

JOHN DEWEY Y LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA.

José González-Monteaudo. Universidad de Sevilla.

(Capítulo de libro, publicado en español, en: J. Trilla (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graò, 15-39. ISBN: 8478272569.

1. PRESENTACIÓN.

La importancia de John Dewey (1859-1952) en el panorama pedagógico del siglo XX es innegable y no necesita demasiada justificación. Pocos pedagogos encarnan, como él, la figura del renovador educativo y social que ha caracterizado esta centuria convulsa y atribulada que ahora concluimos. Casi nadie discute que Dewey constituye el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos de América y uno de los educadores más perspicaces y geniales de nuestra contemporaneidad.

Dewey fue un intelectual de una fecundidad desconcertante, pues se mantuvo activo escribiendo hasta poco antes de su muerte, durante un periodo de setenta años, e influyó el curso de tres generaciones diferentes. Su obra escrita completa abarca 37 volúmenes y trata temas filosóficos (epistemología, ética, estética, lógica, ontología, antropología), sociales, psicológicos y educativos. Pero la significación de Dewey no se agota en esta imponente contribución escrita. Su compromiso práctico, moral y ciudadano, impregna una trayectoria vital consagrada a la reforma social y educativa. En esta tarea, Dewey mostró, como pocos, que es posible compatibilizar el trabajo teórico e investigador con una praxis social lúcida y abierta.

Esta doble faceta de teórico y de persona implicada en la escena social ha permitido a Dewey influir de una manera importante la teoría y la práctica educativas, en Estados Unidos y en otros países (incluyendo algunos tan lejanos y diferentes como Japón y China), a lo largo de todo el siglo XX, pues algunos de los argumentos básicos de su ideario pedagógico ya estaban planteados al iniciarse el siglo, tras la fundación de la *University of Chicago Elementary School* (1896) y la publicación de obras como *Mi credo pedagógico* (1897) y *Escuela y sociedad* (1899).

En el contexto español, la recepción de Dewey ha venido, fundamentalmente, a través de las ediciones de Losada, de Buenos Aires, y Fondo de Cultura Económica, de México. En la mayor parte de los casos estas traducciones no se encuentran disponibles en las librerías, y ello desde hace bastantes años. Sólo en la última década hemos empezado a disponer, en castellano, de algunos de los textos pedagógicos de Dewey, entre ellos *Cómo pensamos*,

editado por Paidós en 1989, y *Democracia y educación*, publicado por Morata en 1995. Estos textos están ayudando a la recuperación del legado de Dewey en nuestro ámbito.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY Y LA EDUCACIÓN PROGRESISTA.

En este apartado vamos a ofrecer algunos datos básicos que nos parecen importantes para comprender una figura tan compleja y polivalente como la que estamos tratando. Para ello, destacamos algunos rasgos sociohistóricos de la evolución de los Estados Unidos en el cruce de los siglos XIX y XX y caracterizamos de manera breve el movimiento pragmatista, dentro del cual hemos de situar a nuestro autor. Así estaremos en condiciones de ubicar mejor la propuesta pedagógica de Dewey.

Desde el punto de vista sociohistórico, hay que tener en cuenta el peculiar momento que vivieron los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX: a) la movilidad de las fronteras estadounidenses y la colonización de nuevos territorios, lo que condujo al control y la transformación del entorno, alentados por la fe en la experiencia humana como vía para el cambio; b) la ductilidad y permeabilidad de la organización social, que permitió una recreación institucional de acuerdo con las necesidades sociales; c) una estratificación social flexible, que valoraba a las personas más por su capacidad intrínseca que por sus orígenes familiares; d) la relativización de los principios y prácticas de la herencia histórica, resaltando, en cambio, la atención hacia los problemas que confrontan los hombres en la actualidad; e) y, por último, la elección de una forma de vida democrática, es decir, la democracia como forma de vida y como principio educativo; esto suponía realizar una crítica de la escisión característica del liberalismo entre fines y medios, discursos y prácticas; dicho de otro modo, la democracia había de ser reinventada, y esto constituía una tarea moral. En definitiva, este clima social abierto y desafiante impregnó el pensamiento y la praxis de Dewey, que se sintió comprometido en la tarea de la reforma social y educativa, entendida como una empresa colectiva, y no sólo individual¹.

En el ámbito filosófico, hemos de situar a Dewey dentro del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a finales del siglo XIX². El pragmatismo es una filosofía

¹ J. C. GENEYRO (1991): *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona. Anthropos, pp. 115-119.

² Sobre el pragmatismo, véase: W. JAMES (1907): *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Barcelona. Orbis, 1975; J. PÉREZ DE TUDELA (1988): *El pragmatismo americano. Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid. Cincel; A. M. FAERNA (1996): *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid. Siglo XXI; M^a. T. de la GARZA (1995): *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Aprendizaje Visor; G. BELLO (1989): "El pragmatismo americano" en: V. CAMPS (ed.): *Historia de la Ética. Vol. 3. La*

netamente americana y en su momento inicial, es decir, en la transición del XIX al XX, emergió como una importante alternativa a la hasta entonces dominante filosofía alemana. En efecto, los filósofos norteamericanos del siglo XIX tenían sus referencias principales en Alemania, y en particular en Hegel. Este ambiente idealista es el que respiró Dewey en su formación filosófica y a él se adhirió en sus años iniciales como profesor universitario.

El término pragmatismo, derivado de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, fue acuñado por Ch. S. Peirce (1839-1914) en 1872. El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles. Se trata de la famosa máxima pragmática, tantas veces citada y que reza así: *“Considérese qué efectos que pudieran tener concebiblemente alcance práctico, concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es nuestra concepción integral del objeto”*³. El pragmatismo se caracteriza por poseer una concepción dinámica de la inteligencia (“Mind”) y del conocimiento. Esta doctrina trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismo-ambiente, sujeto-objeto, individuo-sociedad. Se opone a toda suerte de dualismos, que considera la peor herencia de las diferentes escuelas filosóficas. También rechaza la teoría de la verdad como correspondencia. Entre los autores pragmatistas más importantes hay que mencionar al ya citado Peirce, a W. James (1842-1910), a Dewey y a G. H. Mead (1863-1931). El pragmatismo está asociado a las ideas de cambi, relativismo e inestabilidad. W. James acertó a divulgar y a presentar en sociedad la nueva corriente, con su libro de 1907, *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. En este texto, James atacaba al racionalismo y a la metafísica tradicionales y proponía, de la mano de Schiller y Dewey, una nueva perspectiva filosófica, que *“... aparece menos como una solución que como un programa para un trabajo ulterior, y en particular como una indicación de los modos en que las realidades existentes pueden cambiarse... las teorías llegan a ser instrumentos, no respuestas a enigmas, en las que podamos descansar... el pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y manejables”*⁴. En otras obras, James defendió una psicología holista. Rechazó las perspectivas dualistas y pluralistas y para caracterizar al sujeto humano se manifestó a favor de la existencia de sólo un continuo de experiencia. Entre los principales rasgos del pragmatismo se han señalado éstos⁵:

ética contemporánea. Barcelona. Crítica, pp. 38-86; R. J. BERNSTEIN (1971): *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid. Alianza, 1979, pp. 173-235

³ Ch. S. Peirce, cit. en PÉREZ DE TUDELA: *El pragmatismo americano...* p. 75.

⁴ JAMES: *Pragmatismo...* p. 50.

⁵ GARZA: *Educación y democracia...* pp. 32-34.

- Antifundamentalismo, puesto que se renuncia a la búsqueda de la certeza. “*Lo que queremos decir por verdad –dice Peirce- es la opinión destinada a ser acordada por todos los que investigan, y el objeto representado por esta opinión es lo real*”⁶.
- Falabilismo, dado que la filosofía es interpretativa, tentativa y siempre está sujeta a la corrección crítica. Este rasgo del pragmatismo anticipa algunas de las posiciones de Popper y Kuhn sobre la concepción del conocimiento científico.
- Sensibilidad para aceptar la contingencia radical y el azar. Esto supone el rechazo de las doctrinas basadas en una verdad trascendental o inmutable, tanto de signo religioso como laico.
- Carácter social del Yo y necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores. Esto implica la existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde una perspectiva dialógica y democrática.

Se suele distinguir entre un pragmatismo ético, según el cual el bien se identifica con lo útil, y un pragmatismo epistemológico, que concibe la verdad como equivalente al éxito de las teorías en su aplicación. El pragmatismo considera la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión realizada, y ello con un alcance general, pues este supuesto afecta al científico, al filósofo y al moralista. Las ideas pragmatistas tuvieron aplicaciones relevantes en los ámbitos ético, religioso, estético, político, social, psicológico y, también, pedagógico. En la actualidad existe una importante revitalización de la tradición pragmatista en campos muy diferentes, entre ellos el pedagógico, que coincide, en parte, con la recuperación de la figura de Dewey a partir de los años 80, propiciada, sobre todo, a partir de R. Rorty⁷.

Hay que aclarar que la versión peculiar del pragmatismo defendida por Dewey se denomina instrumentalismo. Este enfoque coincide en parte con Peirce (sobre todo en el concepto de la comunidad de investigación) y con W. James (en particular en la idea del continuo de experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del ser humano), pero posee rasgos específicos que lo diferencian de las otras corrientes pragmatistas. La validez de la teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. En este sentido, las ideas generales son instrumentos (*Tools*) para la reconstrucción de situaciones problemáticas.

⁶ Ch. S. Peirce, cit. en GARZA: *Educación y democracia...* p. 36.

⁷ Véase: C. H. CHERRIHOLMES (1988): “(Re)clamación del pragmatismo para la educación” en *Revista de Pedagogía*, nº 297, pp. 227-262

Es indudable que para entender la obra pedagógica de Dewey resulta imprescindible esta aproximación al pragmatismo. Pero al pedagogo progresista también hay que situarlo en las coordenadas específicamente educativas. En el panorama pedagógico norteamericano de las últimas décadas del siglo XIX se producen una serie de importantes cambios, que anuncian una nueva fase del desarrollo educativo. Se recibe la tradición renovadora propugnada en Europa por Pestalozzi y Froebel, los cuales prolongan el naturalismo de Rousseau. Sin embargo, la influencia europea más significativa procede de Herbart. En efecto, a finales del XIX, el herbartismo es la corriente pedagógica que domina Estados Unidos. Dewey será de los primeros, junto a Rice, que se atreva a criticar el formalismo herbartiano. En sus primeras obras pedagógicas, y en particular en *Escuela y sociedad* (1899), Dewey se sitúa en una óptica froebeliana, con la intención de destacar la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde esos años finales de siglo, Dewey enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. Así, este pedagogo busca la conciliación de elementos que aparentemente son opuestos, pero que tienen en sí mismos algún grado de verdad o validez⁸.

Dewey vivió el acelerado proceso de industrialización y de crecimiento que experimentaron los Estados Unidos en la parte final del siglo XIX y primer tercio del XX. Con su habilidad para la exposición sintética, escribió en el Prefacio de *Democracia y Educación* que la filosofía expresada en su libro “*relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial*”⁹. En efecto, éste es el ambiente que Dewey vivió y que acertó a expresar de forma magistral en sus obras. Sin ser marxista ni revolucionario, se convirtió en un reformador social insatisfecho con la democracia de su tiempo; sin ser un positivista en toda regla, se hizo un defensor incansable de las virtudes de la ciencia contemporánea; sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso, así como la necesidad de adaptación a las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones.

⁸ Véase: J. BOWEN (1981): *Historia de la educación occidental. Vol. III. El Occidente Moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVIII-XX*. Barcelona. Herder, 1985, pp. 512-549; R.B. WESTBROOK (1994): “John Dewey (1859-1952)” en *Perspectivas. Grandes Educadores* (Número extraordinario en 2 vols.), vol. I, pp. 289-305; J. DEWEY (1897) *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1967; J. DEWEY (1899): *The School and Society* en *Middle Works*, vol. 1, pp. 1-109; J. DEWEY (1902): *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires. Losada, 1967.

3. LA PEDAGOGÍA DE JOHN DEWEY.

3.1. NOTA BIOGRÁFICA.

Con lo que hemos comentado en el apartado anterior tenemos ya algunas claves para ir situando al educador norteamericano. Ahora añadimos un breve relato biográfico, como preludio para situarnos de lleno en sus propuestas pedagógicas. John Dewey nació en Burlington (Vermont, Estados Unidos) el 20 de octubre de 1859, justamente el año en que Ch. Darwin publicaba *El origen de las especies* y K. Marx la *Crítica de la economía política*. Después de graduarse como *Bachelor of Arts*, enseñó varios años en escuelas medias. En 1882 se trasladó a Baltimore (Maryland) y se matriculó en la recién creada universidad John Hopkins, estudiando con Ch. S. Peirce, S. Hall y G. S. Morris. Le influyó especialmente, ya lo hemos dicho antes, el ambiente hegeliano de la universidad. Más tarde declaró que la huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas; y la atribución de una raíz común a lo objetivo y subjetivo, al hombre y la naturaleza.

En 1884 obtuvo el Doctorado con una Tesis sobre Kant. Posteriormente, se hizo asistente de filosofía en Ann Arbor, Michigan, puesto que desempeñó entre 1884 y 1894. En 1886 se casó con una antigua alumna, Alice Chipman, que había ejercido en la escuela primaria durante varios años. Tuvieron seis hijos, aunque dos de ellos murieron en el curso de sendos viajes a Europa, uno en 1895 y otro en 1905. Para compensar esta última pérdida, adoptaron, también en Europa, a un niño italiano. Alice contribuyó más que nadie a interesar a Dewey en los temas educativos y colaboró estrechamente con él, en particular durante el periodo de la *University Elementary School*, la popular “Escuela Dewey” de la Universidad de Chicago, en la cual Alice llegó a ser directora. Murió en 1927.

En 1894 Dewey se trasladó a la Universidad de Chicago, como Director del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía, siendo, a la vez, director de la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago, que abrió sus puertas en enero de 1896. Allí fraguó su definitivo interés hacia la educación, ensayó en el terreno práctico sus ideas pedagógicas y publicó varias obras sobre pedagogía, entre ellas *The School and Society* (1899). Se relacionó con pragmatistas como Peirce, W. James y G. H. Mead. En 1904 dimitió como director de la escuela y también renunció a su puesto como profesor. Su próximo y último destino docente sería la Universidad de Columbia, en Nueva York, en la que profesó entre 1905 y 1929, y en la que continuó como emérito todavía 23 años más. Dewey permaneció viudo dos décadas y

⁹ J. DEWEY (1916): *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata, 1995, p. 11.

volvió a casarse a la edad de 87 años, con Roberta Lowitz Grant, de 42 años. La pareja adoptó a dos pequeños belgas, que habían quedado huérfanos en el curso de la Segunda Guerra Mundial. El padre de la educación progresiva americana murió el 1 de junio de 1952, a los 92 años de edad.

Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica¹⁰. Además de su dedicación en pro de la reforma educativa, defendió la igualdad de la mujer, incuyendo el derecho al voto (fue el único hombre en una manifestación de 1919 que reivindicaba el voto para las mujeres¹¹) y colaboró con la Hull House, de Jane Addams. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios y apoyó al candidato socialista Norman Thomas en las convocatorias electorales de los años treinta. Viajó mucho e impartió clases en México, Europa, Unión Soviética, China y Japón. En estos dos últimos países estuvo un bienio académico¹². Además, Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista en el período que abarca desde finales del siglo XIX hasta la primera guerra mundial.

3.2. LAS PROPUESTAS TEÓRICAS: DEMOCRACIA, PROGRESO Y EDUCACIÓN.

En este apartado vamos a sintetizar los rasgos más significativos de la propuesta pedagógica deweyana. Para ello, vamos a tomar como punto de partida una muy breve caracterización de su sistema filosófico, en el cual encontramos supuestos relativos a la Epistemología, la Metafísica, la Antropología, la Ética y Axiología, y el pensamiento social y político¹³. Repasaremos sucesivamente estos supuestos, empezando por la teoría del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico, Dewey considera que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y la adaptación al medio. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contrapone a su perspectiva

¹⁰ Véase M. CATALÁN (1994): *Pensamiento y acción (La teoría de la investigación moral de John Dewey)*. Barcelona. PPU, pp. 142-143.

¹¹ Como anécdota curiosa, recordaremos la peculiar situación en que acudió Dewey a la manifestación. Le entregaron una pancarta, cuyo lema no debió leer y que decía: “Los hombres votan. ¿Por qué yo no?”. Véase: R.B. WETSBROOK (1991): *John Dewey and American Democracy*. London. Cornell University Press.

¹² Para los datos biográficos de Dewey, véase: WESTBROOK : *John Dewey and American...*; S. C. ROCKEFELLER (1991): *Religious faith and democratic humanism*. New York. Columbia University Press; G. DYKHUIZEN (1986): “John Dewey” en *Britannica*, 15th edition, vol. 5, pp. 680-682; A. MOLERO; M^a. del M. POZO (1994): “Introducción crítica” en J. DEWEY: *Antología sociopedagógica*. Madrid. CEPE, pp. 12-22.

¹³ Véase: P. FERMOSE (1991): “John Dewey” en F. ALTAREJOS et al.: *Filosofía de la Educación. Conceptos, autores, temas*. Madrid. Dykinson, pp. 327-341.

experimental y científica. En efecto, frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, es decir, frente a la versión del espectador, tenemos ahora una ciencia moderna de clara vocación experimentalista; frente a los “objetos” como algo dado y acabado, nos encontramos con una ciencia que trabaja con “datos”; frente a una perspectiva inmutable, hoy nos situamos en una perspectiva caracterizada por los cambios y las relaciones entre cambios; y por último, frente a un universo cerrado y de formas fijas, en la actualidad concebimos el universo abierto, sin límites y variado¹⁴.

El principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey, y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico, es el de experiencia¹⁵. La epistemología clásica mantiene un punto de vista ortodoxo de la experiencia; a él opone Dewey su visión dinámica. La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo. Además, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. Para Dewey, la experiencia y el pensamiento no son términos antitéticos, pues ambos se reclaman mutuamente.

De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad. Como indica Fermoso¹⁶, su naturalismo empírico es “*pluralismo, contextualismo y relativismo*”. Esta misma orientación encontramos en su Antropología, que refleja la influencia del evolucionismo darwiniano. De manera parecida a como plantea la cuestión G.H. Mead, Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona: “*La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tiene su sustento y condiciones en los simples sucesos*”¹⁷. Esta Antropología niega toda suerte de dualismos, como mente y cuerpo, naturaleza y sociedad, y otros. Ya podemos suponer que una Axiología coherente con estos planteamientos ha de ser, necesariamente,

¹⁴ Véase: PÉREZ DE TUDELA: *El pragmatismo americano...* pp. 180-184.

¹⁵ DEWEY: *Democracia y educación...*; J. DEWEY (1938): *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada, 1964; BERNSTEIN: *Praxis y acción...*, pp. 209-220; PÉREZ DE TUDELA: *El pragmatismo americano...*, pp. 173-189; A. CAPITÁN (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Vol. 2. Pedagogía contemporánea*. Madrid. Dykinson, pp. 108-112.

¹⁶ FERMOSO: “John Dewey”... p. 332.

¹⁷ J. Dewey, cit. en FERMOSO: “John Dewey”... p. 333.

relativista. Los juicios de valor son hipotéticos y experimentales; poseen, también, una función instrumental. Algunos autores han encontrado aquí un buen filón para cuestionar a Dewey¹⁸. Lo que propone Dewey es la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, y también de las creencias, mediante la aplicación de los métodos científicos y su conocimiento crítico. También en el ámbito de los problemas éticos, sociales y políticos es deseable, dice Dewey, la aplicación de las ciencias empíricas.

Esto nos sitúa en el meollo de su pensamiento social y político¹⁹. Dewey mantiene una posición crítica respecto de la sociedad industrial, que, en parte, le identifica con las críticas a ésta procedentes del pensamiento marxista. Sin embargo, y aunque radicalizó en las últimas etapas de su vida sus concepciones, Dewey mantiene una distancia enorme respecto del marxismo. Critica a la sociedad industrial porque reduce a las personas a un estado de aquiescencia pasiva con respecto a rutinas externas. Esta es, precisamente, la actitud contraria a la que debería promover una democracia en el pleno sentido de la palabra. Pues la democracia no es sólo un asunto institucional, sino una forma de vida asociada que se construye con la colaboración activa de todos. Esto implica un ideal moral, que entronca la construcción democrática con la dimensión ética. Las personas deben poder determinar inteligentemente (la noción deweyana de “*intelligence*” se acerca a la “*phronesis*” aristotélica, y supone una forma de conducción de los asuntos humanos sabia y prudente) sus objetivos, participando, a la vez, libremente y en pie de igualdad en la realización de un destino común.

Hablar de los supuestos filosóficos de Dewey y hablar de su propuesta pedagógica llega a ser, por la unidad lógica que forma el sistema deweyano, casi la misma cosa. En efecto, con las indicaciones anteriores podemos delinear más fácilmente su propuesta pedagógica. Para ello, seguimos fundamentalmente la exposición contenida en *Democracia y education*, que el propio autor consideraba una especie de resumen no sólo de su teoría pedagógica, sino de todo su sistema filosófico. Como indica Bowen, “... su influencia sobre los maestros fue enorme... ningún otro trabajo ha influido tan profundamente en la educación americana”²⁰.

La educación progresiva hemos de contraponerla a la concepción educativa tradicionalista, basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un

¹⁸ Véase: M. HORKHEIMER (1967): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires. Sur, 1973, pp. 52-65; BELLO: “El pragmatismo americano”...

¹⁹ Sobre esta cuestión, véase: J. DEWEY (1939): *Libertad y cultura*. México. UTHEA, 1965; WETSBROOK: *John Dewey and American...*; GENEYRO: *La democracia inquieta...*, pp. 115-200.

²⁰ BOWEN: *Historia de la educación...* p. 529.

método de instrucción autoritario²¹. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo: a) la educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos; b) la educación como desenvolvimiento, en la cual el crecimiento y el progreso son contemplados como aproximaciones a un objetivo invariable (Hegel, Froebel); c) la educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal (Locke); d) y, por último, la educación como formación (Herbart), que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas²².

Frente a estas concepciones conservadoras, y en particular en oposición al herbartismo dominante en el siglo XIX, Dewey propone la concepción de la educación progresiva, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de fines del siglo XIX y primer tercio del XX. Así, para Dewey, *“la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”*²³. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia. Para Dewey, esto supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. La escuela se concibe, no sin una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reestructuradora del orden social. Y aquí entroncan se las esferas de la política y de la educación, pues ambas coinciden en que suponen, o al menos deberían suponer, una gestión inteligente de los asuntos humanos. La educación, pues, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control. Como indica Westbrook²⁴, hay que rechazar la visión paidocentrista de Dewey transmitida por algunos autores que han comprendido mal su obra o la han leído de manera sesgada. También hay que aclarar que Dewey adjudica al educador un papel de guía y orientador de los alumnos, pero que esto no significa que defienda los postulados del “maestro-camarada” ni que esté próximo, como también se ha dicho con frecuencia, a las concepciones que atenúan la influencia del educador dentro del activismo escolar.

Al caracterizar la pedagogía de Dewey es importante subrayar los rasgos de continuidad e interacción, que dan sentido al concepto de experiencia ya comentado

²¹ Véase: J.S. BRUBACHER (1956): “John Dewey” en J. CHATEAU (dir.): *Los grandes pedagogos*. México. F.C.E., 1959, pp. 277-294.

²² DEWEY: *Democracia y educación...* pp. 46-73.

²³ DEWEY: *Democracia y educación...* p. 73.

²⁴ WESTBROOK: “John Dewey”... pp. 294-295.

anteriormente²⁵. Dewey se opone con energía a los dualismos que desde los griegos han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social a cada una de ellas). Según Dewey, hay que superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica (o reflexión-acción), empírico-racional, intelecto-emoción, naturalismo-humanismo, sociedad-naturaleza, individuo (o conciencia, yo, espíritu, persona)-mundo, trabajo-ocio, materia de estudio-método, juego-trabajo, educación cultural-vocacional²⁶.

La experiencia y el pensamiento son, en cierto modo, la misma cosa. La experiencia implica un cierto grado de reflexividad y supone cinco estadios: perplejidad, anticipación por conjetura, revisión cuidadosa, elaboración consiguiente de la hipótesis y plan de acción. Esta propuesta dio origen al llamado método del problema, expuesto con detenimiento en una obra de 1910, reelaborada sustancialmente en 1933²⁷. En ella, Dewey realiza una adaptación y simplificación del método científico, que aplica al proceso de aprendizaje, a través del “método del problema”, al cual nos referiremos más adelante. También ofrece su famosa definición, tantas veces citada, sobre el pensamiento reflexivo: *“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”*²⁸.

3.3. APORTACIONES METODOLÓGICAS.

Como ya hemos indicado, Dewey fue un gran teórico de la educación. Pero esta faceta constituye sólo una cara de su poliédrica figura. Pretendía formular sobre bases enteramente nuevas una propuesta pedagógica en oposición a la escuela antigua y tradicional, y todo ello de acuerdo con el avance del conocimiento psicopedagógico de su tiempo. Para llevar a cabo esta labor, Dewey pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradicional no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Esto es aún más evidente si recordamos las concepciones pragmatistas sobre la importancia de la práctica.

Sin embargo, la obra de Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica o metodológica, a diferencia, por ejemplo, de renovadores europeos como Freinet o Decroly. No existe, en rigor, un “método” Dewey, ya acabado y codificado para ser aplicado o

²⁵ DEWEY: *Experiencia y educación...* pp. 31-56.

²⁶ DEWEY: *Democracia y educación...* *passim*.

²⁷ Véase J. DEWEY (1933): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.

²⁸ DEWEY: *Cómo pensamos...* p. 25.

adaptado. Cuando Dewey habla del método, de la materia de estudio y del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hace en un nivel discursivo muy amplio e incluso abstracto, lo cual llega a veces a decepcionar a los educadores que se acercan a su obra, por ejemplo a *Democracia y educación*, buscando sugerencias directas susceptibles de ser llevadas al terreno práctico. En realidad, Dewey piensa que no existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar.

De todas formas, Dewey confía plenamente en el desarrollo de la ciencia y en la contribución de ésta a la mejora de la vida humana. Esta actitud general se refleja, también, en el ámbito pedagógico. La constitución de una ciencia de la educación la ve como algo necesario, pero esta ciencia no puede suministrar un repertorio de reglas técnicas regulador de la práctica escolar²⁹. Sin renunciar al ideal del establecimiento de una ciencia pedagógica derivada de la investigación científica, Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del práctico en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. *“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 bueno (o mal) juicio del individuo... el pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores”*³⁰. El pensador, aquí, puede significar el político, el educador, o simplemente la persona común que toma parte en procesos o actividades relacionados con seres humanos. La clásica distinción de Aristóteles entre las actividad técnicas y las prácticas está presente, de alguna manera, en el planteamiento del educador progresista. La ciencia pedagógica, pues, sólo puede constituir una ayuda que ilustre a los maestros en relación con su actividad. La ciencia, simplemente, *“... hace a aquellos que la aplican más inteligentes, más concienzudos, más conscientes de lo que hacen, y así enriquece y rectifica en el futuro lo que han estado haciendo en el pasado”*³¹. Dewey distingue entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente dirigida por fines, en la cual se tienen en cuenta, como por ejemplo en la actividad artística, el pasado, la tradición y los instrumentos y técnicas que han contribuido al desarrollo de esa actividad. Al igual que en los casos del arte y la medicina, la educación puede ha de trabajar con un método general, pero éste no equivale a un conjunto de reglas

²⁹ DEWEY: *Democracia y educación...* pp. 149-157; J. DEWEY (1929): *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada, 1964.

³⁰ DEWEY: *Cómo pensamos...* p. 115.

³¹ DEWEY: *La ciencia de la educación...* p. 78.

técnicas o prescriptas. El método individual, en cambio, se refiere a la actuación singulares de educador y educando. El maestro, pues, desarrolla su labor ponderando las diferentes alternativas que se le presentan y para ello desarrolla se sirve del pensamiento reflexivo. Como escribe Dewey, “cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún respecto los objetivos perseguidos en su labor anterior”.³²

Esta gestión reflexiva e inteligente de los asuntos educativos ha de estar guiada por la savia del método científico. Por eso, Dewey considera que el método educativo debe derivarse del método científico, con todas las adaptaciones que sean necesarias. En este sentido amplio, sí existe un “Método Dewey”, el llamado método del problema, que consiste en un proceso secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación del educador. Con este método, que para Dewey es, simplemente, el método del pensar humano, el método de aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. Consta de cinco fases. La primera consiste en considerar alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria. La segunda se refiere a la identificación del algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; es decir, un obstáculo en la experiencia sobre el cual habremos de trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo. La tercera implica una inspección de los datos disponibles, así como una búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y trabajos se convierten en partes del programa escolar. La cuarta es la hipótesis de solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado. La quinta es la comprobación de la hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema³³. Esta propuesta metodológica, nucleada en torno al desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo, ha influido algunas de las experiencias renovadoras más interesantes de las últimas décadas, como ponemos de relieve en el siguiente epígrafe.

A la hora de comentar las aportaciones metodológicas de Dewey no puede faltar la referencia a la experiencia de la famosa Escuela-Laboratorio, la cual resultó decisiva en su itinerario pedagógico³⁴. En su escuela, Dewey tuvo ocasión de someter a prueba las hipótesis

³² DEWEY: *La ciencia de la educación...* p. 78.

³³ DEWEY: *Cómo pensamos...* pp. 99-110.

³⁴ Sobre la escuela elemental de la Universidad de Chicago, véase: J. DEWEY (1895): “Plan of Organization of the University Primary School” en *Early Works*, vol. 5, pp. 224-246; J. DEWEY (1897): “The University Elementary School: History and Character” en *Middle Works*, vol. 1, pp. 325-334; J. DEWEY (1898): “Report of the Committee on a Detailed Plan for a Report on Elementary Education” en *Early Works*, vol. 5, pp. 448-464; J. DEWEY (1936): “The Dewey School: Introduction and Statements” en *Later Works*, vol. 11, pp. 190-216;

de trabajo planteadas en sus publicaciones pedagógicas, valorando las dificultades didácticas de la implantación de los métodos progresivos en una institución docente. La escuela comenzó a funcionar en enero de 1896 con 16 alumnos y dos maestros. El número de alumnos fue creciendo paulatinamente, y al concluir la experiencia, en 1904, la escuela comprendía 140 alumnos de 4 a 15 años y 15 docentes. La ratio, pues, era muy baja (8 ó 9 educandos por maestro), y ello sin contar los ayudantes en prácticas de la propia Universidad de Chicago. La dirección de la institución estaba encabezada por Dewey y por su esposa Alice. Con la escuela, Dewey mostró la posibilidad de construir un curriculum basado en las llamadas “ocupaciones”, que para Dewey consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral. Las actividades en torno a la madera, el alojamiento, la alimentación y la ropa constituían los núcleos relevantes globalizadores del trabajo escolar. Las materias de estudio se derivaban a partir de actividades teóricas y prácticas relacionadas con estos cuatro tópicos. Por ejemplo, a partir de los trabajos de la madera, Dewey proponía trabajar aritmética, botánica, química, historia, física, zoología, geografía, geología y mineralogía. En el curso de la experiencia y en las publicaciones elaboradas en el curso de la misma, Dewey mostró un excelente sentido práctico para planificar y desarrollar un curriculum integrado derivado de las referidas ocupaciones, incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos, por ejemplo de dos meses. Hay que señalar que la escuela logró llevar a cabo sus objetivos iniciales por la implicación de un grupo de docentes altamente motivado y formado, que sintonizó con las ideas progresistas y supo llevarlas a la práctica, con la colaboración de padres muy interesados por la nueva educación y de alumnos de clase media y alta que tenían una disposición favorable hacia el trabajo escolar. La escuela tuvo realmente éxito en el logro de sus objetivos, con el desarrollo de un curriculum abierto, en el cual los niños indagaban sobre la realidad natural, social e histórica. De todas formas, hay que tener en cuenta las excelentes condiciones personales y materiales del centro docente, así como las características del alumnado, procedente en su mayor parte de la clase media universitaria. La experiencia finalizó de manera abrupta, al no contemplarse la renovación del contrato de Alice Chipman como directora de la Escuela. En vistas de ello, Dewey dimitió de todos sus cargos en la Universidad de Chicago, incluyendo su responsabilidad al frente de la escuela elemental.

4. EL MOVIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PROGRESISTA.

MOLERO y POZO: “Introducción crítica”... pp. 36-50; WESTBROOK: *John Dewey and American...* pp. 83-115; WETS BROOK: “John Dewey”... pp. 295-300.

Dewey forma parte de una tradición pedagógica renovadora que pretendió una modernización de las instituciones educativas norteamericanas. La educación progresista fue defendida a partir de 1890, aproximadamente, por profesores universitarios y filántropos sociales, la mayoría de los cuales viajaron a Alemania para conocer las experiencias desarrolladas en la Europa de habla alemana. A diferencia del movimiento de la *Escuela Activa* europea, el movimiento progresista americano tuvo desde sus comienzos un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y de la economía del momento. Corresponde al pediatra Joseph Rice el mérito de haber diagnosticado el penoso y deficiente estado en que se encontraban las escuelas norteamericanas. Esto contribuyó a poner en tela de juicio la tradición educativa asimilada de manera rutinaria. Un importante reformador de la escuela fue el coronel y profesor Francis Wayland Parker (1837-1902), que a la vuelta de un viaje de estudios a Alemania, fue nombrado director del complejo escolar de Quincy, Massachusetts, que convirtió en un sistema modelo por los nuevos métodos empleados con el fin de desarrollar un aprendizaje anclado en la vida real. Posteriormente se hizo cargo de las escuelas del condado de Cook, en Chicago, aplicando la pedagogía de Pestalozzi, Froebel y Herbart. Dewey se interesó por estas experiencias y se sintió muy animado al no encontrarse solo en sus ideas sobre la mejora de la educación³⁵.

Es habitual distinguir tres fases en el movimiento progresista americano: la primera abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial; la segunda transcurre desde el fin de la guerra hasta la Depresión de 1929; y la tercera se desarrolla entre 1929 y la Segunda Guerra Mundial. Aunque Dewey influyó las tres etapas mencionadas, sin duda marcó de una manera más profunda la primera de ellas, que, además, coincide temporalmente con la experiencia de Dewey y de su esposa Alice llevada a cabo en la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago. En esta primera fase hay que situar la creación de la Escuela Orgánica, una escuela experimental y privada, creada en 1907 por Marietta Johnson en Fairhope (Alabama); los inicios del llamado Plan Dalton, ideado por Hellen Parkhurst a comienzos del siglo y extendido masivamente a partir de 1920; y, sobre todo, la experiencia de William Wirt, director de la escuela de Gary, de Indiana, creador del sistema de los pelotones (*Platoon system*), el cual permitía que mientras un turno escolar realizaba

³⁵ Sobre el movimiento educativo progresista americano, véase: BOWEN: *Historia de la educación...* pp. 521-522 y 538-549; WESTBROOK: *John Dewey and American...*; W. FEINBERG; H. ROSEMONT (1975): "La preparación para el Estado-providencia: El movimiento de la educación progresiva" en W. FEINBERG y H. ROSEMONT (COMPS.): *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la*

actividades académicas en el aula, el otro desarrollaba aprendizajes en laboratorios, bibliotecas, gimnasios y otros espacios externos al centro. Dewey elogió, en una obra publicada junto con su hija Evelyn, el sistema Gary, señalando que los educadores progresistas tenían ya modelos en los que inspirarse para llevar a cabo una aplicación masiva de los métodos nuevos. Una iniciativa importante dentro del movimiento progresista fue el trabajo desarrollado por William Heard Kilpatrick (1871-1965), creador del Método de Proyectos, que pretendía el estudio integrado y pluridisciplinar de un tema de foco amplio relacionado con la vida real del niño.

Tras la guerra, en 1919, se fundó la *Progressive Education Association*, en cuya creación no participó Dewey, aunque éste inspiró intelectualmente al movimiento, el cual tuvo su sede a partir de 1927 en el mismo *Teachers College* de la Universidad de Columbia, en el cual enseñaba Dewey. La carta fundacional recogía siete puntos: libertad para favorecer el desarrollo natural del niño; el interés considerado como el motor del trabajo escolar; el maestro como guía; estudio científico de la evolución psicobiológica del niño; cooperación entre la escuela y el hogar; y por último, la escuela progresiva entendida como líder de los movimientos de educación. Esta asociación alentó el desarrollo de multitud de experiencias de escuelas nuevas y publicó una revista trimestral a partir de 1924.

En la Asociación pronto se evidenciaron dos tendencias enfrentadas, simbolizadas en la obra de dos profesores de Columbia. Harold Rugg adoptó un enfoque decididamente paidocéntrico, vinculado a una visión romántica y espontaneista del niño. En cambio, George Counts defendió un enfoque más social y comprometido políticamente con la profundización de la democracia. Dewey se alineaba claramente en esta segunda tendencia. Después de la Depresión de 1929, Counts continuó defendiendo sus posiciones, influido por el izquierdismo característico de los años treinta. Dewey, mientras tanto, continuó mostrándose disconforme con las tendencias paidocéntricas de muchas de las nuevas escuelas creadas. Hay que señalar que las críticas hacia Dewey, tildándolo de pedagogo romántico y espontaneista, son injustas, puesto que al menos desde *Mi credo pedagógico* (1897) y *El niño y el programa* (1902) dejó claramente expuesto que los principios psicológico y social no son contradictorios, y que ambos se reclaman mutuamente.

La educación progresista fue atacada duramente después de la Segunda Guerra Mundial, particularmente a partir de 1959, fecha en que la Unión Soviética lanzó al espacio la nave “Sputnik”. Aunque la influencia de Dewey sobre la enseñanza norteamericana no llegó a

educación estadounidense. Buenos Aires. Las Paralelas, 1977, pp. 69-101; E. PLANCHARD (1969): *La pedagogía contemporánea*. Madrid. Rialp, pp. 131-136 y 491-498.

ser tan fuerte como a veces se hizo creer, a partir del lanzamiento del Sputnik, Dewey fue uno de los chivos expiatorios que la derecha conservadora y patriotería eligió para desarrollar su cruzada de vuelta a los fundamentos y a los principios básicos. Esta ola conservadora y neoconservadora reivindicó, y reivindica, un currículum nacional cerrado, apoyado en conocimientos básicos de las principales materias y susceptible de ser evaluado cuantitativamente, es decir, un currículum técnico, acrítico e igual para todos los estudiantes.

Por fortuna, desde los años ochenta asistimos a una importante recuperación del legado social y pedagógico de Dewey. Ya antes de los ochenta, la figura de Dewey fue reivindicada de una manera muy creativa por maestros y pedagogos italianos del *Movimento di Cooperazione Educativa*, colectivo que, aun siendo freinetiano, aspiraba a integrar otras aportaciones pedagógicas, entre ellas la de Dewey, que sirvió para defender una concepción de la enseñanza como investigación³⁶. En el ámbito anglosajón la edición, en 37 volúmenes, de las obras completas de Dewey ha sido un factor decisivo para el conocimiento de su pedagogía en los últimos años. Por otra parte, la revista *Educational Theory*, editada por la *John Dewey Society*, ha realizado y sigue realizando una excelente labor de discusión y debate en torno a la pedagogía progresista. Se han publicado varios libros decisivos para realizar una valoración más moderna y completa de Dewey; entre ellos, sobresale el documentado trabajo de R. B. Westbrook, publicado en 1991. Además, la crisis de los modelos pedagógicos positivistas y el auge de los enfoques cognitivos, prácticos, interpretativos y críticos ha favorecido la creación de un clima intelectual proclive a los pedagogos del activismo escolar.

Por otra parte, la literatura pedagógica está haciéndose un importante eco de la trascendencia del planteamiento deweyano en ámbitos como la filosofía práctica y política, la formación de los profesores y la metodología didáctica fundada en la enseñanza reflexiva. Esta última cuestión, derivada del texto de Dewey de 1933 *Cómo pensamos*, se evidencia claramente en la obra teórica y metodológica de W. Lipman, el creador del programa *Filosofía para los niños*, dedicada a la enseñanza del pensamiento complejo³⁷. También resulta muy patente la huella de Dewey en los programas de formación de profesores que adoptan el enfoque de la enseñanza reflexiva, como se pone de relieve en las propuestas de K. M. Zeichner. En los últimos años, la revista *Educational Theory* está publicando diversos trabajos que debaten temas como el currículum, la enseñanza universitaria, la enseñanza

³⁶ Véase el interesante ensayo de S. MOSCA (1975): *Psicopedagogia per il curriculo*. Padova (Italia). La Linea Editrice, así como la obra de orientación más práctica G. GIARDELLO i B. CHIESA (1976): *Els instruments per a la recerca*. Barcelona. Avance.

³⁷ W. LIPMAN (1991): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. De la Torre, 1997.

dialogante, el multiculturalismo, la democratización de la escuela y otros, desde una perspectiva deweyana.

5. VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL LEGADO PEDAGÓGICO DE J. DEWEY Y DE LA EDUCACIÓN PROGRESISTA.

Nos haremos eco, en primer lugar, de algunas críticas realizadas al pragmatismo y particularmente a Dewey. Comenzaremos mencionando a Horkheimer³⁸, que analiza y critica duramente el papel del pragmatismo en el proceso de subjetivación de la razón. Horkheimer interpreta el pragmatismo en paralelo al positivismo. En efecto, éste constituye el aspecto formalista de la razón subjetiva y aquél el aspecto instrumental de esa misma razón, de ese pensar devaluado que se ha reducido al nivel de los procesos industriales. El pragmatismo, dice Horkheimer, mantiene que una idea, concepto o teoría no son más que un esquema o un plan para la acción y que, en consecuencia, la verdad no es sino el éxito de la idea. Para Horkheimer, esto supone una visión cientifista de la filosofía, la sustitución de la lógica de la verdad por la lógica de la probabilidad, la primacía de la predicción y del control y, en definitiva, una forma de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil³⁹.

Para mostrar la pluralidad de lecturas que admite la teoría de Dewey, ofreceremos dos ejemplos que nos parecen muy ilustrativos. Uno se refiere a la interpretación deweyana desde la óptica de las teorías de la reproducción social y ha sido defendida por Gintis y Bowles. El otro ejemplo es más reciente; se trata de una lectura de Dewey en clave constructiva que hace Carr en el marco de los horizontes postmodernos.

El enfoque adoptado por Gintis y Bowles (1977) consiste en analizar las contradicciones de la reforma liberal de la educación y ejemplifica la crítica sociológica que señala las insuficiencias del activismo escolar contemporáneo⁴⁰. La tesis básica que mantienen estos autores es que la reforma liberal ha cosechado un rotundo fracaso, y ello debido a la contradicción estructural entre los supuestos liberales de la reforma y las

³⁸ HORKHEIMER: *Crítica de la razón...* pp. 52-65.

³⁹ Desde la perspectiva del materialismo dialéctico, Wells ha criticado a Dewey y al resto de los principales autores pragmatistas en un ensayo guiado por el marxismo dogmático y ortodoxo. Wells hace una lectura en clave ideológica de la teoría pedagógica de Dewey, y para ello se remite al análisis de la obra de 1899, *The School and Society*. “La teoría pragmática de la educación de Dewey –escribe Wells-, encubría la esencia de la educación burguesa haciéndola aparecer como un despliegue de los instintos naturales y de los impulsos del niño; a través de realizar un adoctrinamiento burgués aparece como el florecimiento del ser interior de los niños”. Véase H. K. WELLS (1964): *El pragmatismo. Filosofía del imperialismo*. Buenos Aires. Platina, p. 92. En nuestra opinión estas críticas mecanicistas son incorrectas e injustas.

condiciones económicas y sociales de las sociedades capitalistas avanzadas, como es el caso de los Estados Unidos. El problema que encuentran Gintis y Bowles es que el liberalismo, ya sea clásico, ya sea progresivo, no cuestiona la racionalidad de las instituciones económicas capitalistas. Se trata, pues, de una lectura de la reforma educativa en clave sociológica, orientada por el marxismo y situada en el amplio marco de las llamadas teorías de la reproducción social y de la correspondencia, en las que se sitúan autores europeos como Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron. Desde esta óptica las diferentes propuestas educativas son vistas como una labor correctiva de los males sociales, al igual que la intervención del estado en su papel regulador de la actividad económica.

Gintis y Bowles recuerdan que Dewey asigna tres funciones a la educación: el desarrollo personal, el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y la integración ocupacional y laboral en el entramado económico. A continuación señalan que la escuela cumple bien la función económica, pero no las otras dos. *“La educación –escriben Gintis y Bowles- parece bastante capaz de preparar a la gente para la vida económica –llenando su función de reproducción ampliada- sin producir la cabal ‘persona’ deweyana”*⁴¹. Además, la educación no ha reducido de manera significativa la estratificación de clases ni la desigualdad de ingresos ni tampoco ha aumentado la movilidad social. El fracaso de la reforma educativa de orientación progresiva *“proviene de la naturaleza contradictoria de los objetivos de la reproducción ampliada, la igualdad de oportunidades y el autodesarrollo, en una sociedad cuya vida económica está gobernada por las instituciones del capitalismo organizado”*⁴². Esto es, los requerimientos referidos a la integración económica son contradictorios con el énfasis sobre el desarrollo individual y la promoción de la igualdad. A partir de aquí, Gintis y Bowles contraponen la realidad alienante de la división jerárquica del trabajo a la propuesta deweyana de la actividad escolar centrada en el niño y el juego. En la práctica, la prevalencia del objeto de reproducción e integración en la esfera económica ha provocado que la reforma liberal progresiva no pueda mostrar demasiado en el desarrollo de los objetivos ligados al autodesarrollo y a la promoción de la igualdad. Una lectura ideológica similar a la de Gintis y Bowles podemos encontrar en el trabajo de Feinberg y Rosemont, que evalúa críticamente el desarrollo del movimiento de educación, en relación con los rasgos económicos y sociales de

⁴⁰ H. GINTIS; S. BOWLES (1975): “Las contradicciones de la reforma liberal en la educación” en W. FEINBERG y H. ROSEMONT (comps.): *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación estadounidense*. Buenos Aires. Las Paralelas, 1977, pp. 102-154.

⁴¹ GINTIS y BOWLES: “Las contradicciones de la reforma...” p. 116.

⁴² GINTIS y BOWLES: “Las contradicciones de la reforma...” pp. 129-130.

los Estados Unidos⁴³. En resumidas cuentas, ambos trabajos, al adoptar una perspectiva exclusivamente sociológica, transmiten en el fondo la convicción de que en las actuales estructuras sociales y económicas capitalistas no es posible, en razón de esas mismas estructuras, desarrollar un trabajo pedagógico de signo innovador. En nuestra opinión se trata de una lectura reduccionista no sólo de Dewey y del progresivismo, sino también de la misma posibilidad de trabajar con coherencia y sentido ético desde el ámbito educativo por la mejora de la vida de los niños y de los jóvenes.

La segunda aportación para ilustrar el legado de Dewey constituye una buena muestra de la recuperación de este autor en el horizonte de los tiempos postmodernos y nos viene de la mano de uno de los autores más significados del enfoque educativo crítico⁴⁴. Carr (1995) se propone como problema si podemos imaginar una forma de pensar sobre la relación entre educación y democracia que sea “moderna”, en el sentido de que no abandone la prosecución de los ideales emancipadores, y que, a un tiempo, sea “postmoderna”, en el sentido de que abdique del tipo de ideales ahistóricos y universales mantenidos por el discurso ilustrado. Y encuentra precisamente en Dewey, y en particular en *Democracy and Education*, una posible solución al aparente dilema formulado. Carr comenta que Dewey apostaba por el ideal emancipador ilustrado, pero que consideró la Ilustración una revolución incompleta. Frente a la búsqueda de verdades y valores trascendentales, Dewey, al igual que el postmodernismo, pensaba que toda investigación filosófica tiene un punto de partida contingente, por lo cual el intento de establecer verdades atemporales estaba condenado al fracaso. La clave para situar los intentos de los hombres por dotar de sentido su existencia y fundamentar la vida individual y social tiene que ver con un tipo de vida asociada que llamamos democracia. Como dice Carr, “para Dewey, por tanto, la democracia... es lo que llega ser una sociedad cuando cesa de entenderse a sí misma en términos de fundamentos filosóficos y crea las condiciones en que sus miembros determinan por sí mismos el futuro de su sociedad”⁴⁵.

Frente a las lecturas que señalan el carácter impreciso, falta de rigor y anticuado de *Democracy and Education*, Carr mantiene que esta obra resulta muy relevante en el marco de una estrategia educativa postmoderna que se haga cargo, de manera crítica, de la herencia ilustrada. Para ello, señala algunas coincidencias entre el pensamiento deweyano y la propuesta postmoderna. En primer lugar, aunque Dewey mantiene, como ya hemos dicho, los ideales emancipadores de la Ilustración, renuncia a que esos ideales pueden basarse en, o

⁴³ W. FEINBERG; H. ROSEMONT (1975): “La preparación para el Estado-providencia...”.

⁴⁴ Véase W. CARR (1995): “Educación y democracia: ante el desafío postmoderno” en VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata/Paideia, vol. 1, pp. 96-111.

⁴⁵ CARR: “Educación y democracia...” p. 107.

derivarse de, una supuesta naturaleza humana objetiva y atemporal. Como dice Carr, “*para Dewey, como para el postmodernismo, nada hay externo a la experiencia, no hay ‘esencia’ de la naturaleza humana. En cambio, hay seres humanos que configuran y son configurados por su historia, mientras hacen su camino al andar a través de un mundo incierto, atravesado por contingencias, mundo siempre incompleto y siempre haciéndose*”⁴⁶. En segundo lugar, lo que pretende Dewey con su propuesta es formular la clase de filosofía de la educación adecuada para las necesidades y exigencias de una sociedad democrática moderna, tratando de “... *mostrar cómo han de reestructurarse las instituciones y prácticas educativas existentes para que los valores fundamentales de la tradición democrática liberal se extiendan y amplíen de manera progresiva*”⁴⁷. Según Carr, podemos interpretar *Democracy and Education* como un ejemplo de principios del siglo XX de lo que debe ser una propuesta educativa en una sociedad democrática y “postmoderna” de fines del siglo XX. Entendida así, podemos reconstruir el sentido de esta obra “*como un texto postmoderno que habla de la visión emancipadora de la educación de la Ilustración de una forma que prevé la aparición de muchas ideas postmodernas: la formación abierta del sujeto humano; la contingencia de las normas y valores democráticos; la futilidad de las ideas utópicas acerca de un yo predeterminado y prefabricado; la convicción de que no hay corpus de conocimiento ‘objetivo’ que trascienda el contexto histórico que le da sentido y significación*”⁴⁸.

El legado teórico y práctico de Dewey constituye, por su actualidad, originalidad, variedad y profundidad, una herramienta útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos. No se trata, sin embargo, de aplicar de una manera mimética las propuestas que Dewey formulara en el marco de la revolución industrial, sino más bien de considerar su obra desde una perspectiva ilustradora y cuestionadora. Nuevos problemas y nuevos interrogantes nos asedian en el comienzo de una nueva era. Para situarnos antes ellos de una manera más lúcida, el conocimiento crítico del movimiento pedagógico renovador del siglo XX resulta, cuando menos, recomendable.

BIBLIOGRAFÍA.

1. OBRAS DE J. DEWEY.

EDICIÓN CRÍTICA.

DEWEY, J. (1969): *Works*, Jo Ann Boydston ed., Carbondale, Illinois. Southern Illinois University Press. Comprende tres partes:

1. The Early Works 1882-1898, 5 vols. (En siglas: E.W.).
2. The Middle Works 1899-1924, 15 vols. (En siglas: M.W.).

⁴⁶ CARR: “Educación y democracia...” p. 109.

⁴⁷ CARR: “Educación y democracia...” p. 110.

⁴⁸ CARR: “Educación y democracia...” p. 111.

3. The Later Works 1924-1953, 17 vols. (En siglas: L.W.).

- DEWEY, J. (1895): "Plan of Organization of the University Primary School" en E.W., vol. 5, pp. 224-246.
- DEWEY, J. (1896): "The Reflex Arc concept in Psychology" en E.W., vol. 5, pp. 96-109.
- DEWEY, J. (1897): *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1972.
- DEWEY, J. (1897a): "The University Elementary School: History and Character" en M.W., vol. 1, pp. 325-334.
- DEWEY, J. (1898): "The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work" en M.W., vol. 1, pp. 335-338.
- DEWEY, J. (1899): *The School and Society* en M.W., vol. 1, pp. 1-109.
- DEWEY, J. (1899a): "The University Elementary School" en M.W., vol. 1. Pp. 317-320.
- DEWEY, J. (1902): *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires. Losada, 1972.
- DEWEY, J. (1915): *Schools of To-morrow* en M.W., VOL. 8, pp. 205-404.
- DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata, 1995.
- DEWEY, J. (1920): *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires. Aguilar, 1964.
- DEWEY, J. (1922): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE, 1966.
- DEWEY, J. (1929): *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada, 1968.
- DEWEY, J. (1933): *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.
- DEWEY, J. (1936): "The Dewey School: Introduction and Statements" en L.W., vol. 11, pp. 190-216.
- DEWEY, J. (1938): *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada, 1964.
- DEWEY, J. (1939): *Libertad y cultura*. México. UTHEA, 1965.
- DEWEY, J. (1994): *Antología sociopedagógica* (Introducción crítica a cargo de A. Molero Pintado y M^a. del Mar Pozo Andrés). Madrid. CEPE.
- DEWEY, J. (1996): *Liberalismo y acción social*. Valencia, Alfons el Magnànim.

Para consultar un listado más amplio de los escritos pedagógicos de Dewey, véase Apel (1974), pp. 237-240; Molero y Pozo (1994), pp. 22-23. Para la bibliografía relativa a la filosofía de y sobre Dewey, consultar Pérez de Tudela (1988), pp. 227-234. En las siguientes obras se pueden encontrar selecciones antológicas de textos pedagógicos de Dewey: Bowen y Hobson (1979), pp. 172-212; Deledalle (1995), pp. 46-125; Dewey (1994), pp. 57-158; y Fermoso (1991), pp. 290-301. Para estar al tanto de los debates actuales en torno a la figura de Dewey y su legado en el ámbito anglosajón, conviene acudir a la revista *Educational Theory*, editada por la *John Dewey Society*.

2. OBRAS SOBRE J. DEWEY.

- APEL, H.-J. (1974): *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Madrid. Sociedad de Educación Atenas, 1978.
- BELLO, G. (1989): "El pragmatismo americano" en V. CAMPS (Ed.) (1989): *Historia de la ética. Vol. 3. La ética contemporánea*. Barcelona. Crítica, pp. 38-86.
- BERNSTEIN, R.J. (1971): *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid. Alianza, 1979, pp. 207-234.
- BOWEN, J. (1981): *Historia de la educación occidental. Vol. III. El Occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVIII-XX*. Barcelona. Herder, 1985 (cap. XII: "La nueva era en la educación: (II) El progresismo en los Estados Unidos", pp. 512-549).
- BOWEN, J.; HOBSON, P.R. (1979): *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México. Limusa, 1994 (cap. 4, pp. 163-212).
- BRUBACHER, J.S. (1956): "John Dewey" en J. CHÂTEAU (Dir.): *Los grandes pedagogos*. México. FCE, 1959, pp. 277-294.
- CARR, W. (1995): "Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno" en VARIOS (1995): *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata / Paideia, vol. 1, pp. 96-111.
- CATALÁN, M. (1994): *Pensamiento y acción (La teoría de la investigación moral de John Dewey)*. Barcelona. PPU.
- CHILDS, J.L. (1959): *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires. Nova.
- DELEDALLE, G. (1995): *John Dewey*. Paris. Presses Universitaires de France.
- FAERNA, A.M. (1996): *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid. Siglo XXI (cap. 5, pp. 160-221).
- FERMOSO, P. (1991): "John Dewey" en F. ALTAREJOS et al.: *Filosofía de la educación hoy. Autores: Selección de textos*. Dykinson. Madrid, pp. 285-301.
- FERMOSO, P. (1991a): "Bibliografía sobre John Dewey: Filosofía de la Educación" en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 3, pp. 165-178.
- FRANKENA, W.K. (1965): *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. México. UTHEA, 1968.

- GARZA, M^a. T. de la (1995): *Educación y democracia. Aplicación de la Teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Aprendizaje Visor (“Educación, investigación y comunidad en el pensamiento de John Dewey”, pp. 55-67).
- GENEYRO, J.C. (1991): *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona. Anthropos (Parte segunda, pp. 115-200).
- JAMES, W. (1907): *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Barcelona. Orbis, 1975.
- LIPMAN, M. (1991): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. De la Torre, 1997.
- MAÑACH, J. (1959): *Dewey y el pensamiento americano*. Madrid. Taurus.
- MATAIX, A. (1964): *La norma moral en J. Dewey*. Madrid. Revista de Occidente.
- MEAD, G.H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Paidós, 1972.
- MOLERO, A.; POZO, M^a. del M. (1994): “Introducción crítica” en J. DEWEY (1994): *Antología sociopedagógica*. Madrid. CEPE, pp. 11-56.
- MOORE, T.W. (1974): *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid. Alianza, 1980 (“La Teoría educativa de John Dewey”, pp. 59-65).
- NASSIF, R. (1968): *John Dewey: su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. CEAL.
- PÉREZ DE TUDELA, J. (1988): *El pragmatismo americano: Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid. Cincel (III Parte: “John Dewey: Experiencia y reconstrucción”, pp. 157-202).
- POPKEWITZ, Th. S. (1991): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata / Paideia, 1994.
- PUTNAM, H.; PUTNAM, R.A. (1993): “Education for democracy” en *Educational Theory*, vol. 43, n^o 4, pp. 361-376.
- ROCKEFELLER, S.C. (1991): *Religious faith and democratic humanism*. New York. Columbia University Press.
- RORTY, R. (1991): *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona. Paidós, 1996.
- SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1994): *La mirada reflexiva de G. H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación*. Madrid. Centro de Investigaciones sociológicas (especialmente, pp. 44-74).
- SANTOS REGO, M.A. (1992): “La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n^o 4, pp. 91-112.
- TISATO, R. (1972): “John Dewey” en L. GEYMONAT: *Historia del pensamiento filosófico y científico. VII. Siglo XX (I)*. Barcelona. Ariel, 1984, pp. 44-87.
- WELLS, H.K. (1964): *El pragmatismo. Filosofía del imperialismo*. Buenos Aires. Platina (especialmente los capítulos dedicados a Dewey: 6 y 9 al 12, pp. 91-115 y 157-221).
- WESTBROOK, R.B. (1991): *John Dewey and American Democracy*. London. Cornell University Press.
- WESTBROOK, R.B. (1994): “John Dewey (1859-1952)” en *Perspectivas. Grandes Educadores (Número extraordinario en dos volúmenes)*, vol. I, pp. 289-305.