

PRAGMATISMO, MÉTODO Y EDUCACIÓN: DEWEY Y RORTY ACERCA DE *HOW WE THINK**

Pragmatism, method, and education: Dewey and Rorty on *How We Think*

JUAN MANUEL SAHARREA^a

<https://orcid.org/0000-0003-4149-5428>

jsaharrea@mi.unc.edu.ar

CLAUDIO MARCELO VIALE^{b, c}

<https://orcid.org/0000-0002-3968-1646>

cmviale@gmail.com

^a Instituto de Investigaciones Psicológicas - Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Córdoba, Argentina

^b Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Córdoba, Argentina

^c Universidad Católica de Córdoba - Unidad Asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Córdoba, Argentina.

Resumen

En este artículo analizamos la crítica que Richard Rorty hace de la apelación al “método experimental” por parte de John Dewey. Defendemos que la categórica desestimación que Rorty presenta del vínculo entre el pragmatismo de Dewey y su concepción de método hubiera sido o bien matizada, o bien radicalmente diferente, de haber considerado seriamente la importancia que la reflexión sobre la educación tenía para el filósofo de Vermont. Nuestra estrategia interpretativa se apoya en la recuperación que Henry Cowles hace recientemente de la apelación al método experimental que Dewey lleva a cabo en *How We Think* (1910 primera edición, 1933 segunda edición) —uno de sus textos educativos más importantes—, en donde se muestra las vinculaciones relevantes entre pragmatismo, evolucionismo y método. Este marco histórico-conceptual nos permitirá cuestionar la reconstrucción de Rorty en torno de este aspecto de la filosofía deweyana tomando en cuenta, fundamentalmente, sus propias reflexiones sobre educación.

Palabras clave: Richard Rorty; John Dewey; Método; Pragmatismo; Educación.

* Este trabajo fue hecho en el marco del proyecto de investigación “Pragmatismo y educación. Fundamentos teóricos y abordajes empíricos” financiado por la UCC (2019-2022) y en el marco de una Beca Postdoctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) sobre el tema “Análisis conceptual y abordaje pragmatista del aprendizaje”.

Abstract

In this article, we analyzed Richard Rorty's critique of John Dewey's appeal to the "experimental method." We argue that Rorty's categorical dismissal of the link between Dewey's pragmatism and his conception of method would have been either nuanced or radically different, had he seriously considered the importance that reflection on education had for the philosopher of Vermont. Our interpretive strategy is supported by Henry Cowles' recent recovery of Dewey's appeal to the experimental method in *How We Think* (1910 first edition, 1933 second edition) —one of his most important educational texts— which presents the relevant ties between pragmatism, evolutionism, and method. This historical and conceptual framework will allow us to question Rorty's reconstruction of this aspect of Deweyan philosophy taking into account, mainly, his own reflections on education.

Key words: Richard Rorty; John Dewey; Method; Pragmatism; Education.

Introducción y delimitación

En este artículo analizamos la crítica que Richard Rorty hace de la apelación al "método experimental" por parte de John Dewey.¹ A pesar de que la recuperación de la figura de Dewey por parte de Rorty siempre fue motivo de numerosas controversias en la literatura (Hickman, 2007; Voparil, 2014 y Margolis, 2014, entre otros), los tópicos educativos, y en especial los que se refieren al vínculo entre educación y método en Dewey, no tuvieron un tratamiento exhaustivo en ella, hasta donde sabemos. Por otra parte, si bien la cuestión en torno al método constituye tal vez el principal punto de desacuerdo entre los pragmatistas contemporáneos, la bibliografía al respecto apunta hacia un debate concreto: o bien priorizar un pragmatismo lingüístico (que supere la objeción que Wilfrid Sellars bautizara como el "Mito de lo Dado") o bien optar por un pragmatismo que enfatice el rol de la experiencia en tanto garante de un contexto práctico para la investigación y el conocimiento; a este respecto se dan diversas tentativas de cuestionar la lectura que el neopragmatismo de Rorty (1979) y Brandom (2011) hacen del pragmatismo clásico. Kalpokas (2014) expone los límites de esta oposición en la lectura que Rorty hace de la epistemología "tradicional" o "cartesiana" apelando a enfoques novedosos sobre rol epistémico de la experiencia; Pappas

¹ Con respecto a la obra de Dewey tomamos como principal referencia la edición que dirigió Jo Ann Boydston: *The Collected Works of John Dewey* (1969-2008). Esta se divide en *Early Works (EW)*, *Middle Works (MW)* y *Later Works (LW)*. Si existe una edición en castellano de los textos, la indicamos tanto en notas al pie como en la bibliografía. Las traducciones del inglés y del italiano son nuestras a excepción de aclarar lo contrario.

(2014), por su parte, defiende una rehabilitación de la noción deweyana de experiencia apuntando a su carácter cualitativo y a su incidencia para la noción de investigación. Sin embargo, a partir de *The Scientific Method* (2020) de Henry Cowles se vislumbra clara y sistemáticamente otro aspecto relacionado a la reflexión sobre el método: el vínculo entre la apelación al método, filosofía pragmatista y reflexión pedagógica. Esto nos permite especificar, partiendo de su análisis, la relación clave entre las concepciones de método y de educación en la filosofía de Dewey, tanto en sus aspectos teóricos como en sus aspectos empíricos. En este marco, nuestra hipótesis interpretativa es la siguiente: la categórica desestimación que Rorty presenta del vínculo entre el pragmatismo de Dewey y su concepción de método hubiera sido o bien matizada, o bien radicalmente diferente, si hubiera considerado seriamente la importancia que la reflexión sobre la educación tenía para el filósofo de Vermont. En este contexto, además, nuestra estrategia interpretativa se apoya en la recuperación que Cowles hace de la apelación al método experimental que Dewey lleva a cabo en *How We Think* (1910 primera edición, 1933 segunda edición) —uno de sus textos educativos más importantes—, en la que Cowles muestra las vinculaciones relevantes entre pragmatismo, evolucionismo y método. Este marco histórico-conceptual nos permitirá cuestionar la reconstrucción de Rorty en torno de este aspecto de la filosofía deweyana.

Para llevar a cabo esta tarea dividimos el artículo en tres partes. En la primera, “La apelación al método”, nos centramos en tres ejes: primero, reconstruimos aspectos relevantes del concepto de método experimental tal como surgen en las dos versiones de *How We Think*; luego señalamos que la apelación al método por parte de Dewey no implica un compromiso con el “método científico”, tal como es concebido en forma estándar (“el mito del método científico” en términos de Cowles); finalmente, exponemos los vínculos entre método, experimentación y evolucionismo en *How We Think*, a partir del análisis reconstructivo que realiza Cowles. En la segunda parte, “Rorty y su lectura de *How We Think*”, argumentamos que la tensión conceptual que Rorty atribuye a Dewey no toma en cuenta ni los vínculos entre método y educación, por un lado, ni los vínculos entre método y evolucionismo, por el otro; asimismo destacamos que el evolucionismo claramente aporta una antropología que es uno de los rasgos más salientes de la filosofía deweyana. En la tercera, “Dos concepciones educativas dentro del pragmatismo”, sostenemos que la reflexión *asistemática* de Rorty sobre la educación limita el alcance de su crítica a la defensa de un método experimental. Argumentamos que esa reflexión *asistemática* tiene dos

fuentes: 1) su concepción metafilosófica respecto de que no puede haber un vocabulario privilegiado; 2) su reticencia a considerar que la filosofía pueda ofrecer una idea general de aprendizaje contribuyendo a una propuesta pedagógica. Defendemos que son dos fuentes independientes ((2) no se sigue de (1)) y que (1) no se aplica a la concepción de Dewey. Finalmente extraemos algunas conclusiones.

La apelación al método

Actualmente es casi un lugar común afirmar que los exponentes del pragmatismo clásico concedieron (aun con sus matices y diferencias) una relevancia crucial tanto a los resultados de la tarea científica como a sus métodos de investigación (Bernstein, 2010; Barrera, 2015).² Dewey, en particular, fue categórico al respecto. En *How We Think* (1910) utiliza diversas denominaciones para tratar la temática: defiende y promueve lo que llama un “método experimental” (*MW* 6, pp. 259-300), “método científico de experimentación” (*MW* 6, p. 300), o lo que denomina “pensamiento experimental” (*MW* 6, p. 298) o también “método activo o experimental” (*MW* 6, pp. 297-298). Esta forma de concebir la cuestión es para Dewey un elemento indispensable para definir la inteligencia, tanto en lo que puede presentarse como su nivel más básico, práctico u ordinario, como en el nivel sofisticado de la investigación científica o teórica. Si bien *How We Think* no es el único texto en donde el filósofo de Vermont apela al método científico, indudablemente resulta el más característico debido a sus influyentes y diversas recepciones, las cuales pueden ejemplificarse en dos posturas extremas: por un lado, la recepción vinculada a la “enseñanza de ciencia general” (una rama educativa que el propio Dewey contribuyó a fundar y consagrada a introducir a los alumnos del secundario y universitarios a conceptos básicos de la *praxis* científica) y que cronológicamente es la que primero impacta en el medio escolar norteamericano.³ Por el otro, *How We Think* fue un texto fundacional

² En línea con esto Richard Bernstein ha afirmado que los pragmatistas clásicos “eran naturalistas robustos que remarcaban la continuidad de los seres humanos con el resto de la naturaleza” y que por tal motivo insistían “en la necesidad de una filosofía informada por y abierta al significado de los desarrollos científicos novedosos” (Bernstein, 2010, pp. 8-9).

³ *How We Think* fue clave en la ciudad de Chicago —sin proponérselo directamente— dentro del “movimiento de la enseñanza de ciencia general [*General science*] en la escuela secundaria (...) una clase social emergente de educadores profesionales quienes intentaron ofrecer una versión de la ciencia que, en su opinión, excitaría al público a la vez que probaría su utilidad en la vida ordinaria de la masa de estudiantes que se reunían [*streaming*] en la institución crecientemente en expansión de

para el movimiento de *Critical Thinking* (iniciado a partir de la década del 70 del siglo pasado), de fuerte impacto en EE.UU y Canadá, que se proponía introducir a los alumnos de primaria y secundaria en la práctica de argumentar reflexivamente rescatando la aspiración deweyana de evitar toda creencia dogmática e irreflexiva (ver Johnson, 2012).⁴ De estas dos posturas, indudablemente la primera contribuyó a asociar a Dewey a un perfil de educador científico interesado en la transmisión de un método científico regulado de manera casi sistemática. Por su parte, el *Critical Thinking*, aun cuando hizo una lectura mucho más caritativa de *How We Think*, dejó sin tratar los aspectos relacionados a una enseñanza activa y práctica, que Dewey consideraba centrales en su propuesta pedagógica, para priorizar una *praxis* argumentativa y reflexiva que, por cierto, tiene gran importancia para el fomento de la democracia. Por último, en lo que respecta al impacto de esta obra en los estudios sobre la tradición pragmatista, Richard Rorty lo coloca como la referencia central para debatir los alcances del método en el pragmatismo de Dewey y su preferencia por un “Pragmatismo sin método” (1983) (*LW* 8, 1933, pp. x-xviii; Rorty, 1991, p. 35, n. 30).

Dewey presenta en *How We Think* dos definiciones del método experimental, y ambas surgen del contraste con lo que denomina el “método empírico” (*MW* 6, p. 296) de pensamiento, que consiste en el mero reconocimiento de la conjunción de dos eventos regulares. Antes de empezar el tratamiento de esta diferenciación, es preciso remarcar que el abordaje deweyano del método confluye en la defensa de la concepción pragmatista de la creencia. Esta idea no aparece claramente definida en el texto, pero a partir del empleo de las nociones de “hábito”, “problema”, “control” (referido a la acción) puede inferirse la proximidad con el tratamiento de la acción y del pensamiento por parte de Peirce o James.⁵

la educación secundaria” (Rudolph, 2005, p. 353). Esto hizo proliferar, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX, cursos de ciencia general, en primer lugar, para el ingreso a la universidad y, posteriormente, para el colegio secundario. El historiador de la educación norteamericana John Rudolph describe los alcances de este movimiento particularmente en Chicago y coloca a *How We Think* como texto clave del movimiento. “El impacto de *How We Think* —sostiene— sobre el pensamiento y las prácticas de la comunidad educacional fue significativo. En diciembre de 1910, por ejemplo, el CASMT (la Asociación Central de Maestros de Ciencia y de Matemática) adoptó una resolución incentivando a que ‘la solución de problemas’ se convirtiera en una preocupación central de la ciencia de la educación” (2005, p. 373, n. 42).

⁴ Agradecemos a el/la evaluador/a habernos hecho notar el vínculo entre *How We Think* y el *Critical Thinking*, este punto es de singular importancia para delimitar la recepción de este texto de Dewey.

⁵ “Creencia” es uno de los términos fundamentales del vocabulario pragmatista.

Dewey parte del “pensamiento empírico”; el ejemplo que usa es el siguiente: “A dice ‘Es probable que mañana llueva’. B pregunta: ‘¿Por qué piensas eso?’ A lo que A replica: ‘Porque el cielo estaba encapotado hacia el poniente’” (MW 6, p. 293). La mera conjunción de un cielo encapotado en una dirección cardinal con el hecho de la lluvia, y la confirmación constante previamente del cumplimiento de esta coincidencia, legitiman como correcta la conclusión que lloverá. Sin embargo, pese a ser una conclusión inductivamente válida, la desventaja de esa forma de pensar es que no puede brindar ninguna explicación sobre por qué lloverá, más allá de la mera conjunción. En palabras de Dewey: “Nuestro sujeto no conoce ninguna *conexión* [objetiva] entre la apariencia del cielo y la lluvia, no tiene conciencia de continuidad en los hechos mismos, ninguna ley de principio, como solemos decir” (MW 6, p. 293).

Si bien el predominio de este tipo de pensamiento, para Dewey, se corresponde con prácticas sociales previas a la revolución científica de la Modernidad, reconoce en 1910 que “[l]a mayor parte de nuestras creencias acerca de la naturaleza humana de los individuos (psicología) y de las masas (sociología) son de una índole todavía ampliamente empírica” (MW 6, p. 294). Entre las desventajas con las que cuenta el método empírico está la “inercia mental, pereza y conservadurismo injustificable” (MW 6, p. 295), que en el contexto educativo del que se ocupa Dewey en esta obra, serán considerados efectos indeseables a evitar por lo que él denomina “pensamiento crítico” (MW 6, pp. 238, 244). El señalamiento del método empírico como una tendencia implica que no se trata de algo dado por naturaleza; de hecho, debido a que el medio social contribuye a impulsarlas, se trata de “tendencias que *necesitan* de una regulación constante” (énfasis nuestro) (MW 6, p. 196). El rol de la educación surge aquí, justamente, para contribuir a dicha regulación.⁶

Desde el texto fundacional de Peirce “The Fixation of Beliefs” (1877), pasando por “The Will to Believe” (1896) de James, hasta “Theory of Valuation” (1939) de Dewey, los tres exponentes principales del pragmatismo clásico se refirieron a ella en detalle. Un derrotero similar al respecto tienen las teorizaciones de Peirce y Dewey, que reemplazan “creencia” como un concepto básico de sus filosofías (a lo largo del desarrollo de sus obras) por otras denominaciones, debido al inexpugnable carácter mentalista que posee, extremadamente difícil de resignificar. En el caso de Peirce, la reemplaza por “juicio”, “aserción” o “manifestación del entendimiento” (cfr. Reyes Cárdenas, 2016, p. 89), mientras que Dewey desarrolla un enfoque similar en “Theory of Valuation” donde la reemplaza por las denominaciones “juicio” y “aserción garantizada” (Dewey, 2000b/1939 pp. 100-112). Va más allá de las posibilidades de este artículo explorar, aunque sea brevemente, esta problemática.

⁶ Dewey se apoya en este punto en el análisis de John Locke y Francis Bacon para señalar las “fuentes de error en las creencias” (MW 6, p. 199). En ambos casos,

El pensamiento reflexivo, por su parte, requiere de la aplicación del método experimental a los diversos intereses que presentan los alumnos y a los que los docentes deberían tomar en cuenta y nutrir. En el prefacio mismo a *How We Think* Dewey anticipa este punto al afirmar lo siguiente: “la actitud innata y pura del niño —caracterizada por su vivísima curiosidad, una imaginación fértil y el amor a la investigación experimental— se aproxima mucho, muchísimo, a la actitud del espíritu científico” (MW 6, p. 179).

En contraste con el método empírico descripto, el método experimental apunta a capturar un principio o ley, no al modo de una ley incontestable sino en términos más amplios de “un hecho comprensivo”:

El método científico reemplaza la conjunción repetida o la coincidencia de hechos separados por el descubrimiento de un único hecho comprensivo, y efectúa esta sustitución mediante *la desintegración de los hechos más toscos o en bruto en una cantidad de procesos más pequeños no directamente accesibles a la percepción* (MW 6, p. 296, énfasis en el original).

Dewey explica su definición mediante el ejemplo de un contraste. Se trata de la observación del hecho de que una bomba de agua, pasado cierta altura del nivel del mar, se detiene. Un neófito (atenido al método empírico) da cuenta de que el agua sube por “succión” hasta cierta altura, pasada la cual se conforma con juzgar que esta no asciende más. En cambio, un especialista, en línea con un espíritu experimental o científico, desglosa la situación en “datos” y plantea que la falta de succión a cierta altura no es necesariamente una “anomalía” sino una “variación de las condiciones” en las que la bomba de succión trabaja. En ese sentido, este último a diferencia del primero puede “progresar” ya que frente a la variación de condiciones puede ofrecer, todavía, una explicación de lo que experimenta. Dicha explicación no sería posible con el método empírico ya que este se basa en conjunciones de hechos previas, no tolerando la variación ni la novedad, tal como es este caso de la bomba que, por consecuencia de una subida en el nivel del mar, se detiene y deja de bombear normalmente (MW 6, p. 297).

dichas fuentes tienen relación, en buena medida, con el medio social y a la vez se da por sentado que la educación debe promover acciones para evitar tales tendencias. De esto no se infiere, sin embargo, que Dewey defienda una concepción moderna del método, tal y como veremos a lo largo de este ensayo.

No es casual entonces que la segunda definición de método experimental depende de las ideas de “análisis” y “síntesis” debido a la importancia que tiene la variación de condiciones para comprender a qué está aludiendo Dewey: “el pensamiento experimental o razonamiento científico es un proceso conjunto de *análisis* y *síntesis*, en términos menos técnicos, de discernimiento y de identificación” (MW 6, p. 298).

Un rasgo central de la apelación al método en el contexto de *How We Think*, es que este aspira a brindar un “signo [*clue*] de unidad” (MW 6, p. 179) para organizar el aprendizaje formal. Esta afirmación estaba basada en los años de experiencia que Dewey tuvo en la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago. Esta manera de asociar el método a la educación es un claro ejemplo de su convicción general, respecto a que esta idea permite pensar asuntos de la vida práctica. No es casual que dicha apelación, por ende, sea una constante en importantes obras posteriores suyas, como *Democracy and Education* (1916) (por ejemplo, MW 9, p. 3), “The Need for Recovery of Philosophy” (MW 10, p. 23) y *La reconstrucción de la filosofía* (1920) (1993, por ejemplo, p. 101), en este último caso a menudo antecedida por la calificación de “nuevo método”.

Ahora bien, esta apelación al método adquirió una connotación muy distinta en la recepción de *How We Think* relacionada a la Enseñanza de Ciencia general. La idea que Dewey sostenía marcaba una clara continuidad entre el conocimiento propio de la vida corriente y el conocimiento científico. En nuestros días, en cambio, el método científico alude a una forma de pensar excepcional, abstracta y privilegiada (propia de juicios expertos que nada tienen que ver con formas corrientes de razonar).⁷ Esa forma excepcional no tiene una correspondencia en la práctica científica⁸ aunque sí cuenta con cierta “fascinación” (Cowles, 2020, p. 2). Siguiendo el reciente análisis de Henry Cowles en *The Scientific Method* podemos llamarla “el mito” del método científico: “una serie de pasos —define— que justifican la autoridad de la ciencia” (Cowles, 2020, p. 1). Precisamente la tesis central de su libro es que la idea de método, que en el siglo XIX se vio enriquecida por la recepción del evolucionismo (incluida la recepción dentro del pragmatismo), fue reemplazada o se deslizó hacia esta última concepción: el mito del método científico (Cowles, 2020, pp. 1-3).

⁷ La RAE en su cuarta acepción de “método” confirma esto: “Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” (RAE, n.d.).

⁸ Afirma Cowles “Los científicos e historiadores (de la ciencia) nunca acuerdan, pero sí lo hacen respecto de esto: no hay algo como el método científico ni nunca lo hubo” (Cowles, 2020, p. 1).

En ese deslizamiento, tal como lo muestra Cowles, la recepción de *How We Think* en el sistema educativo dio como resultado una distorsión de la concepción pedagógica de Dewey. En otros términos: *How We Think* fue empleado como texto de enseñanza del método científico (en su versión mítica o reducida). Así se tomó la enumeración donde Dewey reconstruye la visión pragmatista de la creencia, bajo la idea de “un acto completo de pensamiento” (MW 6, pp. 234-237) y se la asoció arbitrariamente a una regla universal y abstracta de funcionamiento del conocimiento científico. Esto último es algo que Dewey decididamente no pretendió (Cowles, 2020, pp. 1-2). La enumeración es la siguiente:

- (i) una dificultad sentida; (ii) su identificación y definición; (iii) sugerencia de su posible solución; (iv) desarrollo de las implicancias de la sugerencia mediante la razón; (v) observación y experimentación ulteriores que conducen a su aceptación o rechazo, es decir, a la conclusión de creencia o incredulidad (MW 6, p. 237).

Este párrafo fuera de su contexto original (la recapitulación de un modo pragmatista de concebir la creencia) ayudó a alimentar el “mito” del método científico, que no ha perdido vigencia en nuestros días. Sin embargo, atendiendo al proyecto de *How We Think*, el resultado de su consolidación fue separar el razonamiento científico de la forma de razonar ordinaria. Cowles contribuye a mostrar que esta separación invisibilizó el aporte del evolucionismo (como matriz de pensamiento revolucionaria de la época) a la concepción de la mente y el conocimiento.

El evolucionismo es una concepción esencial para entender la necesidad *permanente* de Dewey de apelar al método. Un propósito central de Cowles es recuperar la deriva de esa influencia que, aun cuando sea bastante evidente desde los textos de Dewey, tiende a ser dejada de lado precisamente por la consolidación del mito científico. En base a este aporte, nuestro interés es mostrar la incidencia clave del método que a Dewey se le presenta atendiendo a las demandas de la reflexión educativa.

A tal fin, señalemos algunos puntos del evolucionismo: en principio, a finales del siglo XIX (cuando en parte Dewey se termina de forjar intelectualmente) se registra una influencia generalizada de las ideas de Darwin en el clima intelectual norteamericano posterior a la Guerra Civil. En ese contexto surgen debates a partir de la publicación de *The Origins of Species* (1859) —por cierto, año de nacimiento de Dewey— que abren paso al desarrollo de una visión experimental de la naturaleza y con ella a una naturalización (por así llamarle) tanto de los objetos

de investigación de las diversas disciplinas como de la práctica científica misma.⁹

Dewey resultó especialmente interesado en este cambio al punto de dedicar un artículo para exponer las implicancias del darwinismo para la reflexión filosófica (“La influencia del darwinismo en la filosofía”, 1909), en donde coloca la investigación de Darwin como “el último hito científico” de una serie orientada a “cuestionar la filosofía clásica de la naturaleza y del conocimiento” (p. 53). El objetivo de este hito sería el de “posar sus manos sobre el arca sagrada de la permanencia absoluta, al tratar las formas que habían sido tenidas como modelos de fijeza y perfección como algo que nace y muere” (p. 49). Esto permitió algo trascendental para los intereses del filósofo de Vermont: trasladar desde la biología un esquema experimental para pensar diversos asuntos humanos (psicológicos, educativos, morales y políticos).¹⁰ En el trance de describir esta ampliación Dewey refiere al “nuevo método científico” o “nueva lógica” como un modo de abordar la investigación ahora también sobre los asuntos humanos.¹¹

La idea de evolución capta el interés de Dewey ante todo porque permite cuestionar, desde la ciencia (no ya desde un enfoque meramente especulativo), cierta concepción de la naturaleza eterna e inmutable (recordemos su afirmación respecto a que la psicología y la sociología de su época no pasaban del método empírico de carácter irreflexivo). A la par de esto, la idea de método experimental le sirve para comprender dos cuestiones más de forma articulada y desde una perspectiva novedosa: por un lado, la inteligencia o el pensamiento situando a la mente como

⁹ Cowles, en los párrafos finales de su libro y para resumir este proceso habla en términos de una “naturalización de la ciencia” como el efecto del evolucionismo sobre la ciencia (Cowles, 2020, p. 267).

¹⁰ El párrafo de Dewey que citamos continua de la siguiente forma: “*El origen de las especies* introdujo un modo de pensar que, a la postre, estaba destinado a transformar la lógica del conocimiento y, con ello, la manera de abordar la moral, la política y la religión” (Dewey, 2000a, p. 49).

¹¹ En este párrafo Dewey presenta su interpretación claramente: “Sin los métodos de Copérnico, Kepler, Galileo y sus sucesores en la astronomía, la física y la química, Darwin se habría encontrado desasistido en las ciencias orgánicas. No obstante, antes de Darwin, el impacto del *nuevo método científico* sobre la vida, la mente y la política no podía producirse, pues entre esos intereses ideales o morales y el mundo inorgánico se interponía el reino de plantas y animales. Las puertas del jardín de la vida estaban cerradas a las nuevas ideas; y solo a través de ese jardín se accedía a la mente y a la política. La influencia de Darwin sobre la filosofía radica en haber conquistado para el principio de transición los fenómenos de lo vivo, permitiendo así que la nueva lógica se aplique a la mente, a la moral y a la vida” (énfasis nuestro) (Dewey, 2000a, pp. 53-54).

un órgano evolutivo; por el otro, el conocimiento como efecto o resultado del éxito de las teorías en la intervención sobre el medio. Al anticipar su estudio sobre el modo en que evolucionó la noción de método entre 1830 y 1910 —y junto con él las nociones de “conocimiento” y “experimento”— Cowles destaca estos tres puntos en el siguiente párrafo:

[A]ntes de que la “ciencia” fuera una herramienta para el pensamiento, el término era más cercano a algo como conocimiento. Es decir, el término señalaba más el contenido que el proceso, una acumulación de hechos y teorías que uno casi podía señalar. Esta visión estable pronto se deja de lado, cuando la ciencia pasa de significar los productos de un trabajo mental al trabajo mental mismo. Así es cómo la ciencia vino a parecerse menos al conocimiento, una categoría que era (y es) de poco uso para los psicólogos, y más al pensamiento (una actividad, encarnada, orgánica, mensurable). Dado que las ciencias se focalizaron estrechamente en estas actividades en el siglo XIX y dado que lo hicieron frecuentemente en el lenguaje de la teoría evolutiva, el pensamiento científico vino a parecer más y más *adaptativo*. *Es decir, asumió las cualidades de la selección natural en la medida en que esa explicación se aplicó para estudiar la mente. En la medida en que las teorías de la mente cambiaron, así lo hizo la metodología. Este entrelazamiento de evolución y experimento, el ida y vuelta entre explicaciones de adaptación mental y método científico, se usaron a nivel cultural y a nivel cognitivo simultáneamente* (Cowles, 2020, pp. 6-7 énfasis nuestro, a excepción de “*adaptativo*”).

Es interesante señalar, en apoyo de esto, que Dewey un año antes en “The Bearings of Pragmatism upon Education” (1908-1909) ya había señalado que el evolucionismo de Darwin permite pensar a la mente como “instrumento u órgano de acción exitosa” (*MW* 4, p. 180) y al conocimiento como una herramienta antes que como un medio de representación.¹² Y lo relevante es que esta idea no se presenta en dicho

¹² En este texto, además, por primera vez Dewey se adscribe explícitamente al pragmatismo. En sus términos: “Ahora bien, la perspectiva pragmatista de la mente y del conocimiento (...) considera a la mente como un desarrollo y da mucha importancia a la relación entre el organismo y el entorno. Sin embargo, considera la evolución de la mente como un crecimiento a partir de la tendencia constante de la vida de mantener y llevar a cabo sus propias funciones a través de la subordinación del entorno a ella misma antes que la adaptación pasiva a una coerción que opera desde fuera. Por lo tanto, no considera la inteligencia como meramente un resultado de la evolución, sino también como un factor en la guía del proceso evolutivo; la considera como una

ensayo como una afirmación en un plano meramente epistemológico. En su interés orientado a los asuntos humanos (prácticos), la educación de su tiempo podía verse seriamente modificada a la luz de este hito darwinista. ¿De qué modo? Uno de sus diagnósticos en torno a la educación es claro: toda concepción educativa depende de una noción de mente que la articula. A este respecto, afirma:

Dado que una de las principales funciones de la educación es el entrenamiento de la mente (dado que, de hecho, esta es la única función de la educación cuando consideramos la mente en sus conexiones orgánicas con el carácter) una perspectiva diferente de la naturaleza y el propósito de la mente trae consigo un cambio muy grande en las ideas y prácticas educacionales (*MW* 4, p. 181).

Las diversas nociones de mente (más ampliamente podríamos decir: perspectivas antropológicas) subyacentes a las prácticas educacionales, impactan en la división social. Las dos concepciones sobre lo mental prevaecientes en la Modernidad, de hecho, habían tenido implicancias prácticas para la educación. Así por ejemplo el empirismo como teoría de la mente favorecía una educación atada a las labores manuales para la gran mayoría de las clases populares; o el racionalismo alentaba una división del trabajo entre trabajo intelectual y práctico, señalando como “cultura” un saber puro, independiente de la experiencia y de la acción (Oliverio, 2018, p. 618). El evolucionismo, en contraste con estos dos abordajes, conllevaba como consecuencia práctica un aprendizaje activo, que no recae en dicotomías como la de separar tajantemente entre labores manuales e intelectuales.

Dewey entiende que, dado que su época y su medio social proponen otros desafíos a la educación, el evolucionismo permite elaborar una visión apropiada de las prácticas educacionales que su tiempo demanda. Obviamente que, en este punto, hay un aspecto normativo que empieza a exhibirse en Dewey relacionado a la necesidad de un cambio social en línea con una consolidación o robustecimiento de la democracia. Sin embargo, esta convicción solo es plausible gracias al respaldo de la concepción del ser humano ofrecida por el método experimental al que dio lugar el evolucionismo. Siendo la mente un órgano evolutivo y maleable, y el conocimiento o las teorías instrumentos de ese órgano, el sistema que más se ajusta al desarrollo o evolución de la mente es sin dudas el democrático.

evolución de las funciones de la vida, hasta el punto en el cual pueden ejecutarse con mayor efectividad” (*MW* 4, p. 180).

En resumen, luego de este recorrido en torno del método experimental en *How We Think*, hay tres aspectos que consideramos importante destacar: 1) Dewey expuso una idea de método en línea con la concepción pragmatista de la creencia; 2) en dicha exposición, siguiendo a Cowles, tiene una influencia palpable el evolucionismo, al punto de consolidar la idea de método experimental; 3) la recepción en la enseñanza de ciencia general de *How We Think* —tal vez iniciando una serie de desafortunadas recepciones pedagógicas de Dewey— distorsionó aspectos centrales de su pedagogía y alimentó el mito del método científico. Atendiendo a estos tres puntos abordaremos ahora la reconstrucción crítica que hace Rorty sobre este tema para examinar el alcance de sus objeciones.

Rorty y su lectura de *How We Think*

Richard Rorty considera central la idea de método en la evolución del pensamiento de Dewey. Juzga esta apelación, sin embargo, como un aspecto vetusto de su filosofía (que comparten también otros pragmatistas de la época). Esta apreciación aparece ya en *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979), al modo de una desconfianza generalizada en cualquier pretensión de *un* método privilegiado¹³ para acceder al conocimiento. En dicha obra Rorty asocia la adopción de un método de investigación privilegiado o seguro como una de las expresiones en que la filosofía se presenta como “espejo de la realidad”:

La filosofía como disciplina capaz de ofrecernos un “método correcto de buscar la verdad” depende de que se encuentre algún marco neutro y permanente de todas las posibles investigaciones. (...) La mente en cuanto espejo de la naturaleza fue la respuesta de la tradición cartesiana a la necesidad de este marco (Rorty, 1989, p. 146).

Sin embargo, sus argumentos y objeciones en contra de la “exaltación de algo llamado ‘el método científico’” (Rorty, 1991, p. 35, n. 30) en Dewey se desarrollan años más tarde. En especial se concentran en dos artículos de los años 80 (“Pragmatismo sin método” de 1983 y “¿Es la ciencia un género natural?” de 1988), por un lado, y de manera más radical en la introducción a la segunda edición de *How We Think* (1933), que escribe en 1986, por el otro (Dewey, *LW* 8, 1933,

¹³ Como veremos más adelante, es inapropiado sostener que Dewey cree que haya *un* método excepcional atribuible a las ciencias (y en contraste con el pensamiento corriente) el cual sea patrón o modelo de cómo razonar.

pp. x-xviii). Dewey considera en ese texto —tal como vimos— que el método experimental es indispensable para brindar un respaldo teórico y práctico al aprendizaje formal en la educación primaria. En otros términos: el filósofo de Vermont apela al método en el contexto de una reflexión pedagógica para la defensa del pensamiento reflexivo. Rorty, por su parte, aunque se ocupa de esta noción de pensamiento, rechaza la apelación al método con diversos argumentos (el principal de los cuales es indicar una tensión teórica que específicamente abordaremos). No obstante, su crítica no hace alusión a la concepción educativa de Dewey (no trata la relación entre método y educación); ni tampoco aborda el vínculo entre método y evolucionismo.

Nuestra pretensión general es argumentar que ambos ejes omitidos o no considerados (más allá de las cuestiones exegeticas) se explican en función de la concepción educativa *asistemática* que el propio Rorty defiende en los pocos pero específicos textos que consagra a la temática (Rorty, 1982, 1990a, 1990b, 1999). Una falta de sistematicidad que tiene dos fuentes: en primer lugar, (1) su concepción metafilosófica, esto es, la forma en que define las tareas de la filosofía: esta no debe funcionar como un “vocabulario” sobre la realidad privilegiado por sobre otros vocabularios; en segundo lugar, (2) su reticencia a considerar que la filosofía pueda ofrecer una idea general de aprendizaje contribuyendo a una propuesta pedagógica.¹⁴ Ambos compromisos se respaldan, en buena medida, en la ausencia de una tematización de los vínculos entre método, educación y evolucionismo. Por esta razón, antes de contrastar la concepción pedagógica de Dewey con la de Rorty, es indispensable reconstruir sus objeciones a la apelación al método.

De acuerdo con Rorty, la apelación al método es un rasgo accesorio y posiblemente anticuado del filósofo de Vermont que nada tiene que ver, a fin de cuentas, con la confianza en la investigación científica (particularmente de la ciencia natural). En la introducción al primer volumen de sus *Escritos filosóficos* afirma:

Yo adopté la posición de que el lado cientificista y cultivador del método de Dewey, su constante exaltación de algo llamado “el método científico”, era un legado desafortunado de su juventud, una juventud marcada por la preocupación acerca de la guerra entre ciencia y teología (1991, p. 35, n. 30).¹⁵

¹⁴ Este argumento aparece más abajo. Rorty recupera la idea central en su crítica de *How We Think*, que reconstruimos más adelante.

¹⁵ Esta decisión interpretativa de Rorty cobra tal dimensión que es el eje de

Esta escisión profunda en la lectura de Dewey, sumado a diversas críticas en torno de la utilidad de una idea de método en la ciencia (casi como un peligro que devalúa ciertos aspectos pragmatistas) delimitan dos aspectos claves de la lectura de Rorty sobre el método: se plantea un contraste entre estrategias hermenéuticas. La disyuntiva se presenta, por una parte, en la duda de si es apropiado adoptar cierta coherencia atendiendo a problemas actuales, y en nombre de ella descartar algunos rasgos del pensamiento de un autor, como hace Rorty con Dewey. O bien, por otro lado, si lo mejor es intentar rehabilitar la filosofía de un autor sin descartar ninguno de sus elementos (por ejemplo, la idea de método). Excede a este trabajo resolver este contraste metafilosófico o, en otros términos, entre modos de comprender la filosofía o de hacer exégesis filosófica.¹⁶

Sin embargo, creemos que es posible cuestionar el juicio del propio Rorty de manera independiente a esta duda hermenéutica general. A partir de lo que sostuvimos antes, la cuestión del método suscita una

diferencias radicales con Sydney Hook respecto de la herencia de la filosofía de Dewey. Para Rorty, un contraste entre su propia versión de Dewey y la de Hook expresa dos vertientes opuestas respecto de cómo comprender a Dewey. El propio Rorty comenta que Hook calificaba a su versión sobre Dewey como “nietszcheanizada” e “irracional”. Es decir, el reproche a Rorty no era solo el de no ser fiel al maestro sino el de tergiversarlo. Por su parte, el propio Rorty reconoce que la lectura de Hook se ajusta a los intereses expuestos por el propio Dewey, aunque considera que insistir en esas ideas hoy día resulta inconducente. Pese a que el mismo Rorty reconoce que “Es mucho lo que habría quedado por decir por ambas partes”, las “escaramuzas preliminares” que nos ofrece en su introducción a *How We Think* permiten comprender su posición sobre el vínculo entre método y pragmatismo, aun cuando esta se vea limitada por el propio carácter preliminar reconocido por el filósofo neopragmatista (Rorty, 1991, p. 35, n. 30).

¹⁶El propio Dewey se alinearía con Rorty respecto de cómo leer o abordar la tradición filosófica. En *La reconstrucción de la filosofía* afirma: “Una vez que se reconozca que, bajo el disfraz de tratar de la realidad última, la filosofía se ha venido ocupando de los precisos valores incrustados en las tradiciones sociales; que surgió de un choque de finalidades sociales y de un conflicto entre las instituciones heredadas con otras tendencias contemporáneas incompatibles, se caerá en la cuenta de que las tareas de la filosofía del futuro consistirán en poner claridad en las ideas de aquellos hombres en lo referente a las pugnas sociales y morales de su propio tiempo. Su finalidad será la de ser, dentro de lo humanamente posible, un órgano que trate de esos conflictos” (1993, pp. 60-61). Esto no quita, desde ya, que sea discutible si efectivamente cierto rasgo particular de la obra de un autor del pasado es prescindible para dar respuesta a problemas actuales. En este caso, la discusión es interna dentro de un mismo criterio hermenéutico. Nuestro interrogante se ajusta a esta modalidad en la medida en que nos preguntamos si efectivamente el método experimental de Dewey ocupa un lugar accesorio atendiendo a la relevancia de problemas actuales relacionados a la reflexión educativa y en especial a la defensa de un éthos democrático. Volveremos a este tópico al desarrollar la reconstrucción de Rorty sobre *How We Think*.

segunda cuestión respecto de si dicha apelación es un rasgo *necesario* del pragmatismo de Dewey, por un lado, y el alcance de este compromiso, por el otro. El punto problemático señalado por Rorty es que la apelación al método tracciona en un sentido contrario a la concepción pragmatista de la mente y del conocimiento ¿Está Rorty efectivamente en lo cierto?

El núcleo de la discusión, así considerado, es el siguiente: con la apelación al método Dewey desdibujaría, en la interpretación de Rorty, los contornos del pragmatismo, ubicando —con un espíritu contrario al mismo— a la filosofía como un vocabulario privilegiado, muy por encima del resto de los saberes. Rorty tiene una explicación para este punto que es caritativa con Dewey: cree que esta ambigüedad es consecuencia de un exceso en el rol asignado a la filosofía como producto de un “legado de juventud” (donde Dewey necesitó enfatizar el papel de la filosofía y de la ciencia frente a la teología). Examinaremos oportunamente el alcance de esta afirmación.

En contraste con esto, creemos que es posible desafiar dicha conclusión atendiendo al papel que tiene la reflexión educativa en el pragmatismo de Dewey. Así en medida alguna podría juzgarse innecesaria la apelación al método en la filosofía deweyana sin devaluar parte de uno de los aspectos más originales de la misma, a saber: su concepción antropológica. Esta permite dar cuenta de cómo adquirimos creencias y adoptamos actitudes cognitivas y prácticas, a la vez que evita ciertos hábitos que dificultan el conocimiento o una acción exitosa y controlada en el ámbito práctico. Dewey considera que esta antropología tiene implicancias fundamentales para la educación. Rorty no parece considerar ni el peso de esta concepción antropológica ni su incidencia en el ámbito educativo. Por el contrario, sí reconoce el peso del evolucionismo en general en la filosofía de Dewey. Nuestro señalamiento, sin embargo, es que no vincula esta incidencia con sus intereses en la reflexión educativa, en donde el método ocupa un rol explicativo peculiar como fundamento de una concepción de la enseñanza (esto es el “pensamiento reflexivo”).

La argumentación de Rorty, por su parte, se inscribe en un debate interno a la exégesis de Dewey. Ha señalado explícitamente que la presentación que escribe para el volumen 6 de los *Middle Works* — que incluye a *How We Think*, en la segunda edición de 1933— es la referencia central para su crítica al método en Dewey (Rorty, 1991, p. 35, n. 30). Esta crítica es el eje de discusiones con Sidney Hook en “Pragmatismo sin método” (Rorty, 1983), artículo en donde se deja en claro que este punto de la obra de Dewey impacta en lo que puede concebirse, en términos generales, como una filosofía pragmatista (cfr.

n. 18). Claramente para Rorty la mejor versión del pragmatismo es *sin método*. Por el contrario, un pragmatismo *con método* es defendido por Sidney Hook al modo de un naturalismo quizá extremo, en las antípodas de Rorty. Ambos pretenden rehabilitar cierto legado de Dewey. A nuestro juicio es posible articular una posición intermedia que reivindique la crítica a una noción moderna de método, por parte de Dewey, a la vez que defienda aspectos centrales del método experimental relacionados a las vinculaciones estrechas entre método y evolucionismo y método y educación.

Una arista destacada de la interpretación de Rorty, siempre siguiendo el prólogo a *How We Think*, es que la concepción de método deweyana expresaría “una tensión teórica” entre “una concepción pragmatista de la investigación (...) al modo de una respuesta a circunstancias históricas particulares”, por un lado, y “la concepción tradicional de la investigación como el descubrimiento de verdades ‘objetivas’ eternas”, por otro (LW 8, p. x).¹⁷ Esta tensión a su vez está alimentada, sostiene, por una tensión práctica concerniente a las “dos imágenes públicas” (p. 10) de Dewey: la imagen propia del activista por la reforma social, por un lado, y un filósofo con pretensiones de neutralidad que elabora teorías y realiza aportes a diversas disciplinas científicas, por el otro.

Aunque, en efecto, esta teoría pervive como una constante en la obra de Dewey, es manifiestamente visible en su descripción del método. En la argumentación de Rorty la tensión se presenta de la siguiente manera: el filósofo neopragmatista señala cierta indefinición respecto del criterio de valoración del propio Dewey sobre la Modernidad. Sabemos que Dewey ha criticado la visión del conocimiento que denomina la “teoría del conocimiento del espectador” (en la que “el pensamiento se considera como ejercicio de una ‘razón’ independiente del cuerpo” (LW 4, p. 195). Dicha postura puede remontarse claramente a Descartes y a cierta concepción moderna del conocimiento, más como la búsqueda de un método abstracto para garantizar el conocimiento que como una reflexión acerca de nuestras creencias, nuestros modos de actuar en la experiencia, o de organizarnos en comunidad (tal como sucede en las reflexiones epistemológicas de Dewey y de los pragmatistas clásicos en general, cfr. Faerna, 1996).

Sin embargo, la idea de un método de acceso a la verdad es deudora de aquella visión epistemológica clásica (Rorty insistirá mucho

¹⁷ Seguimos la numeración en números romanos de la edición original. Todas las introducciones a los volúmenes cuentan con dicha numeración.

sobre este punto al relacionar la defensa del método con las menciones positivas de los empiristas clásicos en *How We Think*). Esta visión clásica del método puede emparentarse, creemos, con el mito del método científico que señala Cowles. Aun cuando el intento de ofrecer un método por parte de pensadores tanto racionalistas como empiristas no puede considerarse una simplificación totalmente análoga al mito del método científico, el método moderno (al igual que el mito del método científico) se presenta como una regla que garantiza el conocimiento de manera abstracta. Asimismo, se diferencia de la idea de método experimental tal y como surge en *How We Think* por su sensibilidad ante una visión contingente de la naturaleza y el conocimiento (esto permite que en *How We Think* el método se asocie a un modo de abordar una situación dificultosa en línea con la concepción pragmatista de la acción y no a un modo de garantizar creencias verdaderas o incuestionables). De modo que, cuando Rorty atribuye a Dewey la idea moderna de método vale mostrar, siguiendo a Cowles, que solo con una simplificación forzosa de *How We Think* (más propia de su recepción dentro de la enseñanza de la ciencia general que de la intención de Dewey) puede atribuirse esa noción mítica a dicho texto.

A favor de Rorty, sin embargo, podemos argüir que Dewey tiene en buena consideración ideas centrales de algunos pensadores modernos. Tal y como referimos, particularmente ideas relacionadas a modos erróneos de forjar creencias (*MW* 6, pp.198-201). Esto explica la exaltación del siglo XVII a la par de la defensa del método. Asimismo, la confusión en la que Rorty cae no deja de tener cierta base en las afirmaciones del propio Dewey. Es palpable en el texto cierta oscilación, bien descrita por el filósofo neopragmatista:

A veces parece como si Dewey nos dijera que el siglo XVII descubrió no solo la verdadera estructura del sistema solar y las leyes del movimiento sino un nuevo método de investigación, uno con ventajas espectaculares sobre otros métodos previos. Cuando Dewey escribe de este modo, suena como si estuviera diciendo “Todos nosotros, no importa si preferimos una cultura más religiosa o secular, o si somos políticamente radicales o políticamente conservadores, pues naturalmente queremos usar las mejores herramientas posibles para nuestro trabajo. El método descubierto en el siglo XVII es una mejor herramienta, desafortunadamente negada” (*LW* 8, p. xii).

Al dar por sentado que Dewey sostiene el “mito del método científico” cuando valora el siglo XVII y especialmente ideas de algunos

pensadores modernos, Rorty asume que esto contrasta fuertemente con la defensa del “pensamiento reflexivo” (*MW* 6, p. 188). Conforme a Rorty, la asociación entre método y pensamiento reflexivo sustrae a Dewey del rol de un analista de la educación pedagógicamente neutral para convertirlo en una especie de teórico político afín a la izquierda:

Lo que Dewey describe como “pensamiento reflexivo” a veces suena como algo que cualquiera hace naturalmente, algo que es propiedad común de los antiguos y de los contemporáneos, y de cualquier persona alfabetizada y elocuente, sin importar las creencias de él o ella. Pero a veces, en particular cuando Dewey está comparando odiosamente este tipo de pensamiento con el “intelectualismo” y el “racionalismo” el pensamiento reflexivo suena como algo bastante particular, algo que los contemporáneos hacen más de lo que los antiguos hicieron, algo que se encuentra más comúnmente entre científicos de laboratorio que entre los escolásticos medievales, y más prevalente entre liberales que entre conservadores (*LW* 8, p. xiii).

Esta tensión no es algo superficial, según Rorty. Por el contrario, es un problema de fondo —o “real” en sus propios términos (*LW* 8, p. xiii)—. Conforme al autor de *Consecuencias del pragmatismo*, Dewey es consciente de la tensión y encuentra como solución ofrecer algo a mitad de camino entre “un procedimiento bien definido —un método en el sentido de un conjunto de directivas respecto de qué hacer, algo como una receta— y una mera recomendación para ser abierto de mente, no dogmático, crítico y experimental” (p. xiii). Tal es la tarea, según Rorty, de *How We Think*.¹⁸ A juicio de Rorty, atendiendo a la meta supuesta

¹⁸ Rorty agrega que el mismo objetivo motiva *Logic: The Theory of Inquiry* (*LW* 12, 1938). Excede a este artículo ocuparnos en detalle de este texto pero cabe mencionar que no hay variaciones sustantivas entre la visión experimentalista de *How We Think* y la expuesta en *Logic* pero sí se da un matiz importante. Dewey en *Logic* defiende una idea de investigación que impacta directamente en la noción de método. Concretamente, Dewey niega que haya criterios de evaluación de conocimiento *a priori* o externos al contexto de investigación. La investigación es, conforme a Dewey, un proceso en el interior del cual se ajustan y eventualmente se cuestionan las normas epistémicas. En línea con la *praxis* científica, la investigación podría caracterizarse como un “proceso autocorrectivo” (*LW*, 12, p. 14). En base a esta concepción, Dewey cuestiona a la epistemología tradicional por desgajar la investigación de un contexto y proponer normas abstractas de evaluación epistémicas. Richard Bernstein ha señalado que este argumento contribuye a la célebre crítica deweyana al fundacionismo epistémico (Bernstein, 2010, pp. 159-160). Atendiendo a esta lectura, es difícil concederle a Rorty su interpretación de la defensa del método por parte de Dewey como la apelación a

por parte de Dewey, el cometido no se logra. O al menos no se logra sin disolver la tensión permanente. Luego de aclarar que la obsesión por delimitar el pensamiento crítico no anula algunas consideraciones importantes en torno de la Modernidad (aun cuando estas no alcancen para avalar la apelación a un método), Rorty da su valoración final del origen y el mantenimiento de esta tensión en Dewey. Así señala una apreciación hermenéutica general:

Aquel intento [el de ofrecer un procedimiento general o método] debe considerarse como una secuela desafortunada de los vocabularios filosóficos del siglo XIX sobre los que Dewey estaba montado, vocabularios que sugerían que la “naturaleza del juicio” o “del pensamiento” o “de la razón” o “del pensamiento” o “de la ciencia” eran tópicos disponibles para la “investigación filosófica”. Dewey hizo muchísimo para romper con esos vocabularios, y así volver obsoleta la idea de un rango de problemas concretos y permanentes que formaban el contenido de una disciplina llamada “filosofía” (o, lo que es más, de una llamada “psicología”). Pero, como todos nosotros, no pudo cuestionar todas sus creencias a la vez (*LW* 8, pp. xvii, xviii).

Aparte de la tensión que supondría la exposición del método científico en Dewey, Rorty agrega algunas consideraciones en torno a lo que podríamos denominar el *excepcionalismo científico* (esto es: colocar a la ciencia como modelo de pensamiento en contraste con un modo ordinario o corriente de pensar), por un lado, y lo que podríamos denominar *reduccionismo científico* (es decir: la idea de que todos los aspectos de la cultura pueden reducirse al modo en que trabaja la ciencia natural), por el otro.¹⁹ Nos interesa abordar, no obstante, su crítica general más relevante.

un conjunto de reglas externas a todo proceso investigativo, en un punto ideales, en línea con la convicción cartesiana de un conjunto de reglas para la dirección de la mente. Si bien es cierto que Dewey en muchas oportunidades traza una genealogía del método y sitúa en la Modernidad su surgimiento (señalando a Bacon como uno de sus cultores —por ejemplo en *La reconstrucción de la filosofía*—), no es menos cierto que en su descripción del método insiste siempre en la necesidad de pensar en un contexto experimental donde las normas se autocorrijen permanentemente. Agradecemos a el/la evaluador/a habernos hecho notar el vínculo entre nuestra argumentación y la concepción de investigación defendida por Dewey en *Logic*.

¹⁹ Para respaldar esta crítica, Rorty emparenta a Dewey con algunas de las principales motivaciones del empirismo lógico: “al igual que los empiristas lógicos, Dewey exageró el intento de convertir la ciencia natural en un modelo para el resto de la cultura. Ambos también estaban preocupados en aislar un “método de acción llamado ciencia natural” (68). Ambos sobrestimaron las diferencias entre ciencia, arte

La apelación al método expresa una tensión entre dos modos opuestos de comprender la investigación y la búsqueda de la verdad (a su vez esta tensión se sostiene por la imposibilidad de Dewey de exponer sus compromisos sociales en un formato —o “vocabulario”, para emplear el término rortyano— que exige cierta neutralidad). Rorty brinda un marco comprensivo para mitigar el impacto de esta crítica al sostener que el afán por el método es propio de un vocabulario del siglo XIX del que Dewey todavía no ha podido desprenderse a principios del siglo XX. A este argumento lo acompaña la consideración biográfica en torno de las dos figuras públicas ante las cuales se debate el propio Dewey. Pero es sobre todo por el argumento (que supone una postura hermenéutica concreta) que Rorty no tiene inconvenientes en disociar ciertos compromisos pragmatistas fundamentales de Dewey como su concepción de creencia —que opera detrás de la idea de método— a la vez que la concepción antropológica (ligada al evolucionismo) de la apelación al método. O al menos no tiene limitaciones para considerar este primer punto como accesorio en relación al último.

En resumen: en el planteamiento de la tensión teórica señalada por Rorty, primero, no hay menciones respecto de los vínculos entre método y educación y método y evolucionismo. Esto sin contar, en segundo término, con que hay pocas consideraciones en línea con una reflexión educativa. Ambas cuestiones, entendemos, impiden a Rorty apreciar, luego, las implicancias de la noción de método en *How We Think*. Dado que, si bien estas omisiones responden a los compromisos metafilosóficos de Rorty, nos interesa destacar que su sesgo responde *fundamentalmente* a su propia concepción educativa; la reflexión educativa en Rorty, como sostiene Stefano Oliverio, “oscila entre una falta de tematización concentrada [*focused thematization*] y la recurrencia del tópico en sus trabajos” (Oliverio, 2020, p. 2). Para comprobar que la desestimación de Rorty en torno de los vínculos entre método, evolucionismo y educación se corresponde no tanto a una consideración y posterior descarte de estos vínculos sino a su propia visión de la educación, resulta necesario recuperar algunas de estas opiniones pedagógicas para ponerlas en contraste con el marco general de la reflexión educativa de Dewey. Esto nos permitirá comprender cómo los lineamientos pedagógicos de Rorty impiden un abordaje sistemático de la educación tal como el que ofrece Dewey en *How We Think*.

y política. La filosofía de la ciencia reciente (por ejemplo, el trabajo de Kuhn o de Hesse) se ha ocupado de enfatizar las similitudes entre estas áreas” (*LW* 8, p. xviii).

Dos concepciones educativas dentro del pragmatismo

Rorty dedica algunos textos a la educación (Rorty, 1982, 1990a, 1990b, 1999; Rorty & Ghiraldelli, 2008). En ellos propone lineamientos pedagógicos que permiten inferir ciertas características distintivas de cómo debería orientarse una pedagogía, desde los niveles de escolarización primaria hasta la educación superior. Como bien resume Ramón del Castillo:

Para Rorty la educación, desde la escuela primaria hasta los estudios superiores, debería concentrarse en el desarrollo de dos impulsos: por un lado, el de la sociabilidad, y por el otro, el de la individualidad. El primer impulso se basa en la inculcación de valores comunes y de virtudes como la solidaridad, la lealtad y la esperanza. El segundo impulso, en cambio, tiene que ver con la inculcación del amor de sí y con el deseo de libertad y con el gusto (del Castillo, 2014, p. 85).

A modo de enumeración vale destacar los puntos que delimitan la concepción educativa en Rorty: i) plantea ciertos fines educativos; ii) esos fines (en plural) marcan una especie de contraste entre educación primaria y secundaria y educación superior; iii) esos fines se asocian a ciertos sentimientos o emociones. Por este motivo, se suele calificar a la propuesta rortyana como una “educación sentimental”; iv) en línea con lo anterior, Rorty brinda una profunda importancia a una educación lingüística en dos sentidos. Por un lado, una educación orientada a la lectura de textos (particularmente de novelas en donde figuren héroes que expresen los valores a inculcar). Y por el otro una expectativa (en los niveles de escolarización más altos) de que los estudiantes modifiquen el vocabulario en que se expresan para cuestionar así ciertos aspectos de su tradición (tradición que han recibido de forma más o menos dosificada o incuestionada en los primeros años de escolarización) (del Castillo, 2014, p. 95).

Excede a este artículo hacer un análisis minucioso de cada uno de estos puntos. Debemos remarcar, sin embargo, que la educación sentimental se relaciona con la centralidad sobre el lenguaje (iii y iv). A su vez, los fines de la educación en Rorty suponen, o dan por sentado, el fomento de un *éthos* democrático, pero parten de una suerte de “proteccionismo” sobre la verdad que amerita debatir hasta qué punto cabe el fomento de ciertas figuras o acontecimientos heroicos en función de garantizar ciertos valores como la esperanza (i, ii). Sobre este punto, una tesis rortyana derivada de (ii) es que la educación, como socialización, no debe orientarse a cuestionar lo que se considera

verdadero, sino que debe meramente transmitirlo (asoma aquí cierta idea de educación clásica como transmisión de la tradición).²⁰

Pero, atendiendo a la reflexión educativa de Dewey, especialmente en *How We Think*, hay algunos contrastes evidentes con la reflexión educativa de Rorty. Dewey, al igual que Rorty, asocia la educación a la socialización. Sin embargo, no marca una diversificación entre educación primaria y secundaria y/o educación superior. Tomando en cuenta la convicción deweyana de que ciertas tendencias espontáneas de los niños se parecen al espíritu científico, podría pensarse que en Dewey esa diferenciación es inviable: la educación parece tener una misma trayectoria desde los primeros niveles de educación, signada por el pensamiento reflexivo. A modo de ejemplo, Dewey considera que el principio de que la instrucción educativa “debe nacer por completo a partir de las necesidades y oportunidades de las actividades realizadas por los propios alumnos” (*MW* 4, p. 187) se cumple en el nivel inicial tanto como en los laboratorios científicos, siendo su meta introducirlo en el resto de los niveles (medio y secundario). Dewey, pese a reflexionar sobre el lenguaje y sobre la función de los juicios y de los conceptos, no brinda la centralidad que Rorty le da a este y que se exhibe en su acento en la noción de vocabulario.

El contraste que nos parece más relevante, sin embargo, es que en tanto que Dewey ofrece una idea de *cómo* educar (un modo de pensar conveniente o correcto para la educación), Rorty no solo que no se pronuncia al respecto sino que, por el contrario, desconfía de la posibilidad de hablar de un modo correcto de pensar desde un abordaje pragmatista. Los motivos de esta reticencia se dirigen en principio a (1): la filosofía puesta en el rol de indicar el modo correcto de pensar remite a formas anticuadas o perimidas de proyectos filosóficos, al menos desde un espíritu pragmatista. En parte la dificultad de vincular método y pensamiento reflexivo proviene, estimamos, de este punto. Rorty no está en desacuerdo con los hábitos de pensamiento reflexivo pero considera que estos no pueden ser producto de una teoría acerca de la naturaleza del pensamiento (como la que supuestamente ofrecería Dewey).

²⁰ En la epistemología social actual se discute acerca de los fines epistémicos de la educación formal. Las posiciones se debaten entre dos facciones. Aquellos que afirman, por un lado, que el fin epistémico es la verdad (la instrucción en creencias verdaderas sin prestar relevancia a la justificación, similar al planteo rortyano a nivel de sociabilización) y aquellos que afirman que el fin debe ser la justificación (asociado en este caso a la idea de pensamiento crítico). Asombra la ausencia de remisiones a Dewey en los miembros del debate o del propio Rorty. Al respecto cfr. Marabini y Moretti (2020).

Ahora bien, la convicción metafilosófica de Dewey es que la filosofía (particularmente el pragmatismo) puede ofrecer “hipótesis de trabajo a la teoría educativa” (MW 7, p. 329). Dichas hipótesis no conformarían tanto una teoría pura como un aporte dentro de una trama interdisciplinaria en donde diversos aportes empíricos moldean, a la vez que ratifican, dichas hipótesis. *How We Think* es un ejemplo concreto de una reflexión semejante. En la medida, por ende, en que puede distinguirse el ofrecimiento de hipótesis de trabajo con la defensa de una teoría pura, creemos que este cuestionamiento metafilosófico (es decir, 1) no se ajusta completamente a la concepción de Dewey.

Por otro lado, aun cuando una reflexión educativa como la de Rorty pueda estar compuesta por ciertos lineamientos generales, dichos lineamientos deben llevarse adelante en un contexto en particular (esto es, la escuela). Una pregunta interesante surge en este punto, a saber: ¿puede una concepción pragmatista proveer herramientas para exponer una concepción del aprendizaje? ¿La reticencia de Rorty de ofrecer una visión al respecto está justificada más allá de que atribuyamos o no un interés de hacerlo? Entendemos que aquí se expone la mayor diferencia entre los enfoques educativos de Dewey y Rorty. En tanto que el primero considera que es necesario ofrecer una teoría sobre cómo pensamos que sirva a la educación, Rorty entiende, siguiendo (2) —esto es, su reticencia a considerar que la filosofía puede ofrecer una teoría general del aprendizaje— que esto es un exceso. ¿Pero hay un modo de exponer esta diferencia que no coloque a Dewey como cometiendo algo así como un exceso, tal es la acusación de Rorty? Atendiendo a sus contundentes críticas, Rorty parece entender que no. Nosotros entendemos que sí.²¹

²¹ Este contraste merece un mayor tratamiento de la concepción “conversacional” de Richard Rorty ya que involucra una serie de puntos que convergen, en última instancia, en la pregunta de qué constituye una comunidad epistémica y cuáles son los límites que dicha comunidad establece. Presumiblemente la respuesta de Rorty sobre este último punto no conduce a la idea de una justificación última o una normatividad previa a las prácticas internas de una comunidad. Justamente la idea de “método” genera rechazo en Rorty por esta connotación aséptica. Sin embargo, creemos que siguiendo *How We Think* la pretensión de Dewey no se aparta de los intereses rortyanos. ¿Dónde reside, entonces, la diferencia? ¿Por qué Rorty no acepta la postulación de un método, como modo de pensar mejor que otro para forjar una concepción educativa? Nuestras hipótesis es que Rorty considera que toda práctica epistémica sería se adquiere durante el proceso de individualización (momento en el que la educación humanística es prevalente) que es posterior a la fase de enseñanza en la que se concentra Dewey (es decir a nivel primario cuando el experimentalismo es el elemento que articula las prácticas educativas). Claro que profundizar sobre este punto merecería otro artículo (cf. Waks, 1997). Asimismo, para el conversacionalismo de Rorty y el problema del estatus de una comunidad epistémica cfr. Penelas (2015).

Rorty, por su parte, se ataja de objeciones que atacan el carácter exploratorio de sus opiniones pedagógicas, argumentando que teme que este tipo de tareas en una reflexión filosófica conduzcan a una “sobrefilosofización” de la educación (Rorty, 1990a). A esto se suma que, conforme a su postura, si la filosofía ha de tener una “función social”, en su opinión, esta será “terapéutica” (Rorty, 1990a, p. 41); en ese sentido probablemente su función, atendiendo a su idea de dos impulsos diferenciados, tenga mayor sentido hacia el final de la educación formal, específicamente en la educación universitaria.

Nuestro argumento para cuestionar a Rorty, a este respecto, es el siguiente. Atendiendo a lo anteriormente expuesto, creemos que la defensa del método en Dewey se corresponde con el intento de exponer cierta concepción antropológica fuertemente atada al evolucionismo. Esto se respalda, en primer lugar, en el análisis de Cowles quien ve que en el planteo del método experimental de *How We Think* confluyen los intentos de trasladar al campo práctico (en este caso, la educación) la mirada evolucionista del conocimiento y de la mente. Por otra parte, el propio Dewey por la misma época de *How We Think* justifica su confianza en el pragmatismo, en efecto, por apelar a la visión experimental que proporciona el evolucionismo (he aquí uno de los puntos que atraen a Dewey de la psicología de William James, cfr. Bredo, 2002). Un elemento adicional destacado por nosotros es la importancia que el evolucionismo cobra para la educación y que está consignada en “The Bearings of Pragmatism Upon Education (1899-1900)”.

Esta concepción antropológica permite brindar un fundamento a la teoría educativa. En esto Dewey reconoce no ser original; de hecho, asume que, así como la educación dependió durante décadas de concepciones tanto racionalistas como empiristas de lo mental, su época requería de una concepción diversa para la que el evolucionismo ajustaba (*MW* 4, pp. 181-182). Entre los datos que demandaban una nueva educación se destacaba la democracia en ciernes por la que Dewey tenía un especial interés. El método experimental, en tanto fundamento de la educación, contribuía a una democracia concebida no como un mero régimen entre otros sino como el régimen que permitiría desarrollar las potencias o capacidades de la mente (concebida en términos darwinistas).

Relacionado directamente con lo anterior, por otra parte, este fundamento no estaría dado desde una neutralidad conceptual *a priori*, desde una voz filosófica única como presumiblemente propusieron Des-

Para un estudio de la génesis de la epistemología rortyana cfr. Kalpokas (2005), para ver cómo se ha asociado a Rorty a una “pedagogía posmoderna” cfr. Ramírez (2020).

cartes o Locke en sus tratados sobre la comprensión o la mente humana. Dewey representa un ejemplo de una filosofía empíricamente informada en la cual la tarea conceptual se juzga como un elemento de formación típicamente filosófica pero que debe complementarse y ajustarse con investigación experimental apropiada²². Desde esta posición puede ofrecerse un concepto general de aprendizaje sin recaer en el lugar privilegiado, bien delimitado por Rorty, de un vocabulario excepcional.

En el caso de una teoría educativa Dewey considera que la escuela podría funcionar como un laboratorio experimental para testear diversas propuestas de prácticas educacionales a partir de diferentes propuestas sobre la naturaleza de la mente. Cuando escribe *How We Think* Dewey ya había llevado adelante esta tarea experimental a lo largo de casi una década (Martin, 2002, pp. 203-210). En alguna medida configura un naturalismo dentro del cual la idea de cómo pensamos no aparece como una mera especulación, sino que se fundamenta en un impacto científico reciente (el evolucionismo) y brinda respuesta a un contexto social determinado.

Por todo lo anterior, en breve, es posible evitar la conclusión rortyana de que el método deweyano no es más que un ariete secular en contra de la todavía influyente presencia de la teología. En su lugar, el método constituye un aporte para ofrecer una idea general de aprendizaje, a modo de hipótesis, a una teoría educativa que puede ampliarse y reconfigurarse a la luz de nuevos datos. Ninguna de las dos fuentes que apoyan su desconfianza hacia el método (1 y 2) logran su cometido. Si bien (1) se corresponde con un aspecto con el cual Dewey estaría de acuerdo, lo cierto es que no se ajusta con su propuesta filosófica. Por otra parte, (2) no implica (1) pues es posible ofrecer un criterio general de aprendizaje en términos de una hipótesis a ser confirmada, a la vez que informada, por disciplinas empíricas.

Rorty podría replicar todavía que, más allá de esta pretensión naturalista, el papel de la filosofía todavía es muy ambicioso si atendemos a la apelación al método. En este caso, una posible contrarréplica podría partir de una convicción metafilosófica compartida entre Dewey y Rorty: la convicción de que la filosofía puede intervenir positivamente en asuntos públicos. La reforma social como concepto podría aproximarse perfectamente a la concepción de “filosofía como política cultural” que Rorty defendió a partir de los 80 y que otorga título el cuarto volumen de sus *Philosophical Papers* (2010).

Aun cuando el afán reformista de Dewey tenga una mayor

²² Remitimos a la cita de Bernstein reproducida en nota 2.

envergadura que la política cultural de Rorty, lo cierto es que no puede reducirse esa convicción reformista a un rol excepcional o privilegiado para la investigación filosófica. La diferencia está en que la investigación conceptual en Dewey debe ir de la mano con la experimentación científica (en sentido amplio) y apuntando a una construcción interdisciplinar. No hay teoría sin este componente empírico y constructivo. El rol que Rorty asigna a la filosofía es más modesto, aun sin perder de vista la incidencia práctica.

Si Dewey estuviera dispuesto a dar prescripciones sin apelar a avances científicos diversos, la acusación de Rorty tendría más asidero. Pero no es el caso. El único punto al que podría todavía apelar Rorty es que, aun teniendo la función de ser una reflexión empíricamente informada, la noción deweyana de filosofía es todavía muy ambiciosa; que su política cultural se diferencia de este afán en cuanto que no ofrece ninguna teoría ni siquiera a modo de hipótesis de trabajo. Sobre este último punto, sería difícil pensar una contraobjeción deweyana más que la constatación de que a los fines de intervenir en ámbitos públicos la teoría es necesaria como fundamento operativo (por decirlo de algún modo) —la idea de “un signo de unidad” de las prácticas (*MW* 6, p. 180)—. En el caso de la educación, por caso, es difícil concebir una teoría educativa que no apele a algún tipo de fundamentación en esta línea. En “Textos y terrones” Rorty se aproxima vagamente a este punto indicando que la insistencia en ser científico se basa en la confusión entre un “recurso pedagógico —el recurso de resumir el resultado de la propia narrativa en pequeñas fórmulas densas— y un método para descubrir la verdad” (Rorty, 1985, p. 115). Dewey hubiera suscrito a esta idea pero no hubiera tenido problema en llamarle método al “resumen” en cuestión.

Un comentario final sobre las diferencias en cuestiones meta-filosóficas. Estas encuentran cierta matización si atendemos a las épocas en que escriben tanto Dewey como Rorty. Este último niega tajantemente la afirmación deweyana de que hay objetivamente formas mejores de pensar que otras (no porque estas formas estén selladas con tinta en la naturaleza de lo mental, sino porque están articuladas con intereses comunitarios previamente planteados). Podría pensarse que es extraño que Rorty, aun compartiendo con Dewey los intereses sobre el tipo de sociedad para vivir (una que fomente un *éthos* democrático, donde se desarrolle la individualidad sin que se pierda un sentido cooperativo), no coloque a tales intereses como un *insight* reflexivo en su defensa de una idea de educación, al menos en términos estratégicos u operativos.

No nos parece desatinado atribuir esta extrañeza, por así llamar-

le, a un cambio de época. Desde los años 80 (cuando escribe Rorty) a este 2020 sucedió un cambio que nos coloca, de algún modo, en un escenario con mayores similitudes al de la época de Dewey. Actualmente se dan desafíos a nuestra forma de vida democrática en el interior del sistema formal democrático (Crick, 2019; Stanley, 2019). Por tal motivo, la demanda de delimitar formas habituales de adoptar falsas creencias o de aceptar opiniones como válidas sin previo examen o comprobación (o, en palabras de Dewey “tendencias que necesitan regulación constante”) se vislumbra necesaria, una demanda que, en el contexto post caída del Muro de Berlín y de finalización de períodos sangrientos de violencia política cuando escribe Rorty, quizá se presentara de forma más atenuada y presumiblemente inútil o exagerada.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado cierto núcleo histórico-conceptual que se consolida en la apelación al método de *How We Think* (1910, reedición 1933). Así, en la primera parte, expusimos los vínculos entre método y evolucionismo y método y educación. Hemos destacado el modo en que Cowles muestra la influencia del evolucionismo en *How We Think*. Por nuestra parte, hemos enfatizado que Dewey, en este contexto, se encarga de exhibir las consecuencias del pragmatismo para la educación apelando justamente a este marco evolucionista. Expusimos, asimismo, la defensa del “pensamiento reflexivo” como resultado de la delimitación de un modo de pensar que surge a partir de la concepción pragmatista de la creencia: dada ciertas tendencias o hábitos que necesitan regulación y atendiendo a la demanda de una educación para la democracia, la apelación al método es un recurso más que posible para orientar una educación en el sistema formal.

Posteriormente, en la segunda parte, examinamos la reconstrucción crítica de Rorty en torno de la apelación al método. Frente al cuestionamiento de que la exaltación del método científico no es más que una secuela de un esquema filosófico del siglo XIX, bastante alejado del pragmatismo, defendimos que dicha lectura se ve limitada por no atender a las dos relaciones especificadas en la sección precedente. En esta parte, complementamos el análisis de Cowles enfatizando los intereses educativos visibles en Dewey por la época de *How We Think*.

Esto nos permitió neutralizar la afirmación de Rorty de que el método es un resabio de juventud en Dewey. Argumentamos, además, que esto no solo tiene consecuencias a nivel exegético, sino también atendiendo a nivel de lo que podríamos llamar el espíritu del pragmatis-

mo (sus compromisos básicos). En ambos casos nuestra crítica apuntó a cuestionar dos fuentes de objeción de Rorty que surgen de la concepción educativa: por un lado (1) la idea de que todo vocabulario privilegiado es inapropiado; por otra parte, (2) la idea de que una investigación educativa en filosofía no puede ofrecer una concepción general de aprendizaje, tal como Dewey lo hace en *How We Think*. Argumentamos que la primera convicción, pese a ser correcta, no se ajusta al análisis deweyano y sostuvimos que es posible defender una idea general de aprendizaje sin recaer en un vocabulario privilegiado (2 por ende no implica 1). Para ello solo basta tomar en cuenta el carácter de la filosofía naturalista deweyana expresado en *How We Think*, aplicado particularmente a la educación.

Por último, el contraste entre la pedagogía deweyana y los lineamientos pedagógicos de Rorty al que arribamos, adquiere una profunda actualidad atendiendo a la discusión en torno de cómo orientar la educación de nuestro tiempo. Las demandas, a simple vista, son contradictorias. Por una parte, se demanda una profesionalización de futuros trabajadores para el sistema que propone el dominio de medios cada vez más técnicos y especializados. Pero, por otra parte, sin una educación que contribuya a la democracia se pierde una instancia formativa (tal vez, la única) para evitar la disolución del espacio público, de la comunicación y de la participación políticas. Y estos elementos son objetos de demanda por la sociedad cuando se exhiben las consecuencias del modelo económico de vida (la desigualdad creciente, el impacto ambiental, las actitudes autoritarias y/o fascistas canalizadas en la democracia formal, etc.). En la tensión de estos dos postulados un interrogante es central: ¿cómo arribar a una posición sustentable sin perder de vista aspectos atendibles de cada reivindicación? Siguiendo a Martha Nussbaum (2010), en los principales países desarrollados se consolida una “educación para la renta” que coloca a la técnica como un saber apegado de las condiciones materiales que definen el desarrollo social, pero de un modo irreflexivo. En nuestro medio y a nivel regional, a menudo lo que se concibe como educación crítica es reticente a considerar la discusión de un sentido interesante de una educación para el trabajo. Se prioriza, en este caso, el factor emancipatorio en una clave política que prioriza aspiraciones de cambio pero que aborda la demanda laboral o técnica con un recelo a veces irrenunciable (De Sousa Santos, 2019).

En contraste con esto, entendemos que la filosofía educativa de Dewey ofreció un modo de vincular la democracia con el desarrollo técnico en un sentido aplicable a nuestro tiempo (Pineda Rivera, 2010, p.

240). Este reconocimiento del vínculo entre democracia política y progreso técnico-industrial ha sido definido por Dewey como “liberalismo radical” (LW 11, 45) y representa un sistema que se encuentra equidistante tanto del liberalismo desenfrenado del *laissez-faire* (LW 11, pp. 282-288) como de las doctrinas dogmáticas del “socialismo soviético” (LW 9, pp. 91-96) (cfr. Crick, 2019). La apelación al método, sobre este trasfondo, es un límite necesario para garantizar una educación democrática que fomente un tipo de pensamiento que permita sostener el propio sistema democrático y profundizarlo para que el ideal de democracia sea cada vez menos un ideal y cada vez más una *praxis* reflexiva.

Bibliografía

- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Antonio Machado Libros.
- Bernstein, R. J. (2010). *The pragmatic turn*. Polity Press.
- Brandom, R. (2011). *Perspectives on pragmatism: Classical, recent, & contemporary*. Harvard University Press.
- Bredo, E. (2002). The darwinian center to the vision of William James. En J. Garrison, R. Podeschi & E. Bredo (Eds.), *William James & education* (pp. 1-26). Teachers College.
- Del Castillo, R. (2014). L'illusione dell'educazione: Richard Rorty e la crudeltà, di nuovo. En E. Corbi & P. Perillo, *La formazione e il "carattere pratico della realtà": Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 65-103). Pensa Multimedia.
- Cowles, H. (2020). *The scientific method: An evolution of thinking from Darwin to Dewey*. Harvard University Press.
- Crick, N. (2019). *Dewey for a new age of fascism: Teaching democratic habits*. Penn State University Press.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Dewey, J. (EW) (1969-1972). *The early works of John Dewey (1882-1898)*, 5 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (MW) (1976-1983). *The middle works of John Dewey (1899-1924)*, 15 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (LW) (1983-2008). *The later works of John Dewey (1825-1953)*, 17 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación*

- entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. (Original publicado en 1933.)
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Planeta-De Agostini. (Original publicado en 1920).
- Dewey, J. (2000a). La influencia del darwinismo en la filosofía (trad. A. Faerna). En A. Faerna (Ed.), *John Dewey: La miseria de la epistemología* (pp. 49-60). Biblioteca.
- Dewey, J. (2000 b). *Teoría de la valoración*. Biblioteca Nueva. (Original publicado en 1939.)
- Faerna, A. M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Siglo XXI.
- Hickman, L. (2007). *Pragmatism as post-postmodernism: Lessons from John Dewey*. Fordham University Press.
- Johnson, R. (2012). When informal logic met critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(3), 5-14.
- Kalpokas, D. (2005). *Richard Rorty y la superación pragmatista de la epistemología*. Ediciones del Signo.
- Kalpokas, D. (2014). The experience not well lost. *Contemporary Pragmatism*, 1(11), 43-56.
- Margolis, J. (2014). Richard Rorty contra Rorty and John Dewey. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 6(2), 90-108. <https://doi.org/10.4000/ejppap.308>
- Marabini, A., & Moretti, L. (2020). Goldman and Siegel on the epistemic aims of education. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 1-15.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey*. Columbia University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades*. Katz.
- Oliverio, S. (2018). Pragmatism and its aftermath. En P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 609-627). Springer.
- Oliverio, S. (2020). Dead-ending philosophy? On Rorty's literary culture, democratic ethos and political education. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ejppap.1897>
- Pappas, G. (2014). What difference can "experience" make to pragmatism? *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 6(2), 199-227. <https://doi.org/10.4000/ejppap.322>
- Peirce, C. S. (1988). La fijación de la creencia (trad. J. Vericat). En J. Vericat (Comp.), *El hombre, un signo: El pragmatismo de Peirce* (pp. 175-199) Crítica. (Original publicado en 1877).

- Penelas, F. (2015). Comunidades epistémicas y conversacionalismo rortyano. En P. Quintanilla y C. Viale (Eds.), *El pensamiento pragmatista en la actualidad: Conocimiento, lenguaje, religión, estética y política* (pp. 335-345). Fondo Editorial.
- Pineda Rivera, D. A. (2010). *El individualismo democrático de John Dewey: Reflexiones en torno a la construcción de una cultura democrática*. [Tesis doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Ramírez, J. (2020). La contribución de Richard Rorty para una pedagogía democrática en contexto de posmodernidad. *Diálogos pedagógicos*, 28(35), 24-36.
- Real Academia Española. (n.d.). Método. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 27 de abril de 2021 de <https://dle.rae.es/método?m=form>
- Reyes Cardenas, P. (2016). Diferencias y convergencias entre el pragmatismo peirciano y otros pragmatismos. *Estudios de Filosofía*, 14, 83-92.
- Rorty, R., & Ghiraldelli, P., Jr. (2008). Richard Rorty and philosophy of education: Questions and responses. En M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli Jr. (Eds.), *Pragmatism, education and children* (pp. 185-190). Rodopi.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (1982). Hermeneutics, general studies, and teaching. *Synergos*, 2, 1-15.
- Rorty, R. (1983). Pragmatismo sin método. En *Objetividad, relativismo y verdad: Escritos filosóficos 1* (pp. 93-112). Paidós.
- Rorty, R. (1985). Textos y terrones. En *Objetividad, relativismo y verdad: Escritos filosóficos 1* (pp. 113-130). Paidós.
- Rorty, R. (1988). ¿Es la ciencia un género natural? En *Objetividad, relativismo y verdad: Escritos filosóficos 1* (pp. 71-92). Paidós.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (trad. J. Fernández Zulaica). Teorema.
- Rorty, R. (1990a). The danger of over-philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44.
- Rorty, R. (1990b). Education without dogma. *Dialogue*, 2, 44-47.
- Rorty, R. (1991). Introducción. En *Objetividad, relativismo y verdad: Escritos filosóficos 1* (pp. 15-35). Paidós.
- Rorty, R. (1999). Education as socialization and as individualization. En *Philosophy and Social Hope* (pp. 114-126). Penguin Books.
- Rorty, R. (2010). *Filosofía como política cultural*. Paidós. (Original pu-

- blicado en 2007).
- Rudolph, J. (2005). Turning science to account: Chicago and the general science movement in secondary education, 1905-1920. *Isis*, 96(3), 353-389.
- Stanley, J. (2019). *Facha. Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*. Blackie Books.
- Voparil, C. (2014). Rorty and Dewey revisited: Toward a fruitful conversation. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 50(3), 373-404. <https://doi.org/10.2979/trancharpeirsoc.50.3.373>
- Waks, L. (1997). Post-experimentalist pragmatism. *Studies in Philosophy and Education*, 17, pp. 17-29.

Recibido el 4 de mayo de 2021; revisado el 13 de agosto de 2021; aceptado el 6 de octubre de 2021.