad y la complementariedad de expectativas de comportamiento dentro de una comunidad en interacción con determinados ecosistemas” (Esteban: 2013; 344). Esto es, la criatura viva no solo se mueve en su entorno, sino que sus actitudes, aptitudes y habilidades encajan en *el*, para *el* y por *el* entorno.

Ambos aspectos del concepto de *ambiente* son condescendientemente armoniosos y rítmicos⁵ bajo el movimiento del principio de interacción y continuidad que, inevitablemente orienta el crecimiento de todos los seres vivos que participan en un mismo entorno. En palabras de Dewey, “El hecho de que la civilización persiste y la cultura continúa –y avanza algunas veces–, hace evidente que las esperanzas y propósitos humanos encuentran una base y un apoyo en la naturaleza. Como el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de una interacción del organismo con su alrededor, la cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío o sobre él mismo, sino una

⁴ Véase términos en el glosario según John Dewey.

⁵ Véase en el glosario de términos según John Dewey.

interacción prolongada y acumulativa con el ambiente” (Dewey: 1934; 27). De ahí, la importancia de tratar una definición del ambiente con sus dos aspectos: social y natural (o físico). Por lo que, a pesar de que ambos aspectos ambientales sean diferentes, se complementan uno al otro. Miguel Esteban escribe que “Si estamos todos en el mismo barco, es porque todos actuamos en el mismo mundo, entendido como una esfera de prácticas con repercusiones mutuas que crece día a día” (2002; 120). Esteban interpreta que las habilidades y actividades que desarrollan todas las criaturas vivientes son influencia constante sobre ellas mismas y sobre su ambiente. Es un sistema dinámico donde comprender la relación entre el ser vivo y su ambiente, la intervención de *lo social* es inevitable en el desarrollo de ambos personajes.

Así, Dewey pasa de definir el *aspecto social del ambiente* a definir *lo social en la criatura y su ambiente* como consecuencia de la comunicación. La maestra Xóchil Taylor, en su tesis *Principios Filosóficos Experimentales en la Pedagogía Progresiva de John Dewey*⁶, expresa “lo social” como una categoría filosófica en la teoría de la experiencia deweyana. Taylor afirma lo siguiente:

“Lo social conforma una categoría filosófica en cuanto que está sustentado en la comunicación. Comunicación y comunidad guardan un parentesco más que semántico: una comunidad es el resultado de ciertos modos de poseer las cosas en común; estos modos son comunicables, transmisibles, sincrónica y diacrónicamente. [...] Dewey determina la categoría filosófica de lo social analizando los diferentes modos de asociación que están presentes en la experiencia (humana), tales como lo físico, lo biológico y lo psicológico” (Taylor, 2009: 12).

En este sentido, reiteramos lo explicado al inicio de este subtema, “lo social”, es una cualidad del ser vivo derivado de la interacción con el ambiente debido a que éste es obligado a mantener comunicación con su entorno. Es decir, la criatura tanto es biológica como social. Por lo que debemos entender que los aspectos natural y social del ambiente también los conserva la

⁶ Tesis redactada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, para alcanzar el título de maestra en el 2009.

criatura como dos cualidades, en el mismo sentido, pero de manera particular. En palabras de John Dewey:

“La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. Si los miembros que componen una sociedad viviesen continuamente, podrían educar a los miembros recién nacidos, pero esta sería una tarea dirigida por intereses personales más que por necesidad social” (Dewey: 2002; 15).

En resumen, Dewey basa su propuesta de experiencia estética en la restauración lógica de la relación criatura-entorno. Es decir, recurre a las circunstancias biológicas del ser vivo para comprender su actividad artística. Comprende, en primer lugar, que las obras de arte son hechas de materiales físicos que proporciona la Naturaleza, incluyendo al artista. Por lo que existe una relación entre uno y otro. De ahí que Dewey discierne que tanto el entorno como la criatura son caracterizados por dos aspectos: el social y el natural. El primero proviene de la capacidad natural del ser vivo de relacionarse tanto con quien se encuentre dentro de su grupo como con los que se encuentran fuera, mientras que el segundo, hace referencia a los elementos físicos bajo los cuales la vida de estos seres vivos es organizada o influenciada desde el interior de sí. A pesar de la diferencia existente, Dewey cree que ambos aspectos se complementan. La misma criatura viva es un ejemplo de ello: su cuerpo es materia biológica, esto es, que se rige por las condiciones ecológicas, mientras que su desarrollo intelectual es social debido a que la interacción con su entorno provoca *experiencias auténticas*. Por ello, para Dewey, la criatura desarrolla las condiciones ecológicas y sociales como características de sí misma.

1.2 Principio de continuidad

“La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. Bajo condiciones de resistencia y conflicto, aspectos y elementos del yo y del mundo implicado en esta interacción, determinan una experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente” (Dewey: 1934; 34).

Leibniz, quien establece el *principio de continuidad* o *ley de la continuidad* como uno de los principios básicos del universo, menciona que “cuando las determinaciones esenciales de un ser se aproximan a las de otro, todas las propiedades del primero deben en consecuencia aproximarse a sí mismo a las del segundo” (*Opuscules et fragments inédits*, ed. Couturat, 1903, pág. 108; de una Carta a Varignon, 1702). En primer lugar, Leibniz comprende que todas las diferencias entre dos seres cualesquiera son externas, por lo que es posible identificar que uno lleva *continuamente* a otro a través de una clasificación de los momentos dentro de la *continuidad* de los hechos. Por ejemplo, una mariposa es continua de una oruga. Aun si no es perceptible para a simple vista, no existen *saltos* en la Naturaleza, es decir, todo suceso lleva consigo uno después y otro anterior. En el caso de la mariposa, a simple vista parece que pasa de ser oruga a mariposa dentro de un determinado tiempo, sin embargo, dentro de los estudios biológicos que establecen la clasificación de sus etapas de desarrollo, las cuales son cuatro: el huevo, la oruga, el capullo y cuando es adulto, es decir, la mariposa como la conocemos⁷. El filósofo alemán manejó la geometría y la física para poder ejemplificar su propuesta “Los teoremas geométricos que son válidos de la elipse en general pueden ser, pues, aplicados a la parábola cuando es considerada como una elipse. Igualmente, el reposo puede ser considerado como una velocidad infinitamente

⁷María Sibylla Merian, entomóloga alemana, escribe en 1679 *La oruga, maravillosa transformación y extraña alimentación floral* donde describe su experiencia como observadora científica de este proceso natural llamado metamorfosis en las mariposas y las polillas. Este libro ha sido la primera evidencia escrita de tal conciencia natural sobre el ciclo vital de este insecto lepidóptero <http://www.muymuyinteresante.es/curiosidades/preguntas-respuestas/quien-descubrio-que-las-orugas-se-transforman-en-mariposas-mediante-la-metamorfosis-551364892009>

pequeña, o como una lentitud infinita. Lo que es verdadero de la velocidad o de la lentitud será, pues, verdadero del reposo cuando éste se considera de esa manera.” (Copleston: 1992; 274). Así, según la enciclopedia de Copleston, Leibniz termina complementando la teoría de Zenón de Elea, abriendo esta ley de continuidad tanto para el movimiento de lugar a lugar como para las cosas que cambian de forma a forma. De este modo, según Leibniz, el orden y regulación de la Naturaleza se garantizan, al mismo tiempo en el que esta misma ley o principio pasa a ser una expresión de la Naturaleza, es decir una manifestación del entorno biológico. Esto último debido a que Leibniz consideraba que existía una coparticipación en todas las formas de la Naturaleza⁸.

Ahora bien, conviene admitir que mientras el interés de Leibniz es explicar a fondo las operaciones del universo a través de las razones individuales de cada ser para permanecer, Dewey se encuentra interesado en la armonización de dichas participaciones en el ambiente en que se crean. En otras palabras, Dewey profundiza en la experiencia *única* de cada ser. Por lo que, definiremos que el *principio de continuidad* en la filosofía deweyana se rige por la siguiente regla: el *principio de continuidad* es cuando y solo cuando un todo⁹ mantiene un orden coherente favorable para el nacimiento de una experiencia *única*.

Al igual que Leibniz, Dewey admite que en el ambiente, la criatura coexiste con otras que hacen posible su propia existencia. Por lo que una de las consideraciones que Dewey mantiene de forma importante es que el principio de *continuidad* hace fluir la integración coherentemente entre todos los participantes de la experiencia. A su vez, también expone aquello que le da sentido a ésta. Ricardo Nassif¹⁰, maestro de filosofía y ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, expone que, para Dewey, el principio de

⁸ Nota al lector: estimado lector es conveniente aclarar que esta breve semblanza sobre la propuesta de Leibniz sobre el *principio de continuidad* ha sido utilizada con el único y exclusivo fin de establecer apertura a conceptos básicos que maneja en común con John Dewey para facilitar la comprensión del tema a tratar.

⁹ Nota al lector: entiéndase “un todo” como la comprensión total de lo que involucra un momento en la vida, sea cual sea el escenario o las circunstancias que se presenten.

¹⁰ Ricardo Nassif (1924-1984) escribió libros sobre el pensamiento deweyano los cuales son: *Dewey, su pensamiento pedagógico*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968 y *En el centenario de John Dewey*, este último en conjunto con Cirigliano G. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1961. en conjunto con Cirigliano G.

continuidad es “la cualidad mediata de toda experiencia: su influencia sobre las experiencias subsiguientes, su carácter creador (...).” (Nassif, 1968. 14). Es decir que la *continuidad* logra expresarse a través de dos formas: la sucesión de hechos como el proceso¹¹ que de manera natural se lleva a cabo por cada ser y la sucesión de hechos como el orden secuencial de las experiencias. Por ejemplo, en el primer criterio, Leibniz pensaba que la existencia de los seres o cosas que habitan un ambiente, se encuentra determinada por una razón, misma que inspira la colaboración de estos mismos habitantes para constituir el principio de continuidad. En otras palabras, al igual de Dewey, identificaba las conexiones entre un hecho y otro sobre un mismo ser, al mismo tiempo en que este resultado cualquiera que fuere contribuía a la funcionalidad del entorno. En el segundo criterio, Dewey digiere las ideas anteriores para construir un sistema filosófico basado en el resultado de las prácticas cotidianas de los habitantes de un ambiente determinado: la experiencia, esto debido a que los hábitos de alguna forma llegan a definir la educación de un ser vivo. Dewey atribuye a la experiencia una gran responsabilidad en el progreso del desarrollo social y natural de la vida en el ambiente.

Dewey expone que “toda experiencia recoge algo de aquellas que han pasado antes y modifica de algún modo la calidad de las que vienen después” (Dewey: 1967; 35). En otras palabras, para el filósofo norteamericano el concepto de continuidad expresa más que la secuencia de los procesos naturales, sin disminuir la importancia de los mismos. La continuidad, para Dewey, también logra expresarse en la relación entre una y otra experiencia, con el propósito de moldear una experiencia futura¹². Esta relación hace que los datos adquiridos puedan ser consultados sin límites espacio-temporales. Así es como la criatura logra establecer juicios, es decir, decisiones y prever algunas posibles consecuencias. En palabras de Dewey:

“En todos los casos hay *algún* género de continuidad. Cuando notamos las diferentes formas en que opera la continuidad de la experiencia es cuando

¹¹Los procesos a los que me refiero son todas aquellas secuencias naturales ordenadas a los que un ser vivo está sometido para prevalecer. Por ejemplo el ciclo de vida de las plantas, las mariposas, los animales, etc. Leibniz consideraba que incluso el proceso natural al que los minerales se ven sometidos los hace también partícipes de esta ley de continuidad, debido a que existe *razón suficiente* para su existencia y producción.

¹² Para el campo pragmático, la *experiencia* es generalmente definida como una proyección hacia el futuro. Es decir, la experiencia es constantemente evaluada por su cualidad educativa.

obtenemos la base para distinguir las experiencias. Puedo explicar lo que quiero decir mediante una objeción presentada a una idea que alguna vez he manifestado, a saber: que el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento si se entiende éste en la forma de un verbo: *crecer*” (Dewey: 1967; 35).

Por ejemplo, el crecimiento biológico de los seres vivos generalmente se toma como prueba irrefutable del principio de continuidad. Inicia cuando la vida es injertada en aquello que puede cultivarla y desarrollarla. Por ejemplo, en el caso de los animales humanos y no humanos, en la matriz de la fémina. Si es una planta, dependerá vitalmente del contacto con la tierra y el agua. Así sucesivamente con las diferentes formas de vida en el planeta. Dicho ejemplo claramente ejerce presión sobre el constante desenvolvimiento que cada ser experimenta para permanecer en el ambiente. El caso más familiar es el de criar seres humanos, ya que desde el momento en el que se van gestando en el vientre hasta el momento en el que mueren, su constitución biológica va cambiando o adecuándose conforme a las etapas de su ciclo vital. Ocurre básicamente, lo mismo con cualquier otro ser no humano. Por lo que, el tiempo de vida de cada uno, como expresión de la continuidad, logra realzar el desarrollo de cada ser bajo la convivencia con su ambiente. Derivado de lo anterior, John Dewey determina como *continuidad experiencial*¹³ aquello que define una experiencia. En este sentido, toda experiencia es evaluada por la criatura con el fin de identificar su utilidad, la cual es definida por dos aspectos de la experiencia: el aspecto mediato y el aspecto inmediato¹⁴ o en su caso, indirecto o directo

¹³ “El principio de continuidad de la experiencia o lo que puede ser llamado como *continuidad experiencial*” (Dewey: 1938; 13)

¹⁴ Nota al lector: Dewey habla de experiencia directa o indirecta en *Art as Experience* como un tipo de experiencia en cuanto que la criatura entabla un trato directo con el entorno, es decir, recibe los datos de *primera mano*. Sin embargo, conforme avanzamos en el análisis, Dewey basa lo dicho más como una cualidad de la experiencia, debido a que la experiencia es resultado de la acción. En palabras de Dewey; “En la medida en la que el desarrollo de una experiencia se *controla* por medio de la referencia a estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética. La pulsión por las acciones se convierte en la pulsión por la clase de acción que da por resultado un objeto que satisface en la percepción directa. El alfarero modela el barro para hacer un bol que contenga cereal, pero lo hace de una manera tan regulada por la serie de percepciones que aúna los actos seriales de elaboración, que el bol queda marcado con una gracia y un encanto duraderos.” (Dewey; 1934, 39)

respectivamente: “hay un aspecto inmediato acerca del agrado o desagrado que causa y también hay su influencia sobre experiencias posteriores” (Dewey: 1938; 13). En otras palabras, la calidad de cualquier experiencia es evaluada a través de estos aspectos. En cuanto el mediato corresponde a las circunstancias que la criatura vive de forma indirecta, pero que aun así ejercen algún tipo de influencia sobre ella. Por ejemplo, el embarazo: entre la madre y el niño existen nueve meses de gestación. El aspecto inmediato, por el contrario, hace referencia a aquellas circunstancias en las que el ser vivo se encuentra directamente involucrado y afectado, por ejemplo, con el impulso: la reacción simultánea que se ejerce como resultado de un estímulo como gritar por susto.

En palabras de Dewey, “En la medida en la que el desarrollo de una experiencia se *controla* por medio de la referencia a estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética” (Dewey: 1934; 39). De ahí que el papel de la continuidad en la propuesta deweyana sobre la experiencia radica en la fluidez del movimiento espacio-temporal organizado en el ambiente (lo material) y el valor que la criatura (lo material y lo no material: psicológico) consigue atribuirle.

“... el proceso de la vida es continuo; posee continuidad porque es el proceso permanente y renovado de la acción sobre el ambiente y de éste sobre el ser, junto con la constitución de relaciones entre lo que se hace y lo que se padece. De aquí que la experiencia sea necesariamente acumulativa y su asunto principal gane expresividad en virtud de la continuidad acumulativa.” (Dewey: 1934; 117).

Encontramos, pues, que la *continuidad* es un concepto amplio, ya que conlleva desde el ritmo del movimiento hasta los elementos que conforman una circunstancia. La criatura desde el momento en el que es gestada en la matriz (bajo cualquier circunstancia apropiada para cada ser de vivir) es sumergida en un juego donde el tiempo se hace presente en su madurez biológica, la inteligencia en el aprendizaje de todas las acciones ejecutadas (sean con resultado positivo o negativo) y la sabiduría escondida en la habilidad de reorganización. Sin embargo, el *principio de continuidad* logra su objetivo a través del *principio de interacción*, este último tiene como propósito impulsar el movimiento de la continuidad. Para el filósofo pragmatista ambos principios son codependientes debido a su calidad organizativa.

1.3 Principio de interacción

“Solamente cuando un organismo participa en las relaciones ordenadas de su ambiente, asegura la estabilidad esencial para la vida. Y cuando la participación viene después de una fase de una desconexión y conflicto, lleva dentro de sí mismo los gérmenes de una consumación próxima a lo estético” (Dewey: 1934; 15).

La *interacción* entre el ser vivo y el entorno resulta ser esencial de igual manera que la *continuidad* para el desarrollo biológico de ambos, por lo que se vuelven íntimamente relacionados. Para Dewey; “Ninguna criatura vive meramente bajo su piel; sus órganos subcutáneos son medios de conexión con lo que está más allá de su constitución corpórea y con lo que debe ajustarse, a fin de vivir, por acomodación, defensa y también por conquista.

En cada momento la criatura viviente está expuesta a peligros de su alrededor y, en cada momento, debe lanzarse sobre algo para satisfacer sus necesidades” (Dewey: 1934; 14). En otras palabras, Dewey proponía que la interacción mantiene dos características básicas sobre la *interacción* entre la criatura y su ambiente; la primera es la necesidad de satisfacer algún padecimiento (que en términos generales es con la que inicia) y la segunda es la influencia que uno ejerce sobre el otro para la toma de decisiones (que es el resultado de la interacción). Por ejemplo, cualquier criatura bajo las circunstancias naturales del entorno puede llegar a sufrir hambre, por lo tanto, busca comida. Es decir, en este caso la criatura inicia la relación con su ambiente gracias a la necesidad de satisfacer un dolor, que es la falta de elementos orgánicos que la mantienen con vida. Siguiendo el orden, esta necesidad pasa a ser un problema, del cual la solución es comer. Por lo que, la búsqueda de opciones es una actividad de constante interacción con el ambiente. Estas actividades son propias de acuerdo a las características biológicas de cada especie; el león puede cazar, el chimpancé puede recolectar frutos, el hombre puede sembrar y cosechar, etc. En resumen, el principio de interacción es la acción de dar y recibir de forma

simultáneamente y continúa. La criatura se mueve dentro de su entorno y éste se mueve juntamente con la criatura. En palabras del filósofo pragmatista:

“(…) la doctrina del desarrollo orgánico significa que la criatura viva es una parte del mundo, participando con sus vicisitudes y fortunas, ya haciéndose segura en su precaria dependencia sólo cuando se identifica intelectualmente con las cosas en torno suyo y, previendo las consecuencias futuras de lo que ocurre, modela consiguientemente sus propias actividades. Si el ser visto y experimentado es un participante íntimo en las actividades del mundo a que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación valiosa en la medida en que es efectivo” (Dewey: 2002, 282).

Ahora bien, si “la primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente; no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción” (Dewey: 1934; 14), entonces toda interacción inicia por una impulsión: “Las impulsiones son los principios de la experiencia completa, porque proceden de la necesidad; del hombre y demanda que pertenece al organismo como un todo, y que sólo puede ser aprovisionada estableciendo relaciones precisas (relaciones activas, interacciones) con el ambiente.” (Dewey: 1934; 53). En otras palabras, las *impulsiones* pueden interpretarse como el movimiento repentino que la criatura emite como reacción ante alguna circunstancia. El impulso se presenta siempre en el movimiento físico de la criatura, sin embargo, se aprecia mejor cuando se vea obligada a enfrentar una probable *situación problemática*, por lo tanto hace que los sentidos naturales¹⁵ procesen la información necesaria para alcanzar la satisfacción requerida. Por ejemplo: en una pieza musical existen *tiempos* que marcan y dan forma a la melodía, así también las impulsiones en la experiencia. De ahí que “Todas las interacciones que afectan la estabilidad y el orden en el flujo del cambio, son rítmicas” (Dewey: 1934; 16). Aceleran y desaceleran el equilibrio de la vida.

¹⁵ Cabe aclarar que nos referimos a los sentidos biológicos del ser viviente, es decir, el oído, la vista, el gusto, el olfato y el tacto.

Dewey describe que la experiencia *única*, esto es, aquella experiencia que resalta de la cotidianeidad, logra formarse dentro de la *corriente general*¹⁶ de la experiencia a través de la interacción, aceptando que no todas las experiencias que la criatura vive son *únicas*. Una es la experiencia como la acción por la sola acción de vivir, es decir que la criatura no tiene plena conciencia del movimiento y la otra es la acción inteligente donde la criatura tiene consciencia plena sobre cada actividad hacia su entorno. En este sentido, la interacción no alcanza a determinar si es una u otra, sin embargo, esto no disminuye la importancia de esta danza eterna en la que el objetivo es iniciar el movimiento continuo de la vida. Por ello, conviene exponer que la *situación problemática* consiste en aquella serie de circunstancias que provocan duda en la criatura. Dewey escribe al respecto que “Las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de otra. Una experiencia es siempre lo que es debido a que tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en ese momento, constituye su ambiente [...]” (Dewey: 1938; 25).

Emily Brady, profesora de estética en la universidad de Edimburgo, describe su concepción de interacción basándose en el contexto dinámico del ambiente, es decir que no solo el ser vivo se mueve, sino que también el entorno; creando así las pruebas que los participantes deben pasar. En palabras de la profesora Brady:

“En el contexto de ambiente dinámico, nuestra percepción estética participa con el cambio, responde a lo que el proceso orgánico lanza de un momento al siguiente. La naturaleza es expresiva y actúa en algunos sentidos también. Es en relación a su actuación a lo que nosotros reaccionamos y actuamos, improvisando en la apreciación y la interacción con la naturaleza a través de ella” (Brady: 2003; 218).

¹⁶ Dewey intenta, de alguna forma, sistematizar la experiencia en diferentes tipos de experiencias; por ejemplo, la educativa, la consumadora, incluso la que no es *una* experiencia. En *Art as Experience*, escribe la expresión *corriente general* de la experiencia en un intento de definir la experiencia que no deja un rastro de consciencia en la criatura, sin embargo, sigue siendo experiencia en el sentido en que encierra una secuencia de sucesos en los que se puede suscitar la apertura a la consciencia.

Ahora bien, la interacción se logra apreciar en cuanto la criatura se enfrenta a una *situación*. En términos deweyanos, *situación* indica circunstancia o momento de *problema*. Ana Paola Romo López, doctora en filosofía de la educación por la universidad de Navarra, escribe en su tesis doctoral “El principio de interacción quedaría incompleto si se deja de lado el concepto de situación. Para Dewey, una situación representa la interacción que existe entre las condiciones internas y las condiciones objetivas que conforman la experiencia” (Romo; 2005; 114). Recordemos, pues, las condiciones internas de las que habla Romo son aquellas que preocupan o influyen de forma psicológica en la persona, mientras que las condiciones objetivas son identificadas debido a que logran ser ubicadas a través de los sentidos por su calidad física. Entonces, el objetivo de la *situación problemática*, como la llama Dewey en *Logic: the theory of inquiry* (1938), es despertar el interés de la búsqueda para culminar en el desarrollo de *una experiencia única*.

Cuando la actividad de la criatura es orientada y motivada por la participación de su ambiente y viceversa, entonces existe codependencia; la cual puede entenderse como coevolución. Según Dewey, esta co-evolución deriva de la existencia de “la adaptación, en suma, es tanto la adaptación *del* ambiente a nuestras actividades, como de nuestras actividades *al* ambiente. (Dewey: 2002; 51). El ejemplo de Dewey es: “Una tribu salvaje se acomoda para vivir en una llanura desierta. Se adapta a ella. Pero su adaptación envuelve un máximo de aceptar, de tolerar, de dejar las cosas cómo están; un máximo de aquí es ciencia pasiva y un mínimo de control activo de someterse al uso. Un pueblo civilizado entra en escena. También se adapta. Introduce un sistema de irrigación; busca el mundo de plantas y animales que se desarrollan bajo tales condiciones, y mejora las que allí se dan, mediante una cuidadosa selección. Como consecuencia el yermo florece como una rosa. El salvaje se habitúa meramente; el hombre civilizado tiene hábitos que transforman el ambiente” (Dewey: 2002, 51). Dicha codependencia hace referencia a la constante necesidad mutua para la preservación de todos los seres vivos. Mientras que la coevolución¹⁷ es cambio natural, pero de alguna forma “forzado” para la preservación de los seres vivos.

¹⁷ La palabra “evolución”, según el diccionario filosófico de Ferrater Mora, proviene del vocablo *evolutio*, del verbo *evolvo* que designa acción y efecto de desenvolverse, desplegarse, desarrollarse algo. Sin embargo, en algunas teorías filosóficas, como la deweyana, la palabra

Miguel Esteban, escribe que “Los hábitos conductuales son consecuencia de la interdependencia funcional entre la actividad orgánica de los individuos y las condiciones ambientales. En el caso de los seres humanos, los hábitos son una integración primaria del ser humano y de su ambiente, una unificación de elementos físicos, biológicos, psicológicos y sociales. Como los hábitos coevolucionan junto con las estructuras ambientales, la sustentabilidad de las prácticas de interacción ambiental dependerá de ciertas propiedades adaptativas, como su eficiencia instrumental y, sobre todo, su acotación: su restricción a nuestras limitaciones biológicas y cognitivas como organismos y a la finitud de las estructuras y procesos sistémicos del ambiente” (Esteban: 2013; 111-112). En otras palabras, el ser humano está biológicamente diseñado para vivir bajo las condiciones naturales de este mundo. Las reacciones que tiene ante las situaciones cotidianas con su medio ambiente, ya sea social o natural, están sujetas a los procesos de adaptación, es decir, a los cambios que se forman en el ambiente. Incluso, las circunstancias sociales o los productos sociales, como el arte, están adheridas a dichos procesos ambientales de cambios. El filósofo pragmatista, Dewey, en su libro *Art as Experience*, escribe un ejemplo que podría ayudarnos a esclarecer mejor lo dicho por el Dr. Esteban:

“El hombre es distinto del pájaro y la bestia, pero comparte con ellos las funciones vitales básicas y tiene que hacer los mismos ajustes fundamentales si es que debe continuar en el proceso de la vida” (Dewey: 1934; 13).

evolución se encuentra orientado a lo orgánico, tomando bases darwinistas. “El desarrollo de la biología afianza esta lección con su descubrimiento de la evolución. Pues la significación filosófica de la doctrina de la evolución se halla precisamente en su acentuación de la continuidad de las formas orgánicas más simples y más complejas hasta alcanzar al hombre” (Dewey: 2002; 282). En 1980 aproximadamente, se introdujo y se describió el término *coevolución* como el proceso en donde dos o más organismos hacen presión en la selección natural mutua y simultánea y que trae resultados en las adaptaciones específicas y recíprocas. Un ejemplo de dicha teoría en el ramo de la biología es la polinización entre la planta yuca y la polilla de la yuca, en la cual se presume que la planta contiene muchos óvulos como consecuencia de la relación coevolutiva con la polilla, ya que mientras la polilla va recolectando polen y polinizando, también va insertando su huevo en el ovario de la planta, por medio del ovopositor, de tal manera que asegura el alimento para su larva; al mismo tiempo en el que la planta se beneficia cuando los óvulos remanentes son transformados en semillas.

Un tema más familiar que puede servir como ejemplo es el papel del maíz en la zona sur del México. Siendo el alimento más importante en la dieta mexicana, no solo porque las condiciones ambientales del país son favorables para el desarrollo y la reproducción del mismo, sino también porque influyó en la explicación de la existencia del hombre en la cultura maya, tal como lo menciona el libro *Popol Vuh*¹⁸: “Entonces nuestros Hacedores Tepew y Q’uk’umatz empezaron discutiendo la creación de nuestra primera madre y padre. Su carne fue hecha de maíz blanco y amarillo. Los brazos y piernas de los cuatro hombres fueron hechos de harina de maíz. Entonces, la abuela Ixmukane conectó las orejas blancas y amarillas de maíz a la tierra para hacer suficiente masa (enough gruel) para llenar nueve calabazas para proporcionar fuerza, musculo y poder a los cuatro hombres” (Montejo: 2005; 61). Gracias a la interacción entre el ser humano y su entorno surge la necesidad del cultivo y desarrollo de la planta de maíz, en la cual se basa progreso del entorno social de este grupo. Existe una cooperación entre uno y otro a través de la interacción ejercida por el hombre.

En palabras del filósofo, John Dewey, “... la evolución es un desarrollo continuado de las nuevas condiciones, las cuales son mejor situadas a las necesidades de los organismos que las viejas” (Dewey: ew.5.52). Entiendo, pues, que la evolución es un proceso constante en el que la vida de la criatura está sometida a las condiciones versátiles tanto sociales como naturales. Pareciera que es lineal porque siempre va hacia adelante, pero aquellas *crisis* que logran interrumpir la cotidianidad de la criatura generan llanuras en su experiencia y la obligan a reorganizar sus herramientas y/o elaborar nuevas para sobrevivir y desarrollar su inteligencia.

Larry Hickman, uno de los mejores intérpretes de la filosofía deweyana, escribe que: “Dewey argumentó que los seres humanos son organismos dentro de la naturaleza y que su uso de herramientas es uno de los acercamientos desarrollados de la actividad natural. Las herramientas y artefactos no son más neutrales de lo que son las plantas, animales no humanos, o seres humanos en sí mismos: son interactivos dentro de situaciones llenas de valores” (Hickman:

¹⁸ El *Popol Vuh*, cuya traducción en español es *libro común o de la comunidad*, es considerado un libro sagrado para la sociedad maya de la península de Yucatán puesto que contiene una serie de historias mitológicas que explican la constitución social-religiosa de esta comunidad. Lo importante a resaltar es la comunión existente entre el hombre y el entorno como base de su sociedad.

1990; 202). Es decir, así como el entorno modifica la constitución individual del ser humano y del ser no humano, así también estos mismos seres contribuyen en el cambio de su entorno.

Ahora bien, el doctor Esteban escribe que “La psicología ecológica y social del pragmatismo nos ha permitido explicar por qué el ambiente no es un complemento meramente circunstancial o coyuntural de la acción, sino que se halla funcionalmente incorporado en los hábitos y condiciona decisivamente la identidad, el desarrollo y la actividad del individuo” (Esteban: 2012; 344). En otras palabras, el medio ambiente puede influir, tanto biológica como socialmente, desde la constitución física hasta las actividades realizadas por cada criatura viviente, ya que, todas ellas dependen de él para subsistir. El hombre tampoco es una excepción en este principio básico, porque forma parte de la composición ambiental de este mundo. Por lo tanto, dichas particularidades del ambiente hacen de él algo más que un escenario *circunstancial o coyuntural*, ya que impulsa y determina el crecimiento de él mismo en comunión con el crecimiento de los seres que lo habitan. Dicho crecimiento, si bien no siempre se da de manera apacible y suave, se ve impulsado por la interacción entre el entorno y la criatura viviente, provocando una serie de sucesos llenos de información para la sobrevivencia y el desarrollo integral de la criatura, es decir, para impulsar una co-evolución a través de la retroalimentación.

Para explicar y resumir de forma práctica recurriremos al concepto del Arco Reflejo. Xochil Taylor, en sus tesis *Principios Filosóficos Experimentales en la Pedagogía Progresiva de John Dewey*, escribe:

“Dewey rescata del concepto de Arco Reflejo la idea de un proceso interactivo entre estímulo, conexión central y respuesta motor, subrayando la continuidad existente entre el organismo y su entorno, entre el sujeto y el objeto de la experiencia. [...]. Por lo tanto, la naturaleza de las cosas –su realidad- se determina gracias a la mutua retroalimentación que se produce entre los términos sujeto y objeto de la experiencia” (Taylor: 2009; 28).

El concepto de Arco Reflejo de Dewey explica la conexión psicológica entre el estímulo, el pensamiento y el acto a través de la *coordinación*, colocándolo como principio de su filosofía pragmatista. El Arco Reflejo consiste en la organización de la experiencia de la criatura: en

principio, para que la criatura obtenga una experiencia primero necesita de un estímulo (una situación indeterminada) que despierte el pensamiento y su capacidad de análisis, entonces la criatura se sumerja en una búsqueda cognitiva intentando solucionar o mejorar su estado; y así finalizar con la decisión hecha práctica. Taylor explica que incluso Dewey recurre al ejemplo que William James ejerció para explicar dicha teoría:

“El ejemplo que Dewey elige para explicar esa coordinación procede de W. James. Se trata del caso del niño que se quema con la vela, el cual es explicado de la siguiente manera: como primer momento se tiene un estímulo sensorial que nos atrae hacia la luz, lo cual genera una respuesta motriz al tratar de alcanzar la vela, posteriormente al sentir la quemadura, este estímulo final desencadena la respuesta de retirar la mano” (Taylor: 2009; 29).

Por lo tanto, la sola interacción no es suficiente. Es necesario que la criatura viva capte e interprete la información que la participación de ella dentro su ambiente puede ofrecerle para su propia sobrevivencia.

“La experiencia directa proviene de la naturaleza y del hombre actuando recíprocamente. En esta interacción la energía humana se reúne, se libra, se daña, se frustra, o es victoriosa. Hay golpes rítmicos de deseo y satisfacción, pulsaciones de acción y de inacción.” (Dewey: 1934: 16).

En otras palabras, la experiencia es el resultado de la convivencia con el *ambiente* en cuanto que estimula y motiva la capacidad intelectual de la criatura viviente. “El poder crecer depende de la necesidad de los demás y de la plasticidad. La plasticidad o poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos” (Dewey: 2002; 55). De ahí que el filósofo pragmatista cree que el crecimiento de la sociedad humana proviene de la adaptación a los cambios del entorno. Y en el caso de la estética, los objetos artísticos creados para estar dentro de nuestro entorno social son una consecuencia de dicha adaptación, por lo tanto, no podemos colocarlos en una torre de marfil alejado de la realidad humana.

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA SEGÚN JOHN DEWEY: INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN, EMOCIÓN Y CONSUMACIÓN

2.1 Proceso cognitivo como investigación

“La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. Bajo condiciones de resistencia y conflicto, aspectos y elementos del yo y del mundo implicado en esta interacción, determinan una experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente” (Dewey: 1934; 34).

Según la definición del diccionario de Ferrater Mora, existe una característica común en todas las definiciones que rodean el concepto de experiencia. Este es: la *aprehensión inmediata por un sujeto de algo que se supone “dado”*. Propone dos interpretaciones: “(a) la experiencia como confirmación, o posibilidad de confirmación, empírica (y con frecuencia sensible) de datos, y (b) la experiencia como hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión o predicación” (Ferrater: 618-9). En el caso de la epistemología pragmatista, la experiencia consiste en la apertura hacia el futuro, es decir, una anticipación de los problemas, crisis o situaciones indeterminadas que impulsan el desarrollo y la utilidad de la experiencia. Según esto, el conocimiento es información proyectada y útil, con el objetivo principal de provocar una nueva experiencia, o en su caso reorientarla. En el caso de la filosofía estética de John Dewey, la experiencia adquiere una base biológica e intenta siempre ser comprendida desde la relación criatura-entorno. Dewey parte de la premisa de que, si las necesidades y la constitución biológica y social de la criatura son concretadas por las características de su entorno, entonces se entiende que la continuidad de los hechos, que componen esta interacción, genera las experiencias. Pero

para Dewey, generar experiencias no es suficiente, pues éstas necesitan adquirir valor para adherirse a la actividad cognitiva de la criatura.

Ahora bien, es pertinente iniciar con una distinción general de la experiencia, esto es debido a que no todas las situaciones que vive la criatura resultan necesariamente ser experiencias *de provecho* para su futuro. Es decir, Dewey advierte que no todas las situaciones en las que la criatura se involucra, necesariamente provocan la experiencia *única*, pues existen experiencias que permanecen dentro de la *corriente general de la experiencia*, y experiencias que sobresalen del solo hacer. Y a pesar de que ambas formas de la experiencia son motivadas por la interacción, la actividad cognitiva de la criatura es la que determina si dicha circunstancia puede ser llamada *experiencia única*. En el primer caso, la experiencia es aquella en la que las circunstancias ambientales son para la criatura un mero escenario estático, donde sus acciones son rutinarias y no necesitan de mayor esfuerzo cognitivo, ya que estas acciones se vuelven mecánicas, fundamentadas en la información acumulada de una experiencia pasada. En palabras del filósofo: “Porque en gran parte de nuestra experiencia no nos ocupamos de la conexión de un accidente con lo que ha sucedido antes o lo que ha de venir después. [...]. Las cosas suceden, pero ni las incluimos definitivamente ni las excluimos con decisión; nosotros nos abandonamos. [...]. “Hay experiencia pero tan laxa e inconsciente que no es *una* experiencia [...]” (Dewey: 1934; 38). En otras palabras, estas experiencias que no alcanzan a establecer un valor, son más un descuido o pérdida de atención por parte de la criatura para con su entorno. Sin embargo, esta primera forma de la experiencia no se encuentra aislada del desarrollo de la criatura, por el contrario, es casi un repaso de la información previamente obtenida.

Por otro lado, en el caso de la experiencia que sí logra obtener valor para la criatura, Raymond D. Boisvert, profesor de filosofía en Siena College y autor de *The education of a lifetime*, quien alcanzó reconocimiento académico gracias a sus libros sobre la filosofía de Dewey¹⁹, escribe que:

“(...) la ‘experiencia’ no es para ser entendida en el sentido empirista de las

¹⁹Porejemplo: Dewey’s Metaphysics: form and being in the philosophy of John Dewey (1988) y John Dewey: Rethinking our time (1998).

impresiones simplemente recibidas. Esto puede ser apropiado para un ‘sujeto’ cara a cara con un ‘objeto,’ como si la mente fuera una película en una cámara. Pero nosotros no somos espectadores separados en el teatro. Nosotros somos activos, participantes multidimensionales en nuestro entorno. Esta participación activa, junto con sus resultados es lo que Dewey llama ‘experiencia.’ La experimentación, reflexión, y consciencia de las consecuencias son sus consignas. Experimentando es el modo humano de ser en el mundo. Designa ‘de manera resumida, la totalidad de todo lo que es distintivamente humano’ (LW1:331).” (Boisver: 1998; 124).

En otras palabras, según Boisver, para Dewey la experiencia expresa *algo* más allá que la sola ejecución de las tareas propias de la criatura y del entorno respectivamente. Y para explicar esto, Boisver usa los conceptos *experimentación*, *reflexión* y *consciencia* para explicar la experiencia con un nivel de complejidad *reflexiva*, y usa el término *experimentando* para señalar el movimiento natural de la criatura para ser ella misma. No obstante, antes de continuar es apropiado recordar brevemente lo expuesto en el capítulo anterior: la participación entre entorno y la criatura hace que la interacción y la continuidad de las circunstancias molden *una* experiencia. Por lo que en el presente capítulo nos dedicaremos a estudiar a la experiencia *única* como el resultado del enfrentamiento de la criatura viviente ante una situación problemática, para comprender sus características y los principios de la propuesta filosófica deweyana del pensamiento humano.

Así pues, Dewey en el capítulo seis de su obra *Logic: the theory of inquiry* (1938) describe seis puntos metodológicos distribuidos en cuatro etapas para construir el conocimiento. Los cuales a continuación describiremos.

2.1.1 Metodología del pensamiento humano según John Dewey

Bien, antes de iniciar con la descripción de los pasos cognitivos que forman el pensamiento humano según Dewey es importante mencionar que, a pesar de tener un carácter analítico, esta metodología sigue el camino de la practicidad de la experiencia, es decir, que se encuentra *diseñada* para el movimiento de la criatura dentro de su entorno, tal como el principio de continuidad.

Dewey primero reconoce las *condiciones antecedentes a la investigación: la situación indeterminada*. Es la fase donde se identifica que “algo anda mal”, es decir, el momento donde emerge la duda; y por lo tanto obtiene calidad pre-reflexiva. Según Dewey, la capacidad cognitiva se desarrolla gracias a los eventos problemáticos a los que toda criatura enfrenta, pero aun la criatura en su diario andar aprende a clasificar qué situación llega a ser problemática²⁰. Por lo que, la criatura al encontrarse con alguna *situación indeterminada* primero ejerce una especie de escaneo mental de momento y recolecta datos para saber si ha pasado por lo mismo con anterioridad. En el caso en que no sea así, entonces el estatus procede a ser desconocido y por tanto, inicia una *investigación*.

Institución del problema. El segundo paso del proceso cognitivo, podría exponer una de las características de la experiencia reflexiva, debido a que la criatura responde a partir del hecho

²⁰ De ahí que Dewey distinga entre *situación indeterminada*, *situación problemática* y *situación consumada*. La primera, como bien indiqué, es la situación que trae duda para la criatura, pero aun no es considerada como un problema. La segunda, es la situación donde el ser vivo la identifica como un *problema*. El tercer caso, la situación consumada, hace referencia a la solución (como hecho) de dicho problema. Sin embargo, para algunos intérpretes del pensamiento de Dewey equipara *situación indeterminada* con *situación problemática* como Burke en su artículo “Dewey’s New Logic: A Reply to Russell” (1994). Según Burke, la *situación indeterminada* o *problemática* “es una instancia de desequilibrio en las interacciones y medio ambiente [...] instiga a un proceso de investigación dado el ímpetu del sistema organismo/medio ambiente para mantenerse a sí mismo.” Para ejemplificar estos momentos de *desequilibrio* podríamos recurrir a la vida del hombre auriñaciense quien vivía bajo el objetivo de sobrevivir a los infinitos peligros.

de ignorar lo necesario para resolver su *situación indeterminada*. En este momento, el ser vivo interioriza a situación y entonces la constituye como un *problema*, por lo que termina por provocar la iniciativa de investigación. En otras palabras, la criatura es atrapada en el proceso cognitivo para hallar una solución. En palabras de Dewey:

“La situación indeterminada entra en la existencia de las causas existenciales, tal como lo hace, dice, el desequilibrio del hambre. No hay nada intelectual o cognitivo en la existencia de cada situación, aunque sean condición necesaria de operaciones cognitivas o investigación. En sí mismas son precognitivas. El primer resultado de evocación es que la situación es tomada, es adjuntado, para ser problemática. Para ver que una situación requiere investigación es el paso inicial en la investigación” (Dewey; 1939: 107).

Como podemos comprender en el texto anterior, Dewey comprende que las *situaciones* por si solas no alcanzan a definirse, sino que con la participación de la criatura estas *situaciones* pueden problematizarse. Dicho de otra forma, el filósofo encuentra dos posibles vías de desarrollo del proceso cognitivo: a) la identificación de la situación indeterminada como situación problemática y b) la formulación del problema. Esto debido a que la criatura necesita primero reconocer las circunstancias en las que nace dicha necesidad, y posteriormente formalizar, es decir, dar sentido a la necesidad como un problema.

Determinación de la posible solución del problema. Según Dewey, el tercer escalón en la actividad cognitiva de la criatura es donde la experiencia se desenvuelve en un nivel analítico. Esto es, la criatura experimenta desde el sentimiento de necesidad, analizar los componentes de la necesidad para institucionalizar el problema hasta imaginar opciones de solución. En palabras del filósofo:

“Entonces son arreglados o determinados en *existencia*, el primer paso en la institución del problema es solucionarlos en *observación*. Hay otros factores los cuales, mientras no sean temporal y espacialmente arreglados, son aun constituyentes observables; por ejemplo, el carácter y los momentos de otros miembros de la audiencia. Todas estas condiciones observadas en conjunto

constituyen ‘los hechos del caso,’ la constitución de los términos del problema, debido a que son condiciones que deben ser consideradas o tomadas en cuenta para cualquier solución relevante que sea propuesta” (Dewey; 1939; 108-09).

En otras palabras, Según Dewey toda solución proviene de la observación, es decir que la criatura adquiere datos de su ambiente que puedan ser usados para construir una respuesta positiva al problema. Su habilidad investigadora es desarrollada a través de la propia constitución biológica²¹ para comprender y analizar los componentes que rodean su crisis, y así concretarlos en posibles soluciones.

“La necesidad de desarrollar el significado de los contenidos de las ideas en sus relaciones con otro ha sido incidentalmente notado. Este proceso, operación con símbolos (construcción de proposiciones), es el razonamiento en el sentido de raciocinio o discurso racional. (...). La comprobación de la aceptación inmediata es la exanimación del significado como un significado. Esta exanimación consiste en señalar lo que el significado en cuestión implica en relación a otros significados en el sistema de lo que es un miembro, la relación formulada constituye una proposición” (Dewey; 1939; 111).

El *razonamiento*, cuarto paso. La criatura, según Dewey impulsada por la necesidad de hallar una solución al problema, se encuentra sumergida en el discurso racional y las relaciones entre los sentidos y las ideas. Los sentidos entendidos como ventanas abiertas que comunican el interior de la criatura con el ambiente exterior, estos son: el olfato, el oído, la vista, el tacto y el gusto, puesto que gracias a su diseño ecológico sirven a la criatura para reaccionar, recolectar información y reorganizar. Mientras que el discurso racional es la continuidad lógica de los hechos en el entorno ecológico, donde la participación de la criatura puede emitir tanto resultados positivos como resultados negativos. Entonces, en la funcionalidad de ambas partes, los sentidos de la criatura y el discurso racional de la continuidad de los hechos, brotan las ideas como resultado la reflexión sobre el problema, donde el ser vivo encuentra razón de los datos

²¹Refiriéndose al conjunto de las características biológicas que hacen de la criatura un ser apto para solucionar la crisis por la que cruza. Por ejemplo, la piel, los órganos vitales, etc. son diferentes en cada ser vivo dependiendo de lo que el entorno le exija para vivir.

adquiridos y expide los significados. “En otras palabras, la idea o el significado, cuando es desarrollado en el discurso, dirige las actividades que, cuando son ejecutadas, proporcionan medios de prueba necesarios” (Dewey; 1939; 112).

Hasta el momento, en el primer y segundo paso del proceso cognitivo, la criatura es motivada por una necesidad, o dicho de otra forma la *duda*, ya que prevalece la idea ambigua de que “algo” está faltando y de que “algo” se debe hacer para satisfacer la misma. Es entonces, cuando la búsqueda inicia y, orientada por un impulso, arroja proposiciones ambiguas. Las cuales son examinadas y determinadas, en el tercer y cuarto paso del proceso cognitivo. Aquí, la criatura juega con la relación de significados entre el discurso racional y los sentidos e ideas, esto es, el ejercicio de asociación de posibles causas y consecuencias, para encontrar la mejor opción para resolver el problema.

Todo esto, para desarrollar el quinto paso en el proceso cognitivo del ser humano: *el carácter operativo de hecho-significado*. Según Dewey, es donde los significados y las ideas resultan en operaciones prácticas. En palabras del filósofo: “El ejercicio de la investigación requiere que los hechos sean tomados como *representados* y no solo como *pre-sentados*. Esta demanda es conocida por formularlos en proposiciones –es decir, por significados de los símbolos. A menos que no sean tan representados, recaen dentro del total de la situación cualitativa” (Dewey; 1939; 114). En otras palabras, se refiere a la ejecución del ejercicio mental aplicado en la situación problemática, dejando en claro que es tan importante la acción cognitiva y el razonamiento como la ejecución práctica de las ideas. Por ejemplo, un gato si identifica, reflexiona y analiza una situación problemática cualquiera es porque se encuentra decidido a ejecutar un plan, si fuera lo contrario ni siquiera el ser humano se esforzaría. De ahí la propuesta de Dewey de eliminar las bifurcaciones entre la teoría y la ciencia²². La criatura entonces encuentra símbolos a los que otorga el significado de los hechos transcurridos, es decir, transmite o plasma lo aprehendido a un objeto u, incluso, otro ser. Esto es *re-presentar*. Tal como ocurre con los objetos artísticos, religiosos, morales, etc. que el hombre utiliza para simbolizar algo

⁴ John Dewey se caracteriza por ejercer una crítica filosófica a las divisiones que se han propuesto y seguido a lo largo de la historia de la humanidad. Estas dualidades como razón y práctica, alma y cuerpo, entre otras no se encuentran separadas una de otra, por el contrario, son complemento una de otra.

vivido, como una historia. Es conveniente recurrir al famoso ejemplo del niño y la llama de William James para ejemplificar lo dicho, éste señala que tras el impulso de tocar la llama de una vela con sus dedos y sentir el ardor y el olor a quemado el niño asocia la imagen de la llama con dolor, por lo tanto, se comprende que el significado que adquiere la llama es de dolor. La criatura, como al principio, hace un análisis del problema y sus herramientas, ahora rectifica y deja fluir el resultado.

Finalmente, el sexto punto en el proceso cognitivo del ser vivo es: el *sentido común e investigación científica*. Con este, Dewey busca exponer el carácter social de la experiencia, tomando como ejemplo la práctica científica y su relación con el pensamiento común. Es importante mencionar que para Dewey, la practica científica no solo es aquella que se realiza en los laboratorios sino todas aquellas prácticas que requieren de llevar una metodología, como la siembra de plantas, pues en ella existen tanto tiempo de plagas, de lluvias y finalmente cosecha que el agricultor debe estar capacitado para resolver estas problemáticas que pueden consumir su sembradío. Otra forma de interpretarlo, es que los hallazgos científicos afectan tanto indirecta como directamente la vida cotidiana del ser humano y no humano, por lo que en cierto aspecto la ciencia tiene un importante impulso social. Por ejemplo, el descubrimiento a la cura de enfermedades mortales, el descubrimiento de la electricidad, entre otros.

Entonces, esta propuesta del proceso cognitivo en la criatura viviente es, para Dewey, la descripción de los pasos que la criatura viviente ejerce durante el desarrollo de su experiencia. Recordemos que al inicio de este apartado definimos que la experiencia es apertura hacia el futuro con la esperanza de un resultado positivo. En este sentido, la experiencia es pues investigación consciente, y en consecuencia productiva. Dewey escribe en su libro *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1998):

“La mejor manera de pensar [...] se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey: 1998; 21).

Esto es, la experiencia puede mantener una infinidad de matices y cualidades, sin

embargo, la experiencia llega a ser de utilidad hasta que la criatura visualiza un objetivo. Así la criatura viva despierta de un trance rutinario y pasa a ser consciente de dicho objetivo, y lo que necesita para alcanzarlo. En este sentido, pareciera que la experiencia es lineal, sin embargo, Dewey la interpreta con la figura de una meseta, en donde la fase estética de la experiencia plantea y propone la fase reflexiva para ser consumada, y si ésta es superada, entonces llega con una nueva fase cualitativamente estética.

2.1.2 El concepto de Arco Reflejo en John Dewey

El concepto de *Arco Reflejo* en la filosofía de Dewey ocupa un lugar muy importante, ya que explica y describe las funciones del sistema sensorio-motor como primer contacto entre la criatura y el entorno, además de ser la vía ecológica que construye una conexión educadora entre ambos. Por lo que, el término *coordinación* es la clave para poder comprender el concepto deweyano. Ahora, reflexionaremos en él para lograr apreciar mejor la descripción de las *mesetas* en la experiencia.

El concepto de arco reflejo, antes de la propuesta psicológica y filosófica de Dewey, era considerado como un sistema en el que sus elementos funcionan de forma autónoma y separada, es decir, que cada uno obtiene sentido en sí mismo. Esto debido a que el concepto se basa en términos fisiológicos y biológicos, con referencias a lo que se acciona en sí mismo (sujeto que padece) y lo que se acciona desde lo externo (objeto padecido). El sistema arco reflejo está compuesto por:

Receptor sensitivo: es la estructura biológica encargada de transformar un estímulo en impulso.

Neurona sensitiva o aferente: recibe y emite el mensaje de lo sentido.

Interneurona o neurona de asociación: conecta a la neurona aferente con la eferente, o bien, sensitiva y motora.

Neurona motora o eferente: se encarga de transmitir el mensaje de la medula espinal al efector.

Efector: estructura biológica con la tarea de realizar una respuesta. En este caso, la biología, por lo menos en el caso de los seres humanos, pueden ser los músculos cardíacos, esqueléticos, liso, o incluso una glándula.

El ejemplo más común que, incluso Dewey ha utilizado para ilustrar el funcionamiento del circuito orgánico es *el niño y la vela*²³, mismo que dice que en el primer episodio el niño tiene un estímulo sensorial que lo atrae a la luz de la vela, lo cual impulsa una reacción motora en el brazo para alcanzarla, sin embargo, luego de sentir la quemadura, este termina en otra respuesta motriz de retirar el contacto.

Sin embargo, para Dewey el concepto de *Arco Reflejo* obedece a la base filosófica de unificar todos los elementos que componen la relación entre el ambiente subjetivo y objetivo, es decir, entre criatura y entorno. Alejandra Ferrándiz junto con Lafuente y Loredó, autores de *Lecturas de Historia de la Psicología*, escriben: “[Dewey] No negaba que el estímulo, la sensación, y la respuesta existieran, pero sí negó que fueran eventos que acontecieran separadamente, yuxtapuestos en el tiempo como eslabones de una cadena. Más bien existe una *coordinación* por la que el estímulo se enriquece con los resultados de experiencias anteriores y la respuesta se modula gracias a la experiencia sensorial. Es decir, el estímulo, la sensación y la respuesta son fases de <<división del trabajo>> en una coordinación global de la acción al ir el organismo adaptándose a su medio” (Ferrándiz, Lafuente, Loredó: 2014; 207). En otras palabras, Dewey intentaba trascender en la definición fisiológica partiendo de la consideración de que el circuito orgánico es un conjunto de organismos, si bien cada uno tiene tareas diferentes que realizar, todos funcionan en armonía para lograr la vida del mismo. Por lo que, nuestro autor considera que no existe continuidad en uno solo, sino que hasta el momento en el que uno

²³William James (1842-1910) reconocido como *padre del empirismo radical* propuso que tanto los datos retenidos en la mente como las relaciones entre las criaturas como seres particulares e independientes son integrantes de la experiencia, la cual explica todos los conceptos humanos con los que existimos, estableciendo así una nueva visión filosófica sobre la constitución del ser humano y su relación con este mundo.

acciona es cuando el resto, como reacción en cadena, despiertan y activan otros sectores del organismo. De ahí que el pragmatista considere que: “Ninguna criatura vive meramente bajo su piel; sus órganos subcutáneos son medios de conexión con lo que está más allá de su constitución corpórea y con lo que debe ajustarse, a fin de vivir, por acomodación y defensa y también por conquista” (Dewey: 1934; 15).

Ahora bien, para ejemplificar lo dicho recurro a la maestra Taylor, quien explica la concepción psicológica de Dewey del ejemplo sobre *el niño y la vela* de la siguiente manera:

“La concepción psicológica de Dewey implica un escenario diferente, con una división funcional del trabajo que empieza con una disposición integrada del acto de ver, dentro del se produce una coordinación compleja que incorpora aspectos sensorio-motrices del campo técnico, dentro del que se coordinan los movimientos óptico-oculares que a la vez orientan y determinan los movimientos tanto de la cabeza y el cuerpo; ambas operaciones se dirigen hacia la localización de la luz para determinar la proximidad de la fuente luminosa y sus características. Pero este movimiento lo que realmente está produciendo es una transformación o desarrollo de dicha experiencia. Y esto explica por qué el sentido de la vida se encuentra controlando el movimiento que propone el alcanzar el objetivo deseado, el cual a su vez es reinterpretado como un objeto doloroso al sentir la quemadura. El control de la vista, produce y a la vez coordina un acercamiento del brazo, la mano hacia la vela, lo que provoca que el niño se queme. Dewey lo define claramente como un aprendizaje. La experiencia se integra en un Circuito Orgánico que la dota de mayor contenido o valor” (Taylor: 2009; 30).

En consecuencia, para Dewey el concepto de *arco reflejo* explica, en principio, la teoría del hábito en la criatura, y cómo este es transmitido a otros seres vivos. Dicha teoría del hábito es estructurada bajo tres conceptos vitales *percibir*, *recordar* y *proyectar*, mismo que cabe mencionar son análogos a los conceptos que sobresalen en el concepto de *arco reflejo*, es decir, *estímulo sensorial*, *conexión cerebral* y *respuesta motora* respectivamente. Por lo que, en el siguiente capítulo conviene profundizar en el tema para reconstruir las bases de la propuesta educativa por John Dewey y su conexión con la experiencia estética. Sin embargo, es provechoso

apreciar de nueva cuenta la insistencia del filósofo pragmatista en la relación ecológica criatura-entorno al esquematizar la funcionalidad orgánica del ser vivo basada en el ambiente para seguir estudiando su propuesta filosófica.

2.1.3 Mesetas de la experiencia

John Dewey, recurre a la analogía de las *mesetas* para explicar el desarrollo de la experiencia en la criatura. Las *mesetas*, en la geografía, son definidas como planicies extensas con más de quinientos metros sobre el nivel del mar. Son originadas por cuatro posibles vías: 1) fuerzas tectónicas, 2) erosión del terreno circundante, 3) brotar de una meseta submarina, y 4) convergencia de las placas tectónicas. En cualquiera de las anteriores, la apariencia que dan al suelo, si la vemos de forma lateral, parece una gráfica de líneas, las cuales se caracterizan por remarcar los datos más altos y los más bajos de un cálculo en específico. De ahí que, el filósofo pragmatista toma estas características singulares de las mesetas geográficas de forma metafórica para explicar la continuidad de la experiencia *única*, pues el tiempo-espacio que ocupa *una* experiencia no puede ser lineal.

Antes de comenzar con la descripción de las *mesetas* de la experiencia es prudente realzar brevemente que el pensamiento humano es atrapado en situaciones con cualidades particulares, desarrollando su habilidad negociadora. En el capítulo anterior, expusimos el *principio de continuidad* y el *principio de interacción* entre la criatura y su ambiente, es decir, la *interacción* y la *transacción*. Al respecto, Dewey escribe sus definiciones en *The Knowing and the Known* (1949):

“Inter-acción: donde la cosa se encuentra en balance contra otra cosa en interconexión casual. Trans-acción: donde sistemas de descripción y nombramiento se emplean para tratar con aspectos y frases de acción, sin atribución final a *elementos* y otras *entidades* presumiblemente independientes o disociadas, *esencias* o *realidades*, sin aislamiento de las relaciones presumiblemente disociadas de tales elementos disociables.” (Dewey: LW.16.101-102).

Esto es, interacción es el movimiento natural entre dos personajes. Mientras que transacción, es el trato o la forma con que estos personajes se comunican entre sí. De ahí que, para Dewey, la experiencia se desarrolla a través de las situaciones con referencias a fases o etapas secuenciales, donde tratar de definir el papel del sujeto y el objeto no es de entera importancia ya que el punto de partida es la acción vital con la que ambos se deben mutuamente.

“El yo, sujeto, individuo, en tanto organismo, se refiere justamente a esos factores en una función en movimiento y re-organización que en cualquier punto del proceso determinan directa e inmediatamente la continuación del mismo proceso. El objeto, mundo, lo otro o externo, designa aquellos factores que en tanto son influencia por estos factores que en tanto son influenciados por estos factores inmediatos, tienden a prevenir el movimiento hacia sí mismos y que deben convertirse en significados consecuencias de su continuidad” (Dewey: MW.13.379-380).

Por lo tanto, en el entendido de que el objetivo de la experiencia, inspirada en situaciones problemáticas, es restablecer el equilibrio perdido, es decir, la adaptación entre el individuo y el entorno a través de la interacción y la continuidad de los sucesos que rodean y componen a cada participante, el carácter de la experiencia dependerá del camino que tome el individuo para solucionar un problema, así como también las modificaciones o perturbaciones que su propio interior ofrezca. En palabras del pragmatista: “... la experiencia es un proceso cambiante, en el que se encuentran contenidos un ritmo de acontecimientos y modificaciones, o de perturbaciones internas debidas a los acontecimientos: actuar y padecer en consecuencias de los actos; con la necesidad de adaptarse o usar los padecimientos –o sufrimientos– de tal modo que puede restablecerse la unidad funcional: interior, tratar, experimentar, padecer, recibir, sufrir, *conservar*, las consecuencias. El carácter o cualidad de la experiencia depende del tipo de conexiones, halladas, en cualquier caso, entre hechos, padecimientos, hechos subsecuentes” (Dewey: MW.13.379-380). Esto es, el proceso de ajuste del ser vivo y el ambiente, o bien, la mutua adaptación ecológica, incluso el ser humano también es considerado en esta relación, aunque su constitución involucra más cuestiones de cultura.

Dewey expone que en el proceso de ajuste existen tensiones, mismas que presentan

desequilibrio en la relación ecológica, por lo que partiremos esta idea para reconstruir la estructura de las tres mesetas que menciona en *Experience and Nature* (1925):

“En general, pueden discriminarse tres mesetas de tales campos. La primera, es la escena de las interacciones más angostas y más extremas, en tanto es cualitativamente diversificada en sí misma, es la física; sus propiedades distintivas son las de los sistemas mecánico-matemáticos descubiertos por la física y que definen la materia como una característica general. El segundo nivel es el de la vida. Las diferencias cualitativas, como aquellas entre plantas y animales, entre formas inferiores y superiores son en ésta aún más conspicua; pero, en contraposición a su variedad, poseen cualidades en común que definen lo psico-físico. La tercera meseta es la de asociación, comunicación, participación. Ésta es aún diversificada en su interior, consistente en individualidades. Está marcada por sus diversidades, sin embargo, por sus propiedades comunes las que definen la mente como intelecto; posesión de y respuesta de significado” (Dewey: LW.1.208).

Como podemos apreciar en la cita anterior, Dewey establece el contenido de cada meseta, es decir, hace una clasificación de las cuestiones más sencillas a las más complejas partiendo de las características esenciales que arrojan las relaciones entre los seres vivos. En la primera meseta ubica todo aquello que sirve a la criatura de aprendizaje, bien puede tratarse de elementos ecológicos, animados e inanimados, que pueden ser atendidos por la criatura a través de sus sentidos y su capacidad de razonamiento, o de elementos sociales que se desarrollen a su alrededor. En otras palabras, en este primer plano se determina la experiencia, pues es el espacio para el aprendizaje que impulsa las habilidades singulares de cada ser vivo. En la segunda meseta se encuentran todas las formas de vida. Cada una con su respectivo papel por desarrollar dentro de un todo. Las características físicas y psicológicas de cada criatura son necesarias para que el ritmo del entorno evolucione continuamente. Por último, en la tercera meseta, Dewey considera a los seres vivos por su intelecto a través de la interacción. La asociación, la comunicación y la participación son manifestaciones de la complejidad de esta meseta debido a que involucra un esfuerzo mayor en la criatura para interiorizar, preservar y mantener su existencia. Por ejemplo, en el caso de los seres humanos, sus relaciones son de índole ecológica y social, tal como

definimos en el capítulo anterior: el ambiente es aquello que impulse y resulte el movimiento del crecimiento de la criatura viva, esto es social y físico. El hombre, a pesar de ser ubicado en la cima de la escala evolutiva de las especies, sigue teniendo en común con ellas la dependencia a su entorno, pues su estructura ecológica es delineada por las características de su ambiente. Esto es la primera *meseta*. Ahora bien, para ejemplificar la segunda *meseta*, el ser humano es evidentemente parte de los seres vivos del planeta, por lo que también tiene un papel que afecta directamente a todo su entorno. Sus habilidades psicológicas y motrices, más desarrolladas que las de cualquier otro ser vivo, lo hacen un personaje ávido de constante autoafirmación. En la tercera *meseta*, el hombre además de estar constituido de forma biológica, también lo es de forma social. La capacidad intelectual y comunicativa del ser humano acelera el ritmo de su desarrollo porque interioriza, racionaliza y socializa con su entorno.

Traer a conciencia las *mesetas* de la experiencia permite distinguir una *experiencia única* de la experiencia común, con la finalidad de interiorizar nuestra realidad participativa en un sistema ecológico y social. Estas *mesetas* en la filosofía deweyana pueden ser comprendidas de dos formas: a) como plataformas donde una criatura cualquiera desarrolla su experiencia o b) como niveles progresivos de los que fluye la experiencia de todo aquello que pertenece al entorno. En cualquiera de los dos casos, las *mesetas* explican o categorizan lo que existe y sucede en el entorno.

2.2 Características de la cualidad estética en la experiencia

“Lo que distingue a una experiencia como estética, es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio” (Dewey: 1934; 52)

Ahora bien, la reflexión en el proceso intelectual de la criatura al encontrarse ante una situación problemática, según su interés, es obligada a entrar en un proceso cognitivo. Sin embargo, este proceso no se encuentra exento de estar lleno de emociones que hacen de la experiencia significativa toda vez que unificada. En otras palabras, la experiencia es llevada de ser algo simplemente experimentado a ser *algo* que nos provoca decir *esa* experiencia. Esto es, la

calidad estética de la experiencia. En palabras de John Dewey:

“Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la estética (Dewey: 1934; 19)”.

Bien, es conveniente recordar que nuestro filósofo pragmatista mantiene un fuerte interés por redireccionar el sentido de *lo estético* en la filosofía, como lo ha hecho en el caso del concepto de *arco reflejo*. Dewey nos orienta preguntando: “¿Por qué el arte parece a las multitudes una importación traída de un lugar extraño a la experiencia, y por qué lo estético es sinónimo de artificial?” (Dewey: 1934; 14). A lo largo de la historia, las cuestiones estéticas han ido perdiendo claridad al tratar de definir las, de tal manera que ahora se han reducido a los objetos artísticos, en caso de los artistas populares, en galerías y museos. Haciendo de esto una carrera por llegar a la cima de una *torre de marfil*, dejando de lado las cuestiones ecológicas en las que se construye. En palabras de Dewey,

“Si reconocemos que todas las cualidades directamente poseídas en la experiencia consciente, aparte el uso hecho de ellas atestiguan que la naturaleza se caracteriza por la presencia inmediata y la finalidad, hay razón para reconocer sin falsear los datos que el uso y el goce de las cosas es natural o es propio de las cosas tanto como de nosotros. Las *cosas* son bellas y feas, amables y odiosas, oscuras y luminosas, atractivas y repulsivas. Nuestra agitación y estremecimiento son tan suyos como su longitud, latitud y profundidad. Ni siquiera la utilidad de las cosas, su aptitud para emplearlas como medios y agentes, es ante todo una relación, sino una cualidad poseída, directamente poseída tan estética como cualquier otra cualidad. Si el trabajo transforma una sucesión ordenada en un medio de alcanzar fines, esto no sólo convierte un final causal en un logro, sino que también da al trabajo una cualidad directa de fin y cosa consumada.” (Dewey: 1948; 92).

Para Dewey, lo estético dentro de la vida humana es orientado por las emociones. Los sucesos de una experiencia van despertando en la criatura su originalidad, su capacidad

adaptativa y su habilidad intelectual y perceptiva. De ahí que la principal cualidad estética de la experiencia se basa en no ejercer alguna discriminación de expresión, ya sea artística o no, que nace de la interacción continua. Recordemos que para nuestro filósofo “la existencia consiste en acontecimientos o está en posesión de una cualidad temporal caracterizada por principiar, proceder y finalizar.” (Dewey: 1948; 93), es decir, que la criatura vive momentos, sucesos que existen uno después del otro, que llevan un orden similar al de la narración de un cuento (principio, nudo y desenlace). Sin embargo, dentro de esta generalidad de la experiencia la experiencia estética sobresale, aun a pesar de mantener este mismo orden. La diferencia entre una y otra se encuentra en que la primera es universal y la segunda es particularmente *única*. Además de que en esta experiencia estética existe consumación, que prepara a la criatura para una nueva experiencia.

2.2.1 Emocional

Ahora bien, como ya he mencionado, Dewey es un pragmatista que intenta hacer de la filosofía una práctica a través de la conciencia de los hábitos, por lo que se dedica a iniciar muchas de sus obras con una opinión sobre el estado actual del tema. En *Art as Experience* (1934) evidencia muchas de sus críticas al estado presente de las circunstancias en cuanto al arte y las cuestiones estéticas en la filosofía, incluida la definición de *emoción*. Por ejemplo, son definidas como un “estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente, acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que tiene la función adaptativa. Se refieren a estados internos como el deseo o la necesidad que dirige al organismo. Las categorías básicas de las emociones son: miedo, sorpresa, aversión, ira, tristeza y alegría”²⁴. Sin embargo, en la filosofía deweyana, las emociones son la manifestación de una afección directa, funciona como *unidad cualitativa* a materiales exteriores, esto es, que ofrece nombre a lo que hay en el entorno. “La experiencia es emocional, pero no hay en ella cosas separadas llamadas emociones” (Dewey: 1934; 40). Sin embargo, Dewey acepta el hecho que “las emociones son cualidades, cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y

²⁴ Diccionario en línea de Psicología de la Academia Gauss. Dirección electrónica: http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm#_E

cambia”²⁵, más delante él puntualiza que “son *significativas*, porque de otra manera no son sino estallidos y erupciones de un infante perturbado.” Dejando en claro que la experiencia no es solamente emocional, sino que ésta debe ser una emoción capaz de desarrollarse hasta llegar a la *consumación* de la experiencia.

“La experiencia misma tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. [...]. Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (*una* experiencia) a menos que esta cualidad venga a redondearla. Sin ella el pensar es inconcluyente.” (Dewey: 1934; 37)

En consecuencia, la principal característica de la experiencia, es *emocional*. Esta característica posee tres elementos que logran justificar su prioridad: la primera es la *continuidad*, la cual declara el movimiento de los acontecimientos, la segunda es la *fuerza móvil y cimentadora*, es decir, coherencia e impulso en la continuidad de los hechos, por lo que cimienta las bases de la experiencia y, en tercer lugar, está la *unidad cualitativa entregada a los materiales exteriores*²⁶. Estos tres elementos que agrupa la cualidad emocional otorgan *sentido* a la experiencia.

“La emoción pertenece a una certeza del yo. Pero pertenece al yo que se ocupa en el movimiento de los acontecimientos hacia un resultado deseado o no deseado” (Dewey: 1934; 40)

La *continuidad* en la experiencia emocional, como hemos hablado en el primer capítulo sobre el *principio de continuidad* de la experiencia, es aquello que sostiene el ritmo de los sucesos en una experiencia, pero basada en la emoción. Es decir, para Dewey existe el principio de continuidad que rige a la experiencia como un total de eventos coherentes, y existe la

²⁵ Dewey; 1934: 39-40

²⁶ Dewey, 1934; 40.

continuidad emocional que rige la cualidad estética de la experiencia, ésta dicta que: “La maravilla de lo orgánico, de lo vital, la adaptación a través de la expansión (en vez de la acomodación pasiva) se realiza efectivamente. Aquí está en germen el equilibrio y la armonía alcanzada a través del ritmo”²⁷. Es posible ambas trabajen de la misma forma, pues expresan la temporalidad del orden y la organización de los hechos, sin embargo, la continuidad como característica de la emoción describe, precisamente, la duración y el estatus de una experiencia. Por ejemplo, es complicado que alguna criatura, en especial el ser humano, inicie algún movimiento si no contara con un instintivo o recompensa, por lo que al ubicarlo el interesado mantiene un ritmo en la búsqueda de una respuesta positiva para obtenerlo. Así como un científico en la búsqueda de algún nuevo descubrimiento o bien un pintor que intenta plasmar alguna emoción²⁸. De ahí la característica de la emoción sobre la *fuerza móvil y cimentadora* está conectada e íntimamente relacionada, pues respetando los cimientos emocionales que despegan el ímpetu de la cualidad emotiva, ya sea tristeza, alegría, etc. es como se desarrolla la fuerza que moviliza a la criatura, al mismo tiempo en el que marca el ritmo de la experiencia. En palabras de Dewey: “La emoción es la fuerza móvil y cimentadora. Se selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente disparatados y desemejantes. Por lo tanto, proporciona unidad a las partes variadas de una experiencia. Cuando la unidad es de la especie que se acaba de describir, la experiencia tiene un carácter estético, aun cuando no sea de modo predominante, una experiencia estética” (Dewey: 1934; 40).

Esto desemboca en la demostración de la tendencia del ser humano como el no humano a guardar celosamente objetos, costumbres o hábitos, pues esta cualidad emocional, también otorga *nombre a las cosas externas* que rodean a la criatura. Toda vez que la emoción desarrolla un significado en la experiencia, generalmente, es materializado de alguna forma, es decir, es representado de alguna forma, debido a que “La experiencia es de un material fraguado con

²⁷ Dewey: 1934; 15

²⁸ Como ejemplo recurriré al cuadro *La Familia de Carlos IV* del pintor Francisco de Goya. Cuando el renombrado pintor elabora este cuadro se encuentra en una fase de interés por los escenarios crudos de la sociedad y la búsqueda de seguridad en sí mismo. Por lo que para reforzar de alguna manera su objetivo cita a Diego de Velázquez con la iniciativa de autorretratarse en la parte posterior de la familia, así como Velázquez hace en *Las Meninas*. Con este ejemplo, intento mostrar el interés emocional que la criatura intenta manifestar, en este caso la seguridad que ahora Goya sentía por manifestar su poco agrado a las circunstancias que rodean su trabajo.

incertidumbres que se mueven hacia su propia consumación a través de series conectadas de variados incidentes” (Dewey: 1934; 41). Por lo que la actividad artística tiene cierta prioridad en desaguar una experiencia estética por su diversidad de métodos y formas de expresión. Sin embargo, esto colinda con otra característica de la experiencia: *adaptativa*. Esto debido a que el entorno deja de ser un personaje universal como todo aquello que se encuentre fuera de la criatura, sino que pasa a ser un entorno *seleccionado* por la criatura, ya que no todo lo que existe en él es de entero interés ni captura la atención de la criatura.

2.2.2 Adaptativa

Esta característica de la cualidad estética en la experiencia, promueve básicamente la adaptación entre el sujeto y el objeto a través de la interacción. En esta ocasión, debemos recurrir al *principio de interacción* de la experiencia que ya se ha expuesto en el Capítulo 1. La interacción hace alusión a la íntima relación de dar y recibir entre la criatura y el entorno, es pues una convivencia cooperativa para el desarrollo.

“Hay, por consiguiente, modelos comunes en experiencias variadas, sin que importen las diferencias entre los detalles de su tema. Son condiciones que deben encontrarse, y sin las cuales una experiencia no puede llegar a ser. El bosquejo del modo común lo define el hecho de que cada experiencia es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive” (Dewey: 1934; 41).

Por ende, la interacción, en cuanto que atiende a la experiencia en general, mantiene una esencia de empuje tanto para a la criatura como para el ambiente hacia adelante, lo que posteriormente puede terminar en *adaptación*, siempre y cuando la experiencia logre cualidad estética.

“El proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esta experiencia particular llega a una conclusión” (Dewey: 1934; 41)

La adaptación fuera de las consideraciones filosóficas expone distintos significados según

sea el tema a tratar. En el caso de las cuestiones lingüísticas, el término se refiere al *ajuste* fonético de una palabra de un idioma a otro con el fin de poder expresarse con más exactitud. La adaptación en materia neuronal denota el *ajuste* de las respuestas de los sistemas neuronales según sean los estímulos recibidos. La biología, por su parte, la define como un proceso de *ajuste* con calidad evolutiva de un organismo frente la selección natural. Incluso, en el ámbito artístico, la adaptación es un proceso de *ajuste* entre obras literarias a obras teatrales o filmicas o viceversa. En otras palabras, la adaptación representa *ajuste* al cambio. Dewey canaliza este concepto en un nivel estético y ecológico, porque *lo ecológico* presenta el aprendizaje y *lo estético* se presenta cuando la criatura ha aceptado correctamente el cambio de tal forma que se integra en él, por lo tanto se entiende que se ha *consumado* la experiencia.

Por supuesto, para llegar a esta *adaptación*, el pragmatista John Dewey intenta explicar este proceso basándose en los conceptos de *sufrimiento* y *padecimiento*. Recurramos a un ejemplo deweyano:

“Un hombre hace algo, levanta, digamos una piedra. En consecuencia, padece, sufre algo: peso, dureza textura de la superficie de la cosa levantada. Las propiedades así padecidas determinan un acto ulterior. La piedra o es muy pesada, o muy angular o no es suficientemente sólida; o bien las propiedades padecidas muestran que es adecuada para el uso a que se destina” (Dewey: 1934; 41).

En este ejemplo, Dewey identifica el *padecer* como la primera sensación indicadora de que sucede *algo*, es decir, es la sensación que proviene de *primera mano* (en inglés: *first hand*). Los términos “sufrir” o “padecer” denotan la dinámica sensorial de la criatura viva, ya que primariamente se encuentra expuesta de forma sensorial ante una crisis o situación indeterminada. De ahí que es provechoso aclarar que la definición usual de estos conceptos como indicadores emocionalmente negativos, es decir, dañinos para sí mismo no adquieren veracidad en la filosofía deweyana. Esto debido a que “padecer” o “sufrir” hace referencia a la recepción del mundo a través de los sentidos orgánicos de la criatura, al mismo tiempo en el que influyen en las habilidades y/o actividades diarias de la criatura con el objetivo de reforzar o mejorar.

En consecuencia, *padecer* es también considerado como la forma básica de recolectar información ante las situaciones circunstanciales que ocurren durante la interacción, para luego clasificar las según su *utilidad*²⁹. Otro ejemplo para realzar la apertura de los sentidos biológicos a la recepción del ambiente se encuentra en la descripción del procedimiento al que se somete un hombre para llegar a ser chamán. Jean Clottes y David Lewis-Williams escriben que

“En África del Sur, un joven san que aspira a ser chamán danza con un chamán experimentado hasta que ha aprendido a dominar los estados de conciencia alterada y a controlar el nivel de su trance. En otros lugares del mundo hay individuos que dicen que los espíritus vienen a ellos para transformarlos en chamanes contra su voluntad. [...]. En América del Sur, los jíbaros, desde muy jóvenes se esfuerzan en conseguir la capacidad para entrar en el mundo de los espíritus. Un niño de unos 6 años se irá con su padre a una cascada sagrada para encontrar las visiones. Ambos darán cien pasos bajo el incesante ruido de la cascada, salmodiando *tau, tau, tau* sin parar. A veces, la repetición de esta práctica dará lugar a una visión. Si ésta no llega tendrán que recurrir a la *maikura* alucinógena, absorbida directamente mediante la corteza verde de la

²⁹En cuanto a *utilidad*, Dewey la comprendía conforme a la funcionalidad. Por ejemplo, William James comprendía que esta experiencia que sale de lo general no solo marca la vida del individuo, sino también la existencia de su especie. James pensaba que existe acumulación de información través de la experiencia, que va transmitida de generación en generación hasta nuestros días. La mayoría de esta información se encuentra en la constitución biológica de la criatura viva y otra parte en las actividades que la hacen descubrir constantemente. En palabras del filósofo, William James, “En la estructura del sistema nervioso están establecidas relaciones internas absolutas que corresponden a relaciones externas absolutas; potencialmente estas relaciones aún antes del nacimiento en forma de conexiones nerviosas definidas; son el antecedente de experiencias independientes e individuales; y se revelan automáticamente junto con las primeras cogniciones. Según estamos entendiendo aquí las cosas, no son solamente estas relaciones fundamentales las que están predeterminadas de este modo, sino también otras muchas relaciones de una clase más o menos constante, que están representadas congénitamente por conexiones nerviosas más o menos completas. Estas relaciones internas predeterminadas, aunque independientes de las experiencias del individuo, no son independientes de experiencias en general: han sido determinadas por las experiencias de organismos precedentes. El corolario que se saca de este razonamiento general es que el cerebro humano es un registro organizado de experiencias *infinitamente numerosas* recibidas durante la evolución de la vida, o más bien, durante la evolución de esa serie de organismos por mediación de los cuales hemos llegado al organismo humano” (James; 1989; 1049). En resumen, para James, la inteligencia de la criatura es uno de los resultados de la interacción de la criatura y su ambiente, ya que impulsa el desarrollo de las experiencias auténticas en la criatura viva.

Datura arbórea” (Clottes y Lewis-Williams: 2010; 22).

El caso del chamanismo, los sucesos a los que se someten un ser humano para alcanzar el título pueden ser vistos como un excedente del proceso adaptativo en el que se someten las actividades rutinarias de un ser humano. Sin embargo, lo que me interesa realzar en el ejemplo, con relación al presente tema, es la obediencia a la secuencia del proceso cognitivo al que, según Dewey, la criatura se somete voluntaria o involuntariamente para resolver un *problema* y la fluidez con la que se desarrolla la cualidad estética en cuanto a la fe sentida con la que se realizan las actividades. El ser humano, literalmente, se *somete* y se deja llevar por los sucesos que componen su experiencia afrontando las consecuencias que atrae. En palabras del filósofo pragmatista:

“Esta relación es la que da significado; captarla es el objetivo de toda inteligencia” (Dewey: 1934; 42)

Ahora bien, uno de los objetivos de la experiencia es desarrollar la inteligencia del ser vivo, la cualidad estética al igual que el proceso cognitivo se complementan uno al otro de tal forma que se aprecia en la conexión entre el *padecer* y el *hacer*. Para Dewey, dentro de la característica *adaptativa* de la cualidad estética, la *percepción* toma un papel relevante para engranar los conceptos de *padecer* y *hacer*. Aquí, la percepción denomina la forma en la que la criatura acepta las circunstancias y materiales externos que le rodean. El pragmatista escribe:

“Supongamos, por la vía de ilustración, que un objeto bellamente hecho, cuya textura y proporciones son muy gratas a la percepción, se supone el producto de algún pueblo primitivo. Más tarde se descubren pruebas de que es un producto natural accidental. Como cosa externa, es ahora precisamente lo mismo que era antes. Sin embargo, inmediatamente deja de ser una obra de arte y se convierte en una “curiosidad” natural. Ahora pertenece a un museo de historia natural y no a un museo de arte. Y lo extraordinario es que la diferencia no es solamente obra de clasificación intelectual. La diferencia se produce en la percepción apreciativa y de un modo directo. Se ve entonces que la experiencia estética –en su sentido limitado– está conectada de modo inherente con la experiencia de hacer” (Dewey: 1934; 46)

En otras palabras, la característica adaptativa de la cualidad estética en la experiencia es desarrollada a través de la experiencia de *hacer*. Recordemos, que la experiencia en la filosofía deweyana representa movimiento tanto del sujeto que ejerce una acción como de quien o que la recibe. Significa que a pesar de ser compuesta por varios elementos con funciones diferentes trabajan de forma codependientemente uno del otro, como el efecto dominó, lo que implica una continuidad rítmica. La teoría estética de John Dewey critica la teoría tradicional de lo que es estético porque le da poder al objeto solo por ser catalogado como artístico, es decir, la evaluación meramente perceptiva e individual, no cualitativa.

La experiencia deweyana no puede ser circular ni lineal, porque perdería su esencia evolucionista, por lo que es mejor representarla con una gráfica de ondas. Si la experiencia inicia con una situación indeterminada debe acabar con una solución, en el caso contrario la experiencia pasa a ser parte de la corriente general de la experiencia. De ahí que la experiencia con cualidad estética requiere de culminar con una *representación*, ya sea hecha o recibida. En palabras de Dewey: “Cuando el vínculo que ata a la criatura viviente con su circunstancia se rompe, no hay nada que mantenga unidos los factores y fases variados del yo. Pensamiento, emoción, sensibilidad, propósito, impulsión quedan separadas y se asignan a diferentes compartimientos de nuestro ser. Porque su unidad se encuentra en los papeles de cooperación que desempeñan en las relaciones activas y receptivas con el ambiente. Cuando se separan los elementos unidos en la experiencia, la teoría estética resultante está destinada a ser unilateral” (Dewey: 1934; 224).

2.2.3 Experiencia del hacer: percepción y hacer

Para el filósofo norteamericano, la percepción se compone de dos aspectos *padecer* y *hacer*. De ahí sale la fase estética, la cual es igual a la *sumisión*, pero con un sentido activo entre el yo y lo otro. La fase estética es mejor comprendida como la fase de *elaboración*, debido a que está conformada por la *asimilación*, la *reconstrucción*, la *conciencia*, la *comunicación* y la *imaginación* todo en busca de la originalidad de algo nuevo y fuera de lo rutinario, tal como se ha percibido la experiencia. De ahí la idea de que la experiencia estética va de la mano con la

experiencia del hacer.

“La percepción remplace al reconocimiento. Es un hecho de actividad reconstructiva, y la conciencia se hace fresca y vivía. *Este* acto de ver implica la cooperación de los elementos motores, aun cuando permanezcan implícitos y no se hagan patentes; así como la cooperación de todas las ideas unidas que pueden servir para completar el nuevo cuadro que se está formando” (Dewey: 1934; 49)

En otras palabras, la percepción es la interpretación activa y motivada por la emoción, que bien es *padecer*, en términos deweyanos. Ayuda a la experiencia a llegar a la *consumación*. Por ejemplo, las pinturas rupestres de la cueva de Chauvet son una muestra de la reconstrucción de lo que existió hace aproximadamente 32.000 años atrás. Los científicos que han trabajado en aquella cueva han tenido que sujetarse al cambio de una percepción sobre las pinturas rupestres, como es el caso del arqueólogo Monney, quien en una entrevista expuesta en el documental *La cueva de los sueños olvidados* del cineasta Werner Herzog, sostuvo contacto directo con las pinturas de la cueva de Chauvet, hasta que decidió salir para comprenderlas y asimilar el contenido de las mismas, ya que transmiten no solo lo que existía en aquel entorno, sino que también están cargadas de información sobre el desarrollo de su misma especie. Cabe mencionar que pese a que no se especifica, se sobre entiende que este arqueólogo, a pesar de haber necesitado un espacio de tiempo de reposo para la asimilación, no dejó de trabajar en dichas pinturas por lo que podemos interpretar que su experiencia ha sido consumada en una actividad que, si bien no ha sido en una actividad catalogada como artística, no significa que no contenga esencia estética. Dewey lo explica muy bien en la siguiente cita:

“La percepción es un acto que da salida a la energía a fin de recibir, no una retención de energía. Para empaparnos en un asunto, tenemos primero que sumergirnos en él” (1934; 50)

En consecuencia, la experiencia de *hacer* podríamos exponerla como la actividad inspirada de lo aprehendido en la experiencia y, por supuesto, es necesario recalcar que sin ella la experiencia no pasa a ser más que rutinaria y sin significado. La experiencia de *hacer* es la evidencia de la experiencia con cualidad estética, pues en esta se activa la imaginación y se busca

la originalidad con el objetivo de *expresar* lo experimentado.

“[...] las experiencias en cuestión son de un modo predominantemente intelectuales o practicas más bien *distintivamente* estéticas, a causa del interés y el propósito que las controlan” (Dewey: 1934; 51)

Al principio de la presente tesis expusimos que debido a la ruptura en la relación del hombre y las Bellas Artes, éstas no pueden significar la única vía para el desarrollo de una experiencia estética, sino que es posible recurrir a las cuestiones orgánicas de donde nacen las obras consideradas como arte. Y aun, estas obras necesitan mezclarse en la cotidianidad del hombre para alcanzar algún significado y entonces provocar una emoción que despierte su cualidad estética. En consecuencia, las obras de arte son más que objetos artísticos en un museo.

“En suma, el arte, en su forma, una la relación misma de hacer y de padecer, la energía que va y viene, lo que hace que una experiencia sea una experiencia. La eliminación de todo lo que no contribuye a la organización mutua de los factores de la acción y la recepción, y la selección de los aspectos y rasgos que contribuyen a la interpretación, hacen que el producto sea una obra de arte” (Dewey: 1934; 45).

2.2.4 Modelo y estructura

Dewey en su obra *Art as Experience* expone diferentes tipos de experiencia que una criatura viva podría experimentar, como la intelectual, la que no es *una* experiencia, la directa, etc. por lo que, cada una debiera tener su propio modelo y estructura que le da *sentido* a dicha experiencia de forma independientemente de las demás. De ahí que la cuarta característica por exponer sobre la cualidad estética en la experiencia es más un requisito esencial de la propia experiencia respectivamente de su tendencia. Esto, considerando que si toda experiencia mantiene un nivel cognitivo alto o bajo al igual que emocional es necesario que exista un *modelo* y una *estructura* de la misma, pues su principal objetivo es la de alcanzar significado. En palabras

del filósofo norteamericano:

“La experiencia tiene modelo y estructura, porque no es solamente un hacer y un padecer que se alterna, sino que consiste en éstos y sus relaciones. Poner una mano en el fuego, que la consume, no es necesariamente tener una experiencia”
(Dewey: 1934; 42).

El modelo y la estructura que menciona el filósofo pragmatista consisten en la conexión entre la *relación* y la *captación* como habilidades internas de la criatura. La relación es lo que *da significado* gracias al *contenido* y al *objetivo* que miden dicho significado de la experiencia. John Dewey escribe: “La característica contribución del hombre es la conciencia de las relaciones descubiertas en la naturaleza. A través de la conciencia, convierte las relaciones de causa y efecto, que se encuentran en la naturaleza, en relaciones de medio y consecuencia. Más bien la conciencia misma es el principio de tal transformación” (1934; 24). Como podemos apreciar desde el inicio de la presente investigación, en la filosofía deweyana existen dos formas de entender el concepto de *relación*: la primera consiste en las cuestiones dentro de un nivel físico, es decir, se trata de la interacción entre la criatura y su ambiente. Estas se ven mejor representadas en las circunstancias diarias a las que se enfrenta la criatura para seguir con vida, incluyendo la relación tanto en el ámbito ecológico como en el social recordando que la criatura viva necesita de ambos para evolucionar. La segunda forma de poder comprender este concepto funciona de manera interna. La actividad cognitiva de la criatura requiere de datos específicos para satisfacer un problema presente, sin embargo, antes de encontrar una solución, la criatura necesita hacer una serie de comparaciones, esto es, un juego de *relaciones* entre lo que ocurre con alguna experiencia pasada y la que está sucediendo con el fin de analizar posibles soluciones y sus consecuencias. Esto es prever. En los diccionarios de la lengua española, este verbo es definido más o menos de la siguiente manera: a) *Conocer con anticipación algo que ha ocurrido o que va a ocurrir* o b) *Prevenir utilizando diferentes mecanismos algún daño o mal*.

Para Dewey, este concepto es sinónimo de *anticipación*, como proceso cognitivo de la criatura viva para tomar la mejor decisión tomando en cuenta las consecuencias, esto es, calcular y responsabilizarse de lo que vendrá. En este sentido, la criatura de “alguna” forma se pre-concientiza o se pre-para para el resultado. En las actividades artísticas, lo dicho se puede

apreciar tomando como ejemplo las “sesiones” por las que pasa un pintor que se esmera en elaborar una obra de arte. Es decir, él o ella puede iniciar experimentando una sensación fruto de alguna circunstancia vivida, esta sensación le otorgara una idea clara de qué materiales debe seleccionar para realizarla, cómo es el tipo de pintura, la textura del lienzo, las técnicas para el movimiento y la originalidad, los modelos para el mensaje, etc. es decir, intenta visualizar el resultado y analiza las opciones para llegar a aquello que intenta transmitir. En este caso de la pintura como actividad artística, el medio son los materiales para elaborar dicha pintura y el objetivo (en su caso, consecuencia) de la misma es el de comunicar *una* sensación. Por lo que, “La conexión entre un medio y un acto de expresión es intrínseca. Un acto de expresión emplea siempre material natural, aunque puede ser natural en el sentido de lo habitual, o también en el de primitivo y nativo. Se hace medio cuando una situación que lo incluye, como los sonidos se hacen música cuando se ordenan en una melodía” (Dewey: 1934; 58). Así pues, Dewey intenta explicar que la experiencia estética va siempre acompañada de un juego de interpretación y percepción, en donde la intuición se encuentra acompañada de las experiencias pasadas.

De ahí que los conceptos *acción* y *consecuencia* se encuentran íntimamente conectados con el concepto de *relación*, debido a que ambas se basan en el movimiento de la interacción y la continuidad de la experiencia. Por lo cual, la experiencia surge de la selección de circunstancias perceptibles en virtud de alcanzar un objetivo, así mismo el contenido de la misma adquiere significado. En palabras del filósofo:

“La acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción. Esta relación es la que da significado; captarla es el objetivo de toda inteligencia. El objetivo y el contenido de las relaciones miden el contenido significativo de la experiencia” (1934; 42).

La acción de captar la relación entre acción y consecuencia como describe John Dewey, es decir el *objetivo de toda inteligencia*, mantiene la conexión con la *memoria* y el *aprendizaje* de las lecciones. Por lo que, la captación conlleva más que solo observar y recibir, pues obliga a la criatura a asimilar lo percibido para establecer *relaciones* entre las experiencias pasadas (es decir, datos ya conocidos) y anticipar consecuencias. “La experiencia está limitada por todas las causas que interfieren con la percepción de las relaciones entre padecer y hacer. Puede

haber interferencia a causa del exceso, ya sea del lado del hacer, ya sea del lado de la receptividad, del padecer” (Dewey: 1934; 42).

En otras palabras, la experiencia para que sea *única* debe necesariamente ir orientada hacia el progreso tanto en las cuestiones cognitivas como en las biológicas del ser vivo. En consecuencia, para el pragmatista Dewey en la receptividad se trata de energía que fluye siempre hacia fuera de sí para recibir. La pasividad se vuelve deprimente, por lo que la acción es lo único que impulsa la asimilación de los hechos. Dewey expresa:

“La percepción es un acto que da salida a la energía a fin de recibir, no una retención de energía. Para empaparnos de un asunto tenemos primero que sumergirnos en él. Cuando solamente somos pasivos frente a una escena, nos abruma, y por falta de actividad de respuesta no percibimos lo que deprime. Debemos hacer un llamado a la energía y lanzarla como una respuesta a fin de *asimilar*” (1934; 50).

En consecuencia, John Dewey comprende una estructura dinámica en la funcionalidad del arte con su propuesta filosófica de educación progresiva. Puesto que, iniciando con el ambiente que deja de ser solo un escenario estático para pasar a ser un personaje con movimiento, pues continúa la danza de la interacción que generalmente inicia la criatura. Y gracias a que la criatura y el ambiente logran integrarse, la experiencia mediante un proceso emocional y cognitivo encuentra *esa* esencia que la define como *una experiencia*.

En palabras del pragmatista, “Una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, *esa* comida, esa tempestad, esa ruptura de amistad. La existencia de esta unidad está constituida por una sola *cualidad* que impregna la experiencia entera a despecho de la variación de sus partes constituyentes. Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de ella.” (Dewey: 1948, 35)³⁰. En

³⁰William James coincidía con este pensamiento deweyano. Éste pensaba que la experiencia no solo ocurría dentro de la criatura, sino que ésta también necesita de su exterior para generarlas. “La “experiencia” no significa toda causa natural, como cosa contraria a toda causa sobrenatural. Significa una especie particular de acto natural, junto al cual pueden existir perfectamente otros actos naturales más recónditos”. (James; 1989; 1050)”. En consecuencia, según William James

otras palabras, Dewey intenta proyectar esta sensibilidad que queda en la criatura para con la experiencia hacia un estado metafísico que solo ella misma logra comprender, razón por la cual el arte viene a ser prueba de la existencia de la comprensión y la comunicación más nítida para el ser humano.

La asimilación de una experiencia no puede estancarse en la recepción de información, sino que inspira energía en la criatura viva para continuar en el devenir de las circunstancias. Las relaciones entre los medios y las consecuencias son conectores y conductores de la experiencia nueva, pues con la continuidad de la experiencia, la criatura reúne datos que sirven para la evaluación de las situaciones problemáticas.

Recepcionar comprende una actividad cognitiva y física de la criatura hacia afuera, no es solo la búsqueda sino la apertura a las posibilidades de su propio ingenio, ya que se encuentra constantemente influenciado por su entorno. De ahí que para Dewey el arte sea una actividad tanto intelectual como emocional, tanto veraz como expresivo. Pues es uno de los posibles resultados de la experiencia con cualidad estética.

2.3 Consumación en la experiencia

Supongamos, sin embargo, que partimos sin hacer presuposiciones, salvo la de que, como aquello de que se tiene experiencia es una manifestación de la naturaleza, puede, y es más, debe usarse como testimonio acreditativo de las características de los acontecimientos naturales (Dewey: 1925; 22).

John Dewey se caracteriza por centrar su propuesta filosófica en el concepto de *experiencia*. Para el filósofo pragmatista, la experiencia es "... el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas..." (Dewey: 1934; 19). En otras palabras, toda

los sucesos que vive una criatura en particular son parte de otros sucesos simultáneos en el entorno de la misma, es influencia y es influenciada. Llegando a la acumulación de información que constituye la circunstancia biológica de la criatura.

criatura humana y no humana son coparticipes en las condiciones ambientales que rigen la vida en general impulsando el proceso de la experiencia mutuamente. El desenvolvimiento de cualquier ser vivo corrige, mejora o empeora su entorno y afecta positivamente o negativamente la existencia del entorno mismo.

Si en dicho desenvolvimiento sobresale la consciencia en alguna necesidad y la propuesta de una solución, toda vez que la criatura puede ejecutarla y sentir resultados, entonces según Dewey, podemos afirmar que la criatura ha concretado *una* experiencia. Esto, en otras palabras, es una experiencia *consumada*. Dewey considera que la experiencia debe ser resultado de un intenso proceso cognitivo, pues la criatura al encontrarse expuesta ante el movimiento de *ésta* se ve obligada a reorganizarse y reacomodarse a las nuevas condiciones ambientales, al mismo tiempo en el que la experiencia necesariamente debe obtener cualidad estética con el fin de alcanzar la emoción y discernir el significado de la misma.

Así pues, la criatura viva requiere recordar, aprender y retener, en su caso, nuevos datos. En otras palabras, es un aprendizaje individual impulsado por el instinto mismo de la preservación. En palabras de Dewey:

“La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularse se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene” (Dewey: 2002; 17).

En consecuencia, la experiencia deweyana es genuinamente educativa debido a dos principios: a) impulsa el cambio en la criatura y su entorno y b) trasciende a través de la comunicación. Por ejemplo, la profesión de maestro se caracteriza por exponer e impulsar la creatividad y aprendizaje del estudiante haciendo referencias a hechos históricos, descubrimientos científicos, materias cívicas etc. Algunas técnicas educativas modernas sugieren al maestro recurrir a actividades llamativas para enseñar y causar un impacto en los sentidos de los estudiantes y así introducir los conceptos.

Durante el presente capítulo hemos estado describiendo dos cualidades importantes de la experiencia deweyana, las cuales son *intelectual* y *estética*. Una representa la actividad cognitiva

que cruza la criatura para resolver un problema, mientras que la otra es una respuesta a las cuestiones sensoriales del cuerpo del ser vivo con un fuerte llamado a la emoción. Ambas se complementan de forma mutua, pues la experiencia del ser vivo y dinámico solo puede llegar a ser coherente cuando causa impacto y resultados útiles, es decir que alcanza significado. En este sentido, el siguiente concepto a describir en la experiencia deweyana es el de *consumación*. Este concepto encierra dos consideraciones importantes: a) el cierre de la experiencia y b) la continuación de la experiencia para aperturar a una *nueva* experiencia. Por lo que, hasta el momento, podemos interpretar que la experiencia del ser vivo solo llega a alcanzar fuerza cuando armoniza las cuestiones intelectuales y las cuestiones estéticas. En palabras de Dewey:

“La experiencia de una criatura viviente es capaz de tener cualidad estética, porque el mundo actual en el que vivimos es una combinación de movimiento y culminación, de rompimientos y reuniones” (Dewey: 1934; 17).

La *consumación* de la experiencia atrae *armonía interna*, es decir, si la criatura se tropieza con alguna circunstancia que le causa algún tipo de tormento significa que se ha “roto la paz”. En otras palabras, deja de existir un *arreglo* entre el ambiente y la criatura. “La armonía interna se alcanza solamente cuando de algún modo se hace un arreglo con el ambiente. [...]. Afortunadamente para la variedad de la experiencia, los arreglos se hacen de muchos modos, que en definitiva son decididos por un interés selectivo” (Dewey: 1934; 17). El arreglo de dicha problemática es un proceso de *ajuste* pues este lleva un cambio que siempre impulsa a la criatura hacia adelante, al mismo tiempo que permite la apertura de la reconstrucción de la relación criatura-entorno.

“Alcanzar un periodo de equilibrio en el proceso de la vida es, al mismo tiempo, iniciar una nueva relación con el ambiente, que proporciona poder para nuevos ajustes que habrán de hacerse mediante la lucha. El momento de la consumación es el momento de un nuevo comienzo” (Dewey: 1934; 17).

La palabra *consumación* es comúnmente definida como terminación de algo, es decir, que algo ha acabado y sin posibilidad de reanudarse, como el fuego que consume un árbol hasta reducirlo a cenizas sin la oportunidad de regeneración. Sin embargo, para Dewey, el concepto

consumación en relación a la experiencia define lo contrario. Es la culminación de *una* historia en la vida de la criatura, esto es, el cierre de *una* experiencia que atrae la cualidad estética y el conocimiento de los hechos, y al mismo tiempo restaura de forma *temporal* la relación con el entorno con el propósito de preparar a la criatura para una nueva incertidumbre.

En este sentido, la consumación o cierre temporal de la experiencia es el inicio al descanso y la asimilación de los sucesos transcurridos. La criatura reconoce y digiere para sí misma la experiencia como tal. De ahí que, para Dewey, la experiencia “signifique un comercio activo y alerta frente al mundo; significa a esta altura, completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos” (Dewey: 1934; 19).

La consumación se presenta cuando la criatura ha cumplido con el flujo consecutivo de las cosas en la experiencia. Dewey explica que la experiencia de la criatura tiene ritmo y armonía igual que los compases de las piezas musicales³¹. La experiencia acelera y desacelera con el objetivo de producir, reproducir y acumular datos hasta encontrar una conclusión satisfactoria para el ser mismo. En este sentido, la criatura, al ser protagonista de la experiencia, es quien mejor representa el vaivén de la continuidad de los hechos, ya que necesita espacio y tiempo para el descanso y la reflexión como parte del reencuentro con la estabilidad. Esto, al mismo tiempo en que la consumación de la experiencia se halla en virtud de lo *imperfecto* y los cambios evolutivos con fines del mejoramiento³². En palabras del filósofo:

“Hay dos clases de mundo posibles en los que la experiencia estética no puede ocurrir. En uno de mero flujo, el cambio no sería acumulativo; no se movería hacia una conclusión. La estabilidad y el descanso no podrían ser. Igualmente es cierto, sin embargo, que en un mundo acabado no habría rasgos de incertidumbre y de crisis, y no ofrecería oportunidad para una resolución” (Dewey: 1934; 19).

³¹ Dewey: 1934; 15

³²Recordemos que el proceso cognitivo de la criatura inicia cuando se presenta una situación de *incertidumbre*, es decir, una situación que marca un fallo, una necesidad.

Así pues, se sabe que la *consumación* de la experiencia llega como consecuencia del padecimiento. Para ilustrar el concepto de *padecer* en la experiencia, Dewey la compara con una tempestad:

“La experiencia como la de observar una tempestad que alcanza su culminación y gradualmente decae, es un continuo movimiento de los asuntos principales. Como en el océano tempestuoso hay una serie de olas; son sugerencias que se levantan y luego se rompen de golpe, o son empujadas por la cooperación de una ola” (1934; 36).

Tal como en la tempestad de una tormenta en el mar, cuando llega la calma en la criatura, esta se toma el tiempo para descansar y asimilar, tal como hemos expuesto anteriormente. De esta manera, se promueve el tiempo de la asimilación de los hechos la cual es orientada a la *incorporación*, es decir, la reconstrucción de los hechos para establecer el significado de la experiencia. Una vez que la criatura asimila el pasado, la información es superada, en tanto que se comprende y se acumula. En otras palabras, la prueba innegable de que la experiencia es *una* experiencia necesita ser sentida, es decir, debe producir *emoción*.

“Es un hecho universalmente reconocido que el arte es selectivo. Lo es a causa del papel que desempeña la emoción en el acto de expresión. [...]. La emoción es más efectiva que cualquier centinela que obrara deliberadamente. Lanza tentáculos para lo que es afín, para las cosas que la alimentan y la conducen a su cumplimiento.” (Dewey: 1934; 61).

Para John Dewey, la razón por la cual la emoción juega un papel crucial en la fase consumatoria de la experiencia es debido a que solo la emoción logra trascender en la comunicación. La emoción toca fibras sensibles en la criatura que solidifican los procesos cognitivos que dan soluciones y previenen problemas. Alguien transmite *algo* cuando se encuentra en condiciones de hacerlo, esto es, cuando existe motivación. De lo contrario, se guarda silencio y participa siendo espectador y potencialmente también actor. Por ejemplo, el estudiante de música generalmente se encuentra con maestros que exigen una buena

interpretación de las piezas musicales debido a que se toca para ser escuchado, además de ser expresado.

“La fase definitiva de la experiencia –dije es mediadora tanto como final – siempre presenta algo nuevo. La admiración incluye un elemento de maravilla. [...]. El giro inesperado, algo que el artista mismo no prevé claramente, es la condición de una cualidad feliz en la obra de arte; salva de ser mecánica. [...]. El pintor y el poeta, como el investigador científico, conocen las delicias del descubrimiento. Aquellos que conducen su obra como la demostración de una tesis preconcebida pueden tener la alegría del éxito egoísta, pero no la del cumplimiento de una experiencia por la experiencia misma. En este último caso, aprenden por su obra, a menudo que ésta marca, a ver y a sentir lo que no formaba parte de su plan y propósito originales.” (Dewey: 1934; 124).

Por lo tanto, cuando la emoción y la comunicación se unifican el arte alcanza un genuino significado para la vida del hombre; pues mientras la emoción construye un significado la comunicación construye un vínculo entre las condiciones internas y las condiciones externas del ser vivo para avanzar hacia el futuro.

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN SEGÚN JOHN DEWEY

3.1 El problema de la educación tradicional frente a la propuesta de educación progresiva según John Dewey

“(…) cuando, y *sólo* cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento. Pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada” (Dewey: 1967; 36).

John Dewey se ha caracterizado por ser un personaje que apela por una filosofía pragmática y empirista. Sus teorías sobre la educación son consideradas como un instrumento de transformación social, ya que parten desde lo biológico hasta lo cultural. De ahí que no es extraño que nuestro filósofo considere que para encarar la educación no se deben considerar categorías separadas e independientes, pues la acción consciente e inteligente es resultado del aprendizaje dinámico basado en la interacción, además de que su continuidad es complementada por la comunicación. Las experiencias que marcan información relevante para la criatura viva son acumulativas, de modo que construyen o reorganizan hábitos. En otras palabras, la experiencia *única* es también, en este sentido, educativa ya que revela información útil para el futuro.

En consecuencia, la teoría deweyana sobre la educación expresa una incomodidad hacia las teorías educativas del momento (siglo XIX), la cual John Dewey denomina como *tradicional* en su obra *Experiencia y Educación* (1967). Nuestro filósofo pragmatista considera que “(…) la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia” (Dewey, 1967; 16). En otras palabras, la propuesta de una nueva pedagogía progresista nace de la consideración de tres puntos relevantes: a) la codependencia entre lo biológico y cognitivo que constituye al ser vivo tanto de forma interna

como externa, b) experiencias significativas y únicas recolectadas a través de la relación criatura-entorno y c) información útil proyectada al futuro, así como su transmisión dinámica y directa.

Ahora bien, es conveniente iniciar estudiando el desarrollo de la propuesta filosófica deweyana sobre la experiencia estética basándonos en la unificación de conceptos que se han concebido como opuestos. Dewey, en su obra *Experiencia y Educación* (1967) identifica una serie de características que han hecho de la educación una “educación vieja” o “educación tradicional”. Esto debido a que promueve métodos y técnicas poco adecuadas para crear experiencias positivas en los estudiantes. Así pues, marca lo que es una experiencia *antieducativa* y la expone como razón esencial del fracaso de la funcionalidad de dicha educación. Por otro lado, la educación *progresiva* es un proyecto de renovación en los procesos educativos. Su principal objetivo es la formación basada en la iniciativa a través de la experiencia vivida, ya que el conocimiento adquirido es proyectado hacia el futuro con la oportunidad de mejorar.

Una de las principales características que John Dewey observa sobre la “educación tradicional” se basa en 1) el uso excesivo de *oposiciones extremistas*³³, 2) las ideas prefabricadas que provocan hábitos construidos bajo presión e imposición sobre los estudiantes y 3) falta de sensibilidad hacia la experiencia. Para Dewey, la educación tradicional se dedica a los fines y materiales estáticos de la educación, esto es, repetir y memorizar textos preestablecidos en vez de comprensión y apreciación de los mismos. Si bien la educación *vieja* impulsaba las habilidades, destrezas y técnicas de los estudiantes, estas eran más un mecanismo pobre de actividad cognitiva e iniciativas. En otras palabras, se ejerce un *adiestramiento* pero no una formación. En palabras del filósofo empirista:

“Aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otra parte, lo que se enseña es pensado como esencialmente estático. Se enseña como un producto acabado, teniendo poco en cuenta el modo en que originalmente fue formulado o los cambios que ocurrirán en el futuro” (Dewey: 1967; 14).

³³ “La humanidad gusta de pensar en forma de oposiciones extremas. Es dada a expresar sus creencias en términos de “o lo uno o lo otro”, entre los cuales no reconoce posibilidades intermedias.” (Dewey: 1967; 11).

Entonces, la educación *tradicional* es estática y finita. Sin embargo, según Dewey, no se puede enseñar *algo* como acabado debido a que afirmar que la existencia de lo inmejorable significa admitir cualidades estáticas en la experiencia, es decir que no se concibe el movimiento. Sin embargo, el filósofo pragmatista parte de la idea de que los seres vivos se encuentran dotados de habilidades cognitivas, las cuales se desarrollan conforme crecen. Por ejemplo, algunas especies de aves como los periquitos *puck* tienen la capacidad de imitar hasta el habla humana con práctica auditiva y convivencia³⁴. Las criaturas demuestran habilidades cognitivas y emotivas como son la de caza, la recolección, lenguaje corporal y/o auditivo, etc. con las que el movimiento de la continuidad evidencia la conciencia de las mismas. En otras palabras, el movimiento de la criatura en su entorno la obliga a discernir entre el pasado, el presente y el futuro así como la capacidad de recordar y reorganizar.

Las características de la educación *tradicional*, específicamente estática y finita, denotan falta de interacción e integración. Frente a ello, la educación *progresiva* exige un método dinámico y tolerante al cambio debido a la relación orgánica entre la criatura y su entorno, es decir, las experiencias vividas. En palabras de Dewey, “La práctica efectiva del conocer ha alcanzado finalmente un punto en el que aprender significa descubrir, no memorizar; en el que el conocimiento se construye activamente y no es algo pasivamente absorbido; en el que el carácter experimental de las creencias de los hombres debe ser abiertamente reconocido, al implicar hipótesis y pruebas [...] las ideas de energía, proceso, crecimiento, y cambio evolutivo han prevalecido sobre las ideas de substancia permanente, rígida y fija. Consecuentemente, las concepciones básicas que informan los estándares humanos de interpretación y valoración han sufrido una alteración radical” (MW 7: 310). Siguiendo la idea de nuestro filósofo pragmatista, todo ser vivo es un ser dinámico y por lo tanto el movimiento demuestra vitalidad. De este movimiento nace la interacción y la necesidad de crecimiento cognitivo por parte de la criatura. De ahí que ésta se *adapta* de forma inteligente a su entorno, pues crece construyendo inferencias de las experiencias pasadas proyectadas al futuro y complementando una formación *libre*, esto en el sentido de la toma informada de decisiones.

³⁴ La Dr. psicóloga Irene Pepperberg, asociado investigador y profesora de la universidad de Harvard, promueve la potencial inteligencia no humana en la naturaleza intentando demostrar que la inteligencia de un loro puede llegar a ser comparada con la de humano al lograr comprender lo que imita: <http://alexfoundation.org/about/dr-irene-pepperberg/>

“En ambos géneros de respuestas adaptables, nuestras actividades son dirigidas o controladas. Podrá haber adiestramiento, pero no educación. Las respuestas repetidas a estímulos recurrentes pueden fijar un hábito de actuar de un cierto modo. Todos poseemos muchos hábitos de cuyo alcance no tenemos conciencia, porque se formaron sin nuestro conocimiento. Por consiguiente, son ellos los que nos poseen a nosotros, más que nosotros a ellos. Nos mueven y nos dominan. [...]. Tener una *idea* de una cosa no es, por tanto, obtener ciertas sensaciones de ella. Es ser capaz de responder a la cosa en vista del lugar que ocupa en un esquema inclusivo de acción; es prever el rumbo y las probables consecuencias de la acción de la cosa sobre nosotros y de nuestra acción sobre ella” (Dewey: 2002; 37).

Ahora bien, para impulsar una educación *libre*, Dewey propone que la educación debe dejar la imposición de “(...) modelos, materias y métodos adultos a aquellos que solo se están desarrollando lentamente hacia la madurez” (Dewey: 1967; 14). La construcción e imposición de reglas hacen que el desarrollo del conocimiento se estanque en una mera obediencia, eliminando la creatividad e iniciativa de las mentes jóvenes al igual que la oportunidad de mejorar. Por lo tanto, la educación debe permitir la individualidad e impulsar la capacidad de expresarse.

“Toda *nueva* idea, toda concepción de las cosas diferentes de la autorizada por la creencia corriente tiene que tener su origen en un individuo.” (Dewey: 2002; 250).

El individualismo³⁵ ha sido una corriente filosófica caracterizada por su estricta fe hacia la dignidad moral del individuo, además de exponer favor a la independencia y a la autosuficiencia del mismo. De forma general, el individualismo clásico considera al individuo como unidad individual, por lo que la sociedad es definida como *conjunto de individuos*. Ahora bien, filósofos

³⁵ El individualismo es la doctrina filosófica que propone al *individuo* como centro de toda realidad. Según el diccionario filosófico de Ferrater Mora, el individualismo puede ser tanto político como religioso, social, etc. según las características del ser humano. Incluso aplica una distinción general sobre el término; “Especialmente importante al respecto es la distinción entre la noción puramente numérica de individuo y la noción del individuo como ente singular determinado <<omnímodamente>>”.

como Ortega y Gasset³⁶ además de Dewey comprenden que la individualidad va más allá de la sola unidad o colectividad de los seres vivos, pues coexisten bajo una cooperación, es decir, una mutua necesidad. De ahí que es importante aclarar que la *libertad* mencionada por Dewey consiste en un individualismo más tolerante a las circunstancias ambientales que rodean a la criatura viva al mismo tiempo en el que esta se desarrolla como ser único dentro de un grupo, por lo que el error de la visión pedagógica en la educación *vieja* está en seccionar el desarrollo del individuo desde dentro y fuera de sí, una empujando a la otra; esto es que la educación tradicional basa sus principios en procesos diseñados para vencer las *inclinaciones naturales* sustituyéndolas por hábitos impuestos bajo presión, lo que es igual a privar de la libertad de conocer y pensar.

Sin embargo, a pesar de que las teorías de la *nueva* educación resulten atractivas y prometedoras, Dewey observa un problema en la exposición de la misma. Dewey afirma que la educación progresiva cae en una falacia cuando no admite la influencia del pasado como parte integral del desarrollo del aprendizaje en una experiencia educativa. En otras palabras, mientras que la educación *vieja* no permite desarrollar las habilidades cognitivas de inferencias, la educación progresiva considera que no es necesaria la influencia del pasado sobre la educación presente y futura, por lo que se crea una base inestable de conocimiento. Para esto, Dewey escribe:

“Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia.” (Dewey: 1967; 16)

Ahora bien, para comprender este punto es necesario recurrir a las bases orgánicas de la experiencia, esto es, el principio de interacción (el cual es, la relación entre criatura-entorno) y el principio de continuidad³⁷. Estos principios se complementan mutuamente hasta lograr

³⁶ Ortega y Gasset (1883-1955), filósofo de nacionalidad española reconocido por su activa participación como principal exponente de la teoría filosófica del perspectivismo.

³⁷ “(...) la razón última para dar hospitalidad a la educación progresiva por su confianza en los métodos humanos y su semejanza con la democracia se refiere al hecho de que establece una

desarrollar el proceso de aprendizaje a través de la experiencia. Tal como hemos visto anteriormente, cuando la criatura se enfrenta a un problema se somete a una serie de pasos cognitivos³⁸ hasta llegar a una resolución. La *interacción* establece el contacto entre lo interno y lo externo, mientras que a través de la *continuidad* la criatura obtiene conciencia del tiempo. Por lo que, si el primero de los principios logra ligarse al segundo entonces, según el filósofo pragmatista, se puede decir que la experiencia logra ser *única*. En otras palabras la criatura de alguna forma se encuentra obligada a retener la información obtenida de la experiencia debido a su trascendencia orgánica; esto con el objetivo de fortalecer su capacidad de razonamiento. De ahí que, según John Dewey, “(...) separarse de lo viejo no resuelve los problemas” (1967; 21), lo cual nos lleva al sentido pragmatista de toda su teoría filosófica:

“La teoría del método de conocer que se ha presentado en estas páginas puede llamarse pragmatismo. Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción” (Dewey: 2007; 287).

En este sentido, podemos encontrar que para Dewey el conocimiento es una actividad inteligente más que el conjunto de teorías memorizadas, por lo que se requiere de la manifestación de una experiencia consciente. En otras palabras, la filosofía deweyana expone que la educación progresiva debe tener como base los principios de la experiencia auténtica, razón

distinción entre los valores inherentes de experiencias diferentes. Así vuelvo al principio de continuidad de la experiencia como criterio de diferenciación.” (Dewey: 1967; 34).

³⁸ Como hemos mencionado en el capítulo anterior, según Dewey, la experiencia puede llegar a tener diferentes matices según sea la cualidad predominante. En este trabajo de investigación nos hemos limitado a desarrollar solo dos: cognitiva y emocional. En el primer caso, mencionamos la propuesta deweyana sobre el orden del pensamiento cognitivo en la criatura viva: “a) *condiciones antecedentes a la investigación*, b) *Institución del problema*, c) *Determinación de la posible solución del problema*, d) *razonamiento*, e) *el carácter operativo de hecho-significado* y f) *sentido común e investigación científica*”. Esta metodología deweyana sobre el pensamiento es una propuesta de la continuidad de la experiencia de forma interna en la criatura, es decir, es un orden de la actividad cognitiva. Sin embargo, esto no debe tomarse como un proceso aislado sino como consecuencia de la influencia de las circunstancias externas, ya que de la interacción entre el sujeto y el objeto puede surgir un impulso *emocional* que direccionará a la experiencia hacia la consumación.

por la cual Dewey insiste en encontrar criterios que obedezcan a una educación *libre* y consistente.

3.2 Principios de la teoría de la educación según John Dewey

3.2.1 El hábito: expresión del crecimiento

Filósofos como David Hume consideraban el hábito como una actividad repetida del ser vivo que guarda en sí misma la información necesaria para construir inferencias causales y expectativas sobre el futuro. En otras palabras, Hume comprende el hábito como actividad interiorizada. Por otro lado, el griego Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, creía que el hábito es el comportamiento que predomina bajo las predisposiciones del sujeto ante las distintas circunstancias. Es decir, a diferencia de Hume, Aristóteles concibe el hábito desde afuera (exteriorizada) hacia adentro (para luego ser interiorizada). Otro autor influyente en el tema y de quien Dewey toma su camino filosófico, William James, en su obra *Principios de Psicología*, dedica el capítulo cuarto a definir y orientar el significado del *hábito* escribiendo que “Las leyes de la Naturaleza no son otra cosa que los hábitos inmutables que los diferentes tipos elementales de materia siguen en sus acciones recíprocas. En el mundo orgánico, sin embargo, los hábitos son más variables que todo esto.” (James: 1989; 86). En otras palabras, James propone tomar las circunstancias biológicas que rodean e integran al ser vivo como la raíz del hábito. En el caso de la filosofía deweyana, el hábito armoniza la parte intuitiva y la parte cognitiva del ser vivo, es decir, inicia desde la interacción biológica del ser vivo con su ambiente y finaliza en acciones inteligentes y necesarias por lo que atraen consciencia sobre la repetición. En palabras del filósofo pragmático:

“En primer lugar, el hábito es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control de los órganos de acción.” (Dewey: 2002; 50).

El *hábito* es resultado de una actividad continúa cargada de esencia cognitiva y emocional. Sin embargo, los hábitos dependen de la orientación de la *experiencia única*, ya que solo mediante ella resultan ser útiles para el futuro. Por ejemplo, el músico o el atleta desarrollan sus habilidades con la práctica de ciertos ejercicios, adecuados para alcanzar su objetivo. En otras palabras, es una repetición de acciones con significado, por lo tanto, conscientes e inteligentes. Por otro lado, un ejemplo contrario es el hábito de tirar basura. Es una acción catalogada como dañina para el bienestar de todo ser vivo, fácilmente podemos identificar la carencia de inteligencia de acción al saber que la contaminación priva de agua limpia, aire limpio, etc. por lo tanto, es una acción que no sirve al futuro del bien común y de la mayoría.

En *Experiencia y Educación* (1967), Dewey describe lo que significa *hábito* en la vida de la criatura a través del principio de continuidad. El filósofo pragmatista se basa en el *hecho del hábito*³⁹ que básicamente estipula que, desde las circunstancias biológicas, un hábito es formado a partir de la práctica de una acción fija incluyendo actitudes emocionales e intelectuales, representadas en la sensibilidad con la que un ser vivo puede responder ante las condiciones ambientales. Así es como el principio de continuidad de la experiencia mantiene el objetivo de “(...) recoger algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la [experiencia] que viene después” (Dewey: 1967; 35). Sin embargo, para Dewey, esta característica no permite especificar diferencias entre las experiencias vividas, es decir entre educativas o antieducativas, por lo que es necesario poner atención en las formas en las que opera la continuidad⁴⁰. En otras palabras, es necesario que el sujeto de la experiencia mantenga consciencia sobre los hechos que transcurren. Nuestro filósofo pragmatista identifica este principio con el movimiento implícito del *crecimiento*, puesto que es considerado como una acción natural continua (*creciendo*) del ser vivo.

³⁹ “En el fondo, este principio [Principio de Continuidad] se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este *hábito* biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes.” (Dewey: 1967; 34).

⁴⁰ No debemos olvidar que la continuidad consiste en el orden temporal en el que transcurren los hechos, por lo que es una característica de toda experiencia. Sin embargo, Dewey también especifica que el principio de continuidad puede contribuir a la construcción de una experiencia única cuando la interacción entre la criatura y su entorno resalta la consciencia, ya que a partir de ella la criatura viva discierne causas de consecuencias y medios.

“El crecimiento, entendido como desarrollándose, no sólo física sino también intelectual y moralmente, es un ejemplo del principio de continuidad” (Dewey: 1967; 35).

Ahora bien, si para Dewey los hábitos son una *expresión del crecimiento* del ser vivo, debido a que pueden reflejar aprendizaje, entonces esto comprende que las experiencias vividas por la criatura pueden ser tanto educativas como antieducativas así como estéticas y no estéticas. Por lo que según el filósofo pragmático, la problemática se agudiza en la dirección que lleve la continuidad de la formación del hábito⁴¹. En palabras del filósofo:

“La objeción presentada es que el crecimiento puede adoptar muchas direcciones diferentes: un hombre, por ejemplo, que empieza una carrera de robos puede crecer en esta dirección, y por la práctica puede convertirse en un ladrón sumamente experto. De aquí se arguye que el “crecimiento” no es suficiente, debemos también especificar la dirección en que tiene lugar el crecimiento, el fin hacia el cual tiende.” (Dewey: 1967; 36).

En otras palabras, Dewey plantea un análisis en el que pone a prueba la formación de hábitos y el hecho de verlos como reflejos de la educación. El ser vivo se encuentra en constante entrenamiento y aprendizaje gracias a su movimiento físico, su intuición sobre la vida se perfecciona al verse como integrante social de un grupo, ya que se somete a la danza de la interacción entre ambiente interno con el externo. La educación que recibe o construye un ser vivo para sí se manifiesta en la habilidad de mantenerse abierto y receptivo a los problemas y las soluciones de los mismos, ya que solo a través de las experiencias *educativas* la capacidad de discernimiento y libre albedrío al momento de decidir pueden llegar a construir *buenos* hábitos.

Otro ejemplo de aportaciones filosóficas más recientes, como las del Dr. Miguel Esteban mencionan que “El hábito es una función perteneciente al nicho ecológico. Dewey no podía emplear dicho concepto, claro está, pero éste queda implícito en su intento de des-individualizar

⁴¹ “(...) el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general.” (Dewey: 1967; 36).

los hábitos. Los hábitos son funciones que requieren la cooperación del organismo y el entorno. El aire forma parte de la función respiratoria tanto como los pulmones (LW14:15)”.

3.2.2 Continuidad y fin del hábito.

Tal como hemos mencionado con anterioridad, el ser vivo es conformado por aspectos biológicos y aspectos culturales⁴² que corresponden a un sistema orgánico de vida. Como consecuencia, toda criatura viva, debido a su aspecto biológico, tiene posibilidad de educarse según su ambiente para sobrevivir en este mismo a través de la acumulación de experiencias, las cuales provocan la construcción y constitución de un hábito según sea la situación, puesto que son formados por información cognitiva y emocional. De ahí que Dewey considera que los hábitos son reflejos de lo que ha sido aprendido, sin embargo, debido al aspecto cultural de la criatura viva, estos son sometidos a una evaluación práctica con un sentido del bien universal. Para esto, Dewey resalta una característica sobre el principio de continuidad al mencionar que “(...) cuando y *sólo* cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento. Pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada.” (Dewey: 1967; 36). En otras palabras, el filósofo pragmatista, propone identificar la experiencia educativa a través del *fin último* de los hábitos y el *cómo* de su continuidad.

Dewey recurre a la descripción de la formación de un *mal educador o de mimar a un niño y de un niño mimado*, para ejemplificar el efecto continuo de las experiencias sobre un ser vivo. Estas mismas pueden ser tanto educativas como antieducativas según sea el caso. En palabras del filósofo pragmatista:

“El efecto de ser excesivamente indulgente con un niño es un efecto continuo. Ello crea una actitud que opera como una exigencia automática de que las

⁴² Véase los capítulos 1 y 2 donde se expone de forma amplia los aspectos del ambiente, la relación con el ser vivo y la constitución del ser vivo según el sistema filosófico de John Dewey.

personas y objetos satisfagan sus deseos y caprichos en el porvenir. [...]. Le hace oponerse y ser relativamente incompetente en situaciones que requieren esfuerzo y perseverancia por los obstáculos a vencer.” (Dewey: 1967; 38).

En otras palabras, el filósofo pragmático deja entrever que una característica esencial del crecimiento educativo es aquel que resulta en fortaleza física al mismo tiempo que cognitiva y emocional para el ser vivo. Puesto que “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve.” (Dewey: 1967; 38), de ahí que se deposite la responsabilidad educativa sobre el ser adulto y maduro⁴³.

Sin embargo, para comprobar lo anterior, Dewey se basa en las propuestas filosóficas de William James para explicar el papel pragmático de la biología del hábito en su teoría pedagógica. James es reconocido por sus teorías sobre el comportamiento del ser vivo basadas en la formación biológica de cada criatura y su reacción a la convivencia con el entorno, ya que ésta determina *la plasticidad del sistema nervioso*. Este autor propone que “(...) los fenómenos de hábito en los seres vivientes se deben a la plasticidad de los materiales orgánicos de que están compuestos sus cuerpos” (James: 1989; 87). En otras palabras, los hábitos comprenden la composición material del cuerpo del ser vivo, pues sus cuerpos son definidos a través de la interacción con las circunstancias ambientales. Pero esto no significa que la *plasticidad* sea solo un asunto de metamorfosis sino de la construcción de los hábitos que todo ser vivo adquiere como resultados de su cotidianidad.

James, al igual que John Dewey, parte de la aceptación fisiológica del ser vivo para proponer dos clasificaciones de hábitos: los que vienen de forma innata en la criatura viviente y los que adquiere conforme participa con el ambiente. En otras palabras, la primera clasificación de hábitos se refiere a la manifestación del *instinto*, el cual sobresale debido a que la criatura recurre a su información genética para formar habilidades estratégicas para su sobrevivencia en el ambiente. En el segundo caso, son aquellos hábitos que son formados a partir de un estudio, por lo que se les asocia más como el desarrollo de la razón y agilidad mental de la criatura. De ahí

⁴³ “Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia.” (Dewey: 1967; 39).

que la siguiente categoría sea entre hábitos *inferiores*, es decir, las reacciones instantáneas y hábitos *superiores*, que son producto de procesos inteligentes. James toma los primeros como potencialmente alterables, de donde sobre salen los segundos. Tal como Dewey, el filósofo James pensaba que en la criatura viva mantiene la capacidad de adaptación física y psicológica como instinto de sobrevivencia, dejando ver que la apertura hacia el medio ambiente significa más que solo movimiento, sino una relación donde dar y recibir es ineludible. Así pues, surge la idea de la *plasticidad* como característica del ser vivo. Interpretando que *plasticidad*⁴⁴ significa capacidad de soportar u orientar los procesos del cambio tanto físico como cognitivo, que bien pueden ser tanto lentos y dolorosos como rápidos y agradables. En palabras de William James:

“Porque en última instancia se debe a la estructura del compuesto, y sea por fuerza externa o por tensiones internas pueden, de una hora a otra, cambiar esa estructura y hacerla algo diferente de lo que fue. Es decir, puede hacerlo si el cuerpo es lo suficientemente plástico como para mantener su integridad, y no descomponerse cuando su estructura cede” (James, 1890, p. 86).

En consecuencia, el ser vivo al introducirse a su ambiente abre una gran variedad de posibilidades de cambios, o bien, variedad en formas de *crecimiento*. Pero, *abrir* esta variedad de opciones significa también someterse a la toma de decisiones que pueden resultar tanto benéficas como negativas para la criatura en sí misma o a una segunda. De ahí que Dewey propone que solo la actividad inteligentemente orientada, es decir, la *educación consciente*, puede lograr establecer hábitos que hagan prevalecer la vida de forma positiva y universal.

⁴⁴ Dewey menciona este concepto en su obra *Democracia y Educación* (1995) en el capítulo IV titulado “La educación como crecimiento” y escribe lo siguiente: “La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su *plasticidad*. Ésta es algo enteramente diferente de la plasticidad del estado de la cera. No es la capacidad de cambiar de forma por la presión externa. Más bien se aproxima a la plegable elasticidad por la que algunas personas adoptan el aspecto de lo que les rodea aún conservando su propia inclinación. Pero es algo más profundo que esto. Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones*. Sin él es imposible la adquisición de hábitos.

“Pero hay otro aspecto del problema. La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Pero ésta no *es* toda la historia. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (Dewey: 1967; 40)

Entonces, si para el filósofo norteamericano, los hábitos construidos *inteligentemente* son la clave del *crecimiento*, y el crecimiento lleva consigo la esencia educativa de las experiencias *auténticas* por lo tanto, la educación es el resultado de una serie de hábitos inteligentes con el fin de mejorar la situación actual del ambiente. En palabras de Dewey:

"La labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones. Lo que yo llamo función mediadora del liberalismo coincide totalmente con la estructura operativa de la inteligencia [...] el liberalismo hace marcado hincapié en el papel de la libre inteligencia como método rector de la acción social" (LW 11: 37).

Dewey habla del liberalismo como la propia “capacidad” y “potencialidad” de la criatura que surgen a través de la inmadurez del ser vivo, colocando la definición de *crecimiento* como aquello que no llena un vacío de conocimiento sino como aquello que complementa el conocimiento adquirido. “Donde hay vida, hay ya actividades ávidas y apasionadas. El crecimiento no es algo hecho para ellas; es algo que ellas hacen” (Dewey: 2002; 47). En otras palabras, mientras el cuerpo físico de la criatura siga con vida, ésta es potencialmente capaz de aprender sobre la marcha de sus experiencias.

“La significación del hábito no queda agotada, sin embargo, en su fase ejecutiva y motora. Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas, así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una *inclinación*, una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito no aguarda a que un estímulo provoque

en él una reacción para estar ocupado; busca activamente ocasiones para ponerse en plena operación.” (Dewey: 2002; 51).

En consecuencia, Dewey nos propone dos cláusulas que rigen su pensamiento pedagógico, las cuales son: “Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traduciendo a sus equivalentes educativos, esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.” (Dewey: 2002; 53). En otras palabras, hemos entendido que el desarrollo de la criatura viva es resultado de la relación criatura- entorno, de la cual sobresalen las experiencias *auténticas* que Dewey considera como el reflejo de la educación en sí misma. Así mismo, con el fin de mantener el objetivo claro de esta educación, el filósofo esclarece dos formas en las que la educación ambiental se manifiesta: En la primera, podemos observar que encierra el proceso educativo como desarrollo *directo*, es decir, que el ambiente natural y social educan a la criatura como ser individual a través de su diaria convivencia con lo demás, dictando el orden de su conocimiento a través de sus experiencias, es decir, la educación como la actividad de conocer. Mientras que en la segunda, la educación se ve como el proceso que supera las etapas de la experiencia para ser la base de reorganización, reconstrucción y transformación social de la criatura, es decir, la educación como la actividad comunicativa del conocimiento útil para la toma de decisiones sociales. Un ejemplo de lo dicho, son las etapas que cruzan tanto científicos como artistas, en las que primero se someten a realizar ensayos y errores hasta lograr sus objetivos y luego se disponen a compartir el conocimiento adquirido con la sociedad.

Hasta el momento comprendemos que el ambiente social de un grupo de criaturas de una misma especie razona las experiencias *auténticas* individuales para unificar el conocimiento y utilizarlo para permanecer en el devenir de la vida. Así, a lo largo de la historia de la vida en este planeta se ha encontrado evidencia de que la clave de la sobrevivencia de toda especie es la comunicación del conocimiento. Por lo tanto, los seres humanos siendo una especie más que obedece a las reglas habituales del entorno como las demás, no puede llegar a ser una excepción a esta regla evolutiva. En palabras de John Dewey:

“En una palabra, vivimos, del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas, que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores. Cuando se ignora este hecho se trata a la experiencia como si fuera algo que va directamente al interior del cuerpo y del alma del individuo (Dewey; 41)”.

3.3 Experiencia como método de la educación

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término *comunicación* se refiere básicamente a la acción de transmitir información a través de un código común entre dos o más sujetos. Por supuesto, en el caso de la filosofía, la *comunicación* conlleva más que la sola acción de enunciar una frase. Charles Sanders Peirce (1839-1914), padre de la semiótica, defendió en gran manera que era necesario “(...) tener a disposición una teoría de la presentación simple de las cosas en la mente antes que otra que se remita a sus representaciones.”⁴⁵. En otras palabras, Peirce propone una teoría que generaliza que todo lo existente es signo, puesto que puede ser representado en la mente a través de una idea. De ahí, que la lógica la considera como *la cuasi-necesaria o formal doctrina de los signos*⁴⁶, esto considerando que el pensamiento de todo ser vivo es compuesto por “símbolos” mentales, es decir, símbolos representativos de lo perceptible. Esto significa que para identificar la definición del concepto de comunicación iniciamos con las palabras: signo, objeto e interpretación.

Ahora bien, a diferencia de las anteriores definiciones del concepto de comunicación, John Dewey, en su obra *Democracia y Educación* (1916), encuentra en la palabra *comunicación* un propósito más *educativo*. A diferencia de la definición de comunicación de Charles Peirce, John Dewey considera que el pensamiento de la criatura es conformado a base de sus

⁴⁵ Echeverry, Andrea. Revista La Tadeo. No. 68 –Primer Semestre 2003- Bogotá, D.C. – Colombia

⁴⁶C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-8, Harvard University Press, Cambridge 1931-1958. Edición electrónica de J. Deely, InteLex, Charlottesville, VA.

experimentaciones, abriendo la posibilidad dinámica de la significación de los objetos. La criatura viva *conoce* a través de sus acciones, al mismo tiempo en el que “almacena” información en su mente. Existe, de alguna forma, comunicación, no solo a través de símbolos, entre la criatura viva y su ambiente mediante la interacción. Sin embargo, dentro de un grupo de seres vivos socialmente organizados, el conocimiento debe transmitirse con la necesidad de *preservar*.

“La sociedad no solo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación” (Dewey: 2002; 15).

Nuestro filósofo propone que si la criatura viva mantiene *interacción* con su entorno social y natural significa que se encuentra en el intercambio continuo de información. Es decir, la criatura viva se *comunica* con los objetos de su entorno. En este sentido, la comunicación es aquello que promueve la continuidad de un hábitat, por tanto, que influye en el desarrollo del mismo. En consecuencia, la comunicación se convierte en una *necesidad* que impulsa la continuidad natural de la vida social.

“Las personas no llegan a construir una sociedad por vivir en una proximidad física, del mismo modo que un hombre no deja de ser influido socialmente por el hecho de estar alejado muchos metros o kilómetros de los demás. [...]. Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. [...]. El consentimiento exige comunicación.” (Dewey: 2002; 16).

Por otro lado, la criatura vive distintas fases dentro de su propia experiencia. Mismas que prueban la utilidad cualitativa que tendrá el resultado de dicha experiencia en la vida de la criatura. De ahí que generalmente dentro de una sociedad, la jerarquía inicia con los más viejos, en el entendido de que ellos almacenan *más* información útil. Sin embargo, dicha información debe ser compartida con los más jóvenes con el fin de preservar y desarrollar el círculo social. Cuando esto se cumple, se puede decir que la experiencia educativa se concreta. Razón por la cual, John Dewey se preocupa por desarrollar un sistema pragmático que contrarreste los vicios del sistema monótono de la escuela. Pues visto desde este punto, para Dewey la educación tiene sus raíces en la biología de la experiencia de la criatura.

Como ejemplo de lo anterior, Allen Carlson, en su obra *Nature and Landscape: An introduction to environmental aesthetics*, expone que: “(...) las preguntas de qué y cómo apreciar estéticamente con respecto al entorno natural pueden ser respondidas en la misma forma que las preguntas sobre el arte. La diferencia es que, con los entornos naturales, el conocimiento relevante es nuestro sentido común y los descubrimientos científicos que hemos hecho sobre estos mismos. Dicha información produce límites de apreciación, focos particulares de significado estético, y actos relevantes de aspecto. Si para apreciar estéticamente y apropiadamente el arte, nosotros deberíamos tener conocimiento de las formas del arte, las clasificaciones de los trabajos y las tradiciones artísticas, entonces para la apreciar estéticamente y apropiadamente la naturaleza, debemos tener el conocimiento de diversos entornos naturales y sus diferentes sistemas y sus componentes” (Carlson: 2009; 33-34). En otras palabras, la experiencia brinda el conocimiento de lo que nos rodea. Al mismo tiempo, el conocimiento nos facilita la apreciación de la esencia estética de nuestro entorno. Por lo tanto, la educación necesariamente debe ser armonizada con la libertad de experimentar. En palabras de John Dewey:

“En lo que se ha dicho he dado por supuesto la exactitud del principio de que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (Dewey: 1967; 115)

Sin embargo, Dewey también advierte que existe un peligro de mal comprender lo que intenta expresar con adoptar el método experimental en los temas de la educación social, por lo que hace una importante aclaración diciendo:

“No hay en el mundo disciplina tan severa como la disciplina de la experiencia sometida a las pruebas de un desarrollo y dirección inteligente” (Dewey: 1967; 116).

De ahí, la iniciativa de proponer un cambio en los papeles de los participantes de semejante tarea tan noble de enseñar. Los maestros fungen como guías sabios e inteligentes, evitando imponer sus particulares asuntos.

3.4 El maestro: una guía en la construcción de la experiencia educativa

La diversidad humana que existe dentro de un salón de clases, según Dewey, hace que el sistema educativo necesite *democracia*. La democracia en el pensamiento deweyano, más que un concepto político, es sinónimo de confianza en las diferentes capacidades de los participantes de una comunidad, al mismo tiempo en que existe confianza en la experiencia de cada criatura. Murphy, en 1961, escribió que el objetivo de considerar y respetar la diversidad de la humanidad radica en “(...), apreciar a los diferentes humanos, su diversidad, su cualidad de seres incompletos y la cualidad incompleta de la sociedad en la que la perfección de los individuos requiere la realización de unas profundas, potencialmente desconocidas, formas de interrelaciones que les llevarán a completarse y deben desarrollar en ellos mismos”⁴⁷. En otras palabras, la escuela democrática pretende impulsar la armonía de las capacidades y las limitaciones de la cada integrante por medio de su continua participación. Dewey en su obra *Democracia y Educación* utiliza el ejemplo del orden en el que trabajan las piezas de una máquina para ayudarnos a comprender la utilidad de la democracia como un modelo de convivencia congruente y consecuente, dicho ejemplo lo concluye con la siguiente frase: “El consentimiento exige comunicación” (2002; 16), de la cual podemos interpretar que una sociedad funcional es aquella que utiliza su biodiversidad para *crecer, desarrollarse y perfeccionarse*.

Por otro lado, la maestra Ana Paola Romo López, en su Tesis de maestría titulada “La educación Democrática en John Dewey: Una Propuesta Pedagógica de Transformación Social en México”, escribe:

“En términos deweyanos, la democracia ha de ser entendida en su sentido amplio; es decir, como una forma de vida, un sistema de organización social y un conjunto de hábitos que promueven el desarrollo de cada persona en cooperación con los demás.” (Romo: 2002; 69)

²⁰ Murphy, G., *Freeing Intelligence Through Teaching*, Harper & Brothers, New York, 1961.

Ahora bien, siguiendo a Dewey, la institución educativa es una sociedad en pequeño por lo que el maestro, al ser el líder, debe tener actitudes democráticas, es decir, capacidad mediadora ante la diversidad que conforma su clase con el fin de alcanzar el objetivo principal de la educación. El cual, según nuestro filósofo pragmático, es el desarrollo de los alumnos, su crecimiento y su perfeccionamiento. Por tanto, el papel del maestro debe extenderse a través de una base social, ya que la escuela *democrática* se proyecta como motor de transformación social.

“[...] en una institución democrática el rol del maestro no se limita a su desempeño en las aulas, más bien, el profesorado –en su conjunto y de manera individual– tiene una participación más activa en la definición de los fines y las metas del proceso educativo. Esto no significa que en un contexto democrático no exista la autoridad; lo que sucede es que, al tener como base la consideración de las capacidades individuales de cada persona, el guía o líder de la comunidad actúa como formador y no como un dictador.” (Romo: 2002; 74).

Otra destacada característica permanente en el profesor democrático es la *libertad*. Mencionamos en el capítulo dos que en cierta fase de la experiencia se decide si la misma es o no educativa. La *libertad* de decidir en base al desarrollo de su experiencia es lo que forma o define a la criatura, de lo contrario la diversidad no existiría. En otras palabras, la experiencia guía a la criatura para tomar una decisión.

Siguiendo con la idea anterior, Dewey establece que sucede exactamente lo mismo en la escuela democrática: el maestro debe exponer y guiar, al mismo tiempo en el que procura evitar imponer su voluntad. En este sentido, la *libertad* debe ser comprendida como una oportunidad consciente de tomar decisiones, sin que esto signifique descontrol. De ahí que la evaluación más importante de un maestro en el sistema educativo deweyano se sitúa en el conocimiento y capacidades que el alumno adquiere al término de su clase, pues en el caso de que la decisión tomada por el alumno resulte beneficiosa para su propio desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento, podemos afirmar que el maestro ha hecho buen trabajo. Por ejemplo, cotidianamente la expresión “niño consentido” advierte que alguien en particular es malcriado o maleducado como consecuencia del trato indulgente del adulto. Cuando el niño consentido hace *rabieta*s para hacer realidad su deseo, el adulto termina perdiendo el control y tanto puede ceder

como poder llegar a ser autoritario. Sin embargo, es imposible decir que no existe una experiencia en sí misma, porque el niño ha aprendido a prosperar por medio de la manipulación. Por tanto, afirmamos que dicha experiencia es antieducativa, pues va en contra del fin último de la educación. En el caso de la institución educativa sucede algo similar, entre el maestro y el alumno. La figura de un maestro democrático promueve la *libertad*, más nunca el libertinaje.

Aun así, a pesar de que en una escuela democrática el papel de un maestro es de suma importancia por la relación maestro-alumno, la administración y las materias que se estudiarán son también de gran preocupación. En palabras de John Dewey:

“La difícil y delicada tarea de desarrollar el carácter y el buen juicio en los jóvenes necesita todo el estímulo e inspiración posible. Es imposible que el trabajo no sea realizado de mejor forma cuando los maestros tienen esa comprensión de lo que están haciendo, que proviene de haber tomado parte en la formación de las ideas directrices” (Dewey: 1937b, LW: XI, 224).

La armonía que la administración, el maestro y el curriculum escolar ejercen en la institución educativa determinará, según Dewey, la distinción de una escuela democrática de una *no* democrática. En el caso de la administración escolar, siendo la parte mediadora entre la escuela y el gobierno, para nuestro autor, su obligación no puede detenerse en el cumplimiento de la provisión de los recursos escolares, “(...) sino también [requiere] una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales.” (Dewey: 2002; 90). En otras palabras, Dewey exhorta a las autoridades escolares a proveer de una constante modernización en favor del *desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento* del alumno, recalando que dicha evolución del sistema educativo no se basa en materiales físicos sino cognitivos. De ahí que la constante capacitación para el maestro es clave para el desarrollo del alumnado, junto con la evaluación constante del contenido temático de los cursos escolares.

Por otro lado, el curriculum escolar debe ser evaluado basándose en la experiencia del alumno, resaltando dos aspectos: *psicológico* y *lógico*. “El aspecto psicológico de la experiencia corresponde al proceso de desarrollo del niño. Este aspecto es de tipo “histórico” ya que en el proceso se incluye el conjunto de éxitos y fracasos que el niño tiene que superar a lo largo de la experiencia. En cuanto al aspecto lógico, puede afirmarse que es el aspecto que apunta hacia el resultado obtenido de la experiencia pasada. Este aspecto desatiende el proceso en sí y fija su atención en el resultado conseguido, que es la materia de estudio. La importancia del aspecto lógico reside en que presenta la experiencia pasada de forma en que sea más aprovechable para las experiencias futuras. De ninguna manera puede suplir un aspecto al otro, ambos son necesarios y están relacionados entre sí.” (Romo: 2002; 101). En otras palabras, según Dewey, las materias escolares deben estar mediadas en las necesidades sociales de la comunidad al mismo tiempo que deben estar ordenadas de acuerdo a las capacidades del alumno. El adulto responsable debe manejar el criterio justo para determinar cuándo el desarrollo del proceso de aprendizaje es adecuado para el niño hasta deslumbrar cuándo dicho aprendizaje se ha hecho *una* experiencia *auténtica*. En palabras de nuestro filósofo:

“La materia de estudio organizada representa el fruto maduro de experiencias semejantes a la suya, experiencias que comprenden el mismo mundo y poderes y necesidades similares a las suyas. No representan perfección ni sabiduría infalible; pero es lo mejor de que se dispone para estimular nuevas experiencias, las cuales, en algunos aspectos al menos, pueden sobrepasar las adquisiciones encarnadas en el conocimiento y obras de arte existentes.” (Dewey: 2002; 159-160).

En consecuencia, la propuesta de cómo debe participar del maestro en la construcción de experiencias educativas es una exhortación al *movimiento*. Tal como se explicó en el primer capítulo sobre la relación criatura-entorno, así la relación maestro-alumno debe fluir para impulsar la continuidad de una sociedad. “Toda educación forma el carácter, mental y moral, pero la formación consiste en la selección y coordinación de las actividades congénitas de modo que puedan utilizar la materia del ambiente social. Además, la formación no es sólo una formación *de* actividades congénitas, sino que tiene lugar *mediante* ellas. Es un proceso de reconstrucción, de organización” (Dewey: 2002; 70). Para Dewey, es importante que el adulto

responsable mantenga un criterio amplio para trabajar con la diversidad humana, puesto que en ella se alcanza la perfección. El maestro de una escuela democrática ayuda a sus alumnos en la búsqueda de sí mismos dejándolos ser independientes, sólo así podrán aprender a tomar decisiones que fortalezcan su *desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento*.

3.5 La influencia de las teorías filosóficas deweyanas en la educación mexicana

El contexto histórico que rodea el desarrollo de la filosofía deweyana se encuentra centrada en un ambiente tanto bélico como socialmente productivo. A continuación, una breve línea del tiempo sobre los hechos más resaltantes en la vida del académico norteamericano:

- Nuestro filósofo nace en el inicio del desarrollo de la industria Petrolera en Pensilvania en 1859.
- En 1860, Abraham Lincoln es elegido como presidente de los Estados Unidos de América, siendo un fuerte oponente a la esclavitud del país.
- En el mismo año, inicia la guerra civil entre Norte y Sur, para que dos años más tarde, 1862, se realice la Proclamación de Emancipación con el fin de unificar el país.
- El presidente Lincoln, en 1863, declaró la abolición de la esclavitud.
- En 1869, se finaliza la construcción del ferrocarril transcontinental.
- Clara Barton funda la Cruz Roja Americana, en 1881.
- Participación de los Estados Unidos en la I Guerra Mundial en 1917, misma que termina por animar el crecimiento político en favor de la paz mundial, iniciativa presentada por el presidente Woodrow Wilson, que finaliza en los fallidos tratados de Versalles en 1919 entre otros posteriores.
- Al siguiente año, se ratifica la decimonovena enmienda, que concede a las mujeres el derecho a votar.
- En 1935, el presidente Franklin Delano Roosevelt establece la *Work Projects Administration* para combatir el desempleo en la era de la Depresión.
- En 1941, los Estados Unidos declara la guerra contra Japón en el Pacífico⁴⁸.

⁴⁸ Información obtenida en la página web: <https://www.wdl.org/es/sets/us-history/timeline/#8>

La actividad política, social y cultural en el país natal de nuestro filósofo ha sido propicia para gestar las ideas democráticas y sociales que aún después de dos siglos sigan activas e influyentes a nivel internacional. Por ejemplo, en una de sus obras, *The School and Society* (1899), Dewey propone la vinculación entre lo institucional y el ambiente social en el sistema educativo.

“La razón fundamental por la que la presente escuela no puede organizarse a sí misma como una sociedad natural unida es porque solo este elemento de actividad común y productiva se encuentra ausente.”⁴⁹

John Dewey parte de una raíz problemática para el mejorar las condiciones ambientales, en este caso, sobre el estancamiento del desarrollo integral de la escuela como institución educativa democrática. Según el pragmatista, la escuela necesitaba manejar una personalidad en concordancia tanto con las circunstancias sociales y culturales como naturales que rodean a los alumnos. Por lo tanto, dicho pensamiento orilla a cada maestro a ser adaptable y preciso al momento de marcar una educación libre y democrática.

Ahora bien, la influencia pedagógica de nuestro autor tiene su auge en México aproximadamente entre los años 1924 y 1934. El contexto histórico y político de México se sitúa a trece años después del fin del gobierno de Porfirio Díaz. Es decir, trece años en los que once presidentes y el pueblo mexicano se han sometido en un proceso de ajuste a los nuevos regímenes democráticos. Sin embargo, en cuanto a al tema de la educación, no es sino hasta el inicio del gobierno del presidente Plutarco Elías Calles (1877-1945) y el periodo del Maximato (1928 al 1934) cuando se comienza con la iniciativa de nuevos proyectos pedagógicos.

En general, el objetivo del presidente Plutarco Elías Calles fue basado en la abolición del sistema político caudillista⁵⁰, razón por la cual era necesaria una educación democrática acorde a las nuevas esperanzas nacionalistas. De ahí, que sus principales acciones como presidente en

⁴⁹“*The radical reason that the present school cannot organize itself as a natural social unit is because just this element of common and productive activity is absent.*” (Dewey: 2008; 13)

⁵⁰El Sistema Político Caudillista se desarrolló en el siglo XIX en Latino América. Caracterizado por preceder a las dictaduras.

cuanto a la educación se basaron en la practicidad de la misma, por lo que implementa especialmente el apoyo a las modalidades de la educación técnica e industrial. Esto con la ayuda de Moisés Sáenz, Gregorio Torres Quintero, Eulalia Guzmán, entre otros, quienes motivaron principalmente el sentido práctico y productivo de la educación, pues consideraban que todos los ciudadanos de la república mexicana deben llegar a ser *agentes de producción*.

En 1916, Gregorio Torres Quintero, considerado como uno de los brillantes educadores de México en la segunda mitad del siglo XIX, introdujo el proyecto educativo Escuela del Trabajo y de la Acción en Mérida, Yucatán. Este proyecto tuvo sus bases en la "escuela de acción", la cual estaba tomando mucha fuerza en EEUU. Este proyecto educativo establecía la educación primaria sustentada en el trabajo a través de prácticas agrícolas, talleres de industrias como carpintería, herrería y hojalatería⁵¹.

En 1923, mismo año en que John Dewey visitó México por primer vez, la maestra Eulalia Guzmán sintetizó su análisis sobre el currículum de las escuelas primarias en cuatro ejes generales de acción: "la nutrición, la defensa, la vida comunal y la correlación mental" en su libro *La Escuela Nueva o de Acción*⁵². La maestra Guzmán caracterizada por ser una mujer comprometida con su trabajo, conocía las ideas filosóficas de John Dewey y fue seleccionada para viajar a los EEUU con el fin de observar y aprender cómo se llevaba a cabo el resultado de dicha filosofía en las aulas. El resultado de ese viaje se reflejó en presentar al entonces secretario de educación, José Vasconcelos, las bases sobre las que operaría el proyecto educativo Escuela Nueva o de Acción. En éste documento expresa que la Escuela Nueva debe "ser un constante laboratorio pedagógico; donde la observación y la experiencia precedieran a las lecciones orales; el trabajo colectivo se enfocase en la idea de comunidad; los trabajos manuales, los horarios y programas fueran flexibles y de acuerdo a las necesidades del niño; los deportes se realizaran al aire libre; las clases se orientaran a la observación y experimentación a través de talleres donde el niño investigase y reflexionase sobre sus propias experiencias; la escuela fuese co-educativa (de ambos sexos). Además, planteaba que de ser posible la escuela fuese un internado tipo comuna; no existen premios ni castigos, la disciplina estuviera basada en la libertad dentro del trabajo y la

⁵¹Espacio, Tiempo y Educación, v. 3, n. 2, July-December 2016, pp. 33-63.

⁵²Espacio, Tiempo y Educación, v. 3, n. 2, July-December 2016, pp. 33-63.

alegría; donde las excursiones fueran un medio de enseñanza; predominara el espíritu de servicio y además, la cooperación sustituyera la competencia. Para Eulalia Guzmán los valores promovidos por la escuela debían ser fraternidad, paz y amor"⁵³.

En 1926, el educador y político Sáenz, al inicio de su conferencia impartida en la Universidad de Chicago, describe preocupada pero emotivamente la situación física de una de las escuelas mexicanas al mismo tiempo en el que explica el interés de llevar una escuela fuera de lo tradicionalmente institucional:

“Desearía presentar ante vuestros ojos el cuadro de una escuela típica, de una de esas 2,721 escuelas rurales que la Secretaria de Educación ha establecido por todo el país y que el presidente Calles desea lleguen, para el final de su régimen administrativo, a 6,000 en plena función. Esta es la escuela: una maestra; cerca de 40 alumnos, tanto niños como niñas, con edades que van de los 7 a los 14 años; la casa-escuela, que consiste quizá de un solo cuarto con un amplio pórtico en el frente; el patio de la escuela, con plenitud de espacio, en derredor de la casa; y el huerto escolar. [...]. Especialmente, no estamos interesados en la rutina escolar; las cuestiones tradicionales de método o de técnica son de importancia secundaria: pero estamos profundamente interesados en tener una escuela vital, en tener una escuela que contribuya a la organización social y a la unidad nacional. Es algo muy alejado de la vieja escuela rudimentaria esta escuela rural de las montañas de México.” (Guevara: 2011; 269)

Más adelante, el diplomático Sáenz demuestra tajantemente cuál es el interés del urgente cambio en la institucionalidad de la escuela, dejando ver que el mejor camino para un progreso en el país es por la vía educativa igualitaria para todos los mexicanos. Moisés Sáenz dice:

“La importancia de todo esto es que al través de nuestra pequeña escuela rural *estamos tratando de integrar a México y de crecer en nuestras clases campesinas un espíritu rural.*” (Guevara: 2011; 272)

⁵³Espacio, Tiempo y Educación, v. 3, n. 2, July-December 2016, pp. 33-63.

El sueño del entonces Presidente de Los Estados Unidos Mexicanos, Plutarco Elías Calles, y el educador, Moisés Sáenz, era formar en el pueblo “el espíritu rural” a través de la escuela. El pensamiento de ambos fue práctico al considerar que los dueños de la tierra eran *absentistas*, es decir, el mexicano solo era un peón que labra su tierra para otro. La legislación agraria cambiaría para entonces en favor de los nativos mexicanos, por lo que era urgente que la gente adquiriera un valor intelectual equitativo al mismo tiempo que hacer surgir un sentimiento sobre su propia tierra.

En consecuencia, distinguimos que el resultado de un escenario problemático para EEUU, se ha convertido en una opción filosófica para el cambio que se gestaba en el México. Las ideas pedagógicas que Dewey expone en su trabajo filosófico ayudan al educador Moisés Saénz a dar una “nueva imagen” al mexicanismo, es decir, ayudan a reformar el espíritu rural del país, usando el concepto de la revolución para exponer el avance del país. Prueba de ello es lo que Dewey expresa en su visita a México:

“No existe ningún manifiesto que no se refiera a los principios de la revolución; desde el punto de vista, que hay que terminar la revolución, que se deben juzgar los eventos en México, y no desde los métodos y legislaciones de países en los que las instituciones sociales y políticas están estables”⁵⁴.

Aquí, John Dewey hace una reflexión en las raíces del cambio que suscitaba en México. La lucha unánime por la igualdad fue lo que motivó la revolución, sin embargo, al haber alcanzado el objetivo el sentimiento de victoria no era suficiente, pues había que hacer uso de la oportunidad de renovación. El Presidente de la República Mexicana necesitaba poner en práctica lo que es igualdad democrática, para lo cual había creado un proyecto de educación para las comunidades rurales que tenía por base erradicar la ignorancia del pueblo y sean "personas industrializadas, útiles y fieles a la nación mexicana, para que colaboraran al desarrollo integral de ésta" (Delgado de Cantú: 2007; 142). Sin embargo, dicho proyecto no tuvo éxito. Las circunstancias ambientales que vivía la sociedad mexicana aún eran complicadas por diversas

⁵⁴ Guevara Niebla, Gilberto. Clásicos del Pensamiento Pedagógico Mexicano (Analogía Histórica), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Secretaría de Educación Pública. Página 255.

razones, por ejemplo, el poder que la iglesia seguía manteniendo sobre los feligreses, el poco respeto a las costumbres y tradiciones por parte de quienes iban a enseñar, el desentendimiento de las instituciones gubernamentales relacionadas, etc.

Conclusión

La problemática que inspira a este filósofo a desarrollar este pensamiento estético se basa en la desaprobación del contexto tradicional que rodea la esencia del concepto de *estética*, encajonándolo únicamente en el valor económico que puede alcanzar el objeto artístico, por lo que generalmente se relaciona con las *Bellas Artes*, es decir que la estética es vista solo como “algo” que proviene del arte. A su vez, el arte es situado en lo que humanamente encontramos como “agradable” a los sentidos, dejando una connotación relativa de lo que es o no estético. A través de la historia de la filosofía, encontramos a personajes que han aportado definiciones a lo que es considerado como arte. Por ejemplo, Platón reconoció de la pintura y la escultura que son una imitación de la Forma Verdadera, por lo que creía que quien ejercía dicha actividad estaba doblemente lejos de la Verdad. Es decir, el arte es clasificado como una actividad fantasiosa guiada por el gusto o deseo de algunas personas. Sin embargo, nuestro filósofo pragmático, John Dewey, considera que el arte transmite, es decir, que comunica cuando proviene de o finaliza en una *experiencia estética*.

En el Capítulo 1, expuse que la relación entre la criatura y el ambiente impulsa el desarrollo biológico en ambos participantes que, si bien son independientes dentro de la misma historia, son también coparticipes de los hechos por tanto, alimentan el sentido de la continuidad de la existencia. Esto, según John Dewey partiendo de las circunstancias biológicas que rigen la vida para comprender el desarrollo de cada ser vivo y entonces construir una ética ambiental a través de los valores estéticos. A pesar de que nuestro filósofo no menciona en más que una ocasión al celebré naturista Charles Darwin en la obra central de esta investigación: *Art as Experience*, Dewey deja ver claramente que toma en suma consideración su propuesta como una de sus bases para la construcción de esta teoría filosófica. La obra mencionada en el libro *El Arte como Experiencia* es *La Expresión de las Emociones en el Hombre y en los Animales* (1872) en

donde el científico Darwin se enfoca en las cuestiones relacionadas a la evolución del ser humano entre algunas otras especies y su psique. Sin embargo, la aportación ejercida por el filósofo John Dewey se encuentra en complementar dichas teorías científicas sobre el comportamiento biológico con el desarrollo social y cultural dentro de una educación para, por y en la criatura y su entorno, pues son circunstancias presentes que aún no se adquieren de forma innata o genética. La diferencia histórica determina en cada obra la necesidad de responder a las carencias ideológicas, sociales y culturales de la sociedad. Tal como ahora sucede con esta investigación. La filosofía de John Dewey toma de la teoría de la evolución de Charles Darwin una base biológica que reafirma una coparticipación entre el ser humano y su entorno con la finalidad de crear conciencia sobre los hechos que conforman al ser vivo. En el caso de esta investigación tomo de Dewey su teoría para decir que, si bien hay momentos de adaptación entre el ser humano y la Naturaleza, hoy en día este ser humano olvida lo que recibe de la Naturaleza, que es las adecuadas condiciones para su vida.

Ahora bien, el arte, como objeto material, Dewey lo describe como un posible resultado de las *experiencias humanas*, ya que existe una modificación intencional del ambiente. Sin embargo, esto no garantiza transmisión de emociones, puesto que el alcance intelectual y emocional debe ser armonizado para lograr un llamado al sentir. En este sentido, es aquí donde surge la falla de categorizar el arte como único de lo estético. Por tanto, nuestro filósofo considera que, si se mantiene la relación entre uno mismo y el entorno, el resultado artístico puede ser significativamente estético para quien lo hace y para quien recibe el hecho. En esta premisa es donde se posa la idea de usar el arte como medio para iniciar una conciencia colectiva en pro de la Naturaleza y la convivencia sana del uno con lo otro, porque creer que los paisajes y los objetos naturales no sean considerados como *estéticos*, según la estética tradicional que critica Dewey, es contribución a una cultura que ignora la funcionalidad biológica que garantiza la funcionalidad de la vida.

Los valores que nuestro filósofo fija sobre el concepto de lo *estético* están basados en la capacidad de sentir del ser vivo. Por lo que, lo estético es aquello que provoca una *sensación* que sobrepasa de nuestra experiencia. Dicha *sensación* puede manifestarse en una infinita gama de posibilidades, desde objetos y/o escenas artísticas hasta científicas o sociales, es decir, que es imposible restringir el alcance emocional de una *experiencia auténtica*.

Por otro lado, la *impulsión* es una reacción inteligente que la criatura desarrolla ante las circunstancias que le requieren atención. En el caso de la *intención* es la manifestación de la *experiencia estética consumada*, es decir, el resultado de la experiencia. Dicho concepto es lo que, según Dewey, marca la diferencia en ambas expresiones, es decir, de la impulsión y la intención.

Siguiendo lo anterior, comprendemos que la *forma primaria*, la cual se refiere a la *fase estética* de la experiencia, se identifica en la *impulsión*. Se manifiesta en el inicio de la experiencia de la criatura, es decir, determina si un suceso es o no *una* experiencia. Involucra un cambio y orienta la búsqueda de una adecuada reacción a la necesidad presentada, por lo que motiva el razonamiento y la pasión. En otras palabras, aflora las emociones de las circunstancias en la criatura, haciendo que las respuestas espontáneas y mecánicas sean superadas. Por ejemplo, la sensación de hambre que generalmente aturde al ser humano y al no humano con mal humor o malestar, se hace diferente cuando se relaciona con algún evento especial, como una celebración o el descubrimiento de nuevos sabores.

En consideración de lo dicho, la *fase estética* de la experiencia se relaciona con la parte primaria de toda experiencia potencialmente *auténtica*. De alguna forma, esta fase contiene u obtiene sensaciones que van desde lo biológico hasta lo cultural y según su fuerza orienta dicha experiencia. Sin embargo, la *fase estética* de la experiencia puede ser finita en la experiencia misma, ya que *una experiencia estética* es tanto emoción como razón. De ahí que la *experiencia estética* es el desarrollo de la *fase estética* de la experiencia hasta su *consumación*.

La *fase estética* de la experiencia es, de alguna forma, la semilla que al madurar puede convertirse en diversas emociones y posteriormente en investigación, por lo cual es imposible ejercer una separación de la *fase estética* de la *experiencia estética*.

La concepción filosófica de *lo estético*, o bien la esencia estética del pensamiento deweyano, se perfila para comprender que el arte florece de aquella conjugación de lo físico y lo intelectual de la experiencia humana.

El pensamiento pragmático de John Dewey, pretende concientizar sobre la significación de la acción artística, tal como expresa en esta pregunta: “¿Por qué el arte parece a las multitudes una importación traída de un lugar extraño a la experiencia, y por qué lo estético es sinónimo de

artificial?” (Dewey: 1934, 14). Si el arte es resultado de la combinación entre las emociones y las habilidades humanas que moldean o interpretan el entorno, utilizando la materia prima del mismo, entonces el sentido humano de lo que es o puede ser arte inicia con la valoración de su funcionalidad tanto espiritual como física. De ahí que, lo estético se encuentra en armonía tanto con los paisajes naturales como con los objetos artificiales.

Para Dewey, la educación y el arte se encuentran íntimamente relacionados, pues tanto uno como otro se rigen por el desarrollo de la experiencia. Además, según Dewey, en la consumación de una experiencia sobresale una *sensación de satisfacción* que define lo estético de la misma, es decir, la experiencia es superada, a través de la interiorización del aprendizaje.

La educación, cuando logra su objetivo puede ser una experiencia estética. Esto por cuanto que el papel de maestro, según Dewey, debe promover y desarrollar *una* experiencia auténtica del aprendizaje dentro y fuera de las aulas. De esta forma, el arte es visto como una prueba del mismo aprendizaje, es decir, es el arte con propia significación y no solo como mero objeto vanidoso. En 1925, Ernest Kris⁵⁵ referenció que el arte es, de alguna forma, parte del estudio de la comunicación, puesto que mantiene los mismos componentes, los cuales son *emisor, mensaje y receptor*. Por ejemplo, un periodista que emite todos los días las noticias es un emisor, la nota que trasmite es el mensaje y finalmente el espectador que trata de informarse es el receptor. Sin embargo, para nuestro personaje filosófico, el arte no es solo una mera acción mecánica de comunicar, sino que lo considera como un ejemplo del *ideal de interés*, puesto que “el arte no es ni meramente interno ni meramente externo; ni meramente mental, ni meramente físico. Como todo modo de acción, produce cambios en el mundo.” (Dewey: 2002; 120). Por ejemplo, la interpretación del arte rupestre en el documental *La cueva de los sueños*⁵⁶ dirigida por Werner Herzog, plantea que dichas pinturas son anotaciones de las observaciones del ser humano sobre su medio ambiente, es decir, un medio de aprendizaje pictórico de la visión cósmica y la organización social de su ambiente. Por otro lado, el cineasta Herzog también evidencia el

⁵⁵ Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Viena, aunque se vio envuelto en un ambiente protagonizado por psicoanalistas como Sigmund Freud, además de que fue miembro del Instituto de Psicoanálisis de Viena en 1927.

Guillermo Delahanty Matuk, *IMAGEN PSICOANALÍTICA Año 1 Número 1*, 1992.

⁵⁶ Documental “*Cave of Forgotten Dreams*”, Dirigido por Werner Herzog, estrenado en México el 5 de mayo de 2012.

impacto que reciben los científicos que estudian dichas pinturas. Según Herzog, dicho impacto es una enseñanza del reconocimiento de la estrecha relación que existía entre ser humano y el ser no humano, misma que expone muchos misterios y preguntas, al mismo tiempo en que motiva las emociones. En ambos casos, hubo un cambio en la continuidad de la experiencia. La diferencia entre uno y otro es el desarrollo del impacto, en el primero provocó una reacción que condujo a consumir la experiencia de forma artística y en el segundo ha provocado que la experiencia se desarrolle con bases científicas al mismo tiempo en que se exploran las espirituales.

Ahora bien, la propuesta de manejar el arte como un medio de educación ambiental nace de la iniciativa de John Dewey al intentar reconocer que *lo estético* no se mide en base al producto de la actividad artística, sino que surge a través de las circunstancias biológicas que rigen la experiencia del ser vivo. Si la criatura aprende a través de sus experiencias y el arte es el producto de la interiorización y comunicación de las mismas, entonces los valores estéticos ambientales pueden ser encontrados tanto en la cotidianidad de sus actividades, así como en los artículos catalogados como arte por las Bellas Artes. De la misma manera, dichos valores estéticos ambientales pretenden promover una comunicación educativa y asertiva sobre el entorno.

En otras palabras, en el arte encontramos una forma de aprender explotando la sensibilidad de nuestro ser físico, intelectual y emocional. La educación a través del arte clarifica el ritmo la relación orgánica entre el entorno y la criatura viva. Es decir, el ambiente ejerce cierta influencia sobre el individuo que le fortifica el sentido común para asegurar su supervivencia. De ahí que “El resultado neto obtenido hasta ahora es que el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (Dewey: 2002; 26). Dicha influencia que el ambiente ejerce sobre el ser inocente puede ser especialmente notoria, por ejemplo, en los hábitos del lenguaje, en las formas de ejecutar alguna acción, así como en la apreciación estética hacia el ambiente⁵⁷. El ser vivo

⁵⁷ “En primer lugar, los hábitos del lenguaje. Los modos fundamentales del habla, la masa del vocabulario, se forman en el intercambio ordinario de la vida y se desarrollan no como una serie de medios de instrucción, sino como una necesidad social. [...]. En segundo lugar, las maneras. [...]. Las buenas maneras proceden, como se dice, de la buena crianza, o mejor son buena crianza; y ésta se adquiere por la acción habitual, en respuesta a estímulos habituales no por una

aprende constantemente de esta guía sin que esta influencia sea encerrada en una imposición, sino en una relación de *criatura y entorno*. Según Dewey, el ser vivo se mantiene siempre atento a las condiciones de vida del entorno, ya que existe una dinámica de comunicación educativa, o bien, una comunicación que transmite vida.

Larry Hickman, uno de los intérpretes más reconocidos de la filosofía deweyana, es quien retoma esta base deweyana en su libro *John Dewey's Pragmatic Technology* (1990), ayudándonos a entender la relación entre el arte y la vida cotidiana. Hickman explica el arte como un objeto dinámico en cuanto que mueve y resuelve emociones, para alcanzar una experiencia educadora; la expresión artística hace que el proceso de aprendizaje sea creativo y de constante crecimiento.

Ahora bien, un ejemplo de todo lo ya expuesto se encuentra en el artículo que John Dewey escribió inspirado en su visita a México, el cual fue titulado: "*Mexico Educational Renaissance*" (1926). Dicho artículo expresa lo que experimentó con la gente, los paisajes y el arte regional. "Lo más nuevo y lo más viejo existe uno a lado del otro sin mezclarse e inextricablemente combinados. El resultado es el México de hoy". En México, la gente nativa vive con el arte, o bien, viven estéticamente. Dewey habló más de la gente que viven en las comunidades rurales debido a que son en su mayoría quienes mantienen una relación más estrecha con el entorno y, por lo tanto, una educación más ambiental, en cuanto que conocen y se adaptan al entorno que habitan en vez de modificarlo para propia comodidad.

Para reforzar lo anterior, en la comunidad mexicana, el campo de la estética desde una visión ambiental puede producir o contribuir a futuros proyectos ambientales y/o artísticos. En el arte indígena de México, se encuentra la armonización de las actividades cotidianas del artista, su

información transmitida. [...]. En tercer lugar, está el buen gusto y la apreciación estética. Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza. Contra tales obstáculos, la enseñanza consciente difícilmente puede hacer más que suministrar una información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás. [...]. Pero en general, puede decirse que las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones. Y estos hábitos que se hallan bajo el nivel de la reflexión son precisamente aquellos que se han formado en el dar y tomar constantes de las relaciones con los demás." (Dewey: 2002; 27-28).

medio ambiente natural y social, y su trabajo artístico como mera actividad, siempre complementándose mutuamente, motivando así su creatividad y originalidad en la elaboración del producto artístico. Sin importar que las técnicas de fabricación sean antiguas, el artesano mexicano logra mantener la frescura y novedad en sus trabajos artísticos, lo que lo hace trascender las fronteras geográficas y temporales. El huipil es un ejemplo de ello. Los bordados y tejidos que lleva el vestido, además de ser un trabajo artístico, reflejan un trasfondo simbólico que se va transmitiendo de generación en generación por los distintos grupos indígenas que siguen utilizando esta prenda. Los huipiles de las amuzgas de Xochistlahuaca, Guerrero, son totalmente bordados de figuras de animales y vegetales, los cuales solo pueden ser interpretados por gente conocedora del simbolismo y la tradición de aquel grupo social en específico. En otras palabras, el huipil además de ser desde una prenda para fiestas o ceremonias hasta una prenda para ir al mercado, es también una prenda que refleja una cultura que lleva gestándose desde años atrás. Incluso en nuestro estado, Quintana Roo, desde los años en los que Juan Diego de Landa describía lo que observaba de la sociedad maya, se muestran actividades que enriquecían la creatividad artística al mismo tiempo en el que se suplía una necesidad, como es el caso del henequén como materia prima para hacer sus casas o sus hamacas.

En el caso de las hamacas, otro ejemplo de tradición regional, son hoy en día una actividad económica para familias de Ejidos como es el de San Román, ubicado en el municipio de Bacalar. Dicha actividad es respetada debido a que permite la unidad y la convivencia familiar, al mismo tiempo en el que los conocimientos que la familia guarda se van heredando de generación en generación. En otras palabras, esta actividad promueve la armonía familiar y la preservación de la misma.

La zona urbana como entorno, hay que puntualizar, es estética en sí misma en cuanto que tiene su propio ritmo y su propia esencia para provocar experiencias auténticas y/o estéticas. Sin embargo, debemos recordar que la estética deweyana no cuestiona los valores sobre lo bello o lo feo, o en su caso, si es o no natural, sino que analiza profundamente los valores estéticos ambientales a través de una educación asertiva del entorno, es decir, interioriza la praxis del entorno tanto en su funcionalidad como en la sensibilidad de la criatura. Un ejemplo de arte de consciencia ambiental en la zona urbana es lo que hace la diseñadora y artista Carmen Bouye, quien, en la ciudad de Nueva York, diseñó Sherman Creek, el cual es uno de los huertos urbanos

más grandes de la ciudad, aquí se producen desde plantas comestibles hasta composta⁵⁸. En la Ciudad de México también existen proyectos de concientización ambiental natural a través del arte, como ha sido el que promovió en el 2015 Laura Reséndiz y Paola Beck. Dicho proyecto, titulado Ciclo, consistió en la impartición de talleres como Microhistorias, Diseño del entorno y Arte, los cuales finalizaron en la apropiación de un área natural, para cuidarla y embellecerla⁵⁹. La misma revista que publicó con más detalles este proyecto ambiental, dedicó la edición de marzo 2017 a la crítica de la política ambiental del nuevo Presidente de Estados Unidos de América y promueve la concientización del cuidado del medio ambiente natural.

Con todos los anteriores ejemplos pretendo demostrar que la actividad artística de un hombre o mujer se encuentra necesariamente ligada a sus experiencias. Estas experiencias se desarrollan dentro de un solo entorno que rige tanto a los seres humanos y los no humanos. Por ende, estos hombres y mujeres artistas y/o artesanos que se dedican a la elaboración de objetos o piezas de arte, se dedican realmente a la expresión de esas experiencias *únicas* que todos podríamos tener. La clasificación de lo que es o no una obra de arte, para John Dewey, queda simplemente como un asunto fuera de las necesidades que se presentan actualmente, ya que el juicio que se ejerce sobre esta clasificación está basado en la percepción individual, es decir, es una cuestión de gustos. Y considerando que, si las cosas catalogadas como arte son un asunto de la percepción/subjetivo, entonces el resultado de una investigación científica también es arte, por cuanto que existe principio, nudo y consumación.

Dewey propone una educación ambiental regida por lineamientos sensibles que provoca la cercanía con el entorno natural de nuestro país. Valores como el respeto y la armonía por, para y en la Naturaleza y la Sociedad, conscientes del *porqué* del entorno que nos rodea, y así realizar acciones inteligentes, o bien, pragmáticas que visualicen un futuro de bienestar para todos los integrantes de un mismo ambiente tanto natural como social. Las opciones de acciones educativas que transmitan el mensaje ambiental van desde implementar un espacio en las escuelas de educación básica para el contacto con el entorno natural, difusión de talleres de apreciación estética del entorno natural en función de su aportación biológica, facilidades para capacitar a la

⁵⁸ Artículo de la Revista electrónica Zócalo, por Christian García: http://wap.zocalo.com.mx/new_site/articulo/relata-el-arte-ambiental

⁵⁹ Artículo de la Revista electrónica Fahrenheit, por Julenne Esquina: <http://fahrenheitmagazine.com/conciencia/arte-urbano-y-ecologia-en-mexico/>

gente que solicite algún proyecto productivo, campañas de descacharrización, murales, ferias ambientales municipales donde los artesanos puedan exhibir sus creaciones, exhibición teatral de la cosmología de nuestras culturas ancestrales entre otros. Estas actividades no son a primera vista originales para la motivación del cuidado de nuestro medio ambiente natural, sin embargo, son actividades ejemplo para iniciar a corto plazo programas sociales para involucrar a la ciudadanía en una educación sensible a las buenas prácticas.

El motivo principal de proponer el arte como medio de educación ambiental es debido a que es lo suficientemente flexible para acomodarlo a las necesidades de aprendizaje según la composición biológica y social de un solo individuo o de un grupo, logrando hacer combinaciones más que divisiones. En otras palabras, usar el arte para comprender que el arte es más que una actividad o un objeto, pues nos puede enseñar, motivar y cambiar a través de sensibilización consciente.

El México de hoy, es un país constituido en principio por la riqueza de su inmensa y única variedad natural que trasciende en la gran diversidad en tradiciones, culturas, entre otros. La apreciación estética de lo que hoy en día es México no se encuentra en la publicidad turística internacional, sino en el valor que su gente le otorga al experimentarlo. Una educación ambiental a través de las artesanías de México podría preparar generaciones de ciudadanos conscientes de su entorno, promoviendo el arraigo y la participación nacional para el bien ecológico común.

Bibliografía

Primaria

- C.D. *The Collected Works of John Dewey*, 1882-1953, The electronic Edition. Obra completa publicada por la Southern Illinois University Press, bajo la dirección de Jo Ann Boydston: The Early Works, 1882-1898, 5 volúmenes; The Middle Works, 1899-1924, 15 volúmenes; The Later Works, 1925-1953, 15 volúmenes. Para facilitar el uso del sistema de esta fuente bibliográfica a quien desee leer directamente las citas en el texto original, todas estas serán identificadas de la siguiente manera: la abreviatura (EW, MW, LW) seguida por el volumen y la paginación en la edición crítica. Por ejemplo, señalaremos la fuente así: Dewey: mw.6.78, que significara John Dewey, The Middle Works, volumen 6, p. 78.
- Dewey, John (1934): *El Arte Como Experiencia*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John (1948): *La Experiencia y La Naturaleza*. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires. Traducción de José Gaos.
- Dewey, John (2002): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Dewey, John (1967): *Experiencia y Educación*. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires.
- Dewey, John (2005): *Una Fe Común*. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Editorial Lozada. Buenos Aires. Biblioteca de obras del pensamiento. Traducción de Josefina Martínez Alinari.
- Dewey, John (1989): *Cómo Pensamos*. Paidós Barcelona. Traducido de Marco Aurelio Galmarini y prólogo de Antonio Caparrós.

Secundaria

- Clottes y Lewis-Williams (2010): *Les Chamanes de la Préhistoire*. Traducción: Javier López Cachero. Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta S.A. Barcelona, España.
- Boisvert, Raymond D. (1998): *John Dewey: Rethinking our time*. State University of New York Press, Albany. Estados Unidos de America.

- Brady, Emily (2003): *Aesthetic of the Natural Environment*. A Copublication of University of Alabama Press and Edinburgh University Press.
- Carlson, Allen (2009): *Nature and Landscape: An introduction to Environment aesthetics*. (Columbia University Press).
- Copleston, Federick (1987): *Historia de la filosofía*. 3ª. Reimpresión en México. Traducción de Juan Manuel García de la Mora. Edición castellana dirigida por Manuel Sacristán. Ariel, S.A. – Barcelona, del Grupo Editorial Planeta.
- Delgado de Cantú, Gloria M. (2007): *Historia de México. Volumen II. De la Era Revolucionaria al Sexenio del Cambio*. Quinta Edición. Pearson Educación, México.
- Esteban, Miguel. (2012): *Naturaleza y Conducta Humana: Conceptos, Valores y Practicas para la Educación Ambiental*. Palibro. Bloomington, IN. Estados Unidos de América.
- Ferrater Mora (2009): *Diccionario de Filosofía*. 2º edición. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada por el profesor Josep-Maria Terricabras (director de la Cátedra Ferrater Mora de Pensamiento Contemporáneo de la Universidad de Girona) con la Supervisión de la profesora Priscila Cohn Ferrater Mora (Penn State University). Editorial Ariel S.A. Barcelona, España.
- Ferrándiz, Lafuente, Loredó (2014): *Lecturas de Historia de la Psicología*. Editorial UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Guevara Niebla, Gilberto. Clásicos del Pensamiento Pedagógico Mexicano (Analogía Histórica), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Secretaría de Educación Pública
- Hickman, Larry A. (1998). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Edited by Larry A. Hickman. 1998, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- Hickman, Larry A (1990): *John Dewey's Pragmatic Technology* (Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press).
- James, William (1989): *Principios de Psicología*. Fondo de Cultura Económica S.A de C.V. México D.F.
- Leibniz (1903): *Opuscles et fragments inédits*, ed. Couturat; de una Carta a Varignon, 1702 (página 20)
- Montejo, Víctor (2005): *Popol Vuh: A Sacred Book of the Maya*. Traducido por Luis Garay. Editorial Artes de México.

- Murphy, Garder. (1961): *Freeing Intelligence Through Teaching*. Harper & Brothers, New York, Estados Unidos Americas.
- Nassif, Ricardo (1968): *Dewey. Su pensamiento pedagógico*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Romo López, Ana Paola (2006): *La Educación Democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en México*. Tesis doctoral dirigida por Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, Pamplona.
- Taylor, Xochil (2002): *Principios Filosóficos Experimentales en la Pedagogía Progresiva de John Dewey*. Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Tesis de Maestría.
- Taylor, X., Arredondo, A., & Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.002>

Películas

- Documental “*Cave of Forgotten Dreams*”, Dirigido por Werner Herzog, estrenado en México el 5 de mayo de 2012.

Páginas WEB

- Centro de Estudios de Psicología. (2016). *Diccionario de términos de psicología*. Centro de Estudios de Psicología Sitio web: http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm#_E
- James H. Billington. (2005). Historia de los Estados Unidos/ Línea histórica. 2017, de Biblioteca Digital Mundial Sitio web: <https://www.wdl.org/es/sets/us-history/timeline/#8>
- Taylor Xóchil, Arredonndo Adelina, Padilla Antonio (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63. doi: <http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/136/85>