

Fundación de Educación Superior
Investigación y Profesionalización
CEDINPRO

Serie de Formación de Formadores

VII

DE LOS ORÍGENES DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA DEL PENSAR

Una propuesta educativa para el mejoramiento de la capacidad reflexiva del pensamiento en niños, niñas y jóvenes, desde una perspectiva filosófico - pragmática en la obra de John Dewey

ABEL ALFONSO TABARES

Bogotá, D.C. Colombia

2007

“El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas lleguen a ser continuas”

John Dewey

“Debe haber un surtido innato, un capital de recursos; no podemos provocar la capacidad de pensar en ninguna criatura que no piense ya espontáneamente, o, como solemos decir, ‘naturalmente’. No obstante, aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender cómo pensar bien, sobre todo, cómo adquirir el hábito general de la reflexión”.

John Dewey

PRESENTACIÓN

La Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización “CEDINPRO” se complace en entregar a la comunidad académica esta nueva publicación de la Serie Formación de Formadores VII, escrito por el profesor Abel Alfonso Tabares, Licenciado en Filosofía y Profesional en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana y Director del Departamento de Investigaciones de CEDINPRO.

Este texto hace parte del interés epistemológico, filosófico-pragmático y pedagógico del autor, originado en el continuo acercamiento, tanto práctico como intelectual, a los problemas del pensamiento y la búsqueda de soluciones a tales problemas, dados en su quehacer educativo en la básica primaria –con el programa Filosofía para Niños-, en la básica secundaria y en la educación superior formal y no formal. Dicho interés docente se ha transformado en una “Propuesta educativa para el mejoramiento de la capacidad reflexiva del pensamiento en niños, niñas y jóvenes, desde una perspectiva pragmática” y al estilo del filósofo norteamericano John Dewey.

El profesor Abel Alfonso Tabares ha realizado un análisis crítico y constructivo entorno al origen pensamiento, a la naturaleza y características del pensar reflexivamente, para proponer herramientas y/o actitudes epistemológicas que favorezcan la capacidad reflexiva de todo individuo. La investigación del autor tiene como finalidad orientar un proceso de cualificación del pensamiento natural en orden a que supere sus limitaciones propias y se vuelva, a la vez, un pensamiento más eficaz, profundo y superior.

El horizonte conceptual para impulsar una empresa tal es la obra del filósofo y pedagogo norteamericano más grande dado en el siglo XX, John Dewey. Y desde esta panorámica la educación se oxigena con un nuevo aire, uno más pragmático y democrático. En fin, el autor argumenta propositivamente que con un pensamiento altamente cualificado –por la educación en su conjunto de disciplinas estandarizadas y con una actitud y perfil filosófico- no sólo se nutre el pensamiento natural, sino la acción. Pensar es solucionar problemas, tanto prácticos como teóricos.

CEDINPRO ha querido dar a conocer la experiencia pedagógica y epistemológica del profesor Abel Alfonso Tabares con la certeza que respondemos a las necesidades educativas, sociales y epistemológicas que exige el presente milenio y por supuesto, la renovación de los

contínuos procesos pedagógicos de los docentes en aras del conocimiento y de una mejor formación para las generaciones presentes.

Con “De los Orígenes del Pensamiento a la Enseñanza del Pensar” continuamos con nuestra serie de publicaciones “Formación de Formadores”.

Alejandro Rueda Nova

Rector

CEDINPRO

DEDICATORIA

A Dios que en su infinita misericordia me ha permitido alcanzar grandes metas y sueños.

A mi Madre y a mi Padre que con sus sabias enseñanzas y consejos me han impulsado con esperanza y fe.

Al mayor capital de mi vida "Mi familia".

A Nubia Esperanza, que como esposa y colega ha sabido apoyarme y acompañarme en los momentos más difíciles.

A mis hijas Daniela y Gabriela, ellas son el motor de mi vida.

A mis estudiantes, que con sus preguntas e inquietudes me conducen por el laberinto de la investigación y la reflexión.

A la Fundación Centro de Educación Superior Investigación y Profesionalización CEDINPRO, que no sólo es una Institución Educativa, sino parte de mi historia y realización personal y profesional.

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I: DEL PENSAR NATURAL AL PENSAR REFLEXIVO | 12 |
| 1. Examen de nuestro uso del término pensar | 12 |
| 1.1. Límites de nuestra noción común del pensar | 17 |
| 1.2. Origen del pensar en el paso de la sugerencia al significado | 20 |
| 1.3. Hacia una primera noción del pensamiento reflexivo | 23 |
| CAPÍTULO II: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO | 30 |
| 1. La duda y el pensamiento reflexivo | 31 |
| 2. El pensamiento reflexivo como el mejor modo de pensar | 35 |
| 3. Ventajas del pensamiento reflexivo | 38 |
| 4. Los recursos naturales del pensamiento reflexivo | 40 |
| 4.1. Recursos innatos del pensamiento | 40 |
| 4.2. Actitudes naturales del pensamiento reflexivo | 44 |
| 5. El pensamiento reflexivo y la experiencia | 46 |
| 6. La lógica y el pensamiento reflexivo | 48 |
| 6.1. Estados lógicos del pensamiento reflexivo | 50 |
| 6.2. El juicio como resultado lógico del proceso del pensar reflexivo | 53 |
| 6.3. El pensamiento reflexivo como comprensión de ideas y conceptos | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3.1. De las ideas al significado | 55 |
| 6.3.2. Del concepto a la definición | 56 |
| CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO | 60 |
| 1. ¿Por qué el pensamiento reflexivo debe ser el fin de la educación? | 61 |
| 2. La experiencia natural y la experiencia de la humanidad: la relación del niño con el programa escolar | 65 |
| 3. El pensamiento reflexivo y las condiciones de la vida escolar | 71 |
| 3.1. La influencia de los hábitos ajenos | 73 |
| 3.2. La influencia de la naturaleza de las materias de estudio | 74 |
| 3.3. La influencia de los objetivos e ideales escolares | 75 |
| 4. ¿Cómo educar el pensamiento reflexivo? | 76 |
| 4.1. La pregunta | 77 |
| 4.2. La observación | 78 |
| 4.3. El manejo de la información | 79 |
| 4.4. El lenguaje | 81 |
| 4.5. La abstracción | 83 |
| 4.6. La investigación y la experimentación | 85 |
| CONCLUSIÓN | 88 |
| BIBLIOGRAFÍA | 95 |

INTRODUCCIÓN

A continuación quiero presentar lo que John Dewey ha denominado “pensamiento reflexivo” y la fundamentación que hace sobre su naturaleza, características y pautas generales de formación. El pensamiento reflexivo como propuesta pedagógica lo encontramos formulado y desarrollado en varias de las obras de Dewey, pero con un particular énfasis en su libro titulado: *Cómo Pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*¹.

La finalidad que persigo con esta investigación es la de clarificar en qué consiste el pensamiento reflexivo desde la perspectiva filosófica de John Dewey, para determinar en qué puede consistir una adecuada formación de éste; es decir, cómo se puede guiar un proceso de cualificación del pensamiento natural en orden a que supere sus limitaciones propias y se vuelva, a la vez, un pensamiento más eficaz y más profundo.

Un primer motivo que me lleva a indagar sobre la cuestión del pensamiento reflexivo desde la perspectiva filosófica de Dewey estriba en que, desde mis primeros pasos por los diferentes temas de la pedagogía y de la filosofía de la educación, inicié mi acercamiento a sus obras, de tal forma que sus enfoques y consideraciones al respecto han sido de gran provecho en mi labor educativa presente. Además, gran parte de sus escritos se ocupan esencialmente de la educación como problema social y filosófico. De ahí su idea de configurar una escuela diferente a la de su época. En el fondo, tanto para Dewey como para mí, la escuela -el aula de clase- es un laboratorio donde se pueden realizar los experimentos que luego serán decisivos para la formación de una organización humana. Su pretensión filosófica de cara a la educación es lo que más atrae mi atención, pues no sólo encierra una crítica a la formación tradicional -adquirir una cantidad fija de conocimientos en un tiempo dado-, sino que propone una educación que no adiestre para vivir; antes bien, que enseñe el arte de vivir, pensando con iniciativa y actuando novedosamente. Una educación tal deberá resolver el problema de cómo desarrollar las tendencias naturales del niño para que sea capaz

¹ DEWEY, John. *Cómo Pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1989.

de resolver por iniciativa personal los problemas que las situaciones cotidianas imponen cada día.

Un segundo motivo que me mueve a investigar cuál es la naturaleza del pensamiento reflexivo es la siguiente. En nuestra sociedad se educa de dos maneras: una es la que podríamos llamar adquisición de conocimientos o aprendizaje y otra muy diferente es el trabajo del pensamiento. Así nos lo refiere Estanislao Zuleta en su ensayo “Tribulación y Felicidad del Pensamiento”². La adquisición de conocimientos es la memorización de un saber de otros, lo cual genera los expertos que se atienen a las ideas tradicionales. Sin embargo, el proceso del pensar es un proceso muy diferente al de la memoria. Pensar es reflexionar, tratar de desentrañar el significado, la importancia o el prejuicio que subyace en un determinado conocimiento. No es saber, sino saber que sabemos, saber qué significa para nosotros y para los otros, con el fin de convertirlo en vida.

Pensar es la tarea fundamental que pide la sociedad actual de nosotros. Sin embargo, en nuestra sociedad el pensamiento está seriamente amenazado tanto por las formas de adaptación que se promueven, como por las formas de desadaptación que se producen. Se pide aceptar lo que otro enseña, porque él lo enseña, o porque lo que enseña nos halaga. O se nos pide rechazar lo que otro enseña porque lo hemos señalado como persona no grata, o porque lo que nos enseña nos implica riesgo³. Y esto no es pensar. No es filosofar, si comprendemos que el filosofar es un ejercicio vivo muy diferente al simple recuerdo de ideas. El filosofar es vigilancia crítica, espacio para el debate e impulso para la fecundidad del pensamiento. Y, en este sentido, pensar es un proceso que se ve potenciado por el trato continuo con el saber filosófico y, especialmente, con el uso de métodos filosóficos.

Una tercera razón por la cual me intereso en la investigación del pensamiento reflexivo y en las pautas para su formación tiene que ver con el mismo quehacer filosófico. Considero de suma importancia el asunto de la formación del pensamiento enmarcado dentro de una disciplina filosófica, puesto que no se trata únicamente de proponer métodos y ejercicios para cualificar el pensamiento de los neófitos, sino de otorgar profundidad y

² Cfr. ZULETA, Estanislao. *Ensayos Selectos*. Autores Antioqueños. Vol. 76. Metlallín, 1992. Pág.317. Este ensayo fue escrito originalmente como ponencia central del J7 *Foro Aazonal de Filosofía*, realizado en la Universidad de Antioquia del 26 al 28 de mayo de 1.983. Aparece en las *Memorias* de dicho foro, editadas por el Departamento de Filosofía de la U. de Antioquia en 1.985 (sp. 7-24).

³ Cfr. *Ibíd*, pág. 318

reflexividad a la vida cotidiana. Con un pensamiento reflexivo altamente cualificado -por la educación con un sabor a filosofía- no sólo se nutre el pensar mismo, sino la acción, ya que se enriquece a la disciplina filosófica misma y se redescubre su carácter práctico en el mundo de la vida.

John Dewey fue un filósofo cuyo discurso siempre estuvo relacionado con los problemas prácticos de la vida. El pretendió una filosofía cuya manera de razonar no se cifra en los axiomas o en los postulados, sino en la incertidumbre, en la duda, en la falibilidad de la razón humana, que debe actuar para conformar la realidad a sus exigencias de supervivencia. Con Dewey caemos en la cuenta de que la filosofía ha olvidado que el pensamiento no funciona con vistas a un “saber”, sino con vistas a la “acción”. Todo conocimiento es un “instrumento” forjado por la vida para su adaptación al medio, y por eso el pensar no comienza, como creía el racionalismo, con premisas, sino con “dificultades”⁴.

En otras palabras, el pensamiento no es un fin en sí mismo, sino que surge de algo y para algo. Lo hace surgir el medio y, a su vez, se encamina a su comprensión y dominio. Una prueba de que el pensamiento se refiere siempre a la experiencia es que cuando la mente se hace puramente inmaterial (aislada del órgano de hacer y padecer, de la experiencia) el cuerpo deja de ser viviente y se transforma en una masa inerte. Parafraseando a Dewey, podemos decir que, si la filosofía quiere pervivir y no ser un mero replanteo de viejos temas, tiene una misión: desembarazarse de los residuos de doctrinas superadas que impiden el progreso hacia nuevas metas⁵. En la actualidad, la función de la filosofía consiste, además, en descubrir los obstáculos, criticar los hábitos mentales que se oponen al nuevo giro que ha de experimentar aquella, reflexionar sobre las necesidades de la vida cotidiana, interpretar los resultados de la ciencia y observar qué consecuencias se deducen de ellas para los fines y valores de la vida.

El presente trabajo investigativo lo desarrollaré en tres capítulos: un primer capítulo está orientado a examinar las situaciones y los diversos usos del término “pensar”. Una vez resuelto el asunto de lo que es y no es pensar, se establecerá argumentativamente el origen del pensar en el paso de la sugerencia al significado. Y sólo a partir de estos dos aspectos me acercaré

⁴ Cfr. DEWEY, John. *La busca de la certeza*. Fondo de Cultura Económica. México, 1952. Pág 225.

⁵ Cfr. DEWEY, John. *E7 arte como experiencia*. Fondo de Cultura Ecozúnica, México, 1949. Pág 234.

a una primera noción de lo que John Dewey ha denominado el pensamiento reflexivo.

En el segundo capítulo el propósito investigativo gira en torno a la naturaleza y a las características del pensamiento reflexivo. Allí se establecerá la superioridad de un pensamiento tal, superioridad derivada de sus ventajas, de los recursos naturales del pensamiento y de su dinamicidad a la hora de ejercitarse. Es de notar que el pensamiento reflexivo se vincula esencialmente con la experiencia, tanto en sus orígenes como en su finalidad, lo cual lo capacita para responder a las exigencias prácticas de la vida.

En el tercer capítulo desarrollaré las consecuencias del pensamiento reflexivo dentro del proceso educativo, tanto desde el punto de vista de la experiencia natural del niño como desde el punto de vista de la experiencia de una sociedad que se preserva y a la vez, se proyecta a través de la educación. Confrontaré, pues, el pensamiento reflexivo con las condiciones reales de la vida escolar. Y, finalmente, ofreceré algunas pautas de formación y cualificación del pensamiento para alcanzar un pensamiento reflexivo serio y responsable. Asuntos como el preguntar constante, la observación atenta, el manejo de la información disponible, el desarrollo del lenguaje y su utilización precisa, la abstracción, la sugerencia, la investigación y la experimentación no sólo son ejercicios para adquirir una capacidad reflexiva, sino que han de comportar hábitos de desarrollo de los recursos naturales del pensamiento. En *fin*, pensar de tal modo genera y exige un tipo de educación diferente a la tradicional, que adiestra para la aceptación pasiva del mundo, en vez de preparar para pensar con iniciativa y novedad.

Por último, para llevar a feliz término esta investigación mantendré un diálogo franco con la obra de John Dewey. Además, para alcanzar una mayor profundidad y perspectiva investigativa recurriré a los análisis de otros autores sobre la obra de Dewey. Considero que la propuesta de Dewey, el pensamiento reflexivo, no se limita a la comprensión de su libro: *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, sino que muchos de sus otros escritos también encaran el problema de la educación del pensamiento. De ahí que no me limite a un sólo escrito, sino que, en la medida de lo posible, entablaré un diálogo sincero, crítico y profundo con las obras más

representativas al respecto. Es de mencionar que muchas de estas reflexiones surgen de mi experiencia como educador en la básica primaria y la básica secundaria y otras, en cambio, son resultado de las orientaciones y la experiencia filosófica y educativa adquiridas en la Educación Superior y en franco debate reflexivo con mis estudiantes y colegas.

CAPITULO I: DEL PENSAR NATURAL AL PENSAR REFLEXIVO

Se dice habitualmente que pensamos, incluso que reflexionamos. No obstante, ¿a qué estamos llamando “pensamiento”? Es más, ¿cómo comprender la realidad implicada por el término “reflexión”? Estas dos cuestiones son el propósito de la siguiente presentación discursiva. Resulta, pues, valioso abordar la obra de Dewey y fundamentar desde sus propios textos estas cuestiones. Aunque este primer capítulo posee un carácter esencialmente introductorio, es mi pretensión otorgar los elementos y argumentos suficientes para elaborar una primera noción de lo que Dewey denomina “el pensamiento reflexivo”.

Ahora bien. la configuración total de la propuesta pedagógica de Dewey será procesual. Dicho en otras palabras, abordar la realidad del pensamiento en su particularidad reflexiva no es tarea evidente; antes bien, exige rastrear progresivamente cada una de sus cualidades y elementos constitutivos. Mi propósito no es plasmar las conclusiones finales a las que llega John Dewey, sino realizar el trabajo argumentativo y discursivo en torno a los dos interrogantes iniciales: ¿a qué estamos llamando pensamiento? y ¿cómo comprender la realidad implicada por el término “reflexión”? Es el desarrollo de estos interrogantes el que nos ofrecerá los fundamentos naturales que el mismo Dewey establecerá para proponer el pensamiento reflexivo como el fin esencial de la educación:

1. Examen de nuestro uso del termino “pensar”

¿A qué estamos llamando pensamiento? No es fácil responder a esta pregunta, si tenemos en cuenta que, en muchas situaciones cotidianas, ‘pensar’ y ‘pensamiento’ son tomados como términos sinónimos. En otras situaciones podemos encontrar distinciones; sin embargo, en uno u otro caso subyace una semejanza en el contenido de la definición. Es decir, lo que se entiende por ‘pensar’ depende en gran parte de lo que se entiende por ‘pensamiento’, y viceversa. Así nos lo revela un episodio de la novela *El descubrimiento de Harry*, perteneciente al Programa “Filosofía para Niños” de Matthew Lipman. Veámoslo:

“... A mí los pensamientos me alegran la vida -dijo Janeth, al cabo de un momento-. Por ejemplo, pienso en mi perro, Lucas. Es un pastor alemán siempre se está echando encima de la gente y mi papá lo llama Romeo.”

(..). Cada día cuando vuelvo del colegio lo saco a pasear, ¡y se orina en todo lo que tenga el más mínimo parecido con un árbol! -Ya entiendo lo que quieres decir -dijo Elisa, volviendo a centrar la conversación-. Cuando estás en el colegio piensas en él, y es una sensación muy agradable tener un pensamiento que te gusta y consentirlo como si fuera una muñeca. Janeth estaba contenta de que Elisa lo hubiera entendido. ¡Claro! -exclamó-. Cuando dejo a Lucas, el pensamiento de él viene al colegio conmigo y casi puedo sentirlo saltar en mi regazo para que le haga fiestas (..). Es curioso -dijo Elisa al cabo de un rato- que estemos hablando de pensamientos. ¿Sabes? Harry siempre está hablando de cómo pensamos. ¿Recuerdas aquella discusión que tuvimos en clase el otro día? -Cómo pensamos? -repitió María Fernanda Gómez, que acababa de acercarse y se había sentado junto a ellas- Si, es que Harry siempre está hablando del pensamiento. - Y por qué no puede hacerlo?, ¿qué tiene eso de malo? -preguntó Janeth-. En el colegio hablamos de todo lo demás: de los niveles anuales de lluvias, de guerras, de la adicción a las drogas, y hasta de la contaminación ambiental. Las otras niñas se rieron, reconociendo que Janeth estaba imitando a la señorita Jaimes, la profesora de Español. Pero María Fernanda quería seguir hablando del tema. -Cuando dices "el pensamiento" ¿a qué te refieres: a los pensamientos que tenemos en la mente -como ideas, recuerdos, sueños y todo eso... -o al modo como pensamos? -, ¿Qué quieres decir con eso del "modo como pensamos"? -preguntó Janeth. -Áh, ya sé! -dijo Elisa enseguida-, es de lo que Harry y yo estábamos hablando el otro día, lo que llamábamos "descubrir las cosas imaginándoselas ". Cuando tú ya sabes algo y quieres ir más allá de lo que ya sabes, entonces te toca pensar. Te toca descubrir las cosas imaginándotelas. -Pero tener simplemente pensamientos no es lo mismo que pensar de verdad - dijo María Fernanda-. Mi mente siempre está llena de pensamientos. No sé de dónde vienen. Yo creo que son como las burbujas de una gaseosa..., simplemente salen a la superficie y no vienen de ninguna parte. -Yo no pienso así en mis pensamientos -dijo Janeth en voz muy baja-. Para mí son como murciélagos que duermen colgados cabeza abajo en una caverna oscura. Por la noche se despiertan y aletean por toda la caverna haciendo un ruido demencial, y yo no puedo dormir por culpa de los pensamientos que cruzan mi mente. Pero, de vez en cuando, uno sale de la caverna y se convierte en un pájaro -incluso en un águila, quizás-, que está libre y ya no se le puede atrapar... y puede ir lejos, muy lejos, tan lejos como quiera”⁶ .

⁶ LIPMAN, Matthew. *El descubrimiento de Harry*. Novela del Programa Filosofía para Niños, Capítulo III, . págs. 16-18. Utilizo la versión de la novela, con traducción y adaptación para Colombia de Diego A. Pineda (Cali, Ediciones Oese, 1.999).

Considero que el presente texto nos ofrece un buen punto de partida para comprender cómo operan cotidianamente dos términos semejantes: pensar y pensamiento. Aquí el 'pensamiento' (o los pensamientos) no son otra cosa que contenidos mentales, cuyo origen puede estar muchas veces, aunque no necesariamente siempre, en impresiones sensibles; es decir, en "algo" que he percibido por mis sentidos. Janeth piensa, por ejemplo, en su perro Lucas, es decir, lo tiene como contenido en su pensamiento, así él no esté con ella en el colegio. Al parecer, un 'pensamiento' puede ser algo que se abstrae (es decir, que se entresaca) de la experiencia, pero sin eliminar completamente lo vívido de ella, pues como Janeth afirma: *"Cuando dejo a Lucas, el pensamiento de él viene al colegio conmigo y casi puedo sentirlo saltar en mi regazo para que le haga fiestas"*

De la discusión de las niñas podría derivarse también el hecho de que el 'pensamiento', al ser un contenido mental, implica la reflexión, la indagación, el examen cuidadoso de los razonamientos y el ordenamiento consecuencial de las ideas. Sin embargo, no es esto algo que se sugiera de un modo claro en el texto, el cual insiste sobre todo en que tener 'pensamientos' es equivalente a tener "algo" en la mente.

Es claro, entonces, que "tener pensamientos" no es necesariamente lo mismo que "pensar". 'Pensar' es un "acto", una acción mental, que en ningún caso puede reducirse a memorizar, recordar, o simplemente tener un pensamiento. A propósito de esto, dice Elisa en el texto que venimos analizando que *"cuando ya sabes algo y quieres ir más allá de lo que sabes, tienes que pensar"*. Y a continuación nos ofrece una noción de pensar: *"descubrir las cosas imaginándose las"*. De ahí que tener 'pensamientos' no sea lo mismo que 'pensar'. Como lo señalará repetidamente Dewey, para que se desate el acto del pensar hace falta un problema que lo suscite, pues, sólo así los 'pensamientos' podrán ser libres para ir tan lejos como ellos quieran.

Si quisiéramos explicar de un modo más claro la relación que existe entre el pensar y el pensamiento, podríamos decir que el 'pensamiento' o los 'pensamientos' son algo así como el contenido del acto del 'pensar'. Y el 'pensar' no es otra cosa que *"el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas lleguen a ser continuas"*⁷. De esta manera, precisemos que el acto del pensar está vinculado, de un lado, al hecho de tener pensamientos en la mente y, de otro lado, a la

⁷ DEWEY, John. *Democracia y educación*. Ed. Losada S.A., Buenos Aires. 1971. Pág. 159

experiencia cotidiana que suscita tales pensamientos. Sobre este tema volveremos más adelante.

Ahora bien, ¿a partir de qué ejercitamos el pensamiento? O mejor aún, ¿cuándo pensamos o pensamos que pensamos? Rastrear y resolver estos interrogantes nos lleva necesariamente a examinar las formas naturales y usuales de pensar, al menos cuando se cree que pensamos, e ir clarificando así la noción de pensar.

Con bastante frecuencia se afirma ligeramente que pensamos tanto cuando dormimos como cuando estamos en vigilia: *“siempre que estamos despiertos, y a veces también cuando estamos dormidos, hay algo que nos viene a la mente”*. Ese ‘algo’ que nos viene a la mente bien puede ser o imágenes de cosas o ideas de cosas. Lo cierto del caso es que, si dormimos, se les llama ‘sueños’ y si estamos despiertos ‘pensamientos’. Ahora, esos ‘pensamientos’ o ‘sueños’ no son más que signos, señales o indicios de que ‘algo’ transita por la mente. En conjunto este “transitar por la mente” constituye un flujo continuo de imágenes o ‘ideas’ que operan o responden a una lógica propia y que no necesariamente tienden a un fin determinado con anterioridad. De aquí que el ‘pensar’, al ser un ejercicio mental permanente involucre una serie de imágenes o ideas que circulan por la mente respondiendo a un ordenamiento sin depender de una finalidad concreta, sino que obedecen a un fluir constante. Hasta aquí el pensamiento natural posee su propia lógica y una manera propia de ejercitarse en la vida cotidiana del hombre común.

De otra parte, también se acostumbra a decir que pensamos cuando las cosas no se perciben directamente por los sentidos. Dewey lo expresa de la siguiente manera *“que no se ven, ni se oyen, ni se tocan, ni se saborean, ni se huelen”*⁸. Evidentemente, esta forma de definir al pensamiento lo coloca en un lugar meramente abstracto e inmaterial y pareciera ser que el pensamiento es un espacio en el cual las percepciones exteriores no tienen cabida o, al menos, se las desprecia a la hora de pensar o responder, puesto que lo acostumbrado a decir en este tipo de pensamiento es: *‘no lo sé, sólo lo pensé’*.

Pero, así las cosas no se perciban directamente por los sentidos, el pensamiento atiende a un cierto orden o sucesión de ideas e imágenes, ya que se presentan más o menos con cierta coherencia. Notemos que la articulación aquí dada es hondamente imaginativa y creativa, lo cual

⁸ Ibíd, pág. 23.

supone que su unión sea frágil e indeleble. En este sentido el pensamiento, al ser meramente abstracto, se torna distante de las cosas mismas y pasa a ser un simple fluir de ideas formales e imágenes etéreas que no son portadoras de un fundamento que las respalde y valide, y, a su vez, que libere al pensamiento de la pura opinión.

Hasta ahora sólo hemos examinado dos nociones de lo que es el pensar natural. Dewey nos ofrece una tercera apreciación o concepción popular del pensamiento: *“lo considera casi como un sinónimo de creencia”*⁹. Por ejemplo, ‘Pienso que mañana hará frío o pienso que Hungría es más grande que Yugoslavia’. Al decir que ‘algo’ es una creencia, se dice que no es del todo comprobable, así que se deposita en ese ‘algo’ afirmado o creído algún tipo de fe. Al respecto, agrega Dewey: *“no hay nada en el pensamiento que pueda revelar si la creencia está bien fundada o no. Un hombre puede decir, ‘creo que el mundo es esférico’. Y cuando se le discute tal idea puede no ser capaz de dar buena prueba de por qué piensa tal así”*¹⁰: En el fondo de toda creencia que se cuestione no hay más que motivos personales y emotivos para creer y pensar tal o cual cosa. Fijémonos en que esta modalidad de pensamiento irrumpe en el sujeto cultural y religiosamente, puesto que se acoge y se asume con tanta naturalidad y como parte constitutiva y vital, que resulta difícil percibir cómo se va incorporando y aceptando pasivamente.

De aquí el motivo por el cual se debe desconfiar de todo pensamiento que proceda con base en meras creencias, puesto que en el fondo no existe una verdadera ejercitación del pensamiento mismo, sino una memorización y repetición de lo que la cultura y la religión nos han transmitido. Para que exista un sujeto pensante no sólo se deben conocer unos datos o informaciones previas; además, hay que examinarlos cuidadosamente. La creencia conforma esencialmente un prejuicio, el cual no es otra cosa que una idea preconcebida, *“no es una conclusión a ja que se ha llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia”*¹¹. Incluso, aún cuando tales pensamientos preconcebidos sean correctos, no pasan de ser casuales al menos, en lo que concierne a la persona que los defiende.

A manera de generalidad sobre lo dicho, no sobra decir que el pensamiento, en un sentido estricto, se nos aparece como una actividad o ejercicio de la capacidad cognoscitiva. Así, pensar equivaldría a emitir un

⁹ *Ibíd*, pág. 23.

¹⁰ *Ibíd*, pág. 24

¹¹ *Ibíd*, pág. 24

juicio sobre 'algo'. Por ello mismo, el pensamiento se refiere más al modo como conocemos y nos relacionamos con el medio circundante, a través de las mediaciones o directamente por los sentidos o experiencia sensible. En este sentido la finalidad del pensamiento está cifrada en la continua readaptación del ambiente a las necesidades de los organismos vivos ¹².

En suma, ante la inquietud de precisar si pensamos y cuándo lo hacemos, hay al menos tres nociones naturales o usuales que el mismo Dewey nos sugiere tener en cuenta. En primer lugar aquella que identifica el pensar con el mero tránsito o flujo de cosas por la mente. En segundo término la que define el pensar por la mera oposición a sentir. En tercer término la tendencia a usar el término pensar como sinónimo de creer. Es claro que tales nociones comunes sobre el pensar resultan insuficientes, sobre todo, si se pretende -como lo pretende Dewey- llegar a una definición más clara no sólo sobre aquello que constituye el pensar en general, sino sobre lo que caracteriza y define el pensamiento reflexivo. Para llegar a tal definición resulta necesario mostrar en qué radican las limitaciones de tales nociones comunes sobre el pensar, y éste es el trabajo que nos ocupará a continuación.

1.1. Límites de nuestra noción común del pensar

¿Realmente nos es posible determinar un límite para la noción común del pensar? Al respecto escribe Dewey, tratando de precisar lo que es el pensamiento, de cara a la equivocidad que el término contiene:

“...) llenar nuestras cabezas, como un libro de recortes, con estos y aquellos artículos como cosas hechas y terminadas, no es pensar. Es convertirnos en una pieza de un aparato registrador. Considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser, pero que no es todavía. es pensar”¹³.

He aquí el límite o diferenciación entre lo que involucra el pensar en cuanto a ejercicio y lo que no es pensar: no basta con que haya cosas en nuestra mente; ni siquiera es suficiente con que “pasen” cosas por ella. Pensar no es, pues -para utilizar la misma imagen de Dewey- solamente “registrar” cosas. Es, más bien, hacer algo con aquello que está o sucede en nuestra mente; y hacerlo, además, de forma proyectiva, es decir, considerando los efectos posibles de lo que, no siendo aún, puede, sin embargo, llegar a ser.

¹² Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 10.

¹³ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 22.

Cuando hablamos del pensar como ejercicio proyectivo ya no estamos ciertamente en el mero uso común del término pensar. Estamos hablando de un pensar que se ejercita no en la tarea de sacar de un modo inmediato inferencias de las cosas observadas, sino de un pensar que se ocupa con los propios pensamientos. Este acto de “pensar sobre lo pensado”, e incluso el acto de pensar sobre el propio pensar (lo que los psicólogos contemporáneos llaman metacognición), es lo que solemos llamar reflexión. Para decirlo a la manera de Dewey, reflexionar implica, entre otras cosas, “considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser, pero que no es todavía”. El reflexionar considera las consecuencias posibles de una causa real. Desde el punto de vista de Dewey, la reflexión se asemeja a un continuo tránsito de ‘cosas’ por la mente, pero no desordenadamente, sino siguiendo una secuencia. Es más, *“la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia”*¹⁴.

Al parecer, reflexionar es ejercer un cierto orden mental que atiende a un hilo conductor en el que la idea originante determina la siguiente, y así sucesivamente. El pensar, en un sentido más estricto, supone la reflexión y ésta, a su vez, supone un ejercicio ordenado y consecuencial.

Veamos lo que se sigue de lo anterior: al reflexionar se hace algo más que concatenar ideas. Ello tiene una finalidad concreta que trasciende al mismo placer y gusto por pensar. El orden consecuencial de las ideas debe ordenarse hacia un punto terminal, hacia una conclusión: *“Hay una meta que se debe conseguir, y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de las ideas”*¹⁵. Pareciera ser que la reflexión no tiene un límite establecido, sino que está dado por la reflexión misma; es decir, cuanto mayor sea la concatenación de ideas, mayor será el ejercicio del pensamiento. El límite está expresado en hallar el fin, la meta, o la conclusión del raciocinio.

Así mismo, la reflexión implica una preocupación por el resultado, cierta identificación simpática de nuestro propio destino, aunque sea dramáticamente, con el resultado de los acontecimientos. Incluso afirmar que se reflexiona con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y son incompletas, es equivalente a aseverar que la reflexión ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas, o problemáticas. En otras palabras, donde hay reflexión hay suspenso. De ahí que Dewey refiera que *“el objeto de pensar es ayudar a alcanzar una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que ya está dado. Puesto que la*

¹⁴ Ibíd, pág. 22

¹⁵ Ibíd, pág. 23

situación en la que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de observar las cosas, de investigación” ¹⁶. El pensar, de suyo, supone la reflexión y ella no puede ser una cualidad obsoleta del ejercicio mismo del pensar. Antes bien, la reflexión ha de ser no sólo la que trace los límites entre un pensar natural y un pensar adquirido, sino que señala la diferencia entre lo que es pensar y lo que no es pensar.

De otra parte, cuando reducimos el uso del término pensar a aquello que simplemente es opuesto a la percepción, tendemos a olvidar la conexión que hay entre pensamiento y percepción. En repetidas ocasiones, el pensamiento “trabaja” precisamente con el material presentado por nuestras percepciones. No queremos decir con ello que, según dice una famosa sentencia filosófica, “nada hay en el pensamiento que no haya pasado por los sentidos”. Es muy probable que las percepciones no sean las únicas fuentes posibles de pensamientos. Lo que buscamos afirmar, más bien, es que la tarea del pensamiento es inexplicable si no comprendemos a la vez de qué forma el pensamiento extrae significado de lo percibido. Para dar cuenta de ello, Dewey se apoya en la noción de sugerencia, de forma tal que señala que el pensar empieza a conformarse en la medida en que se constituye una sugerencia que da cuenta de algo no observado. Cuando veamos más adelante la explicación que da Dewey en torno al origen del pensar volveremos sobre este asunto.

Ahora bien, los dos primeros sentidos de lo que comúnmente se entiende por pensar - “tener algo en la mente”, y “lo que no se percibe directamente a través de los sentidos”-, pueden resultar nocivos para la mente, pues no permiten fijar la atención en el mundo real, sino sólo en algo que ocurre “en nuestro interior”. Considera Dewey que, si nos entregamos a estas dos formas de pensamiento, bien pudiéramos experimentar placer o incluso diversión. Pero, si lo que se busca es alcanzar la verdad, tales formas de pensar no son algo con lo que la mente se deba conformar. Ellas pueden suponer un compromiso emotivo, pero no alcanzan un compromiso intelectual y práctico.

De otra parte, la creencia, tercera forma de pensamiento, tiene la posibilidad de superar ese puro compromiso entusiasta. Es decir, la creencia, tarde o temprano, podrá ser sometida a la investigación de los fundamentos que la legitiman. Fijémonos en que no es que la creencia carezca de fundamentos o no pueda dar lugar a evidencias, sino que,

¹⁶ DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 162.

gracias a la costumbre y a la pereza mental, no se examinan atentamente sus contenidos y evidencias.

En fin, para que una creencia no resulte nociva para la mente, propone Dewey, ha de apoyarse en el estudio cuidadoso y amplio, en la voluntaria ampliación del área de observación, en el razonamiento sobre las conclusiones a partir de comprensiones distintas, con el propósito de averiguar qué ocurriría en caso de adoptar una u otra creencia. La creencia asumida en este último sentido supone un encadenamiento ordenado de ideas, una voluntad de control y una finalidad, un examen y un análisis e investigación personal¹⁷.

No obstante, hemos discurrido acerca de los límites de la noción común del pensar, de la importancia de la reflexión a la hora de identificar un ejercicio mental como pensamiento auténtico o no, y aún no hemos precisado la manera cómo se origina el ejercicio del pensar. Este asunto del origen del pensar constituye uno de los pilares fundamentales para presentar la argumentación de Dewey y para conformar su propuesta pedagógica del pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar.

1.2. El origen del pensar en el paso de la sugerencia al significado

A menudo se menciona que 'algo' ha sido pensado cuando ha implicado cierta actividad, esfuerzo, trabajo, dedicación, procedimiento y atención. Es un hecho que pensamos. Aún más, pensar es algo que sucede en nosotros de un modo inevitable. Como el propio Dewey lo ha señalado, aunque con frecuencia quisiéramos parar el flujo de nuestros pensamientos, esto nos resulta imposible. Ahora bien. ¿Dónde se origina el acto del pensar? Sobre el punto se han dado, a lo largo de la tradición filosófica de Occidente, todo tipo de respuestas: en la intuición, en la razón misma que se encarga de conformar sus objetos, en las sensaciones primeras que dejan en nosotros las cosas, etc. ¿Cómo enfoca Dewey este problema del origen del pensar?

En primera instancia, hay que explicitar el supuesto de Dewey sobre la cuestión que aquí nos ocupa: el origen del pensamiento. El supuesto consiste en que dar significado a una cosa es el factor capital del pensamiento, es decir, es su función esencial, su factor decisivo. Es decir, pensamos para encontrar significado en las cosas que nos rodean o para aportárselo a partir de nuestros intereses y fines vitales. Es por lo mismo, que el pensamiento se inicia no por una situación o un objeto que se

¹⁷ Cfr. DEWEY, John: *Cómo pensamos*. Pág. 25

incorpora a la experiencia personal a partir de intuiciones, sensaciones simples o primeros principios, sino que cobra importancia inaugural sólo hasta cuando surge la inquietud o la pregunta por el valor de un signo cualquiera, es decir cuando hacemos el esfuerzo por encontrar el sentido de que un determinado signo o señal es portador.

Si ello es así, es claro que el pensamiento no parte desde cero. Con Dewey tendremos que acoger el factum de que se cree en algo: *“implica que se cree en algo (o no se cree en nada), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, garante, prueba, aval; esto es, de fundamento de la creencia”*¹⁸. Un ejemplo de ello es el siguiente: cuando un sujeto infiere que ha llovido porque el césped del ante jardín de su casa está húmedo. Aquí es palpable la circunstancia descrita en las palabras de Dewey: unos signos nos sugieren y nos llevan a la consecución del significado. La razón está en que el pensar es un ejercicio que no sólo involucra lo que se percibe o lo que se advierte, sino que supone algo más que no se alcanza a observar, pero que la mente lo infiere; y eso es lo sugerido a partir de lo percibido. Eso sugerido por el pensamiento es la idea. Ahora bien, esta cualidad del pensamiento, mediante la cual una cosa sugiere otra, es capital para el ejercicio de la reflexión. Y no lo es por el hecho de que una cosa indique otra, sino porque frente a las sugerencias y al significado que se les otorgue surgen los interrogantes sobre su veracidad, su autenticidad, su significación; de tal manera que se avale y justifique o que se deseche y se restituya su valor.

Por lo mismo, el pensamiento bien podría ser una operación mental no sólo de observación de algunos signos que sugieren un hecho cualquiera, sino que lo subyacente en el fondo de todo este proceso mental es un ejercicio de relaciones, de sugerencias, de significaciones. Estas relaciones, sugerencias y significaciones no se establecen azarosamente, sino que son resultado del ejercicio reflexivo del pensamiento. El pensamiento es el que organiza, selecciona y sintetiza la experiencia que tenemos de las cosas.

Es así como el pensamiento va construyendo, paso a paso, sugerencias, significados, fundamentos y evidencias. Y justamente la función de sugerir y significar es la que en buena parte orienta el discurrir del pensar mismo. Sin embargo, el proceso mental y reflexivo del pensamiento responde a unos estímulos iniciales y finales a la hora de ejercitarse. Pero, ¿cuáles

¹⁸ DEWEY, John: *Cómo pensamos*. Pág. 27.

podrían ser esas operaciones iniciales y terminales de la construcción mental? Dewey al respecto enuncia algunas:

*“el pensamiento tiene su arranque en un situación que muy bien podría denominarse bifurcación de caminos, en una situación ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas”*¹⁹

Dewey nos habla aquí de la duda y el desconcierto, que son consecuencias de la pérdida de la seguridad de los fundamentos o creencias del pensamiento. Aquí el pensamiento pierde su inmediatez, pues se ve abocado a una circunstancia compleja y de difícil discernimiento y, precisamente ahí, el sujeto cognoscente tendrá necesariamente que tomar distancia y pensar; es decir, elaborar un proceso mental, ‘reflexionar’, el cual o la cual le proporcione elementos de juicio para optar y elegir sobre su incertidumbre. Un ejemplo de lo mismo podría ser cuando una persona tiene dos opciones para decidirse por una. Lo primero que hará es salir de la inmediatez, tomar distancia y contemplar el acontecimiento. Seguidamente se verá conducido a una tarea exegética, lo cual quiere decir, que deberá descifrar cada opción y pensar la más viable a seguir. Esto es posible no sólo por los signos de cada opción, sino que gran parte de la resolución es con base en relaciones tanto de explicación como de implicación elaboradas por el pensamiento mismo. El hallar signos decisivos es el resultado del distanciamiento y de la consideración juiciosa de cada posibilidad. Los signos empiezan a sugerir y a sugerir y, en consecuencia, empiezan a significar para el sujeto de cara a una resolución de la situación que le ocupe.

Otro aspecto que propone Dewey para dar cuenta del origen del pensamiento es el siguiente: *“la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión”*²⁰. Es así que, donde no hay un problema, no hay elaboración propiamente reflexiva. Si no existe o no se le presenta una dificultad al pensar habitual del sujeto, éste no podría salir de la inmediatez en la que se mantiene y que, por cierto, es un gran obstáculo para pensar. Sólo es posible ir en pos de una solución cuando mi indagación se ha originado en un conflicto o situación problemática. Dewey es aún más explícito al afirmar que los rasgos iniciales de una experiencia pensante son: *“perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos*

¹⁹ Ibíd, pág. 29.

²⁰ Ibíd, pág. 29.

en una situación incompleta, cuyo carácter pleno no está todavía determinado”²¹.

En palabras de Dewey, la naturaleza del problema me va a determinar la calidad de la investigación, la finalidad de mi pensamiento, la cual controla o regula mi manera de pensar o de elaborar mis procesos mentales reflexivos. He ahí el origen de nuestro pensamiento, o, si se prefiere, del conjunto de datos, hechos y circunstancias que activan y ejercitan nuestro pensamiento y nos abren a la reflexión.

No obstante, vale la pena preguntarnos acerca de lo que Dewey nos ha ido insinuando como “pensamiento reflexivo”. ¿Cómo comprender tal modalidad de pensamiento? Incluso, ¿cuáles son los valores y las características que implica y, que a la vez, nos permiten diferenciarlo de otras posibles modalidades de pensamiento? Resolver estos interrogantes es la tarea que nos ocupará en el siguiente apartado.

2. Hacia una primera noción del pensamiento reflexivo

A partir de lo expuesto anteriormente, bien podríamos acercarnos a una primera noción de lo que significa pensar reflexivamente. En primer lugar, Dewey habla del pensamiento reflexivo en tanto vincula dos realidades íntimamente relacionadas, el pensar y la reflexión. Seguramente existen sujetos que piensan, o que creen pensar, y no reflexionan. Pero no conozco sujetos que reflexionen y no estén pensando. Al parecer, la reflexión en cuanto ejercicio consciente y voluntario está intrínsecamente unido al ejercicio de pensar. Veamos, pues, su relación.

El pensamiento, en cuanto ejercicio mental, se asemeja a un devenir de ideas, de imágenes mentales, de datos y signos de la experiencia que circulan por la mente, y con las cuales él se ejercita. Además, *“el pensar es el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas”²²*. Sin embargo, no se trata de cualquier cosa que pase por la mente, sino de datos de la experiencia que el ejercicio reflexivo del pensamiento relaciona y ordena secuencial y consecuentemente. Hasta aquí pensar reflexionando es un darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.

²¹ DEWEY, John. *Democracia y educación*. Págs. 164-165.

²² *Ibíd.*, pág. 159-160.

Dicho de otra manera, debe existir un cierto orden en la concatenación de las ideas en la cual una idea me sugiera la siguiente y así hasta llegar a un resultado viable. Dice Dewey al respecto:

“Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso hacia algo. En lenguaje técnico es un término del pensamiento. Cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente”²³.

Ahora bien, por reflexión se ha de comprender la acción voluntaria de darle vueltas y vueltas a un mismo asunto a fin de hallar las conexiones existentes con vista a un resultado. No olvidemos que lo opuesto a la acción reflexiva es la rutina y la conducta caprichosa. La rutina nos acostumbra a no establecer conexiones entre los hechos de la experiencia. Y la conducta caprichosa hace del acto momentáneo una medida de valor e ignora las conexiones de nuestra acción personal con las energías del ambiente²⁴.

En fin, el pensamiento y/o la reflexión, es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Dewey al vincular el pensamiento y la reflexión y denominarlos “Pensamiento reflexivo” nos lo presenta como una sucesión de cosas en la mente, mejor dicho, como una cadena o flujo íntimamente relacionado, donde cada eslabón o término de la cadena está dirigido hacia una finalidad común. Cada término o eslabón es una idea o imagen mental de ‘algo’ que está presente en la realidad de la que se tiene experiencia. El pensar reflexivo es la sucesión y la conexión de tales imágenes o ideas. Y la sucesión y conexión se orienta a un *fin*, a un propósito concreto. Toda la actividad y ejercicio del pensamiento reflexivo tiende a una conclusión, a la proyección de una terminación posible sobre la base de lo que ya está dado. De ahí que en el pensamiento reflexivo *‘hay una meta que se debe conseguir, y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas’*²⁵. Además, alcanzar esa meta es un proceso de indagación, de observar las cosas y de investigar sobre ellas.

Ahora bien, esta secuencia o cadena de ideas se origina en la experiencia misma; es decir, todo este ejercicio mental ha tenido su sustrato en la vida. Y el proceso reflexivo del pensamiento se ha activado de cara a un estado

²³ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 22.

²⁴ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 160.

²⁵ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 23.

de duda, de perplejidad, de vacilación, de dificultad mental, que padezca el sujeto. Su necesidad de pensar reflexivamente estriba en si mencionado sujeto desea salir, resolver, tal estado de incertidumbre. Son los datos de la experiencia los que sugieren qué ocurre allí y esa posibilidad sugerida es la idea que conlleva al significado de lo que está aconteciendo. Dice Dewey: *“El hecho de pensar implica el de advertir o percibir, seguido de algo más que no se observa, pero que viene a la mente, sugerido por lo percibido”*²⁶.

En otras palabras, un pensamiento que quiere llamarse o identificarse como reflexivo deberá encarnar los cinco rasgos generales de una experiencia reflexiva. Escribe Dewey:

*“1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo diferente para producir el estado anticipado, y comprobando así la hipótesis”*²⁷

Son estos cinco rasgos los que convierten al pensar mismo en una experiencia reflexiva vital. El sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental, son los rasgos que nos permiten identificar un pensamiento reflexivo.

Ahora, aquella función del pensamiento mediante la cual una cosa me indica otra es factor capital en el pensar reflexivamente. Es obvio por lo expuesto que el pensar no se inaugura por la sola presencia de lo observado, sino en el momento de preguntarnos por eso que percibimos, su valor, su autenticidad y, sobre todo, si lo que se sugiere corresponde a la experiencia misma y contribuye a la resolución del estado de perplejidad en la que se sume el pensamiento. La solución de la situación que aparece problemática es el norte del proceso reflexivo, es el norte de la investigación. Al respecto concluye Dewey que la naturaleza del problema

²⁶ Ibíd, pág. 26.

²⁷ DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Págs. 164-165.

me determina la finalidad del pensamiento y que tal finalidad es la que controla el proceso del pensar reflexivamente. La investigación reflexiva parte, por lo tanto, de una situación real que implica incertidumbre, en sí misma indeterminada y confusa. Esta situación se convierte en problemática cuando se hace objeto de una indagación. Al momento en que un problema es planteado, se perfila ya la posibilidad de su solución, que se llama idea, y que consiste en una anticipación o previsión de lo que puede suceder ²⁸.

De esta manera, eso denominado como pensar reflexivamente no es algo distinto a un dar vueltas y vueltas en un mismo asunto con tal de solucionarlo. Buena parte de lo dicho hasta aquí lo dice Dewey en su definición de pensamiento reflexivo, definición que en ningún momento debemos dejar de lado. Dice así:

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” ²⁹.

Conviene que nos detengamos un momento en este texto por la importancia fundamental que tiene para la comprensión de nuestro asunto: el del pensamiento reflexivo.

Por examen activo ha de entenderse la consideración atenta de la evidencia, es decir, tener en cuenta cada uno de los avales que sostienen a toda creencia o determinada forma de conocimiento. Es más, el examen activo comporta, a la vez, la consideración de nuevas evidencias. Ahora, siendo que el examen reviste un carácter investigativo de los fundamentos de toda creencia, tendrá que ser necesariamente persistente. Es decir, el impulso investigativo ha de ser constante. Una vez iniciada la indagación no podrá detenerse; antes bien, debe ser conducida hasta sus últimas consecuencias. La finalidad del examen activo y persistente consiste en encontrar un apoyo firme y contundente que legitime la creencia en cuestión.

Es de suponerse que la investigación de los fundamentos implica que el proceder investigativo sea cuidadoso. No se trata de llegar hasta las últimas consecuencias sin antes no haber hecho una consideración atenta, crítica, seria y responsable de la evidencia. El cuidado dentro del examen

²⁸ DEWEY John: *Lógica: Teoría de la Investigación*. Fondo de Cultura Económica, México. 1950. Pág. 106

²⁹ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 25.

de los fundamentos significa una agudeza en la observación, una precisión en los razonamientos a partir de las conclusiones que se puedan ir derivando.

En fin, examinar activa, persistente y cuidadosamente los fundamentos de toda creencia no es otra cosa que ordenar las ideas concatenándolas, esforzarse voluntariamente por alcanzar una finalidad, lo cual involucra el análisis, la crítica y la investigación personal. No obstante, el pensar reflexivo, así como no desprecia ni incluye las tres primeras formas de pensamiento -algo que nos viene a la mente, lo que no se percibe directamente a través de los sentidos, sinónimo de creencia-, sí exige un esfuerzo voluntario y consciente para fundar la creencia sobre una base sólida de evidencia empírica y racionalidad.

Lo que ha de llamarnos la atención en esta noción del pensamiento reflexivo es que éste, de suyo, por sus características, mantiene viva e impulsa la investigación. Es más, según esta noción de pensamiento reflexivo, se deja abierta la posibilidad de cualificar toda otra manera de pensar que no sea reflexiva. Y no sólo porque apela al interés vivo y al deseo de investigar del sujeto, sino porque el proceso del pensamiento reflexivo responde u obedece al esfuerzo voluntario, a la constancia y perseverancia, y al ánimo consciente y decidido del sujeto para seguir adelante. El pensamiento reflexivo, una vez se lo practica y ejercita, exige *“del esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad”*³⁰.

Tengamos en cuenta que quien está interesado en desarrollar cierta actividad práctica o mental es el único capaz de experimentar placer. Así nos lo refiere Dewey al afirmar que el interés es activo, proyectivo o propulsor. Estar interesados en algo es estar activamente relacionados con ello. El interés hace del sujeto un investigador dinámico y objetivo en tanto persigue un fin y una meta. El interés en suma es subjetivo, ya que apela a la voluntad y al sentimiento. El interés fija la atención y garantiza el fin³¹. El pensar reflexivamente, en cuanto ejercicio de la voluntad, no es una técnica para pensar mejor, ordenadamente, sino que es el ejercicio de sujetos que experimentan placer, que están interesados, involucrados,

³⁰ Ibíd, pág. 26.

³¹ Cfr. DEWEY, John. “El interés en relación con la formación de la voluntad”. El traductor toma el presente texto de MAC DERMOIT, John (edit.): *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, The University of Chicago Press, 1981, 421-442. La traducción es de Diego Antonio Pineda R, Profesor de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

absorbidos, completamente inmersos, en el ejercicio de la reflexión. El éxito o fracaso del ejercicio de pensamiento reflexivo depende sobre todo del interés que en él pone el sujeto pensante .

Un pensamiento reflexivo no puede ser más que un ejercicio voluntario, que depende del ánimo investigativo y del interés del sujeto pensante. Es un ejercicio consciente que involucra todo el ser del sujeto, que lo involucra y lo absorbe hasta encontrar una solución factible, fruto de la indagación y confrontación vital. Es un ejercicio activo, dinámico que atrapa toda la atención del sujeto, a tal punto de conducirlo hacia la consecución de la finalidad trazada. Pero también es un ejercicio crítico; es decir, pausado, procesal que requiere del cuidadoso examen de cada una de las consecuencias que genere la reflexión, de la vigilancia permanente de cada uno de los argumentos del razonamiento en cuestión. Es un ejercicio que exige del discernimiento mental de cara a la experiencia vital, que opta, que se compromete y que da razón de sus resultados. Discierne detalladamente todo conocimiento o creencia a la luz de sus propios fundamentos y, sobre todo, confirma en la experiencia las conclusiones a las que tiende.

En suma, el pensamiento reflexivo estimula y dinamiza el razonamiento mental y, ante todo, proporciona un compromiso intelectual y práctico con las situaciones cotidianas y problemáticas. Es capaz de descomponer la experiencia vital, de examinarla mentalmente y de componerla nuevamente para transformar, mediante la acción consciente y decidida, esa misma experiencia. En una palabra, impulsa y mantiene viva la investigación. Ella es la que jalona y le exige al pensamiento mismo abandonar lo evidente para penetrar en lo profundo y lo escondido. La investigación es un proceso abierto que nos lleva de lo evidente a lo interno, para desembocar en una serie de conclusiones que propenden la estabilización de la situación en cuestión, que, a su vez, puede estar indeterminada en otros aspectos, y así sucesivamente ³².

En *fin*, un sujeto que piensa reflexivamente está en capacidad de organizar mentalmente su propia experiencia, está en capacidad de otorgar una solución fundada a situaciones problemáticas que puedan presentársele, está en capacidad de trascender su experiencia fáctica a través de sugerencias que lo conlleven a significaciones válidas y, por ende, a consecuencias que correspondan a la naturaleza del problema. Un sujeto que piensa reflexivamente persigue, busca, investiga con el único fin de

³² Cfr. DEWEY, John. *Lógica: Teoría de la Investigación*. Pág. 157.

resolver sus incertidumbres. Es un sujeto que se vuelca sobre sus propios pensamientos, los examina, los confronta y emite juicios consecuenciales. Es un sujeto que asume el riesgo del pensar y se aventura en el desarrollo de su propio interés, de su propia pasión reflexiva y del propio placer que le produce el ejercicio del pensar al abordar las situaciones que le parecen incompletas.

No obstante, de la naturaleza y las características del pensamiento reflexivo, de su especificidad y superioridad, de sus ventajas y vinculación con la experiencia vital, hablaremos en el siguiente capítulo. Por ahora bástenos esta primera aproximación.

CAPITULO II: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Considera Dewey que el pensamiento es un medio para la acción. Es decir, no existe un estado de satisfacción del pensamiento, un estado que sea puramente contemplativo, estático. El pensamiento siempre está orientado a satisfacer alguna necesidad de adaptación al medio ambiente. Es más, el punto de partida del pensamiento no lo constituyen los axiomas o los postulados, sino la incertidumbre, la duda, la inseguridad de la razón para actuar ante una situación vital. En otras palabras, el pensamiento funciona con y entre dificultades reales que acongojan al sujeto. El pensamiento, decimos con Dewey, es una fuerza activa, suscitada y condicionada por el mundo natural y su finalidad radica en transformar ese mundo para que sirva al ser humano.

Son las situaciones cotidianas las que constituyen el suelo nutricio de lo que Dewey ha denominado “pensamiento reflexivo”. Y aunque toda forma de pensar no sea necesariamente reflexiva, sí podemos afirmar que todo proceso reflexivo comporta el desarrollo de ciertas capacidades o recursos innatos del pensamiento natural. Además, proponer al pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar supone que dichas potencialidades naturales del pensamiento se desplieguen. La capacidad reflexiva del pensamiento no florece satisfactoriamente sin el cuidado y el aprovechamiento de las capacidades que, de suyo, pertenecen al pensamiento.

El propósito de este segundo capítulo consiste en adentrarnos a fondo en lo que Dewey a denominado “pensamiento reflexivo”. De lo que se trata es de mostrar por qué, según el filósofo norteamericano, el pensamiento reflexivo puede ser considerado “el mejor modo de pensar”. Ahora bien, adentrarnos en su naturaleza es adentrarnos en la situación de duda e incertidumbre que lo provoca, en sus recursos innatos, en sus ventajas y en la importancia de la experiencia y de la lógica en el ejercicio del pensamiento reflexivo. Conocer, en fin, la naturaleza y las características de un tal pensamiento respalda nuestra pretensión inicial de proponerlo como un ejercicio mental saludable, que puede ser enseñado y que es capaz de responder a las exigencias prácticas de la vida.

1. La duda y el pensamiento reflexivo

El pensamiento reflexivo, como ejercicio mental, se desencadena tras una situación problemática, una bifurcación de caminos, una dificultad; es decir, se ejercita tras la urgencia de resolver una duda. Comenta Dewey que “no hay problema cognoscitivo si no existe la duda”³³. Entendamos por duda un estado de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, de indecisión. Y es ante la duda que el pensamiento reflexivo no tiene otro camino más que buscar, indagar y encontrar algunos datos o material que esclarezca la incertidumbre. Los datos o hechos son las cosas que están implicadas en la situación y constituyen el material con el que se puede contar a la hora de reflexionar. Encontrar tal material equivale a encontrar “sugerencias” que refieran posibles modos de acción frente a la duda.

La duda se presenta cuando un problema rompe con nuestro sistema habitual de creencias, y ocasiona que el pensamiento se ejercite al indagar por una solución a tal cuestionamiento. Ahora bien, si el problema es muy complejo seguramente que las sugerencias van a ser un reflejo de tal complejidad. La calidad y autenticidad de una sugerencia se mide por la relación existente entre ella y los hechos de la experiencia. Es más, la riqueza de las diversas sugerencias está no sólo en relacionarlas con la experiencia presente, sino en poder proyectarlas hacia el futuro³⁴. Es decir, solucionar la duda no es una tarea inmediata, sino proyectiva, y se logra verificando las sugerencias -ideas suscitadas-, y sus consecuencias en la experiencia.

La duda, en un sentido general, puede ser considerada como una actitud, como un método, o como un asunto práctico³⁵. En la duda como actitud la mente se goza en no dar ninguna respuesta y en no producir ninguna convicción. Se parte de la duda para llegar a la duda. Ahora bien, la duda como método ha sido empleada por muchos filósofos (especialmente por Descartes) como forma de alcanzar una certeza absoluta; incluso se ha llegado a decir que es el método filosófico por excelencia, en tanto la filosofía consiste en aclarar todo género de supuestos y el mejor camino para desarrollar dicha tarea es dudando de ellos. Descartes, por ejemplo, adopta la duda como método y como punto partida, ya que la evidencia surge del propio acto de dudar, y del hecho de dudar surge la conclusión,

³³ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág 28.

³⁴ Cfr. *Ibíd*, pág. 101.

³⁵ Cfr. FERRATER MORA, José: *Diccionario de Filosofía*. Editorial Suemecna.. Buenos Aires 1958. 32 Cfr. DEWEY, John: *Democracia y Educación*. Pág. 162-163.

fundamental y aparentemente innegable, de que la duda es un producto del pensar, que se afirma, entonces, como el único dato cierto a partir del cual afirmamos la existencia. La duda, cuando se le emplea únicamente como método, como medio para alcanzar certeza, es de índole intelectual, racional o, si se prefiere, especulativa.

Resulta necesario, sin embargo, distinguir el sentido que Dewey otorga a la duda de cara a otras posibles interpretaciones. Para él, el término “duda” significa primariamente un estado de vacilación, de irresolución, o de perplejidad. Para Dewey, la duda surge de una situación práctica, que sorprende al sujeto y le exige una decisión. En este sentido, la duda es punto de partida para pensar y reflexionar. El pensar ocurre con referencia a situaciones vitales que todavía están sucediendo. Es decir, el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas, problemáticas. La duda es un estado de suspensión que genera la reflexión. Aquí la finalidad del pensar es encontrar una conclusión, una salida coherente a dicha situación vital. En Dewey la duda, como asunto práctico, suscita la indagación para guiar la acción. La duda no es algo puramente subjetivo. No acontece meramente en nosotros, sino que hace referencia a una situación objetiva que permanece indefinida e inconclusa. Nos sentimos en duda porque la situación en esencia es dudosa ³⁶.

Ahora bien, cuando se habla de duda, de incertidumbre, se alude a una dificultad mental, que tiene que ver con la naturaleza del problema, y es lo que determina intrínsecamente el objetivo o finalidad del pensamiento. Tal dificultad es “*el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión*” ³⁷. Esto nos quiere decir que el pensamiento no se genera y entra en actividad porque sí, sino que se produce porque ‘algo’ lo provoca. Es la dificultad la que perturba e inquieta al pensar reflexivo. La dificultad mental favorece el que la duda emerja frente al pensar mismo; y de ahí emanan las sugerencias. No obstante, ¿cómo despejar la duda? Al parecer, no es suficiente sugerir ideas, hay que sopesarlas y examinarlas -actitud crítica-. Es más, sólo se piensa reflexivamente en la medida en que se está dispuesto a soportar el suspenso y a proseguir con la investigación hasta sus últimas consecuencias. Es prolongando el estado de duda como se mantiene vivo el rigor de la investigación y se logra alcanzar un nivel suficiente de esclarecimiento del problema.

La investigación es definida por Dewey en los siguientes términos: es la transformación controlada de una situación indeterminada en otra que sea

³⁶ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Pág. 162-163.

³⁷ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 29.

determinada, de modo que retome los elementos constitutivos de la situación original y los convierta en una totalidad unificada³⁸. Una situación es indeterminada al ser incierta, desordenada, perturbadora y, por ende, fuente de duda. Es decir, investigamos cuando dudamos y buscamos una solución que sea respuesta a la duda. Dewey no se refiere a la duda subjetiva, sino a la situación real en la cual se encuentra el sujeto, a la situación dudosa.

La situación indeterminada no puede ser el punto de partida de la investigación, a no ser que dé lugar a un problema. De lo contrario no habría más que *“el ciego andar a tientas en la bruma, un estado de pánico en el cual se pierde la cabeza”*³⁹. La investigación parte, por tanto, de una situación real, que implica incertidumbre. Esta situación se vuelve problemática al ser objeto de la indagación. Apenas el problema es planteado, se perfila la posibilidad de su solución, que se llama idea y que consiste en una anticipación o previsión de lo que puede suceder.

La idea sugerida por los hechos observados no es aceptada inmediatamente, sino que da lugar a la formulación de una hipótesis. La relación entre los hechos y las ideas sólo es posible si se los considera operacionalmente. Es decir, cuando a los hechos se los selecciona con el fin de formular el problema y cuando convergen hacia una posible solución. Y las ideas son operacionales al dirigir nuestra observación y organizar los hechos seleccionados en un todo coherente⁴⁰. En fin, dice Dewey:

*“El pensamiento que es un método de reconstrucción de la experiencia trata de la observación de los hechos, por otra parte, como el paso indispensable para definir los problemas, para localizar la perturbación y para obligar a un sentimiento definido, no meramente vago y emocional, del cual sea la dificultad y en que estriba. No es casual, esporádico y sin finalidad, sino que tiene un propósito específico y limitado por el carácter de la perturbación sufrida”*⁴¹.

El propósito de la investigación o indagación (el término que utiliza Dewey es *inquiry*) es el de aclarar la situación perturbadora y confusa y sugerir modos razonables de acción. Cuando observamos los hechos en una situación problemática, la indagación hace que el pensamiento se dirija

³⁸ Cfr. DEWEY, John. *Lógica: Teoría de la investigación*. Pág 157.

³⁹ *Ibíd.*, pág. 158.

⁴⁰ Cfr. LAMANNA, E. Paolo: *Historia de la Filosofía*. Tomo I. Trad. Floreal Mazía Librería Hachette, S.A.; Buenos Aires, 1973. Pág. 269.

⁴¹ DEWEY, John. *Reconstrucción de la Filosofía*. Ediciones de la Lectura: Madrid, 1930. Pág. 180.

tanto a lo que va a ocurrir próximamente como a lo que ya ha ocurrido. La investigación es la que jalona y le exige al pensamiento abandonar lo evidente para penetrar en lo profundo y escondido. En tal sentido, pensar, para Dewey, implica ante todo comprometerse con las consecuencias de la investigación que hemos emprendido.

A propósito de que la duda mantiene el rigor de la investigación, quisiera agregar que en Dewey está suficientemente expresado el hecho de que tal investigación emprendida por un pensamiento reflexivo se origina a la base de una situación problemática y, una vez perfilada tal situación, el mismo pensamiento prevé una posible solución a partir de lo que él mismo sugiere, una idea, que bien puede llamarse una anticipación o previsión de lo que puede llegar a suceder. Y la necesidad de desarrollar el significado implícito de tal idea es lo que da lugar al razonamiento, que se sirve de símbolos y palabras, mediante las cuales el significado de la idea es referido a la concatenación de las otras ideas para ser aclarado en sus diversos aspectos. Así, la solución del problema se convierte en punto de partida de una experiencia, de nuevas observaciones de los hechos que modifican la precedente situación y esclarecen sus condiciones y momentos oscuros. La investigación emprendida por un pensamiento reflexivo revierte continuamente y nunca se la considera como concluida definitivamente ⁴².

En fin, la investigación como cualidad del pensamiento reflexivo es continuamente impulsada por la vida misma. Pensar es resolver un problema. Si un sujeto se ve de cara a una situación difícil y decide afrontarla, entonces necesariamente reflexiona y piensa a fondo tratando de resolver su dificultad. Precisamente esta situación dudosa es la que desencadena el mismo ejercicio del pensar, su proceso reflexivo. Es más, así como el pensamiento reconstruye la experiencia tras la observación y la consideración juiciosa de los hechos, la reflexión es la que posibilita una salida a la turbación práctica en que el sujeto se ha visto envuelto. Gracias a la capacidad reflexiva del pensamiento es como se puede mantener viva la experimentación y la investigación. En otras palabras, a mayor reflexividad del pensamiento mayor es la capacidad indagatoria para soportar el peligro, la invasión de lo desconocido y la aventura de lo insospechado.

Son ciertos rasgos los que nos advierten que una cierta forma de pensar puede ser mejor que otras. La perplejidad y la duda en la que nos vemos

⁴² Cfr. DEWEY, John. *Lógica: Teoría de la Investigación*. Pág 106.

involucrados en una situación indeterminada. La tentativa a interpretar la situación. La revisión cuidadosa -analítica- de toda consideración que nos aclare el problema. La elaboración de una hipótesis para comprender los hechos y la aplicación de dicha hipótesis a la situación para resolver su problemática ⁴³. Todos éstos, y muchos otros, son rasgos que hacen del pensamiento algo más cualificado que el mero pensamiento natural. A tal forma de pensar, que implica tomarse en serio un asunto e indagar por él hasta sus más remotas causas y sus más profundas consecuencias es a lo que llamará Dewey “pensamiento reflexivo”. De aquí se concluye que el pensamiento reflexivo es una manera precisa y deliberada de establecer conexiones entre lo que nos está ocurriendo y las consecuencias que siguen. Pensar reflexivamente puede interpretarse como un proceso de investigación, de observación, de sugerencia y de actuación. Me ocuparé ahora de la idea de Dewey según la cual el pensamiento reflexivo es la mejor forma de pensar.

2. El pensamiento reflexivo como el mejor modo de pensar

Es cierto que nuestro pensamiento requiere de una dedicada y cuidadosa orientación, ya que él mismo puede desarrollar modos erróneos de proceder, y ello a tal punto que puede conducirnos a creencias falsas, o a conclusiones incongruentes y hasta perjudiciales. Es más, tal formación del pensamiento debe iniciarse en una temprana edad, pues, teniendo en cuenta su importancia para la vida práctica, es esencial que se desarrollen sus mejores y no sus peores posibilidades.

De otra parte -y esto es un elemento esencial en la doctrina de Dewey en torno al pensamiento reflexivo-, si la capacidad de pensar es lo que nos libera del sometimiento servil al instinto, al apetito, a la rutina y a las convenciones sociales, también nos ofrece la posibilidad de ser intelectualmente libres. *“El individuo que se plantea un problema el cual siendo realmente un problema para él instigará su curiosidad, alimentará su sed de información y le ayudará a alcanzarla, y, tiene al mismo tiempo condiciones que permitirán que estos intereses se satisfagan, es intelectualmente libre”* ⁴⁴. No plantearnos problemas es no pensar, y no hacerlo es sumarnos a la masa social, cuya mayoría no aspira a tener ideas propias, sino a recibir órdenes de una minoría que detenta la autoridad. He ahí el gran obstáculo para participar en una sociedad democrática.

⁴³ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 164-165.

⁴⁴ DEWEY, John. *Ciencia y educación*. Ed. Losada Buenos Aires 1941. Pág 159.

No obstante, gracias a la existente preocupación académica y vital por formar el pensamiento, conforme ha pasado el tiempo se han desarrollado algunas propuestas pedagógicas al respecto. De ahí que hoy nos sea usual escuchar que las necesidades de la vida han obligado a los hombres de diversas épocas a adquirir una disciplina de pensamiento. Ahora bien, antes de presentar al pensamiento reflexivo como la forma más óptima de pensar, es necesario caer en la cuenta que la capacidad para orientar el pensamiento en una de sus modalidades no se logra simplemente a través del conocimiento de las mejores formas de pensamiento. Nos dice Dewey al respecto:

“La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad para pensar correctamente. Además, no hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica dé como resultado un buen pensador. La información y los ejercicios son valiosos, pero ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter”⁴⁵.

En fin, debe resultarnos cuestionable toda práctica del pensamiento de acuerdo con alguna fórmula lógica o matemática que derive en un hábito general de pensamiento. Es por ello que al presentar al pensamiento reflexivo como el mejor modo de pensar no me estoy refiriendo a una técnica o alguna fórmula mágica, sino al cultivo, al cuidado y a la ejercitación de ciertas actitudes presentes de modo natural en el sujeto.

Pensar reflexivamente como mejor modo de pensamiento exige, en primer lugar, el deseo, el interés; es decir, la disposición del sujeto. En segundo lugar, implica la comprensión de los procedimientos mediante los cuales los recursos y actitudes naturales pueden desarrollarse provechosamente. Al referirme al pensamiento reflexivo como el mejor modo de pensar lo hago en tanto propuesta para pensar bien y, sobre todo, en cuanto busca que el sujeto adquiera el hábito general de la reflexión.

Dice Dewey que *“un 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 sobre los órganos de acción”⁴⁶*. Un hábito, pues, es una disposición adquirida para actuar en cierto sentido. Él determina la conducta del sujeto y su pensamiento. Pensar reflexivamente consiste,

⁴⁵ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 42.

⁴⁶ DEY John. *Democracia y educación*. Pág. 56.

entonces, en la adquisición de hábitos reflexivos para orientar activamente las tendencias naturales del sujeto hacia su mejor realización. Tengamos en cuenta que todo sujeto *“nace con facultades sin desarrollar, que pueden hacerse florecer por procedimientos adecuados, y después destinarse, a voluntad, a otros usos”*⁴⁷. Estas facultades con las que nace un sujeto han de desplegarse, son como impulsos especiales de acción que se han de desarrollar mediante su uso en preservar y perfeccionar la vida en las condiciones sociales y físicas en las que se encuentra..

Y el motivo por el cual el pensamiento reflexivo es tal se haya expresado justamente en la presentación que de él he hecho en los numerales anteriores. Pero recordémoslo someramente: pensar reflexivamente es un ejercicio mental, es una actividad juiciosa, ordenada, analítica, crítica, procesal y sintética, ordenada a organizar la experiencia vital. Es un pensamiento que relaciona, sopesa y liga entre sí las posibles sugerencias y significados que brotan de las situaciones problemáticas o que crean incertidumbre o duda. Es un pensamiento que tiene una finalidad bien concreta, una conclusión no definitiva pero sí consecencial que contribuye a la resolución de una dificultad. Es el pensamiento el que obliga al sujeto a ir a los fundamentos de sus creencias y conocimientos adquiridos, que lo obliga a ir más allá de lo evidente y le abre al horizonte de lo posible. En fin, es un modo de pensar que impulsa irrestrictamente al sujeto al deseo de la investigación y es un modo de pensar que necesariamente se vuelca sobre la vida y sus problemas.

Es por lo mismo que su actividad y ejercitación mental es cuidadosa, persistente y ante todo, tiende constantemente al esclarecimiento de la duda o situación de incertidumbre. En palabras de Dewey, la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Ahora, sólo se puede ser profundamente reflexivo cuando se está dispuesto a soportar el suspenso y mantenerse fiel y persistente en la difícil tarea de la investigación. El estado de duda que permanece durante la investigación reflexiva es el impulso vital que sostiene la búsqueda hasta no hallar razones suficientemente válidas que justifiquen la resolución. He ahí por qué el pensamiento reflexivo es el mejor modo de pensar.

⁴⁷ DEWEY, John. *Las escuelas del mañana*. Ed. Losada Buenos Aires. 1950. Pág 102.

3. Ventajas del pensamiento reflexivo

El problema que trataré de abordar en este apartado gira en torno a la pregunta: ¿qué ventajas tiene el pensar reflexivamente y por qué su importancia? La resolución de este interrogante está vinculado a los valores propios del pensamiento reflexivo, según lo considera Dewey.

En primer lugar, un pensamiento tal, dice Dewey, nos libera de la actividad puramente impulsiva, rutinaria e inmedatista y nos capacita para dirigir nuestras acciones con previsión; además, nos ayuda a planificar de acuerdo a las situaciones, la finalidad y los objetivos de los que somos conscientes. En otras palabras, nos prepara y equipa para la acción, para actuar intencionalmente y conseguir así objetivos futuros, o, como nos lo refiere el mismo Dewey, *“al establecer mentalmente las consecuencias de diferentes modos y líneas de acción inteligente, nos capacita para saber qué hay de puramente apetitivo, ciego e impulsivo en la acción inteligente”*⁴⁸.

De lo anterior se sigue que, gracias al pensar reflexivamente, las cosas dadas en la experiencia son significantes de cosas ausentes o futuras; es decir, cuando ‘aquello’ que nos rodea tiene sentido, cuando significan consecuencias a las que se puede llegar empleándolas de tal o cual manera, únicamente entonces se da la posibilidad de dirigir intencionalmente las mismas. Las cosas dadas en la experiencia tienen un lenguaje propio susceptible de ser interpretadas por un sujeto pensante.

En segundo lugar, otra ventaja de un pensamiento tal es que posibilita que el sujeto desarrolle signos artificiales y los disponga de tal manera que le indiquen ciertas consecuencias, o, incluso, el modo de evitarlas. Dicho de otra manera, pensar reflexivamente le otorga al sujeto la posibilidad de desarrollar su propia capacidad inventiva deliberadamente. Es el mismo pensamiento el que lleva a considerar y a potenciar aquello que favorece las condiciones de vida del mismo sujeto y, a la vez, lo induce a contrarrestar aquello que lo perjudica. Considera Dewey que estas dos ventajas descritas son de índole práctica, en tanto dan al sujeto un mayor control y planificación de las situaciones vitales.

En tercer lugar, un pensamiento reflexivo tiene la ventaja que confiere a los acontecimientos y objetos físicos una condición muy diferente que la que tiene para los sujetos no reflexivos. Es decir, otorga significado a las cosas.

⁴⁸ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 33.

Para un sujeto no reflexivo los objetos son cosas extrañas a él y no le sugieren nada, en cambio para alguien reflexivo esos mismos objetos son signos de otras cosas, son señales que bien le representan una idea o cosa. Al respecto comenta Dewey que *“un objeto es más que una simple cosa: es una cosa con una significación definida”* ⁴⁹. Así, para un sujeto que piensa reflexivamente el alcance de los significados que poseen las cosas ordinarias es mucho más amplio que para uno no reflexivo. Por ejemplo, una piedra no es una simple piedra, sino un tipo de mineral determinado que pertenece a una era geológica capaz de revelarnos algo acerca del pasado.

En fin, esta tercer ventaja del pensamiento reflexivo se puede enunciar como un enriquecimiento del significado, en tanto el hecho de atribuir significado a objetos o acontecimientos de la vida es una labor no sólo intelectual, sino vital. De ahí la importancia de nombrar las cosas y los hechos para atribuirles un sentido dentro de la experiencia. En palabras de Dewey:

“La gran recompensa por ejercer el poder de pensar está en la ilimitada posibilidad de trasladar a los objetos y acontecimientos de la vida significados originariamente adquiridos mediante análisis intelectual; de ahí el permanente e ilimitado aumento de significados en la vida humana. Hoy un niño puede ver en las cosas significados ocultos para Ptolomeo y Copérnico, y todo gracias a los resultados de las investigaciones reflexivas que han tenido lugar desde entonces” ⁵⁰.

Es de notar que la necesidad del pensamiento reflexivo subyace a las tres ventajas antes descritas; es más, desde ya se empieza a percibir cuán importante es adquirir un pensamiento cuidadosamente orientado, ya que no sólo se trata de una tarea intelectual, sino de una actitud responsable ante la vida. El pensamiento reflexivo está hondamente ligado a las experiencias vitales; es decir, las necesidades de la vida nos obligan a adquirir una disciplina de pensamiento fundamental y constante para adaptarnos al mundo en el cual nos encontramos y que nos supone una doble relación, con las personas y con las cosas. Aquí *“adaptación no significa simplemente destreza para dominar el cuerpo, sino también una adaptación intelectual, una destreza para ver las relaciones entre las*

⁴⁹ Ibíd, pág. 35.

⁵⁰ Ibíd, pág 36.

cosas, para ver más allá de su superficie y percibir su significado, no sólo para el individuo, sino para la comunidad ”⁵¹.

4. Los recursos naturales del pensamiento reflexivo

Llamo recursos naturales del pensamiento reflexivo a aquel surtido innato presente en un sujeto cualquiera que ejercita su modo particular de pensar. Ello es cierto, pues, no nos es posible provocar la capacidad de pensar en un sujeto que no ejercita ya su pensamiento naturalmente. Quizá no sea posible enseñar a pensar, pero sí podemos aprender cómo pensar bien y adquirir el hábito de la reflexión. Además de los recursos naturales del pensamiento, Dewey describe tres actitudes naturales que deben acompañar un proceso reflexivo. Las actitudes son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter y son relevantes al tema que nos ocupa, pues influyen en el desarrollo del hábito de pensar de manera reflexiva. Veamos primero los recursos naturales del pensamiento para pasar después a las actitudes o cualidades personales.

4.1. Recursos innatos del pensamiento

Comencemos por decir que no hay nada que pueda mejorarse en el pensamiento, sí él mismo no posee ya lo fundamental. Y eso fundamental, innato en él, lo denomina Dewey potencialidades o recursos innatos que tienden a desarrollarse. A partir de aquí, ya se entrevé que la labor a ejercer por el educador consiste en orientar esas tendencias innatas para posibilitar una mejor realización y desarrollo de las mismas. Tales recursos innatos son, según Dewey, la curiosidad, la sugerencia y el orden.

Un primer recurso innato es **la curiosidad**, que consiste en la interacción constante entre el sujeto perceptor y el medio que lo rodea, del cual recibe continuas impresiones y estímulos. La curiosidad no es una única facultad, sino que es *“todo órgano sensorial normal y toda actividad normal está siempre en actitud de alerta”* ⁵². De ahí que podamos decir que la curiosidad es estar abierto al mundo, y que tal apertura se activa cada vez que se interactúa con el medio -objetos y personas-. Y es precisamente en ese contacto con lo otro que la experiencia se amplía, así como el conocimiento. Sin embargo, la curiosidad no es la misma en todos los sujetos, sino que se puede presentar, al menos, en tres niveles: por un lado, en un primer nivel, la curiosidad se asemeja a una corriente vital, en

⁵¹ DEWEY, John. *Las Escuelas del mañana*. Pág. 101.

⁵² DEWEY, John. *Cómo Pensamos*. Pág. 48.

tanto es un despliegue de actividad exploratoria y comprobatoria que ofrece material para la elaboración intelectual. Aquí el sujeto se encuentra con el mundo de los objetos y los manipula, los tira y los arroja. Por otro lado, en un segundo nivel, la curiosidad se cualifica un poco más, puesto que se sale de los objetos y se abre a los sujetos -socialización-. Los otros sujetos son posibilidad de ampliar la experiencia vital y, por ello, las preguntas y el deseo de solucionar las necesidades inmediatas. Este nivel es, de alguna manera, el germen de la curiosidad intelectual, la cual vendría a constituir el tercer nivel de la curiosidad, que consiste en el interés que genera el descubrir respuestas a preguntas que se suscitan a partir del contacto con los objetos y los sujetos. Son las preguntas las que abren la curiosidad intelectual en tanto las respuestas que se van encontrando no satisfacen plenamente al sujeto. Son las preguntas las que nos llevan a explorar caminos desconocidos y que, por ende, exigen del sujeto el estar siempre alerta y abierto a lo nuevo.

Ahora bien, siendo la curiosidad un recurso innato del pensamiento, ¿por qué tiende a desaparecer conforme pasa el tiempo? Parece ser que, a medida que los sujetos van creciendo y se van abriendo al mundo, su curiosidad se degenera, por descuido, indiferencia, superficialidad, dogmatismo o rutina. O, simplemente, porque no se pasa de los dos primeros niveles de la curiosidad. Es probable que el motivo se llame pereza mental. Con estas consideraciones se desprende para los educadores una tarea ineludible: estimular la curiosidad orientando investigaciones y cuidándose de dar la última palabra al respecto.

Un segundo recurso innato del pensamiento es **la sugerencia**. El término sugerencia nos es familiar, pues, con él afirmamos que las ideas son las sugerencias. Es decir, que es la experiencia la que nos sugiere 'algo' y ese 'algo' son las ideas, y a medida que se van produciendo ideas necesariamente se crean las sugerencias. Además, también es lícito aseverar que hay experiencias presentes que nos evocan unas pasadas -vienen a nuestra mente ideas-, siempre y cuando esas experiencias presentes tengan algún carácter de insatisfacción en el sujeto. Entonces, al relacionar una acción con otra, ese pasado sugerirá material para intervenir en la acción presente.

Teniendo esto en cuenta es como podemos comprender aquella frase de Dewey: *"El hecho de tener ideas no es tanto algo que nosotros hacemos como algo que nos sucede"*⁵³. De ahí que las sugerencias se nos

⁵³ Ibíd.pág. 52.

antepongan y tengan lugar en nosotros; no obstante, tales sugerencias se caracterizan de tres maneras: una tiene que ver con la rapidez en que aparecen las sugerencias frente a los objetos o acontecimientos presentes. Es de notar que el interés del sujeto es esencial en este aspecto, ya que a mayor interés por lo que se hace, más ágiles son las sugerencias que se suscitan. De igual modo, es importante el contexto y la forma como se da eso que se está realizando - actividad, investigación, acción-. Ahora, por el hecho de ser lenta la aparición de las sugerencias en algún sujeto no se puede inferir algún defecto o torpeza en el pensamiento de ese individuo.

Otra característica tiene que ver con el alcance de las sugerencias, es decir, por lo que se pueda derivar a partir de ellas. Sin embargo, una misma acción o acontecimiento es capaz de sugerir material tanto a favor como en contra y llegar así a notorias contradicciones. De ahí que se requiera de mucho tiempo para poder decidirse por una de las sugerencias, puesto que de ello depende o el éxito o el fracaso de la actividad que esté en desarrollo.

Y una última característica alude a la profundidad de la sugerencia, o sea, a la calidad de la misma. Esto se patentiza en la respuesta de los sujetos en situaciones bien concretas; por ejemplo, *“el pensamiento de una persona es profundo, el de otra es superficial; una va a las raíces de la cuestión, mientras que la otra sólo raze ligeramente sus aspectos más superficiales (...) A veces la lentitud y la profundidad de la respuesta están íntimamente relacionadas”*⁵⁴. Se puede decir, además, que la profundidad de la sugerencia determina la calidad del pensamiento, en tanto lleva al sujeto cada vez más al fondo del asunto, a la raíz de la cuestión.

Al respecto, alguien podría decir que sólo ciertos temas intelectuales son susceptibles de ser profundizados, pero habrá que decirle que el problema no es el tema, sino la capacidad mental del sujeto para relacionar las diferentes sugerencias que puedan ocurrírsele y así construir el significado de ellas. Bien dice Dewey que *“cualquier tema, desde los griegos hasta la cocina, y desde el dibujo a las matemáticas, es intelectual -si es que hay algo intelectual- no en su estructura interna fija, sino en su función, en su poder para comenzar y desarrollar una indagación y una reflexión significativa”*⁵⁵.

Y por último, el tercer recurso innato del pensamiento es **el orden**. Si hablamos de orden, necesariamente nos referimos a lo que es la

⁵⁴ Ibíd, pág.54.

⁵⁵ Ibíd, pág.55.

secuencia, la continuidad u ordenamiento de las sugerencias. El orden vincula estos elementos orgánicamente, es decir, cada uno es él en sí mismo, pero tanto el uno como el otro se relacionan para obtener un pensamiento correcto. Así, la secuencia tiene que ver con el establecimiento de una concatenación -cadena- de sugerencias unidas entre sí por un vínculo común o hilo conductor que oriente y lleve a una conclusión necesaria y coherente al pensamiento.

La continuidad de las sugerencias *“quiere decir flexibilidad y variedad de materiales, juntos en la unidad y carácter definitivo de la orientación”*⁵⁶. A su vez, esta continuidad en el pensamiento se logra cuando hay un adecuado equilibrio entre los factores de facilidad, fertilidad y profundidad. En otras palabras, la continuidad no tiene un carácter de rigidez o absolutismo; antes bien, apunta a un objetivo bien claro: al desarrollo de un dinamismo interno que avanza en forma confiada y organizada.

Pero, a pesar de lo expuesto, alguien podría preguntar ¿cómo lograr el ordenamiento de las sugerencias? Y, desde la perspectiva de Dewey, tendría que responder que el orden en el pensamiento se conquista, siempre y cuando, las acciones se desarrollen de forma ordenada y continua. La razón estriba en que nuestro pensamiento es el que traduce a ideas las acciones que se efectúan. Sin embargo, ¿quiénes estarían en capacidad de pensar ordenadamente? Dewey responde así: *“Todo el mundo, al comienzo, y la mayoría probablemente durante toda la vida, llega a conseguir una cierta ordenación mental a través de la ordenación de la acción”*⁵⁷. Entonces, a través del orden en que se desarrolla la acción, el pensamiento se organiza procesualmente con base en ese mismo orden de la acción.

Ahora, la manera como se ordena la acción ocurre de modo diferente en los sujetos -en los niños, adolescentes, adultos-. En el adulto el fin de la actividad es más especializado, y debido a que sus acciones son más estables, se favorece el orden. En tanto en el adolescente o en el niño no existe una fijación constante del fin de la actividad y, por ende, el pensamiento de estos discurre por sendas diversas. La razón es que no hay una continuidad en la motivación de la acción, bien sea porque o no les interesa o porque sólo tienen que cumplir esa actividad independientemente si les gusta o no.

⁵⁶ Ibíd, pág. 56.

⁵⁷ Ibíd pág. 57.

En definitiva, el reto que parece planteárenos con Dewey consiste en poder encontrar actividades que interesen a los alumnos -sujetos perceptores- y que los disponga a indagar. Y para lograr una actividad tal ella debe emanar de lo vital y ello porque sólo en la medida en que se logre despertar la curiosidad, estimular las sugerencias y profundizar en las acciones se podrá llegar a una excelencia en el pensamiento -organizado y reflexivo-. Sin embargo, parece ser que la finalidad de la educación está distanciada de esa tarea; así que el problema es real para quienes estamos involucrados con la educación. A éstos nos dice Dewey que tenemos que *“descubrir y ordenar las ocupaciones que: a) mejor congenien y mejor se adapten al estadio inmaduro del desarrollo; b) cuya última meta sea la preparación para las responsabilidades sociales de la vida adulta; y c) al mismo tiempo, ejerzan la máxima influencia en la formación de hábitos de observación aguda y de inferencia consecuente”*⁵⁸.

En fin, si las actividades no vinculan acción y pensamiento difícilmente podremos contribuir a desarrollar los recursos innatos del pensamiento y menos podremos pretender alcanzar un pensamiento reflexivo. El énfasis de Dewey en esta relación pensamiento-acción se expresa en que *“la educación no es algo que ha de ser impuesto violentamente en los niños y adolescentes desde fuera, sino que es el crecimiento de las capacidades con que son dotados los seres humanos desde su nacimiento”*⁵⁹. De aquí se desprende la importancia de conocer y potenciar las actitudes naturales o rasgos del carácter que han de acompañar el proceso reflexivo.

4.2. Actitudes naturales que favorecen el pensamiento reflexivo

Junto a los recursos innatos del pensamiento están las actitudes naturales o rasgos del carácter que de cierta manera disponen al sujeto para ejercitar el pensamiento reflexivo. Estas tres actitudes que propone Dewey no son las únicas, sin embargo, sí constituyen las más significativas a la hora de beneficiar el ejercicio de la reflexión.

Una primera actitud del carácter es la mentalidad abierta. Esta actitud puede definirse como la ausencia de prejuicios o hábitos que obstaculizan o limitan la mente para considerar nuevos problemas o asumir nuevas ideas. Lo que caracteriza a la mentalidad abierta es *“un deseo activo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención, sin remilgos, a las posibilidades alternativas;*

⁵⁸ Ibid. pág. 59.

⁵⁹ DEWEY, John. *Las escuelas del mañana*. Pág. 9.

de reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más”⁶⁰. Parece ser que la mejor manera de cultivar esta actitud es con una curiosidad constante y el deseo irrestricto de lo nuevo para vencer así la pereza mental y el temor a lo desconocido que son los principales obstáculos para una mentalidad abierta.

Una segunda actitud del carácter es el entusiasmo. Esta actitud consiste en el interés que puede despertar un objeto o actividad en el sujeto que percibe o realiza la acción. Ese sujeto se involucra afectivamente con ‘eso’ que le impacta y se vuelca hacia ello con entusiasmo y dinamismo. “La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica o moral (...) e intelectual”⁶¹. Dewey describe el interés como activo, proyectivo o propulsor. El interés es dinámico y objetivo, pues, tiene un objeto, un fin o meta, el cual es inherente a él mismo. Además, el interés es subjetivo, es decir, implica una realización interna, sentimiento. En fin, cuando se habla de interés se habla de estar involucrado, absorbido en alguna actividad a causa de su valor reconocido. El interés señala la aniquilación de la distancia entre el sujeto y el objeto y constituye su fusión. El interés en un fin o en un objeto no es otra cosa más que el yo encontrando su propia expresión en una dirección dada⁶².

El obstáculo que pudiera presentarse en esta actitud surge cuando el interés se divide; es decir, cuando la atención exterior -lo que veo- se separa de los pensamientos interiores. Superar tal división en el interés consiste en conquistar la atención integralmente, para que así, tanto lo que se presente como lo que interese estén en un mismo sentido, porque la atención puede estar fija pero el pensamiento puede estar ocupado en lo que más le apasiona. Es bien importante saber que cuando se da la unión entre ambos aspectos -lo exterior y lo interior- el pensamiento se activa y opera habilidosamente: ocurren preguntas, surgen sugerencias, se exploran nuevos caminos. Y de aquí es de donde nace el reto para los educadores: ser capaces de despertar el entusiasmo en los alumnos.

Y por último, una tercera actitud del carácter es la responsabilidad. Esta actitud es indispensable para adquirir un apoyo adecuado en la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas para el entusiasmo por el tema. La responsabilidad implica una adecuación entre el pensamiento, la acción y el fin. El sujeto responsable considera las consecuencias de su

⁶⁰ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 43.

⁶¹ Ibid, pág 43.

⁶² Cfr. DEWEY, John. “El Interés en relación con la formación de la voluntad”.

investigación. “Completar una cosa es el verdadero sentido del rigor y la capacidad para llevar una cosa hasta su fin o conclusión y depende de la actitud de responsabilidad intelectual”⁶³. Ahora, la irresponsabilidad tiene que ver con la falta de curiosidad y la división entre el interés externo y el interno, incluso, está vinculada a la falta de coherencia entre la investigación y sus consecuencias. En otras palabras, la irresponsabilidad es eso no cuestionado por el significado de todo lo que se aprende y la falta de crítica entre los significados nuevos y las creencias y las acciones que se tienen.

En fin, de las tres actitudes naturales o rasgos del carácter descritos se puede inferir que son disposiciones generales para garantizar el hábito de la reflexión. También hay que tener en cuenta aquellas otras disposiciones personales, como son el formular juicios sobre la experiencia, en contraste con los que se formulan ordinariamente desde la tradición o la costumbre. Es más, el pensamiento reflexivo no sólo se adquiere desarrollando los recursos y las actitudes naturales descritas, sino que además, ha de estar fundado en la experiencia y en una formación lógica del pensamiento. He ahí el tema de nuestra próxima reflexión.

5. El pensamiento reflexivo y la experiencia

De la presentación que hace Dewey del pensamiento y la experiencia, refiere que esta última involucra dos aspectos: uno activo y así la experiencia es ensayar.; y otro pasivo, que es sufrir y padecer. De esta manera, cuando experimentamos ‘algo’, actuamos sobre ello, después sufrimos o padecemos sus consecuencias. Por ejemplo, cuando un sujeto acerca sus dedos al fuego no posee una experiencia, pero si al movimiento de los dedos está unido el dolor que sufre como consecuencia, entonces sí posee una experiencia⁶⁴.

Es más, aprender por experiencia no es más que establecer las conexiones hacia atrás y hacia adelante entre lo que hacemos a las cosas y lo que sufrimos de ellas, como consecuencia. El hacer es el ensayar, el experimentar cómo es el mundo y el sufrir es la instrucción o el descubrimiento de las conexiones de las cosas. Quizá sea la educación escolar la que más daño ha hecho al sujeto al reducirle la experiencia a mero conocimiento, olvidando así lo activo y pasivo de ésta. La educación ha llevado al sujeto a adquirir conocimientos y no a disfrutar o sufrir sus experiencias. Sin embargo, tal educación no es más que la herencia de la

⁶³ *Ibíd.*

⁶⁴ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 153.

tradición dualista espíritu-cuerpo, que nos llega como actividad corporal versus actividad mental. En tal educación un sujeto reflexivo será alguien inmóvil, y si manifiesta una actividad corporal notable no será más que un indisciplinado alumno.

Afirma Dewey que *“una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aún como teoría”*⁶⁵. Para Dewey el pensamiento tiene un punto de partida innegable, la experiencia. La experiencia entendida como experimentación, como sufrir y padecer. La experiencia no se reduce a un estado de consciencia claro y distinto, ni a un conocimiento, sino a que ella, en sí misma, consiste en las relaciones activas que subsisten entre los seres humanos y su medio ambiente natural y social. En algunos casos la iniciativa está en el ambiente -el sujeto sufre sus embates-, pero en otros casos el sujeto no sufre más que las consecuencias de su hacer⁶⁶.

A continuación bien pudiéramos concretar la relación vital que existe entre el pensamiento reflexivo y la experiencia. De suyo el punto de partida de todo pensar de manera reflexiva es algo que ocurre, algo que se halla incompleto en la experiencia. Afirmar que el pensar ocurre con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y que son incompletas, manifiesta que el pensar reflexivamente ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas. Es más, dicha manera de pensar explicita aquel entramado de conexiones que configuran la experiencia. Ninguna experiencia con sentido será posible si no existe en ella algún elemento del pensamiento, puesto que el pensar de manera reflexiva discierne entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre en consecuencia.

Cuando Dewey propone vincular estrecha y vitalmente el pensamiento y la experiencia, sugiere regular constantemente las prácticas sociales⁶⁷. Ellas son las condiciones de los actos mismos que fundan el pensamiento. Nos refiere Dewey tres prácticas bien importantes: una primera es la tendencia, que consiste en la posesión de un significado establecido, el cual, dentro de la educación se perpetua y cierra toda posibilidad de originalidad para pensar y en caso de que se de, se interpreta como un acto de rebeldía. Una segunda práctica es la creencia, la cual consiste en la aceptación de

⁶⁵ *Ibíd*, pág. 158.

⁶⁶ Cfr. DEWEY, John. *Ciencia y educación*. Pág 93.

⁶⁷ Cfr. DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Págs. 37-39.

las costumbres preexistentes y por ende, no hay un desarrollo del acto de pensar si no se adopta una postura crítica y reflexiva frente a las mismas creencias. Y una tercera práctica es la superstición, que consiste en aceptar sugerencias sin reflexión ni análisis. Y sólo se regula en la medida en que se organizan debidamente las condiciones en que se da la observación y en la manera como se han producido las sugerencias. De este modo, se asegura una comprensión sólida de la creencia al relacionar lo observado con lo inferido.

Ahora bien, las consecuencias que puede traer un pensamiento desvinculado de la experiencia son las siguientes: un pensamiento tal es un pensamiento incorrecto que no adecua sus ideas a la acción; es decir, un pensamiento que no se relaciona con la experiencia y cree lazos con ella -la inferencia- estará separado y aislado de la vida y su problematización. Un pensamiento que se llame reflexivo ha de estar volcado e impregnado e inundado de experiencia. Ella es fundamental a la hora de reflexionar, pues, constituye su suelo nutricional. Sin embargo, para que el pensamiento reflexivo sea serio, responsable, ordenado, crítico y profundo, no sólo ha de mirar a la experiencia, sino que ha de poseer una forma lógica. Y de esta conformación lógica del pensamiento es que deseo discurrir a continuación.

6. La lógica y el pensamiento reflexivo

A continuación quiero presentar el aspecto lógico del pensamiento reflexivo, ya que él opera con cierto orden, con cierto análisis, con una determinada manera de establecer relaciones y conexiones con el fin de elaborar síntesis y proporcionar una conclusión fundada como culmen de todo el proceso de la reflexión. Hay que tener en cuenta en esta presentación de la dimensión lógica del pensar reflexivamente que las clasificaciones y formalidades que se irán puntualizando a partir del discurrir argumentativo de John Dewey muchas veces no son comprensibles a simple vista, sino que exige de nosotros una especial atención y una cierta sensibilidad madura como para recrear y patentizar nuestra propia manera de pensar lógicamente y, a la vez, la manera de pensar de los otros.

Comenta Dewey que *“una persona piensa lógicamente cuando es cuidadosa en la conducción de su pensamiento, cuando se toma la molestia de asegurarse que cuenta con pruebas en las que apoyarse, y cuando, tras haber llegado a una conclusión, la comprueba a través de las*

evidencias que puede ofrecer en su apoyo” ⁶⁸. En fin, cuando decimos pensamiento lógico o lógica del pensamiento, nos referimos a que el curso o actividad del pensamiento se desarrolla reflexivamente y ello en tanto que el pensar reflexivo, según hemos visto, se diferencia de otras maneras de pensar. Es decir, ser reflexivo equivale a ser lógico. Y la razón de esta afirmación estriba en que una persona reflexiva es cautelosa, considera las alternativas, no se apresura sobre la acción, sopesa, pondera y delibera. Evidentemente que tal ejercicio vital implica una equilibrada comparación entre los datos y las sugerencias, implica una tarea de valoración respecto de la información que se posee a fin de resolver el problema en cuestión. La persona reflexiva examina e indaga antes de emitir juicios y por último, establece relaciones factibles para arriesgarse a dar una explicación.

Ahora bien, es cierto que la cuestión de la lógica del pensamiento reflexivo hace alusión a su estructura y desarrollo, para presentar tal configuración partiremos de algunos elementos ya vistos, pero sin dejar de imprimirles una mayor elaboración y profundidad.

Comencemos por recordar que el pensamiento reflexivo se activa ante una situación que represente una dificultad, que revista un carácter problemático para la persona. En el momento en que se reflexiona el sujeto comienza por observar los hechos a través de los sentidos, ya que el pensamiento cuenta con lo dado. En la medida en que la observación sea detallada y sutil mayor es la posibilidad de reconocer la naturaleza de la situación. Ahora, junto a este conocimiento adquirido por la observación surgen las sugerencias de los posibles modos de acción o solución del problema. Y en tanto se las relacione y compare es como se va perfilando la eficacia sobre la situación que perturba al pensamiento. Incluso, la comparación de éstas sugerencias en la acción es lo que va marcando la calidad de la indagación y sólo se terminará el proceso hasta que una solución -una sugerencia- satisfaga todas las condiciones del caso y no entre en conflicto con ningún aspecto del mismo problema.

Además, es indispensable tener presente que dentro del proceso reflexivo lo que son los datos -hechos- y las ideas -sugerencias- es lo que constituye el material o herramientas de interpretación y de explicación. Estos dos elementos están presentes gracias a la observación y a la inferencia que se refiere más a la relación que se pueda establecer entre los datos y las ideas. No olvidemos que la cantidad de inferencias depende de lo complicado que pueda ser el problema; es decir, del grado de dificultad

⁶⁸ *Ibíd.*, pág. 81

que presente su calidad en el desarrollo está condicionada por el orden de relación que pueda establecer la persona.

De esta manera, la actividad del pensamiento reflexivo es mayor, tanto mayores sean sus posibilidades -sugerencias factibles- para desarrollarse y volcarse sobre la acción con una idea fuerza o reguladora que oriente toda la investigación. Comenta Dewey que *“Las ideas son meras ideas, especulaciones ociosas, fantasías, sueños, a menos que se las use para guiar nuevas observaciones de situaciones reales, pasadas; presentes o futuras y reflexionar sobre ellas”*⁶⁹. No hay que perder de vista que las ideas han de someterse a un proceso de comprobación en la situación dada; de lo contrario, no son más que constructos mentales sin ninguna utilidad vital, ya que es por el valor que representan frente a la vida que se las puede considerar como materia primera del conocimiento. Agrega Dewey que *‘para un espíritu penetrante, las ideas pueden tener utilidad intelectual aún cuando no encuentren ninguna referencia inmediata a la realidad suponiendo que permanezcan en la mente para ser utilizadas cuando los hechos salgan a la luz’*⁷⁰. En fin, podríamos terminar esta parte afirmando que lo esencial a no olvidar es que el pensamiento, como acto reflexivo, se inicia en una situación particular, problemática y confusa, y finaliza con una situación resuelta y clara. La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación con algún grado de dificultad, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa. Y a esa primera situación bien puede llamársela pre-reflexiva -plantea el problema a resolver- y la situación final post-reflexiva. Es en éstos dos límites dentro de los cuales se mueve la reflexión y se dan los estados lógicos del pensamiento. Veámoslo.

6.1. Estados lógicos del pensamiento reflexivo

Ya decíamos que el acto de la reflexión se moviliza entre dos límites, la pre-reflexión y la post-reflexión; pues bien, dentro de éstos límites se dan, por lo menos, seis estados del pensamiento para llegar al juicio reflexivo, los cuales constituyen una totalidad y que no obstante, ante la necesidad de tematizar y diferenciar el proceso reflexivo Dewey los presenta detalladamente para poder establecer la función de cada estado. Estos seis estados del pensamiento no se subordinan el uno al otro en orden jerárquico; todo lo contrario, un estado puede fundirse y entremezclarse con otro e incluso, el orden de su aparición o duración no es estricto, ya que el pensamiento se adecua al problema y a las necesidades del mismo.

⁶⁹ *Ibíd, pág. 102.*

⁷⁰ *Ibíd, pág. 102.*

El primer estado del pensamiento es **la sugerencia**, que aparece espontáneamente en la mente. En ello no hay ningún ejercicio intelectual, sino que es la acción directa la que sugiere algo en la mente. La dificultad en este estado se da cuando la situación particular incita a más de una sugerencia para solucionar el problema. Ante ello, el camino a seguir consiste en indagar a cada una hasta elegir una que comprenda todas las condiciones y requerimientos de la cuestión. En este caso, *“el pensamiento es, por así decirlo, una conducta vuelta sobre sí misma y que examina su finalidad y sus condiciones, sus recursos y ayudas, sus dificultades y obstáculos”*⁷¹.

En el segundo estado, **la intelectualización**, el pensamiento debe definir el problema, su concretes, para poder abordarlo. El problema no se reduce a conocer los diferentes detalles que componen la situación pre-reflexiva, sino que para ser un problema real y concreto debe someterse la situación al análisis de los hechos y de las sugerencias a fin de determinar con certeza el problema y su raíz. Ahora, definir o determinar el problema es tanto como encontrar una sugerencia omnicomprensiva que sea capaz de conducir el proceso mental y reflexivo del pensamiento. Tal sugerencia tiene como finalidad orientar la reflexión.

Una vez la reflexión es encausada por una sugerencia existe una mayor comprensión de la posible solución que se requiere en el problema tratado. Y al pretender establecer tal solución la sugerencia que está orientando el pensamiento se convierte en una suposición definida; es decir, en una hipótesis, que es el tercer estado del pensamiento. **La hipótesis** lo que me permite es actuar de manera provisional, no definitiva, frente a la situación concreta. Ahora, lo que me verifica o falsea la hipótesis son los datos o hechos que se continúen recogiendo para la consecución de una solución factible. Y una vez confirmada la hipótesis, la sugerencia deja de ser posibilidad para convertirse en una probabilidad verificada. Si se falsea, habrá que buscar una nueva sugerencia conductora.

Para el cuarto estado del pensamiento, **el razonamiento**, recordemos: ante una situación confusa lo primero es observar la mayor cantidad de datos -el material-, de los cuales van a surgir las sugerencias y finalmente, se va a ofrecer una idea conductora o hipótesis -intelectualización- para llegar a una posible solución. Y esta hipótesis se verifica o falsea con nuevos datos. Ahora bien, en la elaboración de la idea o de las ideas el pensamiento está trabajando con cadenas de razonamientos formadas por

⁷¹ *Ibíd*, pág. 103.

el conocimiento que la mente ya posee, tanto de experiencias vitales como del contexto histórico cultural. Así, a medida que se razona el conocimiento aumenta, pero a la vez, depende de lo ya conocido -mis experiencias-. Al razonar lo que el pensamiento hace es considerar a profundidad la sugerencia o hipótesis orientadora para apreciar lo inadecuado o absurdo de las primeras soluciones que a simple vista parecían plausibles. O bien, podría aparecer el caso contrario, *“sugerencias que en un primer momento parecen remotas y estrafalarias, sufren tal elaboración que terminan por transformarse en ideas idóneas y fructíferas”*⁷².

En el quinto estado del pensamiento, **la comprobación de la hipótesis por la acción**, se trata de comprobar o verificar la idea conductora en la práctica misma o en la acción. Ello se logra mediante la experimentación; es decir, *“las condiciones se disponen deliberadamente de acuerdo con las exigencias de una idea o hipótesis para averiguar si tienen lugar realmente los resultados que la idea indica teóricamente”*⁷³. Si se comprueba que los resultados experimentales coinciden con los teóricos la confirmación es un hecho que induce a una conclusión. Si se da el caso contrario, entonces, la idea en examen será refutada; no obstante, aquí el fracaso de la actividad reflexiva no es negativo; antes bien, incita a la investigación y a la búsqueda de incongruencias.

La referencia al futuro y al pasado del pensamiento bien podría considerarse como un sexto estado lógico. La razón estriba en que *“toda sugerencia o idea intelectual es anticipatoria de alguna posible experiencia futura, mientras que la solución final está decididamente orientada al futuro”*⁷⁴. La capacidad para referir el pasado consiste en que toda solución depende necesariamente de la experiencia pasada, no surge de la nada. La referencia al pasado cobra importancia al momento de llegar a la conclusión, puesto que es decisiva a la hora de comprobarla o rebatirla.

6.2. El juicio como resultado lógico del proceso reflexivo

El culmen de los estados lógicos del pensamiento reflexivo está expresado en la emisión del juicio, motivo por el cual comenzaré por referir lo que piensa Dewey sobre el juicio y el pensamiento: *“La totalidad del proceso de pensar consiste en formar una serie de juicios relacionados de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: la*

⁷² *Ibíd*, pág. 106.

⁷³ *Ibíd*, pág. 107.

⁷⁴ *Ibíd*, pág. 109.

*conclusión*⁷⁵. De aquí se desprende el que los juicios no están aislados, sino que están vinculados a la solución del problema. Incluso, podría decirse que el juicio es una unidad de la actividad reflexiva y de acuerdo a la naturaleza del problema se determina qué tipo de juicio se ha de hacer.

Resulta, pues, *“imprescindible que los juicios no sólo sean correctos, sino también pertinentes a un problema determinado. Juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal como se presentan”*⁷⁶. De ahí que sea lícito afirmar que poseer un juicio correcto o sano es equivalente a tener sentido común, a ser juez de los valores relativos, a ser equilibrado, a estimar y a evaluar -pertinente y discriminadamente- con tacto y discernimiento. Juzgar de esta manera es ya ser portador de muy buenos hábitos de pensamiento.

Se podría agregar además, que el juicio siendo una unidad dinámica y dialéctica se caracteriza por la controversia entre ideas contrarias o contra puestas acerca de una situación concreta. Y siguiendo a Dewey, cuando una situación suscita varios significados surge lo comúnmente llamado duda -tinieblas y oscuridad ante una cuestión- y sólo posteriormente se da la discusión, la controversia para tratar de disolver tal duda. Notemos que el juicio está basado en los hechos. Y los hechos se seleccionan de acuerdo a lo que esperamos o en lo que confiamos que sea indicio de significado. La tarea de seleccionar y/o rechazar hechos no tiene reglas establecidas, sino que la responsabilidad recae sobre el buen juicio. En otras palabras, tener buen juicio es tanto como saber qué dejar, qué eliminar como no pertinente, qué conservar como factible y qué subrayar como problemático. De ahí que formular buenos juicios no es un asunto de improvisar, sino que es cuestión de experiencia y de discernimiento.

Ahora bien, “algo” es indicio de significado a partir de los datos ya determinados y son de carácter provisional, ya que en la relación de un significado ha influido la experiencia y comprensión habitual del sujeto que está ante la situación problemática. Además, los significados sugeridos se los usa provisionalmente porque bien dice Dewey: *“No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio (o mal) juicio del individuo”*⁷⁷. Una vez más se nos insiste en la importancia que tiene el formarse un juicio sano y apto para juzgar adecuadamente. De ahí, que el sujeto tenga que decidirse por él o por los significados pertinentes, eligiendo en medio

⁷⁵ *Ibíd, pág. 111.*

⁷⁶ *Ibíd.*

⁷⁷ *Ibíd, pág. 115.*

del riesgo, pero eso sí, conservando la prudencia y la cautela y atendiendo a la posterior confirmación o negación que los datos hagan del significado. Tal decisión del sujeto es lo que termina el juicio, y una vez formado y ella misma tiene la posibilidad de concluir el problema.

Así, la operatividad del juicio formado que es decisión en acto no sólo es válida para la cuestión presente, *“sino que también contribuye a fijar una regla o método para la decisión de cuestiones semejantes en el futuro”*.⁷⁸ Con ello nos quiere decir Dewey que los significados se van estandarizando y se vuelven argumento de autoridad a la hora de interpretar una situación dada. No hay que perder de vista el que el juicio se haya subordinado a la acción -a los hechos- y que su función es esclarecer lo confuso y problemático.

Es más, comenta Dewey que *“a través del juicio se aclaran los datos confusos y se reúnen hechos aparentemente discontinuos e inherentes. El esclarecimiento es análisis. La reunión o unificación, es síntesis”*⁷⁸. Estas dos facetas del juicio, ser análisis y síntesis, hay que entenderlas como vinculadas -un primer y segundo momento- y no desarticuladas. Analizar es tanto como estar en actitud de búsqueda, de proyección, de prueba de esto y de aquello, es descomponer un todo en sus partes. Y sintetizar vendría a ser como ensamblar, recomponer relacionando cada una de las partes del todo. En fin, es lícito afirmar desde Dewey que todo juicio es analítico -implica discernimiento, discriminación, separación entre lo fútil y lo importante y lleva a una conclusión- y es sintético porque relaciona e incluye los hechos seleccionados.

6.3. El pensamiento reflexivo como comprensión de ideas y conceptos

Comprender que la lógica del pensamiento apunta a que la reflexión ha de tener cierto orden secuencial y consecucional, que ha de pasar por unos estados lógicos del mismo para finalizar en la formulación de juicios analítico-sintéticos, no son las únicas características. Además, el pensar de manera reflexiva supone un proceso de comprensión de ideas, significados, conceptos y definiciones. Dewey aborda este asunto de la comprensión en dos pasos esenciales: uno que va de las ideas al significado y otros que va del concepto a la definición. Veámoslo:

⁷⁸ *Ibíd.*, pág. 116.

6.3.1. De las ideas al significado

Las ideas no son unidades semejantes al juicio, sino más bien son unidades elementales en la formación de un juicio. Dirá Dewey que el juicio es como una oración dentro de un párrafo en tanto la idea es como una palabra dentro de esa oración. La necesidad de las ideas radica en que son indispensables para la inferencia, ya que orientan la observación y regulan el recuerdo y la inspección de los datos. Las ideas no son auténticas ideas a menos que sirvan como instrumentos con los cuales se pueda buscar material para solucionar un problema ⁷⁹. Y en la medida en que son instrumentos son puntos de vista, son plataformas que me lanzan a la investigación.

Una idea es un instrumento, que en una situación problemática contribuye a formar el juicio, a superar obstáculos, a llegar a conclusiones. Ahora, una idea en éstos términos es muy diferente a como la concibe la psicología. Una idea desde el punto de vista lógico e intelectual se define por su función y su uso y no por su estructura, ya que ella no es un compuesto psíquico o un haz de percepciones. *“Una idea termina normalmente ofreciendo una comprensión, de tal modo que una cosa o un acontecimiento adquieren significado. Una cosa comprendida, una cosa con un significado, es distinta tanto de una idea, que es un significado incierto y todavía aislado, como de una cosa en bruto, meramente física”* ⁸⁰. A partir de esta exposición acerca de la idea, de una cosa sí podemos estar ciertos, que sólo se comprende lo que se conoce y lo que adquiere un significado.

Ahora, *“aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación es contemplarlo en sus relaciones con otras cosas; observar cómo opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele”* ⁸¹. De aquí se desprende por contraposición que una cosa no tiene significado cuando no se han aprehendido sus relaciones. En fin, dar significado implica establecer conexiones. Más aún, desde el punto de vista de Dewey, para lo que pensamos es para aprehender significados -algo que no comprendemos- y la tarea del pensamiento consiste en conquistar tal o tales significados. El pensamiento se activa por esa búsqueda, pero con una idea conductora o significado orientador del proceso; de lo contrario, el pensar sería imposible.

⁷⁹ Ibid, pág. 122.

⁸⁰ Ibíd, pág. 124.

⁸¹ Ibid, pág. 125

No obstante, ¿puede serme una cosa significativa a primera vista en una situación concreta? La respuesta necesariamente es positiva, si se da una comprensión directa, pero ¿cómo puede darse tal comprensión directa? Ese “¿cómo?” está relacionado con el grado de asimilación que se haya tenido de las cosas familiares, ya que pueden convertirse en hábitos inconscientes. Así, aprehendemos rápidamente sillas, mesas, libros, árboles, etc., que nos resulta difícil creer que tales cosas fueron un día meras cosas en bruto sin un significado. Y ese “¿cómo?” también está relacionado con la formación de hábitos simples de aprehensión, tales como: definición o distinción, consistencia, coherencia, constancia o estabilidad de significado. Estos hábitos se adquieren en las actividades prácticas; es decir, *“no es a través de los sentidos, sino de la reacción y de la adaptación flexible como una impresión dada constituye un carácter distintivo de las cualidades que reclaman reacciones distintas”*⁸² Así, por ejemplo, un niño al hacer rodar un objeto pone en evidencia su redondez; al golpearlo, ve su elasticidad; al levantarlo, advierte su peso y lo distingue. En fin, es en la medida en que nos situemos activamente frente a los objetos como se logra diferenciarlos de entre otros. Y situarnos ante los objetos es tanto como dejarnos afectar por ellos. De esta manera, las cosas empiezan a significar.

6.3.2. Del concepto a la definición

Ya se decía anteriormente que para llegar a un significado ha sido indispensable el utilizar una idea como guía de la observación. Poco a poco tal idea ha ido perdiendo su carácter provisional para llegar a ser un instrumento seguro para comprender y explicar la situación que nos inquieta. Dirá Dewey: *“Estos significados establecidos -ideas seguras- que se dan por seguros y garantizados, son conceptos. Los conceptos son instrumentos de juicio porque son modelos de referencia. Es mejor describirlos como significados estandarizados”*⁸³. De ahí que cuando comprendemos las cosas suficientemente, como para establecer un juicio al respecto, se expresa un concepto. Lo que pretende el concepto es otorgar estabilidad a las cosas y así, por ejemplo, mesa, silla, árbol, son conceptos en su significado.

Agrega Dewey que los conceptos nos capacitan para generalizar, ampliar y transferir nuestra comprensión de una cosa a otra. Por lo mismo, la creación de conceptos nos evita mayores esfuerzos intelectuales, ya que libera al pensamiento de estar atado a particularidades, puesto que el

⁸² Ibíd. pág. 128.

⁸³ Ibíd, pág. 133.

concepto implica a un sin número de casos semejantes. También los conceptos estandarizan nuestro conocimiento; es decir, *“introducen solidez en lo que, de lo contrario, carecería de forma; y permanencia en lo que, de lo contrario, sería cambiante”*⁸⁴. Así, el concepto estabiliza -forma y solidez- sin importar los variados contextos, pues él permanece idéntico evitando las ambigüedades. Es por la estabilidad conceptual que los individuos podemos comunicarnos y llegar a acuerdos. Y es a medida que se van acuñando los conceptos como el conocimiento se va extendiendo y progresando, ya que él se construye a partir de lo dado. Los conceptos nos ayudan a identificar cosas u objetos desconocidos, son instrumentos que complementan lo que se nos aparece y finalmente, son instrumentos que nos ubican a un determinado objeto dentro de un conjunto o totalidad; es decir, lo pone en relación con los otros.

El concepto no se forma por la abstracción de las características comunes de los objetos dados de antemano; o sea, no es resultado de la comparación de las diferentes cualidades de las cosas y el hallazgo de lo que tienen en común. Lo segundo es que el concepto comienza con la experiencia, puesto que el significado se origina a partir de lo percibido por los sentidos y de su continua aplicación a las diferentes situaciones posibles. De ahí que lo tercero tenga que ver con que el concepto se precisa con el uso. Así, por ejemplo, la idea que se tiene de una cosa es vaga e imprecisa hasta que no entre en contacto con otras cosas diferentes o semejantes. Y cuarto, el concepto se generaliza con el uso. Entonces, los conceptos se van volviendo generales en tanto de los utiliza, puesto que una vez se obtiene un significado, lo que se adquiere es una herramienta de comprensión de otros signos. Así, se llama general a todo rasgo sobresaliente destacado en la experiencia y que en adelante sirve como ayuda en la comprensión de algunas otras experiencias.

Ahora, pasando a la definición, Dewey la presenta en relación a lo que es un significado definido: *“Para ser claro o perceptible, un significado debe ser nítido, único, autónomo, homogéneo, riguroso. El término técnico para todo significado así individualizado es intensidad”*⁸⁵. Y el proceso para llegar a tales significados es la definición y definir un significado es agrupar y separar una variedad de experiencias entre sí, que nos refiere el tipo de cosas indicadas y sus diversas subclases. Son la definición y la clasificación los motores de la ciencia y lo que la diferencian de ser un almacén de simple información inconexa y miscelánea.

⁸⁴ Ibíd, pág. 134.

⁸⁵ Ibíd, pág. 141.

La definición es de tres tipos, según lo comenta Dewey⁸⁶. Es denotativa cuando es resultante de la actitud que se tiene frente a los objetos, pues ella delimita o señala su significado. Es expositiva en tanto el lenguaje es el instrumento que expresa las combinaciones y variaciones de la imaginación; por ejemplo, las ilustraciones y explicaciones del diccionario son definiciones expositivas. Y es científica en tanto se caracteriza por seleccionar las condiciones de causación, producción y generación y ello para establecer el modo en que un objeto se constituye para mostrar su pertenencia, sus rasgos de clase o cualidades.

En suma, para Dewey, se puede decir que los conceptos alcanzan precisión y definibilidad, siempre y cuando manifiesten cómo las cosas dependen o se incluyen unas en otras y no por expresar simplemente las cualidades que los objetos poseen de forma estadística. Es de suponerse la importancia de éstos dos pasos de la comprensión -de las ideas al significado y de los conceptos a la definición- de cara al pensamiento reflexivo. Gracias a las ideas el sujeto comprende y dota de significado a la experiencia, es decir, establece las conexiones pertinentes. Y a medida que utiliza tales significados es como se van estandarizando -ideas seguras- para dar paso a los conceptos, que igualmente son instrumentos del juicio. Los conceptos capacitan al sujeto reflexivo para generalizar y para comprender aún mejor la experiencia. Ellos dan solidez al juicio, al pensamiento reflexivo, puesto que contrarrestan las ambigüedades y permiten definir y extender el conocimiento. Tanto las ideas como los conceptos orientan al pensamiento reflexivo de cara a las situaciones problemáticas que exigen prontas soluciones.

Y por los ítems presentados en el desarrollo del capítulo nos resulta imaginable la gran misión que tiene la educación escolar. Y, a la vez, pone de relieve la importancia de los contenidos educativos para contribuir a la formación de un pensamiento de modo reflexivo. Son los procesos educativos los que han de desarrollar, lo que de manera natural e innata, ya poseen los sujetos. Es en el proceso educativo donde se da la potencialización de las capacidades innatas de los sujetos. O bien, se da la frustración y la consecuente castración de los sujetos, que en un futuro no muy lejano harán parte del entramado social. Dependiendo de lo que un proceso educativo haga por ellos, la participación de estos sujetos será pasiva -la gran masa social- o activa -pensadores libres y aptos para la democracia-. En *fin*, es de este asunto que quiero ocuparme en el próximo capítulo.

⁸⁶ Cfr. *Ibíd*, pág. 142-144.

CAPITULO III: LA EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Cree Dewey que uno de los peligros más notorios en la educación escolar consiste en considerar al pensamiento como pieza única de la maquinaria mental, aislada de la observación, de la experiencia vital cotidiana, de la formulación de juicios sobre las cosas y las personas, de los hábitos de exploración y comprobación en la experiencia. En fin, reducir el pensamiento a sus factores meramente especulativos. Sin embargo, en los dos capítulos anteriores he tratado de dejar en claro que no existe una capacidad única de pensamiento, sino una potencialidad innata que el proceso educativo ha de desplegar. En este sentido, la educación se enfrenta al problema del método para formar hábitos reflexivos que despierten y orienten la curiosidad, la indagación y el establecimiento de conexiones, y que promuevan el flujo de sugerencias para llegar a conclusiones coherentes y lógicas, tras la sucesión ordenada de ideas y razonamientos. En tales condiciones un proceso educativo debe integrar responsablemente los recursos naturales y las actitudes personales que favorezcan y dispongan la reflexión.

Ahora bien, formar el pensamiento reflexivo no se reduce a la adquisición de técnicas para pensar mejor, sino que comporta una atenta y cuidadosa orientación educativa, que, sumada a unas determinadas condiciones ambientales y escolares, desarrollen las mejores y no sus peores posibilidades de cara a la experiencia vital. Para Dewey, esta finalidad del proceso educativo no se agota en su aspecto intelectual -ejercitación mental-, sino que también comprende aspectos prácticos. El desarrollo armónico de ambos aspectos es el que repercute posteriormente en la vida social del sujeto adulto. Sin desconocer tal situación, a continuación pretendo demostrar que la educación ha de buscar la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos. Sólo a partir de esta consideración podremos entender por qué el pensamiento reflexivo constituye el fin de la educación, por qué es importante la experiencia cotidiana de los sujetos, por qué se han de favorecer ciertas condiciones escolares y cuál es el sentido de la utilización de determinadas herramientas teórico-prácticas para desarrollar hábitos reflexivos de pensamiento.

Alcanzar hábitos reflexivos no difiere del conquistar la libertad intelectual auténtica, que consiste en tener pensamientos propios para guiar las

acciones cotidianas. Son las conclusiones reflexivas las que nos liberan del impulso ciego, del capricho y de las circunstancias momentáneas. Ser irreflexivos es promover la esclavitud, dejar al sujeto a merced de sus apetitos, de sus sentidos y de las circunstancias. Presentaré seguidamente algunas razones por las que es necesario utilizar los medios educativos para desarrollar el pensamiento natural y otorgarle hábitos de reflexión que cualifiquen la acción cotidiana de los sujetos-alumnos.

Por lo que se ha reflexionado en los dos capítulos anteriores, resulta comprensible y aceptable el hecho de educar al pensamiento reflexivo. No sólo por el ejercicio mental que implica, o por los recursos naturales que posee, o por las ventajas que presenta respecto de otras formas de pensamiento no reflexivo, o por la misma actividad y talante reflexivo que ofrece al sujeto, o por las actitudes que despierta y potencia, sino sobre todo, porque las necesidades de la vida así lo exigen. El pensamiento reflexivo tiene que ser desarrollado plenamente y no existe otra manera que ejercitándolo en las situaciones cotidianas de la vida. He aquí el asunto que me ocupa en este último capítulo.

1. ¿Por qué el pensamiento reflexivo debe ser el fin de la educación?

Para entender el motivo por el cual el pensamiento reflexivo debe ser el fin de la educación es indispensable, en primer lugar, conocer los supuestos educativos de Dewey. En segundo lugar, fundamentar el carácter de necesidad de tal pensamiento dentro del proceso educativo. Tales supuestos educativos se expresan en su pedagogía, la cual se podría caracterizar por tres rasgos fundamentales: *su pedagogía es genética, funcional y social.*

Comenta Lorenzo Luzuriaga, citando a Claparede (psicólogo ginebrino, quien llegó a una interpretación del pensamiento muy similar a la de Dewey), que tal pedagogía es *genética* porque considera al proceso educativo como un desarrollo desde dentro hacia fuera, y no al contrario. Así, el punto de partida de la educación no es la información o suma de conocimientos, sino las capacidades innatas del niño o sujeto de la educación. Toda práctica educativa ejercida sobre el sujeto exteriormente puede dar resultados, pero no puede llamarse educativa. *“Sin una visión clara de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo será guiado únicamente por la casualidad y la arbitrariedad. Si acierta a coincidir con las actividades del niño, puede llegar a tener un resultado; en caso contrario, será una pérdida inútil por la fricción que ocasiona traduciéndose en una detención en el desarrollo del*

niño”⁸⁷. Un proceso educativo debe simpatizar con el proceso natural y espontáneo de crecimiento del sujeto, aunque sin secundar sus caprichos, para guiarlo hacia su perfeccionamiento progresivo. Los intereses del niño deben ser leídos, ya que ellos nos revelan las necesidades más profundas, las virtualidades que tienden a realizarse y que el educador debe secundar colocando al sujeto de la educación frente a las situaciones que más favorezcan tal desarrollo.

Es una pedagogía *funcional* porque tiene como propósito desarrollar los procesos mentales, “*teniendo en cuenta la significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura; porque considera los procesos y actividades psíquicas como instrumentos destinados a promover el mantenimiento de la vida, como funciones; y sólo en la medida que estos instrumentos establezcan una conformidad entre la conducta y la necesidad, es como tienen un valor para nosotros*”⁸⁸. Es la adaptación que tiene lugar entre la conducta y la necesidad, entre nuestras actividades psíquicas y las circunstancias exteriores lo que otorga sentido y dirección a la tarea educativa. Para Dewey la inteligencia no es sino un órgano de adaptación a las condiciones exteriores y, sobre todo, a las circunstancias nuevas.

Y, por último, la pedagogía de Dewey es *social*, ya que, por un lado, el sujeto de la educación es miembro de la sociedad y hay que prepararlo para que participe activamente en ella, colocándolo en condiciones ambientales que apelen a sus instintos sociales; y, por el otro, si se pretende educar al sujeto en sus condiciones naturales de vida, es necesario colocarlo en condiciones ambientales de vida social. Dewey es un creyente entusiasta del principio de libertad y un ser respetuoso, sobre todo, de la personalidad del sujeto de la educación. Rechaza una preparación y adaptación social si representa una coacción exterior, una especie de servidumbre a que las generaciones viejas someten a las nuevas. Si el niño tiene en su naturaleza el ser social y su personalidad, para desarrollarse tiene que ser envuelto en el medio social, único reactivo al que su naturaleza responde, y adaptarse a las condiciones de la vida, que es vida social⁸⁹.

⁸⁷ LUZURIAGA, Lorenzo: ‘la pedagogía de John Dewey’, Introducción al libro de John Dewey *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Ed. Losada, Buenos Aires. Pág. 18.

⁸⁸ *Ibíd*, pág 19.

⁸⁹ Cfr. DEWEY, John. *La Ciencia de la educación*. Pág 75.

A estos tres rasgos de la pedagogía de Dewey, asignados por Claparede, considera Luzuriaga que se le podrían agregar otros tantos rasgos; tales como: la actividad, la vitalidad y el reconocimiento de la personalidad de la infancia. Nadie como Dewey ha defendido tan hondamente que el proceso educativo sea una continua actividad y una continua interacción. El pilar fundamental sobre el que descansa la educación reside en las capacidades o recursos innatos del niño, y parece ser que la única manera para hacer consciente al niño de su herencia social es capacitándolo para llevar a cabo aquellas actividades mediante las cuales la civilización a devenido lo que es. En otras palabras, de lo que se trata es de pensar haciendo.

Ahora, las actividades dentro de la escuela a través de las cuales se ejercita el pensamiento son como métodos de vida, como instrumentos para forjar la vida. Comenta Luzuriaga que todo el hacer de la educación no son simples trabajos prácticos, sino *“centros activos de manejo científico de los materiales y procesos naturales, punto de partida desde los que el niño será llevado a la realización del desenvolvimiento histórico del hombre”*⁹⁰. Lo que Dewey, en su manera de concebir la educación, nos advierte es que el niño tiene sus propios medios de pensar, ser y sentir. En palabras del propio autor: *“Si la educación es el adecuado crecimiento de las tendencias y facultades, el único medio para asegurar las condiciones de la vida adulta es prestar atención al proceso de crecimiento en la forma particular en que se verifica de día en día. La madurez es el resultado del lento crecimiento de las facultades. La razón necesita tiempo; no puede ser apresurada sin daño. La verdadera significación de la infancia es que constituye la época del crecimiento y del desarrollo”*⁹¹.

Lo anterior quiere decir que la educación no es algo que ha de ser impuesto violentamente, sino que ella debe coincidir con el crecimiento de las capacidades con que son dotados los sujetos desde su nacimiento. En fin, el propósito del proceso educativo es continuar el desarrollo natural del niño, para hacer de él un ser humano mejor, mostrándole cuales son sus capacidades y cómo puede emplearlas material y socialmente, en el mundo que encuentra a su alrededor⁹². Desde ya podemos ir comprendiendo la importancia de y el por qué el pensamiento reflexivo debe ser el fin de la educación. Por un lado, tenemos que se aprende a pensar haciendo cosas y, por otro, que la educación enfatiza, sobre todo, el preparar sujetos autónomos pero relacionados, individuales pero

⁹⁰ LUZURIAGA, Lorenzo: *op. Cit.* Pág 21.

⁹¹ DEWEY, John. *Las Escuelas del mañana.* Pág. 12.

⁹² Cfr *Ibíd*, pág.43.

socializados, pensantes y libres. Énfasis que coincide con las características y ventajas que presentaba en el capítulo II acerca del pensamiento reflexivo.

Además, la educación en su aspecto del aprendizaje intelectual presenta un vital interés en el cultivo y cuidado del pensar reflexivo. Si bien es cierto que es un proceso mucho más amplio y no se reduce al aspecto intelectual, sino que también confluyen otras actitudes más prácticas de eficiencia y cualificación que *formar*, ciertas disposiciones éticas y morales que fortalecer y desarrollar, miradas y apreciaciones estéticas que cultivar e inclinaciones vocacionales que orientar; no obstante, estas otras actitudes que confluyen en el proceso educativo, dirá Dewey, tienen por lo menos un elemento de significado consciente y, por ende, de pensamiento. Si no fuera así, el aspecto práctico de la educación sería un mero ejercicio repetitivo, mecánico y hasta rutinario; la educación moral sería arbitraria y ciega; la estética sería una pura emotividad o un sentimentalismo sin más; y lo vocacional no sería más que un asunto de constancia. Pero Dewey es enfático al decir que la educación no se reduce a su aspecto intelectual, sino que se vuelca sobre lo práctico; de ahí que se pueda entender correctamente aquella frase suya que dice: *“En lo que concierne a su aspecto intelectual, la educación consiste en la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos”*⁹³.

La educación en su aspecto del aprendizaje intelectual significa la reunión y la retención de determinada información, que no sólo debe ser conocida, sino asimilada. El aprendizaje intelectual es conocimiento, si se entiende lo que se está realizando; es decir, si se captan las diversas partes de la información recibida y, a la vez, si se captan sus múltiples relaciones recíprocas. Tal aprendizaje es posible si la adquisición de información va acompañada de una constante y juiciosa reflexión. Es más, si el pensamiento nada tuviera que ver con las condiciones y situaciones reales de la vida y si no se pasara de tales condiciones o situaciones, el pensamiento, la educación, como formación de hábitos y de actitudes, no tendría sentido. De nada serviría reflexionar si ello no nos ayuda a resolver algún problema o incertidumbre. Son las presiones internas del pensamiento como las circunstancias externas las que nos introducen en la formación reflexiva del mismo. En palabras de Dewey, la educación comprende éstos dos aspectos: el psicológico y el social; es decir, lo interno y lo externo.

⁹³ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág 82.

El papel de la educación de cara al pensamiento reflexivo no es otorgarle sus elementos constitutivos, sino reconocer sus recursos innatos y desarrollarlos. De lo que se trata es de transformar *“las potencialidades naturales en capacidades probadas y experimentadas, esto es, la transformación de la curiosidad más o menos casual y la sugerencia más o menos esporádica en actitudes de investigación atenta, prudente y rigurosa”*⁹⁴. La educación guía las capacidades naturales de los sujetos, conforme a un cierto plan continuo para conseguir un desarrollo ulterior. Y, si es una guía, supone un estado durmiente de alguna potencialidad presente en el sujeto, una capacidad para llegar a ser algo bajo influjos externos. Además, supone la educación como posibilidad de crecimiento: una capacidad que se desarrolla⁹⁵.

Otro motivo por el cual el pensamiento reflexivo debe ser el fin de la educación está dado en el hecho de que el pensar no es una tendencia natural especial y aislada que florecerá inevitablemente a su debido tiempo y simplemente porque diversas actividades sensoriales y motrices se manifiestan libremente antes; o porque se halla ejercitando la observación, la memoria, la imaginación y la actividad manual, sin intervención del pensamiento. Antes bien, el pensar se suscita en una situación problemática, no rutinaria ni caprichosa, sino incierta. *“Y el señalamiento de problemas, el planteamiento de cuestiones, la asignación de tareas, el aumento de las dificultades, constituye una gran parte de la labor educativa”*⁹⁶.

Es común oír decir que en la infancia el niño es irreflexivo, ya que es un período de mero desarrollo sensorial, motor y memorístico, mientras que en la adolescencia se manifiesta repentinamente el pensamiento y la razón. Es evidente que la adolescencia trae consigo una ampliación del horizonte de comprensión que exige del sujeto un trabajo de abstracción que antes no se hacía, pero el pensamiento sigue siendo el mismo en cuestión de seguimiento y comprobación de las conclusiones que los hechos y situaciones de la vida sugieren. El pensamiento comienza a ejercitarse una vez el bebé ha perdido su juguete y contempla la posibilidad de recuperarlo. Únicamente si la mayor parte del pensamiento se ha ejercitado en las experiencias de la infancia, hay la posibilidad, posteriormente, de una capacidad reflexiva superior.

⁹⁴ Ibíd, pág. 86.

⁹⁵ Cfr. DEWEY, John: *Democracia y educación*. Pág. 33-51.

⁹⁶ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 179.

Desde esta consideración se enfatiza aún más el papel de la educación frente al pensamiento reflexivo: formar hábitos efectivos de cuidadosa indagación, de seguimiento coherente de las sugerencias, de suspensión del juicio hasta que las deducciones hayan sido comprobadas mediante el examen de la evidencia sensible. Y el único modo de adquirir tales rasgos reflexivos es ejercitando los recursos naturales del pensamiento y asegurando las condiciones educativas que promuevan tal ejercicio. Un pensamiento que no se cultiva puede verse presa fácilmente de hábitos de apresuramiento, de impertinente incredulidad, pues sus creencias no serán más que el resultado de su capricho o de la emoción circunstancial.

En fin, una educación que se propone cultivar el pensamiento reflexivo promueve la libertad intelectual que consiste, en palabras de Dewey:

“(...) en la capacidad adiestrada de pensamiento, en la habilidad para poner las cosas patas arriba, para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlos. Si las acciones de un hombre no se guían por conclusiones reflexivas, las guían impulsos precipitados, apetitos desequilibrados, el capricho o las circunstancias del momento”⁹⁷.

Educar para el pensamiento reflexivo -nos lo sugiere Dewey- es precisamente educar para la libertad, pues la libertad misma consiste en la capacidad, para decirlo con los términos de Kant, de servirnos de nuestro propio entendimiento sin la ayuda de tutores externos. El hombre libre, pues, es el que libremente elige aquello sobre lo que ha podido pensar. Cultivar la irreflexión es una forma de esclavizarnos, aunque nuestro amo no sea en este caso un dictador o un jefe, sino nuestras pasiones, nuestros apetitos, o hasta las circunstancias a las que somos incapaces de sobreponernos. Esa “educación para la libertad” que posibilita el pensamiento reflexivo implica, entre otras cosas, que el modo de acceder al conocimiento por parte del niño se vea transformado, lo cual implicará repensar la relación que el niño tiene con los programas escolares.

2. La experiencia natural y la experiencia de la humanidad: la relación del niño con el programa escolar

La insistencia educativa de Dewey se centra en las capacidades naturales del niño a quien se va a enseñar y en la necesidad de conocer a los niños para descubrir cuáles son sus disposiciones originarias. Ahora bien, ¿cómo

⁹⁷ Ibíd, pág 90.

entender la experiencia natural del niño? ¿Y cómo relacionarla, y hacerla interactuar, con la experiencia acumulada de la humanidad? Dewey se refiere a la experiencia natural del niño en los siguientes términos:

“Reverencia para con la infancia es igual a reverencia para con las necesidades y facilidades del desarrollo. Nuestro trágico error es que estamos tan inquietos por los resultados del crecer, que descuidamos el proceso del crecimiento. La naturaleza haría a los niños ser niños antes de que sean hombres. Si nosotros tratamos de invertir este orden, produciríamos un fruto forzado, verde e insípido, fruto que se pudre antes de que pueda madurar... La infancia tiene sus propios medios de pensar, ser y sentir”⁹⁸.

Se nos advierte que la propia experiencia que el niño adquiere en su contacto espontáneo y natural con el mundo no es absurda, sino que es la manera como él se informa del mundo y aprende también el uso y el límite de sus propias capacidades. El hacer del niño, su actividad, es su principal medio de conocimiento, es su manera de estar en el mundo. Es más, todos los objetos alrededor de un niño son un hemisferio por explorar, un mundo que se agranda continuamente ante su pequeña visión. Es a medida que actúa con un mundo de objetos, y que se enfrenta con ellos, que él se va formando como alguien en capacidad de conocer e indagar. De ahí que se deba dejar al niño, en tanto que sus músculos son blandos y su inteligencia dúctil, mirar por sí mismo en el mundo de cosas naturales y artificiales que constituyen para él la fuente de conocimiento. En el fondo lo que ha de potenciar la educación es el proceso natural, que comenzó en el hogar, de enfrentarse a una diversidad de objetos y de inquirir por el significado a los mismos. Todo el conocer del niño está fundado en la experiencia que del mundo puede tener.

Dice Dewey, haciendo eco del pensamiento de Rousseau, que *“el niño está mejor preparado para la vida de adulto, experimentando en su niñez lo que tiene sentido para él como niño, además de que él tiene derecho a gozar de su niñez. Porque es un animal de crecimiento que debe desarrollarse de modo que pueda vivir prósperamente en el mundo de los adultos, nada ha de hacerse que perturbe su crecimiento, y todo debe hacerse para promover el pleno y libre desarrollo de su cuerpo y de su espíritu”⁹⁹*. Lo anterior no quiere decir, sin embargo, que Dewey pretenda reivindicar el modelo del “buen salvaje” como prototipo del hombre que ha de ser educado, pues él ciertamente no es un romántico que crea en la

⁹⁸ DEWEY, John. *Las Escuelas del mañana*. Pág. 12.

⁹⁹ *Ibíd*, pág. 19.

ilusión de recuperar un paraíso perdido, sino un hombre convencido de que en la actualidad contamos con los medios básicos para llevar al hombre hacia un estado de máximo desarrollo de sus capacidades vitales.

Lo que pretende Dewey, más bien, es intentar pensar de qué modo pueden entrar a interactuar dos niveles diversos de experiencia: por una parte, la experiencia que, de un modo natural y espontáneo, va construyendo el niño sobre el mundo en el que habita; por la otra, la experiencia que la humanidad en su conjunto (“la raza” dice en ocasiones Dewey, sin que ello deba tomarse en sentido alguno de carácter discriminatorio) ha ido elaborando para dar cuenta de aquellos asuntos que le inquietan. Este contraste entre la experiencia del niño, por una parte, y la experiencia acumulada de la humanidad, por la otra, y los efectos educativos que esta oposición suele traer, son bellamente descritos por Dewey en su pequeña, pero muy representativa, obra *El niño y el programa escolar*. Citaré a continuación algunos pasajes de ella que considero particularmente representativos para la reflexión que venimos realizando:

“El niño vive en un mundo algo estrecho de contactos personales. (..) Su mundo es un mundo de personas con sus intereses personales más que un reino de hechos y de leyes. Su nota tónica no es la verdad, en el sentido de la conformidad con los hechos exteriores, sino el afecto y la simpatía. Frente a esto, el programa de estudios que encuentra en la escuela le presenta un material que se extiende indefinidamente en el tiempo y se desarrolla ilimitadamente en el espacio. El niño es arrancado de su ambiente físico familiar -escasamente algo mayor que un kilómetro cuadrado de superficie- y llevado al ancho mundo, y aún hasta los límites del sistema solar. Su pequeño espacio de memoria y tradición personales es cubierto con los largos siglos de la historia de todos los pueblos. Por otra parte, la vida del niño es una cosa íntegra, una totalidad (..) Las cosas que le ocupan son mantenidas juntas por la unidad de los intereses personales y sociales que su vida arrastra consigo. (..) Este universo es fluido y fluyente. (..) Tiene la unidad y la plenitud de su propia vida. Va a la escuela y diversas materias de estudio dividen y fraccionan el mundo para él. La geografía selecciona, abstrae y analiza una serie de hechos, y ello desde un punto de vista particular. La aritmética es otra división; la gramática otro departamento; y así indefinidamente. A su vez cada una de estas materias es clasificada en la escuela. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referencia a algún principio general. La clasificación no es un asunto de la experiencia individual. La vitalidad del afecto, los lazos unitivos de la actividad mantienen reunida la variedad de sus experiencias personales. La mente del adulto está tan familiarizada con la idea de los hechos ordenados lógicamente que no comprende -no puede comprender- el trabajo de separación y reforma de

*los hechos de la experiencia directa han de sufrir para que puedan presentarse como 'asignatura' o materia de estudio. Los principios, para el intelecto, han de ser distinguidos y definidos. Los hechos han de ser interpretados en relación con este principio, no como son en sí mismos. Han de ser reagrupados en torno a un nuevo centro, que es completamente abstracto e ideal. Todo esto supone el desarrollo de un interés intelectual especial. Supone capacidad para considerar los factores imparcial y objetivamente; esto es, sin referencias a su lugar y sentido en la propia experiencia de uno. Supone capacidad para analizar y sintetizar. Supone hábitos intelectuales sumamente desarrollados y el dominio de una técnica definida y del mecanismo de la investigación científica. Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño*¹⁰⁰.

Sin duda, el texto que acabamos de citar es uno de los textos centrales de la teoría pedagógica de Dewey. Habría en él mucho que explorar. Sin embargo, me limitaré a resaltar lo que el propio Dewey quiere resaltar en el texto: la diferencia tan clara que existe entre los dos niveles de experiencia señalados: la experiencia natural del niño y la experiencia acumulada de la humanidad que está presente en los programas escolares. Entre estos dos asuntos pone de presente tres diferencias fundamentales:

(1) mientras la experiencia del niño está hecha básicamente de relaciones personales, la experiencia de la humanidad a la que nos vinculan los programas escolares está abierta al mundo en su más amplio sentido y se extienden a lo largo del espacio y del tiempo.

(2) mientras que lo que confiere unidad a la experiencia del niño son vínculos básicamente afectivos, la experiencia de la humanidad que nos ofrece el programa escolar se le presenta a éste no como una unidad viva, sino como un conjunto de especializaciones y divisiones (las materias que conforman su "plan de estudios").

(3) mientras los conocimientos adquiridos por el niño en su experiencia natural están ligados por lazos prácticos y emotivos, los programas escolares organizan la experiencia acumulada de la humanidad (el conocimiento) según principios generales y abstractos de ordenación y clasificación.

Con lo anterior no pretende en ningún momento Dewey sugerir que se deban sacrificar los planes de estudio (que contienen la experiencia

¹⁰⁰ DEWEY, John. *El niño y el programa escolar*, pág. 24-26.

acumulada de la humanidad) a los “puros intereses” del niño, pues ello sería desvincular a éste del proceso de la humanidad, del cual tiene derecho a participar y el cual enriquece su propia experiencia y amplía sus perspectivas. Lo que se pretende afirmar, más bien, es que los planes de estudio no deben perder nunca de vista la relación que ellos tienen con la experiencia natural del niño y que, en la medida en que interactúen convenientemente estos dos niveles de experiencia, se enriquecerá, a la vez, la experiencia del niño y el proceso de su formación.

En este sentido, Dewey no está proponiendo un adiestramiento de las capacidades y experiencias del niño, sino que pretende preparar al niño para ser un miembro útil y competente en una sociedad que puede y debe ofrecer diversidad de oportunidades para su desarrollo. El mismo Dewey lo escribe así: *“Toda educación procede por la participación del individuo en la consciencia social de la raza. Este proceso comienza inconscientemente casi desde el nacimiento, y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su consciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”*¹⁰¹. Es a través de este proceso educativo como el niño llega gradualmente a participar del extenso bagaje cultural y riqueza experiencial de la humanidad a la que pertenece. Este mismo niño es algo así como un heredero del capital acumulado por la civilización.

De este modo, es viable afirmar que un proceso educativo serio no puede ser ajeno a esta realidad. Su tarea consiste en organizar y diferenciar de alguna manera este cúmulo de experiencias humanas. El proceso educativo tiene como objetivo estimular la capacidad natural del niño -en este caso sujeto de la educación-, sus experiencias vitales, mediante las exigencias de las situaciones en que se halla. Es decir, estimular al niño a actuar, a surgir de entre su estrechez mental, de acción y de sentimientos. Así, por ejemplo, los balbuceos instintivos del niño son para él reacciones ante situaciones, pero, una vez iniciado el proceso educativo inconsciente casi desde el nacimiento, comienzan a significar y a convertirse en lenguaje articulado. Es así como entra a participar de la riqueza acumulada de la humanidad, de sus experiencias, de sus ideas, emociones y pasiones concentradas y patentes en el lenguaje. El lenguaje tiende a convertirse así en el instrumento principal del aprender sobre muchas cosas.

Ahora bien, este mismo proceso educativo se comprende bajo dos aspectos: uno psicológico y otro social, y ninguno de ellos puede

¹⁰¹ DEWEY, John. *Mi Credo Pedagógico*. Pág. 51

subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias. El aspecto psicológico apunta al potencial innato que el niño posee, a los recursos naturales de su pensamiento, a su experiencia propia y a las cualidades de su carácter; en tanto el aspecto social apela al estado actual de la civilización, al entorno social vigente. El niño tiene sus propias tendencias naturales, pero desconoce su significado; de ahí que sea necesario traducírselas a sus equivalentes sociales. La educación tiene como propósito orientar esos recursos naturales movilizándolo al sujeto de la educación hacia el pasado (la historia) para valorar la herencia cultural, situarlo en el presente de cara a las situaciones vitales que le exigen constantemente una respuesta y proyectarlo hacia el futuro para comprender así la finalidad de sus acciones. La educación, concebida al modo de Dewey, pretende la realización de todas las capacidades mentales y experiencias naturales del niño y, al vez, pretende ubicarlo de cara a la humanidad, pero no subordinadamente, sino activamente y en libertad. Esa libertad, sin embargo, no es abstracta, sino que se realiza en condiciones concretas. En nuestro caso la libertad se realiza en el ámbito de una institución concreta, la escuela, cuyas condiciones y características son las que hacen posible el desarrollo de la herramienta clave para conferirle al hombre la posibilidad de hacer un uso adecuado de su propia libertad: el pensamiento reflexivo. Hemos de examinar, entonces, a continuación las relaciones existentes entre el pensamiento reflexivo y las condiciones de la vida escolar.

3. El pensamiento reflexivo y las condiciones de la vida escolar

Si por lo que se ha descrito acerca del pensamiento reflexivo se asume que él no es un ente separado del proceso mental común, ni que está aislado de la observación, ni de la imaginación, ni de los juicios del sentido común, tendremos que asumir que él requiere de cierta formación, a través de actividades especiales que lo desarrollen. Dichas actividades tienen como propósito poner al pensamiento en marcha en cualquier situación posible. Para Dewey la formación consiste en que *“el desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad por los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan a la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, y realiza el sentido de la fuerza, la capacidad de fuerza de todo hecho observado y toda sugerencia recogida”*¹⁰².

¹⁰² DEWEY, John. *Cómo Pensamos*. Pág. 42.

En fin, el pensamiento no es ajeno a la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, al modo en que coinciden y se los relaciona y al modo en que se los manipula; de ahí, que no sea una asignatura determinada del programa escolar la que tenga el privilegio exclusivo de ejercitar el pensamiento, sino que el pensamiento reflexivo sea el producto de una serie de condiciones diversas que debe garantizar al niño la vida escolar, y que no se reducen ni deben reducirse al simple aprendizaje de las materias de estudio. Más aún; formar para el pensamiento reflexivo implica, precisamente, superar la idea de que la educación es meramente un conjunto de actividades ordenadas a procurar el aprendizaje por mediación de la enseñanza adulta, para llegar a ser el ejercicio mismo de la actividad de pensar reflexivamente lo que permite el aprendizaje y garantiza su profundidad y eficacia.

Esta es la razón por la cual resulta problemático presentar un único método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo y, a la vez, crear las condiciones ambientales necesarias que despierten y orienten la curiosidad, de establecer las relaciones que promuevan el flujo de sugerencias y que mantengan la coherencia lógica en la sucesión de ideas. Un método de formación tal ha de tener en cuenta las capacidades naturales y hábitos individuales del sujeto y, a la vez, conocer las condiciones escolares que modifican para bien o para mal las direcciones en las que se expresan dichas capacidades individuales.

En fin, un método que pretenda desarrollar al pensar reflexivo no debe limitarse a la actividad del sujeto, sino que ha de considerar sus hábitos, actitudes e intereses subyacentes y constantes. El aspecto psicológico del sujeto prima sobre el mero hacer. Ignorar las condiciones escolares que influyen sobre la creación de actitudes permanentes -mentalidad abierta, entusiasmo, responsabilidad, etc.- equivale a condenar a la sumisión intelectual al sujeto, a formar un repetidor de conocimientos y no un pensador autónomo. De ahí que sea indispensable conocer las condiciones más generales del aula de clases que afectan o frustran el desarrollo de hábitos mentales efectivos y reflexivos. Veamos tres condiciones:

3.1. La influencia de los hábitos ajenos

La tendencia a la imitación y a la repetición de experiencias es lo más nocivo para la formación del pensamiento reflexivo. Tan es así que dice Dewey: *“La imitación no es más que un caso particular de un principio más*

profundo: el de estímulo-respuesta. Todo lo que el maestro hace, así como el modo en lo que hace, incita al niño a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del niño en uno u otro sentido ¹⁰³. En los niños el interés por un tema no está disociado de la personalidad del maestro como sí puede estarlo en los jóvenes. Los niños no separan lo uno de lo otro, ellos conservan vivo su agrado o desagrado, su simpatía o aversión respecto de los actos del maestro y de la asignatura que él explica. En la medida en que el maestro se ocupe de su materia haciendo gala de desgano o de poca profundidad, el niño tenderá, incluso más que a comprender la materia de estudio, a imitar las actitudes y hábitos que el maestro ha desarrollado en torno a ella. Un maestro que, por ejemplo, enseña su materia sin pasión, transmite su falta de pasión por el conocimiento, su apatía, a los alumnos a los que se dirige. Los maestros, lo mismo que los niños, conservan o se apegan más o menos a los mismos puntos de vista. El mismo hecho de aceptar sin reparos hábitos descuidados de lenguaje, deducciones flojas y perezosas, respuestas literales y nada imaginativas, equivale a reforzar hábitos defectuosos de pensamiento reflexivo. Incluso hay sujetos en la educación conscientes de la especificidad de sus propios hábitos y dan por supuestas sus operaciones mentales a tal punto que las convierten en modelo de juicios sobre los procesos mentales de los demás. De aquí se desprende el hecho de alentar todo lo que en el alumno coincida con esta actitud o rechazar lo que no concuerde con él. Tal particularidad nociva para el pensamiento la denomina Dewey: *“Juzgar a los otros por nosotros mismos”*.

Otro aspecto nocivo radica en el exceso de confianza entre el alumno y el maestro, lo cual desencadena un desinterés por el tema de estudio. Es decir, el maestro preocupado por hacer agradable su asignatura se vale de su personalidad a tal punto de convertirse en fuente de dependencia y debilidad personal para el alumno, que ocasiona necesariamente un deseo en él de satisfacer al maestro en lugar de interesarse por el problema o tema de estudio. A menos que se ponga en ello un especial cuidado, los hábitos del maestro tienden a convertir al niño en un estudioso de su personalidad y no del tema. Su interés se centra en acomodarse a lo que el maestro espera de él y no en dedicar todas sus energías a la investigación.

3.2. La influencia de la naturaleza de las materias de estudio

Retomemos la experiencia del niño: él vive en un mundo algo estrecho de contactos personales y las cosas llegan a su experiencia en la medida en

¹⁰³ Ibíd, pág. 66

que afectan su bienestar, el de su familia o el de sus amigos. Su mundo es un mundo de personas con intereses y no un reino de hechos y leyes. Su interés primario no es el de hallar la verdad, sino el afecto y la simpatía. Frente a esta realidad, el programa de estudios de la escuela le presenta al niño un material que se extiende infinitamente en el tiempo y se desarrolla ilimitadamente en el espacio. De su pequeño espacio familiar es llevado a los largos siglos de historia de los pueblos. El niño va a la escuela y diversas materias de estudio dividen y fraccionan el mundo para él¹⁰⁴. Las materias de estudio van, pues, modelando la personalidad del niño y empiezan a ser el factor fundamental a través del cual empieza a interpretar su experiencia. Pero, ¿cómo, de qué manera, influyen estas materias en la formación del pensamiento de los niños y jóvenes?

Por lo general, las materias se organizan convencionalmente en tres grupos: a) las que implican adquisición de habilidades en asuntos prácticos -lectura, escritura, aritmética y música-; b) las que se interesan por la adquisición de conocimientos informativos - geografía, historia, etc. - y c) aquellas en las que la habilidad y la acción no son relevantes, sino que prima el pensamiento abstracto, el razonamiento. No obstante, estos tres grupos presentan sus peligros para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Veámoslo.

En el caso de las asignaturas que se preocupan por la lógica y el pensamiento abstracto (e) existe el peligro de aislar la actividad intelectual respecto de los asuntos de la vida práctica. Lo abstracto tiende a ser elevado y no encuentra aplicación en lo cotidiano. Ocurre lo contrario en las asignaturas que implican la adquisición de habilidades y destrezas (a), pues su tendencia está en adoptar los caminos más cortos para llegar al fin preestablecido. Ello puede hacer mecánicos sus temas y procedimientos y, por tanto, restrictivos de la capacidad intelectual y reflexiva. Y por último, las asignaturas que se interesan por la adquisición de información y la acumulación de conocimientos (b) tienden en ocasiones a descuidar el aspecto de la comprensión y la asimilación. Es decir, la información no implica muchas veces un entrenamiento de las capacidades intelectuales, lo cual podría llevar a una falta de comprensión y de buen juicio. Para Dewey la única información útil es aquella que, tras su recolección, ha sido objeto de un proceso reflexivo del pensamiento. Al parecer, el problema al que nos enfrentamos en la educación consiste en separar la experiencia del niño y el contenido de las diferentes asignaturas que constituyen el programa escolar. Dice al respecto Dewey:

¹⁰⁴ Cfr. DEWEY, John. *El niño y el Programa Escolar*. Pág. 25.

“Del lado del niño el problema estriba en ver cómo su experiencia contiene dentro de sí misma elementos -hechos y verdades- justamente de la misma naturaleza que los que constituyen la materia de estudio ya elaborada... Del lado de las materias, el problema consiste en interpretarlas como manifestaciones de fuerzas que actúan en la vida del niño, y en descubrir los procesos que intervienen entre la experiencia presente del niño y su madurez más plena”¹⁰⁵.

En fin, para que las asignaturas no entorpezcan el desarrollo del pensamiento reflexivo habrá que abandonar la idea de que las asignaturas del programa escolar son ajenas a la experiencia del niño y que son experiencias vitales y embrionarias. Sólo así comprenderemos que el niño y las asignaturas de estudio son simplemente dos límites que definen un sólo proceso. Es algo así como una reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la experiencia acumulada de la humanidad, representada por las asignaturas de estudio. Y la educación es aquella reconstrucción o reorganización reflexiva de la experiencia que da sentido a la experiencia inmediata, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente -anticipar lo que va a ocurrir-¹⁰⁶.

3.3. La influencia de los objetivos e ideales escolares

Existe cierta finalidad educativa que consiste en formar a los estudiantes con miras a obtener resultados externos; es decir, adiestrar al alumno para la respuesta correcta, subvalorando el desarrollo de actitudes y hábitos personales. Pareciera ser que la instrucción en estos centros educativos se reduce a exigir pruebas rápidas y tangibles del progreso en el conocimiento de la asignatura, haciendo de la formación del pensamiento reflexivo algo poco esencial. De esta manera, un proceso educativo sólo podrá preocuparse de calificaciones y promociones automáticas de un nivel a otro.

Así mismo existe una influencia externa de los ideales educativos respecto del comportamiento de sus alumnos, puesto que sus actos dentro del plantel deben atender a preceptos y reglas previamente establecidas. Considera Dewey que *“el plano más profundo de la actitud mental de cada uno es determinado por el modo en que son tratados los problemas del comportamiento”*¹⁰⁷ y ello porque, si la actividad del pensamiento reflexivo es frágil, muy poco se puede esperar en el futuro respecto de la autonomía

¹⁰⁵ *Ibíd.*, pág. 30.

¹⁰⁶ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Págs. 87-88

¹⁰⁷ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 71.

de un sujeto, ya que siempre estará habituado a cumplir reglas y no a pensar. La razón es que cuanto más mecánica y técnica sea la adquisición de conocimientos y comportamientos menor es el ejercicio del pensamiento y menor la actividad del sujeto para encarar las situaciones prácticas y problemas intelectuales que se le presenten.

Dewey cree que la escuela debe ser primeramente una institución social, es decir, que ella sea simplemente una forma de vida en comunidad en la que se concretan los medios para que el niño entre a participar en los recursos heredados de la humanidad y aprenda a utilizar sus propias capacidades para fines sociales; sin embargo, las tres características escolares presentadas nos hacen pensar en una escuela completamente diferente. Una vida escolar que no ejercite el pensamiento reflexivo no prepara al niño para una vida ulterior. Dice así Dewey:

“La vida actual es tan compleja que el niño no puede ser puesto en contacto con ella sin experimentar confusión o distracción; aquel es abrumado por la multiplicidad de actividades que surgen, de tal suerte que pierde su propio poder de reaccionar ordenadamente, o es tan estimulado por esas diversas actividades que sus capacidades son puestas prematuramente en juego y llega así o a especializarse o a desintegrarse indebidamente”¹⁰⁸.

Es decir, la escuela, en sus diferentes asignaturas, objetivos y normas, ha de ofrecer a sus alumnos la posibilidad de desarrollar sus recursos naturales procesalmente, para que sea capaz de desempeñar sus propias capacidades en el mundo social. El progreso de la educación escolar no puede medirse por la sucesión de estudios, sino por el desarrollo de las nuevas actitudes e intereses respecto a la experiencia.

4. ¿Cómo educar el pensamiento reflexivo?

Lo que me propongo en este último apartado de mi trabajo tiene que ver con la cuestión del método o de los medios más apropiados y recomendables para desarrollar las capacidades e intereses del sujeto de la educación respecto de la cualificación y realización del pensamiento reflexivo. El propósito que persigo es presentar al menos seis actividades o actitudes a cultivar en el aula de clases, que contribuyan a favorecer el desarrollo natural del pensamiento reflexivo. Estas actividades revisten una importancia suma a la hora del desarrollo natural de los recursos innatos del pensamiento y a la hora de adquirir hábitos reflexivos en la educación.

¹⁰⁸ DEWEY, John. *Mi Credo Pedagógico*. Págs. 55-56

4.1. La pregunta

La perplejidad y la admiración son como los dispositivos del preguntar; es decir, quien se admira o está perplejo ante algún hecho, circunstancia o dificultad se pregunta e interpela a los demás. Preguntarse o preguntar es como poner en suspenso las cosas. Es ponerse en camino. Es el inicio de una indagación. De ahí que, para el cultivo de la curiosidad, la mejor herramienta sea la pregunta. Es con preguntas y problemas como el pensamiento reflexivo se ejercita. Ahora, el preguntar o mantener vivo el interés del sujeto de la educación a través de interrogantes es todo un arte. Dice Dewey que el arte de preguntar es, en gran medida, *“el arte de interrogar a los alumnos con el fin de orientar sus propias indagaciones y de formar en ellos el hábito independiente de la investigación en sus dos direcciones: la indagación de la observación y recopilación de material pertinente y la indagación a través del razonamiento acerca del significado del material que se ha presentado”*¹⁰⁹.

El arte de preguntar y el arte de orientar una discusión se confunden a tal punto que es imposible dar reglas para su ejercicio. No obstante, según Dewey, se pueden tener algunos pasos en cuenta: **a)** El material o información que posee el alumno debe ser utilizado por él y no limitarse simplemente a repetirlo. Aquí se requiere del juicio y la creatividad del alumno y del ingenio del maestro para aprovechar lo que su alumno sabe. **b)** Las preguntas, tanto del alumno como del maestro se deben centrar en el asunto tratado y no en el objetivo o interés del maestro. **c)** Las preguntas no deben ser cerradas, ya que no favorecen el discurrir del pensamiento reflexivo. Ellas deben tener un hilo conductor que mantengan la coherencia en la sucesión de ideas y ocurrencias de los alumnos. **d)** Hay que mantener viva la revisión continua de las preguntas para sostener la profundidad y la investigación permanente sobre el asunto en cuestión. **e)** Las diversas reflexiones nunca pueden concluir definitivamente, sino que, al introducir nuevas preguntas sobre algún tema no tratado, el pensamiento del alumno es estimulado a indagar y a mantener el interés latente, puesto que siempre hay más para pensar y conocer.

Démonos cuenta que el preguntar es todo un ejercicio reflexivo que mantiene viva la investigación. Plantearse preguntas equivale a plantearse

¹⁰⁹ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 223.

dificultades y justamente el pensamiento reflexivo se inicia en situaciones problemáticas. El preguntar continuo exige del maestro no ser dogmático y evitar así toda respuesta cerrada. Le exige estar atento al orden de la discusión, al orden de las sugerencias y a encauzar los intereses del alumno hacia el asunto tratado. A su vez, el preguntar continuo le exige al alumno un esfuerzo intelectual para hallar una salida a su incertidumbre, y de igual modo, a mantenerse indagando hasta que dé con una conclusión que satisfaga las necesidades del problema tratado.

4.2. La observación

Si se admite el hecho de que pensar es ordenar un tema con vista a descubrir qué significa o indica, se podrá admitir que la observación no es un fin en sí misma, sino que está en función de todo el proceso reflexivo del pensamiento. Comenta Dewey que el error de muchos está en asumir que la primera facultad en desarrollarse es la observación, luego la memoria, la imaginación y por último, el pensamiento. Así, la observación sería como la fuente de los procesos reflexivos. La verdad es que el pensamiento en general presta atención a todos nuestros posibles intercambios, relaciones y conexiones con las cosas físicas¹¹⁰.

La observación está estimulada por el interés, el cual le da unidad a lo que de otra manera sería inconexo. El interés es estar absorbido, atraído, envuelto en algún objeto, alerta y atento. El sujeto está interesado tanto si se pierde en algún asunto como si se ha encontrado en él¹¹¹. Además, la observación se cultiva con aquellas actividades que exigen la apreciación estética, tales como la pintura y la poesía. Pero su importancia en el proceso educativo respecto del desarrollo del pensamiento reflexivo está dada en que ella es un medio para obtener datos y material que confirme las sugerencias y las ideas que puedan surgir de una situación problemática. Ayuda a identificar un problema y contribuye a la orientación y búsqueda de resoluciones vitales.

Algunas actitudes y rasgos para mantener viva la observación dentro del proceso educativo son¹¹²: **a)** siendo la observación un proceso activo, en donde la exploración y la búsqueda son acicates para encaminar la indagación permanente, exige del alumno una mente y una actitud atenta y curiosa. **b)** Para mantener la vivacidad de la observación es indispensable sostener el interés del alumno por el asunto en cuestión, mediante las

¹¹⁰ Cfr. *Ibíd*, pág. 210.

¹¹¹ Cfr. DEWEY, John. *Democracia y educación*. Pág. 140.

¹¹² Cfr. DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Págs. 210 -216.

preguntas y sugerencias. **c)** Toda inferencia a partir de la observación debe ser ordenada, sucesiva, articulada e integradora de lo que el alumno sabe y lo nuevo que está percibiendo. **d)** La observación tiene una finalidad práctica y, a la vez, una finalidad intelectual. Los alumnos aprenden a observar detenidamente para saber el tipo de problema al que se enfrentan y para formular sus ideas al respecto. He aquí el carácter fructífero que posee la observación.

En fin, si se ejercita al sujeto de la educación en lo referente a la observación detenida, prudente, ordenada, coherente, se podría decir que los problemas suscitados al pensamiento adquieren significación y se favorece la reflexión. La observación es la que selecciona los hechos y encauza la resolución de las situaciones problemáticas. Tanto una observación científica -cuidadosa y especializada- como una más amplia y común contribuyen a la cualificación del pensamiento reflexivo, pues lo estimulan y lo mueven a la investigación. Quien observa interesado y curioso goza al ver y al establecer relaciones entre las cosas.

4.3. El manejo de la información

En el decurso del proceso educativo es abundante la comunicación y la transmisión de contenidos, resultado de la observación, de la experiencia y de las deducciones de otros. Ello responde al principio educativo de aprender de otros. Ahora bien, ¿cómo convertir esta forma de aprendizaje en un capital intelectual que estimule el desarrollo del pensamiento reflexivo? Hay que entender por capital intelectual todo aquello que es objeto de investigación reflexiva e implica un trabajo procesal de los materiales e informaciones que se tienen o se sugieren como hipótesis. Pero, si el material o la información de otros lo que nos proporciona es un testimonio, una evidencia ajena que el alumno debe manejar para su propio juicio, ¿cómo se ha de manipular e interpretar tal información contenida en libros o en el maestro, a fin de que se convierta en material de investigación reflexiva y no en simple alimento intelectual prefabricado que hay que aceptar y utilizar?

Abordemos la cuestión al modo de Dewey¹¹³. El material informativo es indispensable, pero que el libro o el maestro saturen al alumno con hechos no es lo ideal; antes bien, de lo que se trata es de trabajar con el alumno y de descubrir con él, a través de la investigación directa, el material informativo que se requiera para el asunto en cuestión. Los libros “*son los*

¹¹³ Cfr. *Ibíd*, pág. 217-218.

*almacenes del mundo y contienen la herencia del pasado, sin la cual seríamos salvajes; después les enseñamos de modo que no gustan los libros de información y se examina lo que un maestro cuenta*¹¹⁴. El libro y el maestro casi siempre rivalizan con la experiencia del alumno, puesto que sus informaciones no se traducen a términos vitales, sino que son directamente ofrecidas como una sustitución o adición externa a la experiencia del niño. Nacen así algunos males, según Dewey¹¹⁵: el primer mal es la falta de conexión orgánica con lo que el alumno ya ha visto y sentido, haciendo de la información algo puramente formal y simbólico. El segundo mal es una presentación externa de la información, es la falta de motivación que ocasiona en el alumno. Y el tercer mal es que, así el libro o el maestro presenten la asignatura ordenada y lógicamente, ésta pierde sus cualidades cuando no involucra la experiencia del alumno.

La información ha de ser un estímulo constante para la investigación; es decir, el material que se entrega al alumno no puede tener un fin rígido o dogmático, sino que ha de ser una herramienta para buscar y dar respuesta a la originalidad y el interés del alumno. Tal originalidad consiste en la iniciativa propia, en la creatividad y en la habilidad personal; en fin, consiste en dejar que las capacidades propias del pensamiento se desarrollen.

La información que se ofrece como material ha de ser vital para la experiencia de quien la recibe, ha de ser significativa. Una información que no sea capaz de suscitar reacciones en el alumno es inútil, pero en la medida en que se integra a sus intereses intelectuales -a su pensamiento- será un acicate para la reflexión. La información ha de ser de tal naturaleza que se integre en la experiencia del alumno; y el maestro, en lugar de decir "Recuerden lo que vimos en tal libro", se anime, más bien, a preguntar "¿Recuerdan tal cosa que vimos y oímos?". En fin, de lo que se trata es de hacer del conocimiento una experiencia integradora tanto de la información como de la experiencia del alumno; para que no se diga que "lo que se estudia en la escuela cuenta muy poco fuera de ella".

4.4. El lenguaje

La escolaridad tiene en el lenguaje su principal instrumento de estudio y la relación del lenguaje con la formación del pensamiento reflexivo es fundamental. Dewey presenta tres opiniones sobre el pensamiento y el lenguaje: *"La primera sostiene que son idénticos; la segunda, que las*

¹¹⁴ DEWEY, John. *Las Escuelas del Mañana*. Edit. Losada, Buenos Aires, 1950. Pág. 23.

¹¹⁵ Cfr. DEWEY, John. *El niño y el Programa Escolar*. Págs. 42- 44.

*palabras son el adorno, la cobertura del pensamiento; y la tercera (la argüida por Dewey), que, si bien el lenguaje no es pensamiento, es necesario tanto para pensar como para comunicarse*¹¹⁶. Sostener que el lenguaje es necesario para pensar y comunicarnos equivale a decir que los signos son indispensables. El pensamiento no procede con meras cosas, sino con sus significados y sugerencias. Las cosas sin significados son puros estímulos ciegos, cosas en bruto que producen placer o dolor. Esas cosas en bruto son signos de otros acontecimientos; así, por ejemplo, las nubes representan la lluvia, o una roca me representa un mineral, etc. Estos signos son naturales y bastante amplios en su significación, puesto que hemos de esperar hasta que el suceso se presente por sí mismo para ser advertidos de la posibilidad de otro suceso a continuación.

Además, existen otros signos, los intencionales o artificiales: los gestos, sonidos, formas escritas o impresas son existencias físicas, pero su valor está intencionalmente subordinado al valor que adquieren como representantes de significados. Tales signos artificiales favorecen su utilización, ya que fijan la atención en lo que representan; su producción está bajo nuestro control directo dependiendo de las necesidades y, por último, son ellos de fácil manejo y modificación, pues, son transitorios. Dentro de los signos hay un género que reclama la atención particular: los signos verbales.

Dice Dewey que un signo verbal *“selecciona, separa un significado de lo que de otra manera sería un flujo vago e indistinto; retiene, registra y almacena ese significado; y lo aplica, cuando lo necesita, a la comprensión de otras cosas”*¹¹⁷. Pudiera decirse que una palabra al aplicarse a un hecho lo aclara y cristaliza toda la situación, puesto que pone límites alrededor del significado. Nombrar algo es darle un título, y con ello adquirir la posibilidad de manipularlo. La palabra es como una etiqueta, debido a que un significado establecido lingüísticamente se conserva para su utilización futura. Y, por último, la palabra es un vehículo en vista a que cuando el signo separa y fija su significado es posible usar ese mismo significado en un contexto nuevo. Aunque los signos no sólo fijan significados, también son instrumentos para agrupación de significados en relación recíproca. Las palabras no sólo son títulos individuales, sino que constituyen enunciados en los que los significados pueden ser organizados; por ejemplo, *“el libro es un diccionario”*, expresa una conexión lógica, ordenada y coherente.

¹¹⁶ DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Pág. 195.

¹¹⁷ *Ibíd*, pág 197.

En consecuencia, el proceso educativo en su aspecto del aprendizaje no puede consistir simplemente en aprender cosas, sino los significados de las cosas; y tal empresa implica el uso de signos, o del lenguaje en un sentido amplio. Los peligros de la educación en este tema son los siguientes: el intento de dar significado a través de la mera palabra sin ningún contacto concreto con alguna cosa, equivale a privar de significado inteligible a la palabra. Y aunque las nuevas combinaciones de palabras sin la intervención de cosas físicas puedan proporcionar nuevas ideas, ello tiene sus límites, puesto que lleva a los alumnos a aceptarlas sin investigación ni verificación personal. Ahora, estas palabras que originariamente representaban ideas terminan convirtiéndose en simples piezas de un juego, gracias al uso constante; es decir, se la utiliza sin tener consciencia de su significado. De esta manera, la palabra, que pretende ser un instrumento para pensar acerca de un significado, se vuelve en un sustitutivo para no pensar.

Démonos cuenta que el lenguaje está en estrecha relación con la labor de educar, ya que en todas las asignaturas se lo utiliza. Nos dice Dewey que *“el motivo primordial del lenguaje es influir -a través de la expresión del deseo, la emoción y el pensamiento- en la actividad de los demás; su empleo como vehículo consciente del pensamiento y conocimiento es una formación terciaria y relativamente tardía”*¹¹⁸. De ahí que la educación tenga como tarea transformar el lenguaje en una herramienta intelectual, que consiste en: *“orientar el lenguaje oral y escrito de los alumnos, que se utiliza primordialmente con fines prácticos y sociales, de tal modo que poco a poco se convierta en una herramienta consciente para vehicular el conocimiento y apoyar el pensamiento”*¹¹⁹. El lenguaje se orienta cuando se controlan los motivos espontáneos, que son los que proporcionan la vitalidad y vivacidad del lenguaje. De igual modo, se deben ir modificando los hábitos lingüísticos para hacer de ellos herramientas intelectuales. Ello es posible utilizando tres recursos:

a) Ampliando el vocabulario del alumno, que se logra al establecer un mayor contacto entre las cosas y las personas, gracias a la recolección de significados de palabras a partir del contexto en el que se las oye o lee. Al captar el significado se amplía el fondo de significados o conceptos listos para ser usados en ocasiones futuras. La limitación del vocabulario puede deberse a la limitación de experiencias con las cosas y las personas.

¹¹⁸ Ibíd, pág. 201.

¹¹⁹ Ibíd, pág. 202.

b) Una mayor precisión del vocabulario, lo cual significa ahondar sobre el conocimiento que en un primer momento es general y vago y que abarca en muchas ocasiones cosas distintas. La vaguedad impide el avance del pensamiento. El dominio de los significados es tan importante como la ampliación de los mismos. Y por último,

c) la formación de hábitos del discurso coherente, ya que todo significado está inserto en el contexto de una situación; de igual manera, toda palabra hace parte de un enunciado y, a la vez, tal enunciado pertenece a alguna narración, descripción o razonamiento. De ahí que se deba favorecer en el alumno la continuidad y la ordenación de los significados en reflexiones amplias y trabajos discursivos. Se debe contrarrestar toda forma corta y simple de respuesta, puesto que ello conduce al desinterés del alumno y al facilismo mental. Se debe promover la capacidad discursiva tanto oral como escrita, lo cual desarrolla la creatividad, la lógica, la reflexión y la construcción orgánica del pensamiento.

4.5. La abstracción

Es común contraponer lo abstracto a lo concreto y viceversa. Lo cierto del asunto es que en el proceso educativo el alumno en todo momento está inmerso en la inferencia; es decir, las cosas concretas están revestidas de las sugerencias que suscitan, lo abstracto. Considera Dewey que el paso de lo concreto a lo abstracto expresa el desarrollo lógico del pensamiento:

“Lo concreto denota un significado decididamente diferenciable de otros significados y claramente aprehensible por sí mismo. Cuando oímos las palabras mesa, silla, cama, no tenemos que reflexionar para entender que se quiere decir. No obstante, hay términos cuyo significado sólo se puede captar si se traen a la mente cosas más familiares y se establecen luego conexiones entre ellas y lo que no comprendemos. El primer tipo de significado es concreto y el último es abstracto”¹²⁰

Ahora, lo que es abstracto en un período de desarrollo del pensamiento es concreto en otro; y ello se debe a que los límites entre uno y otro vienen dados por las exigencias de la vida práctica. Cosas como mesa, silla, cama, etc, nos son familiares debido a nuestro trato constante con ellas, y así sus ángulos y aristas más extrañas terminan por integrarse a nuestra experiencia. Se dice comúnmente que lo abstracto es lo teórico, pues no guarda relación alguna con lo práctico y en el caso de las nociones científicas -átomo, neutrón, protón, etc.- que son abstractas, sólo se las

¹²⁰ Ibíd, pág. 188.

puede llegar a comprender después de un largo proceso educativo; además, que todo el contenido de su significado sólo sirve para facilitar más conocimientos, más investigación y más especulación. Dice Dewey, sin embargo, que: *“cuando el pensamiento se utiliza como medio para algún fin, bien o valor que lo trasciende, es concreto; cuando se emplea simplemente como medio para seguir pensando es abstracto”*¹²¹. Desarrollar la capacidad de pensar abstractamente es pensar, ya no sólo sobre objetos o cosas, sino sobre nuestros propios pensamientos. He ahí la importancia de la abstracción para la cualificación del pensamiento reflexivo. Lo abstracto obliga al estudiante a pensar por sí mismo, a reflexionar, a trascender su propia experiencia.

Es igualmente cierto que lo teórico no está sobre lo práctico o es superior a ello. Ambos aspectos son importantes y decisivos a la hora de ejercitarse el pensamiento. El sujeto que es excesivamente práctico permanece en la inmediatez y el sujeto puramente teórico se aísla de la problemática vital. Desde el punto de vista de Dewey, nuestra posición ha de consistir en fundamentar la teoría en la praxis, en la acción. Un estudiante que domine ambos tipos de pensamiento pertenece a un orden superior al del que sólo domina un proceso. El interés por lo abstracto no es otro que el interés por las cosas intelectuales en sí mismas, es algo así como el placer de pensar por pensar. En la vida práctica el estudiante está rodeado de un sin número de objetos y cosas que, a medida que desarrolla sus capacidades innatas, las va relacionando a tal punto que se pone en la tarea de investigarlas reflexivamente. Esta es la tarea del maestro: conducir a los estudiantes a escudriñar reflexivamente sobre lo que hacen, hasta desarrollar un interés espontáneo por las ideas y sus relaciones recíprocas -capacidad de abstracción-. Es llevarlos de lo fáctico al plano de la ideas

Considera Dewey que *“el objetivo de la educación debería ser el asegurar una interacción equilibrada de los tipos de actitud mental (concreta y abstracta), teniendo muy en cuenta la disposición del individuo para no entorpecer y dañar las potencialidades naturalmente predominantes en él, cualesquiera que sean”*¹²². Al parecer, no hay que descuidar las actividades prácticas para desarrollar la curiosidad y la sensibilidad por los problemas teóricos. De lo que se trata es de ampliar el ejercicio del pensamiento, rebasar los límites de la inmediatez y lo concreto, para experimentar placer ante el hecho mismo de pensar. Todo sujeto tiene ambas capacidades y su particular forma de pensar se verá aún más enriquecida en tanto las desarrolle armoniosamente y en estrecha relación.

¹²¹ *Ibíd*, pág. 189.

¹²² *Ibíd*, pág. 193.

Y para favorecer el equilibrio dentro del proceso educativo, patente en las asignaturas del programa escolar, se debe partir de la experiencia familiar del estudiante e ir relacionando con nuevos temas e ideas más intelectuales. Es decir, ir de lo fáctico a lo posible; de esta manera, la información que se entregue al estudiante debe iluminar su mente para que le ayude a reconocer el significado más allá de lo aparente. Las actividades que se realicen en el aula de clase deben conducir a un interés por los objetos, sus propiedades, su estructura, su causa y sus efectos. Tales actividades deben ser ordenadas con el fin de animar y conducir hacia investigaciones cada vez más profundas. Ahora, tal proceso se consigue gradualmente y se lo puede denominar “*el paso de lo concreto a lo abstracto* “. Se trata, en últimas, de transferir el interés del pensamiento, objetivo del proceso educativo, y de entregar las herramientas necesarias para hallar placer en el pensar reflexivamente.

4.6. La investigación y la experimentación

Incentivar a los alumnos a la investigación es otro de los recursos valiosos para desarrollar el pensamiento reflexivo. Investigar es la actividad constructiva del sujeto dominado por la duda, cuyos recursos previos no bastan como estímulo para la acción. Durante la investigación el sujeto se ejercita en la reflexión. El investigador pone a prueba todo lo que sabe, lo que ha vivido, y se enfrenta a lo nuevo, a lo desconocido. Sin embargo, ¿cómo mantener vivo el interés en la investigación y motivar a ella?

La investigación es la que pone en práctica la experimentación o el método experimental, el cual consiste en reconocer que no tenemos un conocimiento cierto hasta cuando nuestra actividad, tras producir ciertos cambios físicos en las cosas, lo confirma. Tales conocimientos sin la confirmación son meras hipótesis, teorías y sugerencias que son utilizadas como indicadores de experimentos a ensayar. Además, el método experimental del pensar significa que éste es una garantía justamente en la medida en que la anticipación de las consecuencias futuras se hace sobre la base de la observación de las condiciones presentes¹²³. En fin, la experimentación no es un obrar ciego, sino consciente, reflexivo, profundo y un modo de enfrentar los obstáculos y problemas que se nos presentan habitualmente.

Para Dewey lo primero a tener en cuenta es que el estudiante se halle en situación de auténtico experimento, que se empeñe en una actividad

¹²³ Cfr. DEWEY, John. *Ciencia y educación*. Pág. 225.

continúa que le interese por sí misma. Lo segundo a no olvidar es que un verdadero problema surja de la situación que se esté examinando para que se estimule su reflexión. Lo tercero es que el estudiante disponga de información y realice las observaciones necesarias para encontrar una solución. Lo cuarto, que sea él mismo quien elabore las soluciones provisionales y mida sus consecuencias. Y, en quinto lugar, que se de la posibilidad y la ocasión para someter sus propias ideas a la prueba de la verificación mediante la aplicación, y pueda determinar así su alcance y validez.

Comenta Dewey que el método experimental o la experimentación es un combate entre ideas; *“de aquí que, aún cuando la práctica -o inmediatamente- fracase, será siempre, intelectualmente fructífero, porque aprendemos de nuestros fracasos cuando nuestras tendencias son seriamente pensadas”*¹²⁴. El método experimental o la experimentación es tan práctico como la vida; de ahí que no se le reconozca toda su significación: la mayoría del común lo considera como perteneciente a ciertas materias técnicas y puramente físicas. Con seguridad pasará aún más tiempo, refiere Dewey, para que se le otorgue la suficiente importancia y se lo perciba como indispensable y aplicable a la formación y desarrollo del pensamiento reflexivo y a la comprobación de las ideas sociales y morales. Además, agrega: *“El hombre todavía necesita la presión del dogma, las creencias fijadas por la autoridad, para libertarse de la perturbación de pensar y la responsabilidad de dirigir su actividad por su pensamiento”*¹²⁵. Nuestra educación está pensada más para hacer brillantes discípulos que incisivos investigadores y libre pensadores.

¹²⁴ Ibíd., pág. 226.

¹²⁵ Ibíd., pág. 227.

CONCLUSIONES

La obra filosófica de John Dewey no sólo reviste una singular importancia para los modernos sistemas educativos de las sociedades actuales, sino que, tanto sus consideraciones filosóficas como pedagógicas, nos resultan fundamentales a la hora de participar activamente en el mundo en que vivimos.

A Dewey se le considera el filósofo de la educación por excelencia. Además, se le reconoce el ser un filósofo que encarna, y encara problemas reales de la cotidianidad en orden a buscarles alguna solución práctica. Esta manera de concebir el pensamiento, como regido por sus consecuencias reales en la práctica, conocida como “pragmatismo”, no debe entenderse, sin embargo, como un afán inmediatista por “aplicar” conocimientos filosóficos a la solución de problemas técnicos, sino como capacidad de la “inteligencia” (tal es el término usado por Dewey) para enfocar desde nuevas perspectivas, acordes a la vez con los ideales de nuestro pensamiento y las demandas de nuestra experiencia, los problemas más importantes del mundo contemporáneo. Ello fue, en buena medida, lo que llevó a Dewey a ocuparse de la educación y a plantearse como uno de los problemas centrales de ésta (como su fin fundamental incluso) el de la formación del pensamiento reflexivo.

Este interés por ejercer un influjo efectivo y ofrecer posibilidades de solución a los grandes interrogantes de su tiempo no implicó nunca en John Dewey el abandono de la tarea filosófica. Por el contrario, la intensificó aún más. Su actitud, por ejemplo, ante la conocida crisis de los años 30s, en donde se dedicó más que nunca a su infatigable tarea de pensador aún en medio de la debacle económica en que se debatía el mundo, es una muestra fiel de su compromiso con la filosofía y de su creencia de que, en tiempos de crisis, la filosofía es una de las tareas más urgentes a las que ha de dedicar su vida la humanidad.

No perdamos de vista tampoco el hecho de que Dewey poseía una formación hegeliana profunda, y que aún en sus últimos años siempre se declaró un gran admirador de su filosofía, hasta el punto de decir que Hegel “había dejado un depósito permanente en su pensamiento”. De allí, por ejemplo, su concepto de lo que es la realidad: un todo que se desarrolla constantemente hacia una mayor comprensión o racionalidad. Dewey en este asunto busca alejarse de toda concepción dualista, como lo

señala en su autobiografía ***Del absolutismo al experimentalismo***¹²⁶. Propone de esta manera una visión de la realidad en la que se da una continua interacción entre el medio ambiente y el hombre, en donde este último vive en permanente adaptación a las condiciones de su entorno.

En este contexto podemos encontrarle un mayor sentido a la propuesta de Dewey: “el pensamiento reflexivo”, como la mejor manera de pensar para una sociedad que busque ser democrática. Dewey busca dar una respuesta al momento histórico y social que ha tenido que vivir. Ahora bien, su idea de formación del pensamiento reflexivo cobra hoy una importancia capital para la acción humana. Si bien es cierto que nos encontramos en épocas diferentes, y que los contextos y situaciones no son las mismas que vivió Dewey en su momento, ello no implica que su propuesta filosófica y pedagógica carezca hoy de vigencia.

Por el contrario, los nuevos rumbos que están tomando hoy la reflexión filosófica y pedagógica nos conducen de formas diversas al pensamiento de Dewey. Su propuesta de formación del pensamiento está a la base de muchos de los más importantes desarrollos del pensamiento filosófico-educativo actual, en autores como Matew Lipman, Kohlberg, Howard Gardner, Perkins, etc.; su idea de democracia está siendo recuperada desde nuevos intereses y perspectivas por filósofos tan importantes como Putnam o Rorty; su concepción de la lógica no ha dejado nunca de iluminar nuevos desarrollos de esta disciplina y de influir en pensadores como Quine. Muchos de los más grandes filósofos y pensadores de la educación contemporánea (especialmente en Norteamérica) se reconocen como sus discípulos.

Mucho se habla en nuestros días de la importancia de alcanzar una sociedad participativa, activa, libre y progresista; en fin, democrática. No obstante, los medios para alcanzarla resultan insuficientes. Cuando Dewey se propone reconstruir la sociedad desde la filosofía, lo que nos está diciendo es que la educación -el sistema escolar- tiene en sus manos el hacer posible esa reconstrucción y cimentar así una sociedad que pudiera denominarse democrática. El motivo estriba en que, para Dewey, una sociedad democrática, más que una forma de gobierno institucional, es un modo de vivir asociado. Ella comprende un ideal ético, basado en que los

¹²⁶ Cfr. DEWEY, John. “Del absolutismo al experimentalismo”. El traductor toma el presente texto de MAC DERMOTT, John (edit.): *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, The University of Chicago Press, 1981, pp. 1-13. La traducción es de Diego Antonio Pineda R, Profesor de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros -todos participan en iguales condiciones-, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dirigir la propia. Ello equivale a la superación de las barreras de clase, de raza, de nación, que impiden que el hombre capte la plena significación de su actividad. Además está basado en que los miembros que participan socialmente son libres para actuar y sus hábitos sociales se mantienen en un continuo reajuste, debido a las nuevas situaciones que se generan tras la interacción de diversas experiencias¹²⁷.

Démonos cuenta que Dewey, por lo que da a entender en su obra **Democracia y educación**¹²⁸, nos refiere que el fundamento de la democracia está en poseer una manera de pensar y de actuar responsable, comprometida y profunda. Tal condición nos la ofrece un pensamiento reflexivo, según hemos visto en el desarrollo de la presente investigación; es decir, en la medida en que nuestros hábitos de pensamiento sean reflexivos, nuestra acción, nuestro quehacer cotidiano se vuelve necesariamente reflexivo. Y pensar y actuar reflexivamente no puede ser otra cosa que pensar, ser y actuar responsablemente, asumiendo las consecuencias que de nuestro propio pensar reflexivo y responsable se sigan.

Es en este contexto que podemos afirmar que entre la democracia, así entendida, y la educación escolar existe una estrecha relación. Es decir, la escuela, el sistema educativo, el programa escolar, ha de estar orientado hacia el desarrollo de las capacidades naturales y vitales de los sujetos, con el fin de propiciar ambientes y actitudes permanentes que permitan la experimentación anticipada de lo que significa vivir democráticamente. La educación ha de estimular los poderes, las capacidades innatas del niño, pero desde la situación social en la que se halla. Sólo así la educación podrá insertarse en los problemas cotidianos de la vida de los sujetos y transformar la sociedad. De lo que se trata es de combinar en la educación la experiencia individual del sujeto con la experiencia social.

Adquirir la capacidad del pensamiento reflexivo trae como consecuencia una identificación y una participación activa en el ámbito social. De esta manera, se lleva a que el sujeto se integre dinámicamente y se adapte

¹²⁷ Una visión sintética y a la vez profunda de lo que significó la democracia para John Dewey nos la ofrece el filósofo norteamericano Hilary Putnam en su artículo "Una reconsideración de la democracia de Dewey", en su libro **Cómo renovar la filosofía**, Edit. Cátedra, Madrid. I.994 Págs. 247-271.

¹²⁸ Cfr DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Págs. 92-111.

activamente a las condiciones vitales y sociales de un modo más responsable. Preparar al sujeto para la vida social no puede significar algo diferente a proporcionarle el dominio de sí mismo, lo cual implica educarlo de manera que pueda usar plenamente sus capacidades. Una sociedad que no quiera ser una simple asociación de personas y de instituciones, sino que pretenda el ser una comunidad activa, progresista e imitable, ha de promover en sus miembros la iniciativa, el compromiso, la acción responsable, a través de la formación del pensamiento reflexivo. Tal es la hipótesis fundamental de Dewey y lo que, en mi caso, más me ha inspirado para escribir el presente libro.

Es así como formar el pensamiento reflexivo hoy más que nunca cobra relevancia para nosotros, puesto que lleva a romper con un viejo esquema tradicional de educación, que preparaba con base en la memorización de conocimientos, en el aprender del saber de otros, en el adiestramiento para la vida adulta y social, y que, incapaz de redescubrir las capacidades cognoscitivas del educando, se limitaba exclusivamente a creer en el saber de expertos. Con la formación del pensamiento reflexivo al modo como lo propone Dewey lo que se pretende es una educación que prepare al estudiante para enfrentarse a la vida social y cotidiana, pero no desde fórmulas aprendidas con anterioridad, sino desde la iniciativa propia, desde actitudes personales inquisitivas, desde la novedad y la responsabilidad para actuar, desde el dominio de sí mismo. Pero una educación activa sólo puede ser posible desde un trabajo voluntario del sujeto con su pensamiento natural y desde la estimulación temprana por parte del contenido del programa escolar. Es decir, en la medida en que se desarrollen las capacidades naturales del pensamiento es como se podrá alcanzar una capacidad reflexiva que garantice un comportamiento social activo y con iniciativa.

En este sentido pensar es reflexionar. No es saber, sino saber que sabemos y convertirlo en vida. El pensar reflexivamente bajo este punto de vista constituye la tarea fundamental de todos los que nos hemos preparado voluntariamente y apasionadamente para educar a las jóvenes generaciones. Sobre todo aquellos que pretenden (o pretendemos) ser críticos con la sociedad en la que vivimos y con la educación que ésta genera -una educación que favorece formas de adaptación al status quo, a la vez que formas de desadaptación al entorno vital (tanto ambiental como cultural) que rodea al estudiante-, no podemos concebir la educación como mera instrucción o adoctrinamiento, sino que necesitamos apostarle a la posibilidad de una educación que desarrolle efectivamente todas nuestras potencialidades de pensamiento. Esto lo menciono porque en la

experiencia educativa que llevo, antes como estudiante y ahora como docente, he observado que se trasmite a los estudiantes en “la moderna educación” -según la llaman algunos- hábitos de pensamiento que generan una aceptación pasiva e indiscutible respecto de lo que se les enseña, bien sea porque quien enseña representa alguna autoridad o porque no se ofrece el espacio real para el debate de las ideas. Incluso no aceptar una suma de conocimientos dada puede acarrear serios inconvenientes disciplinares. En un sistema educativo así resulta imposible pensar por nosotros mismos, esto es, filosofar.

He confirmado en el quehacer docente que filosofar es un ejercicio vivo, que no puede ser reducido al simple recuerdo de ideas o de conclusiones a las que otros han llegado. He podido comprobar también en el aula de clase que la práctica del filosofar en el mundo de la educación tiene el carácter de una invitación a la vigilancia crítica, al debate ordenado de planteamientos, a la consideración y al examen juicioso de los argumentos y fundamentos de todo conocimiento, a la implementación de una comunidad viva de indagación. Ello es precisamente lo que se propone cuando hablamos del pensamiento reflexivo como el fin (y no sólo como uno de los fines de la educación. Y ello porque pensar reflexivamente no se iguala en su propuesta a la simple especulación o al mero aprendizaje de algunas “técnicas” para pensar, sino al compromiso vital por desarrollar modos de pensar más flexibles, más abiertos y más profundos. Y esto es tan importante en el aprendizaje de la disciplina filosófica como puede serlo en cualquier otra disciplina. La propuesta de Dewey, entonces, puede ser el punto de partida de un proyecto más amplio de “educación filosófica”, es decir, de hacer de la filosofía el núcleo básico de toda propuesta de aprendizaje.

Enmarcar la formación del pensamiento reflexivo es tarea de todo el programa escolar. Sin embargo, las pautas para su formación y para su orientación recaen en gran medida sobre la disciplina filosófica. Y, ahora que soy consciente de tal responsabilidad, ello me pone en camino y en vigilancia permanente para responder a tal exigencia. No se trata de, desde la disciplina filosófica proponer métodos y técnicas que cualifiquen el pensamiento, sino de incitar a pensar la cotidianidad desde su problematicidad vital, de integrar la experiencia particular con la experiencia de la humanidad. Con un pensamiento reflexivo bien educado, no sólo se enriquece la participación en la vida social, sino que, además, se enriquece a la disciplina filosófica misma y, la vez, se redescubre el carácter práctico del mundo de la vida.

Es el carácter práctico de la filosofía lo que más he aprendido de esta investigación y de todo el conjunto de la obra de John Dewey. Son las mismas circunstancias vitales las que me llevan a filosofar, las que me llevan a proponer al pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar. Y es que, como decía en la introducción, la filosofía no funciona exclusivamente con vistas a un saber, sino con vistas a la acción. El pensar no comienza con premisas o postulados, sino con dificultades reales, en las que nos vemos envueltos habitualmente.

Son las mismas exigencias de la vida las que nos reclaman una disciplina de pensamiento que sea reflexivo. Resultaría desproporcionado a esta altura de la investigación desconocer el gran valor que tiene el mundo de la vida a la hora de pensar. Ha sido esta relación intrínseca y vital, presentada por John Dewey en su obra, lo que ha atraído fuertemente mi atención y lo que me incita a promover el cultivo del pensamiento reflexivo en adelante, no sólo en lo personal, sino comprometido con la educación y la sociedad.

Soy consciente que, más que enseñar unas cuantas técnicas aisladas para “pensar reflexivamente”, mi labor educativa, orientada desde la disciplina filosófica, consiste en proporcionar las herramientas adecuadas para que se desarrollen las mejores y no las peores posibilidades del pensamiento. El desarrollo de estas capacidades es lo que permitirá construir una sociedad más participativa y, sobre todo, conformada por sujetos reflexivos que actúen en ella de igual manera. No es necesario que exponga una vez más las ventajas que implica un tal pensamiento, pero sí considero pertinente mencionar que el empeño y la voluntad para realizar tal plan formativo no reposa únicamente en los docentes o en la enseñanza de la filosofía, sino que se requiere indiscutiblemente de la voluntad y del deseo irrestricto del sujeto-estudiante. Y dicha voluntad, para ser incitada, no ha de esperar la edad adulta, o la etapa de la adolescencia. Necesitamos comenzar por forjar la capacidad reflexiva desde una muy temprana edad. Sólo así podremos garantizar una acción social más eficaz, más consecuente y más segura.

Es desde estas consideraciones finales como podemos entender de una manera más clara el esfuerzo filosófico y pedagógico de Dewey por reconstruir la sociedad. Y, aunque Dewey fundamentalmente ha sido un filósofo que se desempeñó como profesor y educador, le han preocupado enormemente los problemas sociales. Comprendo su filosofía y su pedagogía como una manera de vivir. De ahí que muchas de sus ideas aún hoy pervivan influyentes en el presente y en el devenir de nuestras

sociedades contemporáneas. Aún hoy la educación sigue siendo el medio a través del cual las sociedades transmiten sus ideales para mantener su propia existencia y desarrollo. La permanencia de los valores sociales que defienden los sujetos adultos depende de la formación de sus miembros jóvenes. Es más, depende del tipo de educación que se promueva -una tradicional o una activa- que verdaderamente despliegue la capacidad natural del pensar. Por lo mismo podríamos afirmar que la educación es un proceso de constante reconstrucción de la existencia, con el fin de ampliar y profundizar su contenido social. Este proceso de reconstrucción social no sería tan rico sino se contara con la presencia de hábitos reflexivos de pensamiento en los sujetos. Y la gran manera de promover el hábito reflexivo del pensamiento es aceptando que la infancia posee sus medios propios de pensar, ser y sentir. De aquí se debe partir porque la vida del niño, a su tiempo y a su medida, es la vida del adulto. Desconocer tal realidad puede llevarnos a errores pedagógicos graves que lesionarían no sólo al pensamiento natural, sino toda la existencia del sujeto. No sólo sería frustrante para la participación activa del sujeto en una sociedad democrática, sino suicida para el desenvolvimiento de la vida social en general.

Quedo satisfecho con la investigación que he podido realizar en torno a la importancia de la formación de un pensamiento que sea reflexivo. No sólo comparto las consecuencias que Dewey deriva de *allí*, sino que, además, confirmo su vigencia y viabilidad hoy. No me queda más que entregarme, desde mi quehacer filosófico, a la difícil tarea de promover, estimular, nutrir y cultivar el pensamiento en el aula de clase, para alcanzar, junto con mis alumnos, hábitos de pensamiento reflexivo cada vez más eficaces de cara al desenvolvimiento social cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

De John Dewey:

Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Ediciones Paidós; Barcelona; 1989.

Ciencia y educación. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires; 1941.
Del absolutismo al experimentalismo. Trad. Diego A. Pineda. El traductor toma el presente texto de MAC DERMOTT, John. *The Philosophy of John Dewey*, The University of Chicago Press, 1981, pp. 1-13.

Democracia y educación. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires, 1971.

El arte como experiencia. Fondo de Cultura Económica, México, 1949.

El desarrollo del pragmatismo americano. Trad. Diego A, Pineda. El traductor toma el presente texto de MAC DERMOTT, John. *The Philosophy of de John Dewey*, The University of Chicago Press, 1981, pp. 41-58.

El Interés en relación con la formación de la voluntad. Trad. Diego A. Pineda. El traductor toma el presente texto de MAC DERMOTT, John. *The Philosophy of John Dewey*, The University of Chicago Press, 1981, pp. 421-442.

El niño y el programa escolar. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires; 1967.

La busca de la certeza. Fondo de Cultura Económica; México; 1958.

La educación y los problemas sociales. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires; 1967.

Las escuelas del mañana. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires; 1950.

Liberalismo y Acción Social y otros Ensayos. Trad. 1. Miguel Esteban Choqueli. Edicions Alfons El Magnánim; Valencia; 1996.
Lógica: teoría de la investigación. Fondo de Cultura Económica; México; 1950.

Mi credo pedagógico. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires; 1967.
La reconstrucción de la filosofía, Ediciones de la Lectura, Madrid, 1.930.

Sobre John Dewey

BERNSTEIN, R. J. *Praxis y acción*. Editorial Alianza; Madrid; 1979.
CAPARROS, Antonio. Introducción a la edición española de *Cómo Pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós; Barcelona, 1989.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana; Buenos Aires, 1958.

HIRSCHBERGER, Johanna *Historia de la Filosofía*. Tom. II. Editorial Herder; Barcelona, 1982.

JAMES, William. *Pragmatismo*. Trad. Salvador Elizondo. Editorial Roble; México, 1963.

LAMANNA, E. Paolo. *Historia de la Filosofía*. Tom. V. Trad. Floreal Mazía. Librería Hachett, S.A.; Buenos Aires, 1973.

LIPMAN, Matthew. *El Descubrimiento de Harry*. Novela del Programa Filosofía para Niños. Trad. Diego A. Pineda. Primera edición. Centro Colombiano de Filosofía para Niños; Bogotá-Col. Impresos Oese; Cali-Col., 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. *La Pedagogía de John Dewey*. Editorial Losada, S.A.; Buenos Aires, 1960, PP. 7-22.

MARJAS, Julián. *Historia de la Filosofía*. Biblioteca de la Revista de Occidente, S.A.; 33a. edición; Madrid, 1981, pp. 382-391.

MARCUSE, Ludwig. *Filosofía Americana*. Trad. Rufino Jimeno Peña. Ediciones Guadarrama, S.A.; Madrid, 1969, pp. 211-258.

PUTNAM, Hilary: "Una reconsideración de la democracia de Dewey", en *Cómo renovar la filosofía*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1994, pp. 247-271.
ZULETA, Estanislao. *Educación y Filosofía*. Revista Folios. No. 1 (2 semestre), 1990, pp. 31-36.

ZULETA, Estanislao: *Tribulación y Felicidad del Pensamiento*. En: *Memorias .VI Foro Nacional de Filosofía*; Mayo 26, 27, 28 de 1983, pp. 7-24.