

LA OBRA DE JOHN DEWEY EN SU TRÁNSITO POR ESPAÑA DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX. DOS EJEMPLOS DE RECEPCIÓN EDITORIAL

Gonzalo Jover Olmeda, M.^a Ángeles Ruiz-Valdepeñas, Bianca Thoilliez Ruano
Universidad Complutense de Madrid

Fechas de recepción y aceptación: 27 de mayo de 2010, 8 de junio de 2010

Resumen: La obra de John Dewey en su tránsito por España durante el primer tercio del siglo XX. Dos ejemplos de recepción editorial. Este artículo se enmarca en el resurgimiento actual por la pedagogía de John Dewey y la colaboración interdisciplinar de la Teoría de la Educación y la Historia de la Educación. El trabajo profundiza en la lectura que se hizo en España de las ideas pedagógicas Dewey en las primeras décadas del siglo XX. En primer lugar, analiza la presencia de Dewey en las dos principales revistas pedagógicas españolas de la época, el “Boletín de la Institución Libre de Enseñanza” y la “Revista de Pedagogía”. A continuación, estudia la traducción que el institucionista Domingo Barnés hizo del libro de Dewey “La escuela y la sociedad”. Los análisis muestran cómo la recepción editorial que los institucionistas españoles hicieron de la obra pedagógica de Dewey, se produjo desgajada de la base filosófica del pragmatismo, y cómo su lectura estuvo mediada por esquemas interpretativos previos. En especial, la pedagogía de Fröbel actuó, al mismo tiempo, como motor y como filtro en la recepción de las nuevas ideas.

Palabras clave: John Dewey, Institución Libre de Enseñanza, recepción editorial, tráfico internacional de ideas.

Abstract: The transit of John Dewey’s works in Spain during the first third of the twentieth century. Two examples of editorial reception. This article is part of the current interest in John Dewey’s educational theory and interdisciplinary collaboration between Educational Theory and History of Education. The paper studies the readings of Dewey’s pedagogical ideas in Spain in the first decades of the twentieth century. First, it analyzes the presence of John Dewey in the main Spanish educational journals of the time, the



“Boletín de la Institución Libre de Enseñanza” and the “Revista de Pedagogía”. Then, it examines the translation that the member of the Free Teaching Institution (ILE) Domingo Barnés made of Dewey’s book “School and Society.” The analysis shows how the editorial reception that the authors from the ILE made of the educational works of Dewey, was detached from the philosophical basis of pragmatism, and how their readings were mediated by prior interpretive schemes. In particular, the pedagogy of Froebel acted at the same time, as a driver and as a filter in the reception of new ideas.

Keywords: John Dewey, Free Teaching Institution, editorial reception, international traffic of ideas.

1. INTRODUCCIÓN

El acercamiento científico a los fenómenos educativos, ya sean del presente o del pasado, nos exige abordar la investigación desde un enfoque multidisciplinar. En el área de conocimiento a la que pertenecemos los autores, emprender un trabajo sobre teoría de la educación puede servirnos para comprender la realidad histórica, y estudiar los acontecimientos históricos puede hacerlo para comprender una corriente teórico-educativa determinada. La Teoría de la Educación y la Historia de la Educación no son compartimentos de conocimiento estancos. Es desde esta perspectiva en la que el presente artículo encuentra su razón de ser.

El artículo se enmarca en el contexto del nuevo interés que, tras un largo período de olvido, ha vuelto a suscitar, en las dos últimas décadas, la figura de John Dewey en el panorama internacional de la Teoría de la Educación. Prueba de este nuevo interés son libros como los que han publicado recientemente Oelkers y Rhyn (2000), Popkewitz (2005), Johnston (2006), Garrison (2008) o Hickman, Neubert y Reich (2009), por citar sólo algunos. A ellos habría que sumar las decenas de artículos en revistas especializadas de nuestro campo, como el monográfico que le ha dedicado recientemente la revista internacional *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, con colaboraciones de varias partes del mundo (Bruno-Jofré y Schriewer 2009). En España, este interés se manifiesta también en las diversas reediciones de obras de Dewey durante la última década: la recopilación *La miseria de la epistemología, ensayos de pragmatismo* (2000), *Viejo y nuevo individualismo* (2003), *Democracia y educación* (2004a), *La opinión pública y sus problemas* (2004b), *Experiencia y educación* (2004c), *Cómo pensamos* (2007), *Teoría de la valoración* (2008a y 2008b) y *El arte como experiencia* (2008c).

Es cierto que este renovado interés pedagógico por Dewey se produce en la coyuntura de la celebración, en 2009, del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento. Lo es también que él mismo sigue la estela del resurgimiento filosófico del pragmatismo, gracias al impulso que le dio Richard Rorty desde finales de los sesenta y los setenta. Richard

Bernstein va un poco más lejos, cuando afirma que, en el fondo, no puede hablarse de resurgimiento, porque, durante su aparente eclipse, el pragmatismo ha permanecido en muchos filósofos que no se consideran pragmatistas, lo que permite caracterizar el siglo XX como *the pragmatic century* (Bernstein 2006). Según esta interpretación, el interés actual, por tanto, simplemente sacaría a la luz los temas que han permanecido latentes.

Cabe, sin embargo, añadir a estas circunstancias alguna interpretación que dé razón de este nuevo interés desde el interior del mundo de la educación. Ortega y Gasset decía que el pragmatismo surge como una especie de relleno cuando la filosofía no tiene nada mejor que ofrecer (Ortega y Gasset 1980: 110). Podemos pensar que quizás hoy, en el ámbito concreto de la Teoría de la Educación, nos encontramos en esta misma situación, un tanto huérfanos de sentido. Paul Standish, Director de la Sección de Filosofía del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, se lamentaba no hace mucho de las dificultades de algunas formas de entender la Filosofía de la Educación para responder a los problemas cotidianos de la práctica educativa (Standish 2007) ¿Es esta incapacidad lo que ha hecho volver hoy de nuevo la mirada al pragmatismo y a Dewey?

En este artículo profundizamos en la lectura que se hizo en España de las ideas pedagógicas de Dewey en las primeras décadas del siglo XX¹. Quizás si entendemos mejor cómo se leyó entonces a Dewey, podamos tener una percepción más clara de las lecturas que hoy son posibles, es decir, de lo que esta vuelta al pragmatismo pedagógico puede y no puede ofrecer. Para ello, nos proponemos examinar dos ejemplos de su recepción editorial. En primer lugar, analizaremos la presencia de Dewey en las dos principales revistas pedagógicas españolas de la época: *El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y la *Revista de Pedagogía*. A continuación, estudiaremos cómo el institucionista Domingo Barnés, imbuido en la herencia fröbeliana, tradujo la aclamada obra de Dewey *La escuela y la sociedad*. La aproximación que planteamos, nos sitúa en la actual línea de investigación sobre la circulación de las ideas pedagógicas, que constituye uno de los campos más fructíferos de la colaboración internacional entre la Teoría de la Educación y la Historia de la Educación a la que nos hemos referido.

2. LA RECEPCIÓN DE LOS TRABAJOS DE JOHN DEWEY EN EL *BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA* Y EN LA *REVISTA DE PEDAGOGÍA*

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) comenzó a publicarse el siete de marzo de 1877, cuatro meses después de la fundación de la Institución Libre de

¹ Aspectos parciales de los análisis que realizamos en este trabajo, se presentaron en el *VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (Madrid, 2008) y en las *IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca* (Salamanca, 2009).



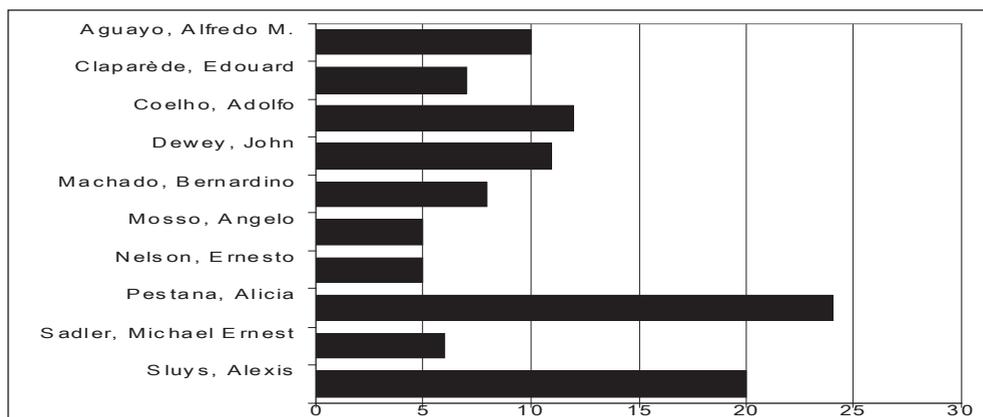
Enseñanza por Francisco Giner de los Ríos. Además de informar sobre la marcha de la Institución, respondía a la necesidad de dar a conocer el movimiento intelectual de la época. El *BILE* introdujo en España las nuevas ideas científicas y pedagógicas que se estaban ensayando en Europa y en otras partes del mundo. La *Revista de Pedagogía*, por su parte, fue fundada en 1922 con un dinero que el institucionista Lorenzo Luzuriaga y su mujer tenían reservado para comprar unos abrigos (Barreiro 1989: 118). Nació con la vocación de llegar a todos los maestros de provincias, poniéndolos también en contacto con las ideas y corrientes de la pedagogía internacional. La Guerra Civil española interrumpió la publicación de las dos revistas.

Para llevar a cabo nuestro análisis, hemos rastreado los artículos de Dewey publicados en ambas revistas. Hemos usado los fondos disponibles en la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), la Biblioteca Nacional y la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. También hemos cotejado nuestros resultados con los de otros estudios bibliométricos sobre estas dos publicaciones, especialmente los de León Esteban Mateo (1978), Eulalia Martínez Medrano (1978) y María Isabel Corts Giner y otros (2004), en el caso del *BILE*, y el de Eloisa Merida-Nicolich (1983) para la *Revista de Pedagogía*

Los dos gráficos siguientes recogen los diez autores extranjeros con un mayor número de publicaciones en ambas revistas.

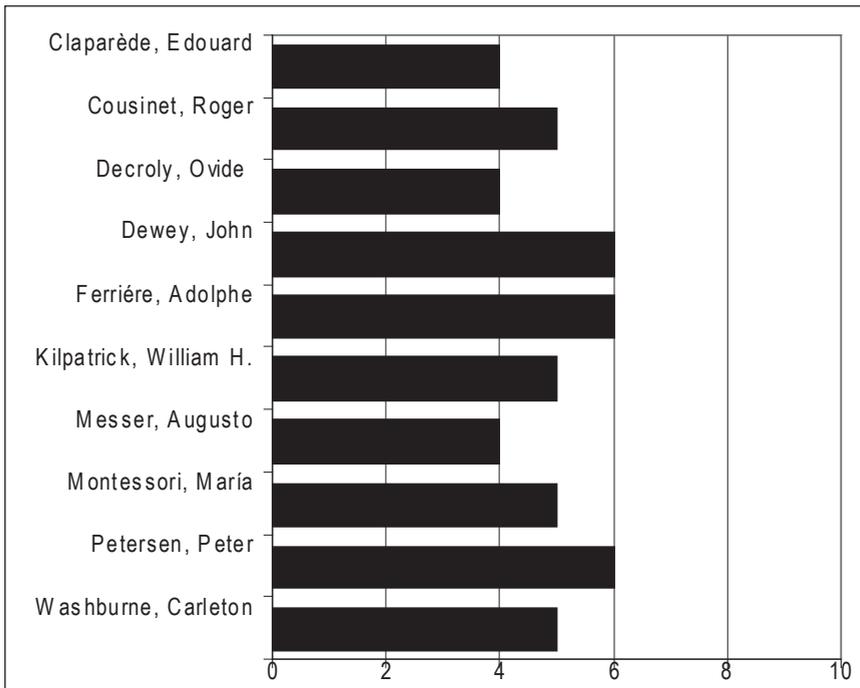
En el gráfico 1, correspondiente al *BILE*, John Dewey aparece como el cuarto autor con más trabajos publicados, tras Alicia Pestana, portuguesa, que mantenía una estrecha relación personal con la Institución Libre de Enseñanza, el belga Alexis Sluys, director de la Escuela Modelo y la Escuela Normal de Bruselas, y el escritor y pedagogo portugués Adolfo Coelho.

GRÁFICO 1. Autores extranjeros BILE



El segundo gráfico recoge la situación en la *Revista de Pedagogía*, donde Dewey publica seis trabajos y está a la cabeza junto al pedagogo suizo Adolphe Ferrière, uno de los principales teóricos del movimiento de la Escuela Activa, y Peter Petersen, profesor de pedagogía en Jena y creador del *Plan Jena*.

GRÁFICO 2. Autores extranjeros RP



A continuación mostramos la cronología de los textos publicados de John Dewey en ambas revistas.

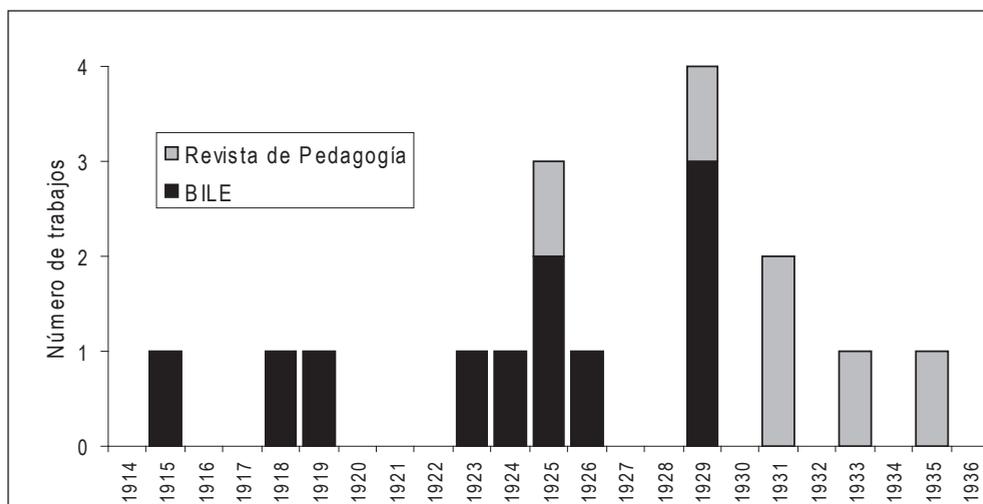
Como es lógico, las publicaciones iniciales se hacen en el *BILE*. El primer trabajo que se publica de Dewey, en 1915, es “La Escuela y el trabajo social”, primer capítulo del libro *La escuela y la sociedad*². Las primeras aportaciones de Dewey publicadas en el *BILE*,

² Previamente, en 1898, el *BILE* había publicado la colección de credos pedagógicos que durante los dos años anteriores habían aparecido en la revista *The School Journal*, editada en Nueva York y Chicago, entre ellos el famoso *My Pedagogic Creed*, de John Dewey. Sin embargo, el credo deweyano, no se recoge aquí todavía como una aportación específica que identifique a su autor, sino como un texto más entre los publicados por *The School*



tienen un perfil de índole psicopedagógica, refiriéndose a cuestiones metodológicas, de organización escolar, psicología infantil, etc. En la segunda mitad de los años veinte, toma el relevo la *Revista de Pedagogía*, y, sin abandonar los temas anteriores, las publicaciones recogidas adquieren un carácter más social y político. Los dos últimos trabajos de Dewey que se publican confirman este nuevo interés: “La educación y los problemas sociales”, en 1933, correspondiente a una conferencia pronunciada por Dewey en la Asamblea de Inspectores y Directores de Enseñanza de Minneapolis, el uno de marzo de ese año, y “El futuro del liberalismo”, en 1935, conferencia dada en la vigésimo cuarta asamblea de la *American Philosophical Association*, en Nueva York, en diciembre de 1934.

GRÁFICO 3. Cronología de la edición de los trabajos de Dewey en las dos revistas

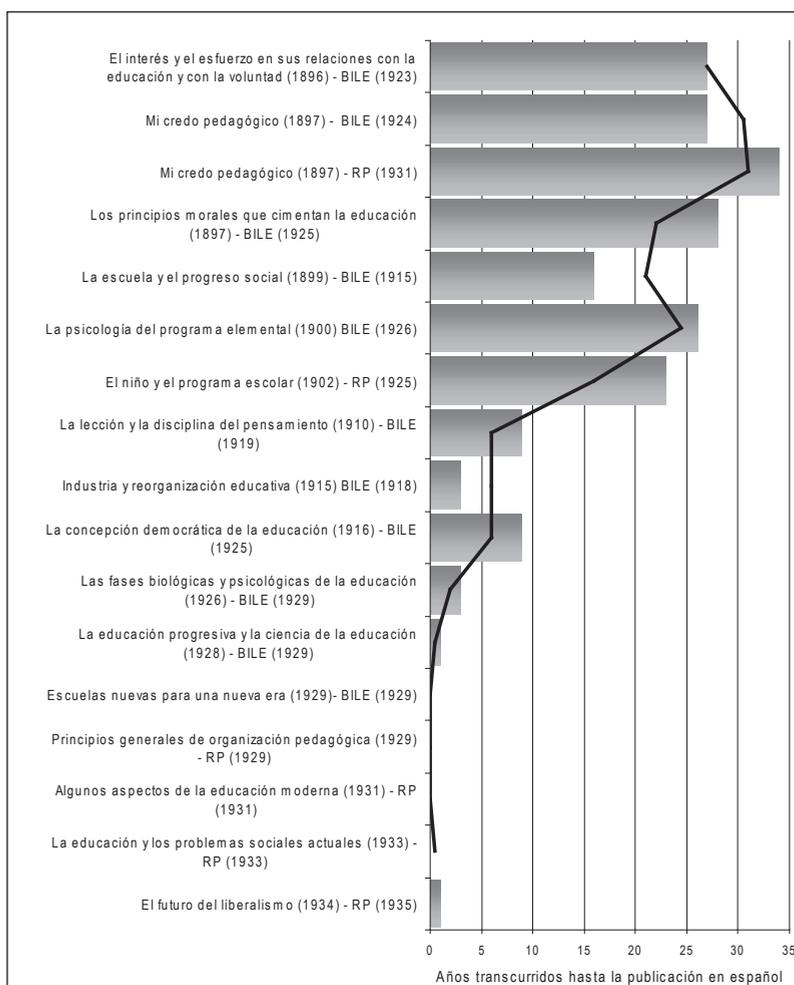


Como se observa en el gráfico siguiente, los primeros trabajos de Dewey tardan mucho en ser publicados en España. Su recepción configura un Dewey lejano, atemporal y distante. Sin embargo, a partir de 1920, cuando Dewey tenía ya sesenta años y era famoso en todo el mundo, se aprecia una mayor sincronía en la recepción de sus trabajos. Esta mayor sincronía va unida al cambio de interés temático al que nos referíamos anteriormente. Al principio, Dewey interesa por aquellos aspectos de

Journal. Dewey no suscitaba aún en ese momento el reconocimiento que llegaría a alcanzar más tarde (Bruno-Jofré y Jover 2009a)

temática más imperecedera y menos aferrados a un momento concreto, como son las cuestiones metodológicas y psicológicas. Más tarde, se lee a Dewey como un autor que responde a los problemas sociales y políticos de su tiempo.

GRÁFICO 4. Sincronía de la recepción

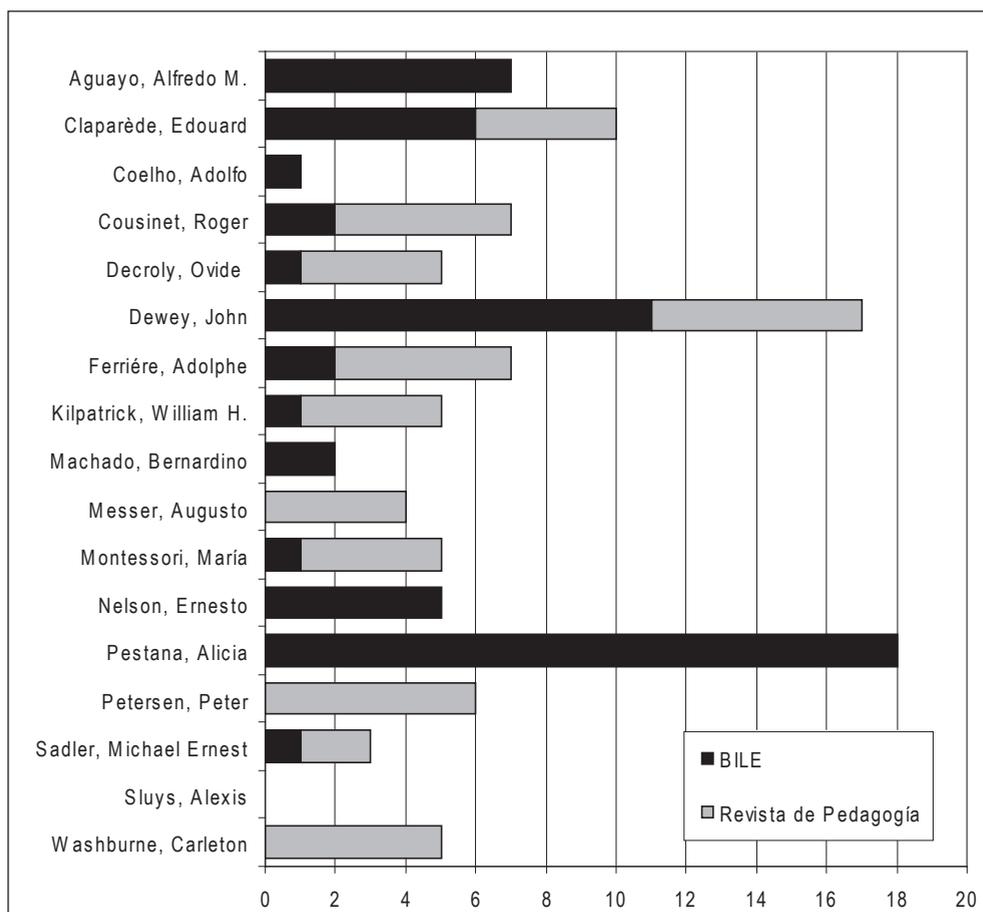


Si consideramos ahora conjuntamente los autores de las dos revistas (gráfico 5), vemos que en el largo periodo comprendido entre 1915 y 1935, Dewey es el segundo



autor extranjero del que se publican más trabajos. De hecho, el primero, si se tiene en cuenta que Alicia Pestana, aunque portuguesa de nacimiento, vivía en España y era muy próxima a la I.L.E., estaba casada con el institucionista Pedro Blanco y se incorporó a la docencia de la Institución, por lo que podría considerarse una autora española.

GRÁFICO 5. Periodo 1915-1935



En el gráfico anterior puede verse, además, cómo el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y la *Revista de Pedagogía* mantenían preferencia por autores distintos. Ambas, sin embargo, coinciden en el caso Dewey. Esto es así, porque la aportación de Dewey

fue objeto de dos diferentes lecturas, que se superpusieron, una que podríamos llamar más institucionista, la del *BILE*, y otra más social, la de la *Revista de Pedagogía*. Estas dos lecturas de Dewey se pueden asociar a dos figuras centrales de la pedagogía española de la época: Domingo Barnés, que estuvo muy vinculado al *BILE*, de cuya sección “revista de revistas” se encargó durante mucho tiempo, y Lorenzo Luzuriaga, creador de la *Revista de Pedagogía* (Jover en prensa).

En Barnés predomina una lectura que podríamos llamar dulcificada de Dewey y del pragmatismo, centrada en la psicología funcional y el “learning by doing” como principio metodológico. Es una lectura mediada por el psicólogo ginebrino Edouard Claparède, difusor de Dewey en la pedagogía francófona, y con quien Barnés mantenía una estrecha relación. En la introducción a la recopilación de trabajos de Dewey publicados por la editorial *La Lectura*, en 1926, con el título *La escuela y el niño*, dirá Barnés: “Tiene razón Claparède cuando afirma que, aunque la psicopedagogía de Dewey sea la expresión fiel del pragmatismo, su suerte no está de ningún modo ligada con la suerte de esta doctrina” (Barnés 1926b: 14). La separación de la pedagogía de Dewey de su tronco pragmatista lleva a Barnés a una lectura trascendentalista, en la que el *crecimiento* como reconstrucción permanente de la experiencia del que hablaba Dewey, se convierte en la *autorrealización* o *despliegue* de un principio latente, según lo entendía la pedagogía idealista alemana.

En Luzuriaga existe también esta lectura psicopedagógica de Dewey, pero a ésta se añade una segunda mirada de corte más social y político. Él tradujo *Democracia y educación*, publicada en varios volúmenes por la editorial *La Lectura* entre 1925 y 1926. La dificultad en Luzuriaga está en la integración de ambas lecturas, que en él aparecen superpuestas, sin llegar a articularse mutuamente. Una pequeña referencia ilustra esta dificultad. Ya en el exilio, Luzuriaga envió a Dewey un ejemplar dedicado de su libro *Historia de la educación pública*, de 1946. En él, considera a Dewey “el defensor más eminente de la democratización educativa de nuestra época. Su obra fundamental lleva precisamente por título *Democracia y educación* y en ella expone, *a la par* que sus teorías pedagógicas esenciales, su concepción de la educación democrática” (Luzuriaga 1964: 135, cursiva añadida). Para Luzuriaga la concepción de la educación democrática, es algo que corre *en paralelo (a la par)* a la aportación pedagógica de Dewey. Son dos cuestiones separadas. La democracia se refiere a la finalidad externa de la educación. No es el criterio de actuación del que hablaba Dewey, que se irradia por todos los aspectos de la educación, de las materias de enseñanza a los métodos. Lo que faltaba a Luzuriaga para integrar estas dos lecturas era, precisamente, la base de la filosofía pragmatista, y su rechazo a cualquier forma de verdad no anclada en la experiencia.



3. LA TRADUCCIÓN INSTITUCIONISTA DE JOHN DEWEY: *SCHOOL AND SOCIETY*

La lectura dulcificada de Domingo Barnés se va a hacer muy patente en su actividad como propagador de la pedagogía de John Dewey. En una fecha incierta, que cabe situar entre 1915 y 1918, se publicó en España, traducido por Barnés, el primer libro de John Dewey, *School and Society*, un libro divulgativo de sus ideas pedagógicas, que recoge varias conferencias pronunciadas por él en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago en abril de 1899. Durante algún tiempo se mantuvo que la publicación en español de *La escuela y la sociedad*, en una supuesta edición de 1900, habría sido el primer libro de Dewey publicado en otro idioma, suposición que hoy se sabe es incorrecta³.

En dicha obra, las palabras crecimiento (“growth”) y desarrollo (“development”) se emplean más de veinte veces, la mayor parte de las cuales son vertidas al español como “desenvolvimiento”. Algo parecido sucede con la palabra pensamiento (“mind”), que se traduce como “espíritu”. Veremos cómo esta lectura institucionista, propiciada por la mediación fröbeliana y del idealismo alemán, hicieron que nociones como las de crecimiento, desarrollo o pensamiento, resultasen familiares a los oídos españoles, pero eclipsasen el sentido radicalmente diferente de estas ideas en el nuevo marco filosófico y de comprensión de la educación que constituía el pragmatismo.

Centramos nuestros análisis en la traducción que hizo Domingo Barnés de tres términos diferentes: “growth”, “development” y “mind”. Los dos primeros los elegimos por constituir el hilo de unión teórico que comunica la pedagogía pragmatista de Dewey con el idealismo pedagógico de Fröbel. El estudio de la traducción del tercer término enunciado, “mind”, como “espíritu” en lugar del más ajustado “pensamiento”, es abordado por las implicaciones teóricas que subyacen en lo que en apariencia pudiera parecer una simple predilección de estilo del traductor. Aunque finalmente han sido tres los términos estudiados, en un primer momento, pensamos en ocuparnos únicamente de dos (el primero y el tercero). Y es que al ser “growth” traducido la gran mayoría de

³ La traducción de Barnés corresponde a una de las reimpressiones del libro, de 1900, que recoge tres conferencias dadas por Dewey en abril de 1899 en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, más un texto adicional procedente de una alocución de Dewey en una reunión de la asociación de padres de la escuela en febrero de ese mismo año. La suposición de que la publicación en español de *La escuela y la sociedad*, en una presunta edición de 1900, habría sido el primer libro de Dewey publicado en otro idioma, se basaba en una referencia errónea recogida en la *Checklist of Translations* de Dewey (Boydson 1969: 49). Aunque se sigue dudando de la fecha exacta de publicación original de la traducción española, cabe situarla entre 1915 y 1918 (Nubiola y Sierra 2001; Nubiola 2005). El texto que Barnés usa como prólogo del libro coincide con un comentario a la obra de Dewey publicado por el autor español en su *Fuentes para el estudio de la paidología*, de 1917 (Barnés 1917, pp. 193-200). La parte final, que va de la página 10 a la 15 de dicho prólogo, se repite también en el artículo que Barnés dedicó a la pedagogía de Dewey, en 1926, en el *BILE* (Barnés 1926a), así como en el prólogo que preparó para la obra de Dewey *La escuela y el niño*, ese mismo año (Barnés 1926b).

las veces como “desenvolvimiento” en lugar de simple y llanamente como “crecimiento”, empezamos trabajando con la siguiente hipótesis: quizá podría no aparecer el término “development” en la versión original, y esto habría conducido a Barnés a entender “growth” como sinónimo de “development”, llevándolo así a “desenvolvimiento”. Sin embargo esta primera posible explicación fue rápidamente desechada, al comprobar que el término “development” aparece sucesivas veces en la obra en inglés de Dewey. En todas las ocasiones se tradujo también como “desenvolvimiento”.

El texto publicado por Domingo Barnés (Dewey, sf.), constituye una audaz aunque no muy bien traducida versión de la obra de Dewey. La comparación con el original (Dewey 1900) muestra, además, curiosos resultados de interés pedagógico de los que nos ocuparemos más adelante. Presentamos algunos de los ejemplos analizados más significativos:

“Growth”			
pp.	<i>The School and Society</i>	pp.	<i>La Escuela y la Sociedad</i>
19-20	Only by being true to the full growth of all the individuals who make it up, can society by any chance be true to itself.	22	Sólo siendo una realidad el pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman puede la sociedad ser verdad para sí misma.
53	In this school the life of the child becomes the all controlling aim. All the media necessary to further the growth of the child center there.	57	En ésta [<i>en la escuela</i>], la vida del niño es la preocupación rectora. En ella tienen su centro todos los medios necesarios para el desenvolvimiento del niño.
61	Now, keeping in mind these fourfold interests -the interest in conversation or communication; in inquiry or finding out things; in making things, or construction; and in artistic expression we may say they are the natural resources, the uninvested capital, upon the exercise of which depends the active growth of the child.	66-67	Ahora bien, recordando estos cuatro intereses –el interés en la conversación o comunicación, en la investigación o hallazgo de cosas, en la construcción o en hacerlas y en la expresión artística- podemos decir que son los recursos naturales, el capital aun no descubierto, de cuyo ejercicio depende el desenvolvimiento activo del niño.



107	<p>Moreover, if the school is related as a whole to life as a whole, its various aims and ideals culture, discipline, information, utility cease to be variants, for one of which we must select one study and for another another. The growth of the child in the direction of social capacity and service, his larger and more vital union with life, becomes the unifying aim; and discipline, culture and information fall into place as phases of this growth.</p>	109	<p>Además, si la escuela está relacionada en su conjunto con la vida como un todo, sus varias aspiraciones e ideales –cultura, disciplina, información, utilidad- dejan de ser variantes, para cada uno de los cuales se selecciona un estudio determinado. El desenvolvimiento del niño en la dirección de la capacidad y el servicio social, y su unión más amplia y vital con la vida, se convierte en la aspiración unificadora, y la disciplina, la cultura y la información se colocan en su lugar como fases de este desenvolvimiento.</p>
-----	---	-----	---

“Development”			
pp.	<i>The School and Society</i>	pp.	<i>La Escuela y la Sociedad</i>
30	<p>Of course, order is simply a thing which is relative to an end. If you have the end in view of forty or fifty children learning certain set lessons, to be recited to a teacher, your discipline must be devoted to securing that result. But if the end in view is the development of a spirit of social cooperation and community life, discipline must <i>grow out of</i> and be relative to this.</p>	33	<p>Desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 o 50 niños aprendan un conjunto de lecciones, que han de ser recitadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar ese resultado. Pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida, la disciplina debe <i>desenvolverse</i> y tender a esto.</p>
82	<p>On the side of aims, the ideal of the kindergarten was the moral development of the children, rather than instruction or discipline; an ideal sometimes emphasized to the point of sentimentality.</p>	87	<p>Del lado de las aspiraciones, el ideal de los kindergarten fue el desenvolvimiento moral del niño, más bien que la instrucción o la disciplina; ideal tan acusado a veces que ha llegado al sentimentalismo.</p>

85-86	Just as the parts are separated, so do the ideals differ -moral development , practical utility, general culture, discipline, and professional training. These aims are each especially represented in some distinct part of the system of education; and with the growing interaction of the parts, each is supposed to afford a certain amount of culture, discipline, and utility.	91	Lo mismo que las partes están separadas, difieren los ideales – desenvolvimiento moral, utilidad práctica, cultura general, disciplina y adiestramiento profesional-. Estas aspiraciones están cada una de ellas especialmente representadas en alguna parte distinta del sistema de educación, y con la creciente interacción de las partes, se supone que cada una proporcionará una cierta suma de cultura, disciplina y utilidad.
128	If we have permitted to our children more than the usual amount of freedom, it has not been in order to relax or decrease real discipline, but because under our particular conditions larger and less artificial responsibilities could thus be required of the children, and their entire development of body and spirit be more harmonious and complete.	133-134	Si nosotros hemos permitido a nuestros niños una mayor libertad que la corriente, no ha sido para relajar o disminuir la disciplina real, sino porque bajo nuestras condiciones particulares podían exigirse al niño responsabilidades más amplias y menos artificiales, y su total desenvolvimiento corporal o espiritual había de ser más armónico y completo.

“Mind”			
pp.	<i>The School and Society</i>	pp.	<i>La Escuela y la Sociedad</i>
37	With the <i>growth</i> of the child’s mind in power and knowledge it ceases to be a pleasant occupation merely, and becomes more and more a medium, an instrument, an organ and is thereby transformed.	40	Con el <i>desenvolvimiento</i> del espíritu del niño, en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano, y de este modo es transformado.



62	There is a sort or natural recurrence of the child mind to the typical activities of primitive peoples; witness the hut which the boy likes to build in the yard, playing hunt, with bows, arrows, spears, and so on.	67	Hay una especie de recurrencia natural del espíritu del niño respecto de las actividades típicas de los pueblos primitivos; testigo de ello las chozas que les gusta a los niños construir en los campos, el juego de la caza con arcos, cepos, arpones, etc.
72	The imagination is the medium in which the child lives. To him there is everywhere and in everything that occupies his mind and activity at all, a surplusage of value and significance. The question of the relation of the school to the child's life is at bottom simply this: shall we ignore this native setting and tendency, dealing not with the living child at all, but with the dead image we have erected, or shall we give it play and satisfaction?	78	La imaginación es el medio en el que vive el niño. Para él hay siempre y en todas las cosas que ocupan su espíritu un plus de valor y de significación. La cuestión de las relaciones entre la escuela y la vida del niño, es en su raíz simplemente esto: ¿prescindiremos de esta nativa actitud y tendencia, abandonando al niño vivo y atendiendo a la imagen muerta que hemos erigido, o le proporcionaremos pleno juego y satisfacción?
97	The child comes to the traditional school with a healthy body and a more or less unwilling mind , though, in fact, he does not bring both his body and mind with him; he has to leave his mind behind, because there is no way to use it in- the school. If he had a purely abstract mind , he could bring it to school with him, but his is a concrete one, interested in concrete things, and unless these things get over into school life, he cannot take his mind with him. What we want is to have the child come to school with a whole mind and a whole body, and leave school with a fuller mind and an even healthier body.	100	El niño acude a la escuela tradicional con un cuerpo saludable y un espíritu más o menos disgustado, aunque realmente no lleva a la escuela su espíritu juntamente con su cuerpo; lo deja tras sí, porque no hay modo de usarlo en la escuela. Si tiene un espíritu puramente abstracto podrá llevarlo consigo a la escuela; pero si es concreto, interesado por las cosas particulares, a menos que estas cosas se lleven también a la escuela, su espíritu permanecerá ocioso e inactivo. Lo que necesitamos es que el niño vaya a la escuela con todo su espíritu y todo su cuerpo, y deje la escuela con un espíritu más lleno y un cuerpo más saludable.

Tras la anterior comparación terminológica, podemos pasar a responder a las dos preguntas que formulamos: ¿Por qué Barnés traduce “growth” (crecimiento) y “development” (desarrollo) como “desenvolvimiento”? ¿Por qué traduce “mind” (pensamiento) como “espíritu”? La respuesta a ambas cuestiones nos lleva a considerar la influencia que los planteamientos de Fröbel tuvieron sobre la obra de Barnés, como posible explicación de las “libertades” que éste se tomó en la traducción al español de *The School and Society*. Unas licencias que además de constituir un cambio de significado, suponen importantes implicaciones teóricas desde el punto de vista educativo.

Con respecto al tercer término considerado, “mind”, debemos empezar señalando el abismo teórico que se abre al traducirlo como “espíritu”. Es cierto que ésta es una acepción posible del término, pero no es menos cierto que lo es sólo cuando en el contexto “mind” es entendido en oposición a “matter”, esto es, sustancia o materia. La opción que toma Barnés al suponer que el significado dado por Dewey al término “mind” es, en algún sentido, un elemento en oposición a una supuesta “sustancia” o “materia” previas, pone de manifiesto un posible error en la interpretación que Domingo Barnés hizo de la obra de este filósofo. Y es que es como reacción a este tipo de dualismos, contra los que se origina precisamente el pragmatismo. El pragmatismo, nace, digamos, “oficialmente” con la publicación de “How to Make Our Ideas Clear” en el número 12 de la revista *Popular Science Monthly* (Peirce 1878). El autor, Charles Sanders Peirce, dejó por escrito la siguiente narración de los hechos relativos a su gestación:

A principios de la década de 1870, un grupo de jóvenes de Old Cambridge acostumbrábamos a reunirnos a veces en mi estudio, a veces en el de William James. Nos llamábamos, a medias irónicamente y a medias en actitud desafiante, ‘El Club Metafísico’ (...) Nuestras conversaciones transcurrían con haladas palabras (...) hasta que por último, para que el club no se disolviera sin dejar detrás de sí ningún souvenir material, escribí un pequeño artículo en el que expresaba algunas opiniones que había estado sosteniendo bajo el nombre de pragmatismo (Hartshom, Weiss y Burks 1931-1958: 12-13, citado en Thayer 1983).

Aunque podamos establecer una fecha de fundación más o menos precisa, los problemas de definición de lo que es o no es el pragmatismo se hacen evidentes desde el primer acercamiento a la bibliografía básica, problemas con los que también se encontró Barnés en el momento en que recepcionó en España esta novedosa corriente filosófica. Bajo el rótulo de “pragmatismo”, convivían ya por aquel entonces autores tan dispares como William James, Charles S. Peirce (quien terminaría hablando de “pragmaticismo” para desvincularse de los desarrollos teóricos divulgados por su compañero James), John Dewey y su “instrumentalismo”, o Ferdinand C.S. Schiller y su concepción “humanista” del pragmatismo. Y sólo acabamos de citar a los cuatro autores clásicos, coetáneos de



finales del siglo XIX y comienzos del XX, y tres de ellos estadounidenses. Para situarnos en una caracterización general del pragmatismo, apuntaremos su “oposición a la separación absoluta entre el pensamiento y la acción, la ciencia pura y la aplicada, la intuición o la revelación y la experiencia o la verificación experimental, los intereses privados y los asuntos públicos” (Wiener 1973: 551). Es esta oposición a las diferentes formas de dualismo epistemológico la que Barnés no pareció tener en cuenta en el momento de traducir y difundir la obra de Dewey en nuestro país. Cuando Dewey habla de “mind” se refiere estrictamente a la capacidad humana de pensar, y no a la cualidad espiritual humana que define a la persona como un alma racional:

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 (...) Una vez en marcha, éste [el pensamiento reflexivo] incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad (Dewey 2007: 24-25).

Barnés, sin embargo, no parece poder desprenderse del dualismo sustancia-espíritu presente en el idealismo alemán, y también en la pedagogía fröbeliana, de la que él mismo dirá:

La realización autónoma espontánea de la propia esencia había de ser para Froebel, como luego para Krause, la finalidad esencial de la vida y lo que da a ésta su unidad interna en medio de la multiplicidad de los fines de la vida misma. La educación debe respetar esa autonomía y espontaneidad y el maestro debe observarla y conocerla para no perturbarla, antes bien para estimularla y robustecerla. Sólo así podrá el niño elevar, mediante la educación, su individualidad total (Barnés 2008: 122-123).

Con respecto a los dos primeros términos estudiados, “growth” y “development”, su traducción al castellano como “desenvolvimiento” tiene, al igual que en el caso anterior, importantes implicaciones teóricas. Es aquí donde más se deja ver la aparente confusión terminológica en la que cayó Domingo Barnés, al equiparar el concepto fröbeliano de desenvolvimiento con el deweyano de crecimiento y desarrollo. En su introducción a *La educación del hombre*, Fröbel señalaba:

No hay que suponer que el hombre, la humanidad que en el hombre se exterioriza, constituye una manifestación ya definida y completa, algo fijo y estable, el término de una evolución; sino más bien un ser que constantemente cambia, progresa y se desarrolla, perennemente vital, dispuesto siempre a alcanzar sucesivos grados de su desenvolvimiento y perfección, tendiendo hacia fines que descansan en lo infinito y lo eterno (Fröbel 1913: 20-21).

La educación tendrá, por tanto, como fin el cultivo de la verdadera humanidad, que no es otra cosa que el desenvolvimiento de lo que hay de esencial en cada uno, esto es, de lo divino que por naturaleza vive en cada individuo, su espíritu. Heredero de esta tradición alemana, Barnés argumentaría unos años más tarde sobre el concepto de desenvolvimiento lo siguiente:

En primer lugar, el desenvolvimiento, tal como hoy se le concibe, debe ser medido desde el punto de vista de los fines que han de alcanzarse. No hay un desenvolvimiento en general, sino fines que alcanzar mediante el gradual desenvolvimiento de los medios adaptados a ellos. (...) En segundo lugar, se reconoce hoy la necesidad positiva de un medio favorable para asegurar el desenvolvimiento. (...) Como el cuerpo requiere aire y alimento, el espíritu requiere para desenvolverse una cultura media (Barnés 2008: 75).

Cuando Barnés leyó a Dewey, la importancia que tanto el filósofo americano y Fröbel concedían al concepto de crecimiento, llevó quizá a que el español los identificase. Sin embargo, lo que uno y otro entendían por tal concepto difería considerablemente⁴. Dewey mostró su diferencia con Fröbel fundamentalmente en dos sitios:

a) En “Froebel’s Educational Principles”, un trabajo publicado originalmente en 1900, en la serie de monografías *Elementary School Record*, y después incluido en la segunda edición, de 1915, de *The School and Society*. Por lo tanto, es un texto que no está en la primera edición americana del libro ni tampoco en la traducción al español realizada por Barnés. Esto podría llevarnos a pensar que al no traducir entonces este capítulo, Barnés tampoco llegó a leerlo. Sin embargo, sí parece que en alguna ocasión lo hizo. Aunque no recoge la referencia exacta, hemos localizado un fragmento del mismo allí donde Barnés explica las aportaciones hechas a la paidología por parte de la pedagogía fröbeliana:

El profesor Dewey resume así los principios fundamentales de lo que pudiéramos llamar Psicología pedagógica de Froebel:

⁴ Jurgen Oelkers (2000) ha enfatizado la discontinuidad de la propuesta pedagógica de Dewey con respecto a Herbart, Pestalozzi y Fröbel, cuyas teorías tuvo que rechazar para dar lugar a la propia. Esta interpretación ha sido, sin embargo, cuestionada por Bellmann (2004), que ve en Dewey un ejemplo de dialéctica entre continuidad y discontinuidad con la tradición alemana. En términos más generales, los especialistas actuales en el estudio de John Dewey discuten la presencia de la pedagogía idealista y de la noción alemana de *Bildung* en su teoría pedagógica, como efecto del residuo de la influencia hegeliana en su filosofía. Se trata de uno de esos temas en los que vuelven a converger los intereses de la Historia de la Educación y de la Filosofía de la Educación. Puede verse al respecto, además de las referencias anteriores: Garrison (2006), Good (2006), Johnston (2008), y Good y Garrison (2010).



1. Que la primera misión de la escuela consiste en adiestrar al niño en la vida de cooperación y auxilio mutuo (...)
2. Que la raíz primaria de toda actividad educativa está en las actitudes instintivas e impulsivas y en las actividades del niño y no en la presentación y aplicación del material externo (...)
3. Que estas tendencias y actividades individuales son organizadas y dirigidas mediante el uso que de ellas se hace en la vida cooperativa de que ya se ha hablado (Barnés 2008: 124-125)⁵.

Llama la atención cómo, aún recogiendo parte del trabajo en el que Dewey empieza explicando los principios fundamentales de la pedagogía de Fröbel, Barnés no parece ni avanzar ni hacerse eco del discurso crítico contenido en el mismo. Una crítica que el filósofo pragmatista focaliza en diferentes aspectos de la contribución fröbeliana. A) El papel concedido al juego en el desarrollo del niño: “Hay evidencia de que Froebel estudió cuidadosamente [...] el juego de los niños [...] Pero no veo la menor señal de que supusiese que precisamente estos juegos, y por sí mismos, tuviesen significado” (Dewey 1992: 120-121). B) El simbolismo presente en la obra del pedagogo alemán, sobre el que señala que “muchas de sus afirmaciones son engorrosas e inverosímiles, proveyendo razones filosóficas abstractas para cuestiones que hoy pueden recibir una formulación simple y cotidiana” (ibid.: 121-122). C) Cómo estos dos elementos, juego y simbolismo, influyen en la imaginación infantil “El juego imaginativo de la mente del niño llega a través del cúmulo de sugerencias, recuerdos y anticipaciones que se reúnen sobre las cosas que utiliza. Cuanto más naturales y elementales son éstas, existe una base más definida para suscitar y aglutinar todas las sugerencias relacionadas que hacen que su juego imaginativo sea auténticamente representativo” (ibid.: 123-124). D) La falta de continuidad temática entre las actividades de clase y la vida cotidiana: “Esta continuidad es a menudo interferida por los mismos métodos que tienen por objeto garantizarla. Desde la perspectiva del niño, la unidad radica en la temática, en el caso presente, en el hecho de que él siempre trata con una cosa: la vida del hogar. [...] Cuando hay una gran diversidad temática, la continuidad sólo puede ser buscada por el lado formal” (ibid.: 126-127). E) La metodología con la que planear la educación en los primeros años: “Nada es más absurdo que suponer que no hay un término medio entre dejar a un niño a su propia imaginación y deseos

⁵ La *Paidología* de Barnés, resultado de su tesis doctoral presentada en 1904, conoció diversas ediciones a lo largo de las cuales, señalan Cerdá y Carpintero, se detecta “un alejamiento de la psicología infantil alemana que antes había ejercido un mayor influjo en su obra.” (Cerdá y Carpintero 1993: 92). La reedición de 2008 que hemos manejado, a cargo de José María Hernández, se basa en la edición, tardía, de 1932.

y controlar sus actividades por una sucesión formal de las direcciones fijadas” (ibid.: 130).

b) El segundo lugar donde el propio Dewey dejó clara la distancia entre su teoría y la de Fröbel, es en el quinto capítulo de *Democracia y educación* (Dewey, 2004a: 56-67). También son interesantes para el tema que nos ocupa, su concepción de la educación como crecimiento así como de los fines de la educación, contenidos en los capítulos cuarto y octavo respectivamente de la misma obra. Dewey entiende el proceso educativo como “un proceso continuo de crecimiento” (ibid.: 56)⁶, que no tiene un fin externo, ulterior, a sí mismo. La conceptualización fröbeliana del crecimiento como desenvolvimiento, no tiene nada que ver con esto, siendo concebida al contrario como “el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definido” (ibid.: 58). La diferenciación que Dewey traza entre su propuesta filosófica y la de Fröbel, aún reconociendo los aspectos positivos de ésta, es muy clara:

El reconocimiento por parte de Froebel de la significación de las capacidades innatas de los niños, su atención amorosa hacia ellos, y su influencia para inducir a los demás a estudiarlos, representa quizá la fuerza particular más eficaz en la teoría pedagógica moderna para efectuar la difusión del reconocimiento de la idea de crecimiento. Pero su formulación de la idea de desarrollo y su organización de procedimientos para promoverlo fueron dificultadas mucho por el hecho de que concebía el desarrollo como el desenvolvimiento de un principio latente ya dispuesto. Dejó de ver que el crecimiento es crecer y el desarrollo desarrollarse, y consiguientemente dio mayor valor al producto completo. Así estableció un objetivo que significa la detención del crecimiento, y un criterio que no es aplicable a la orientación inmediata de las capacidades, si no es por su traducción a fórmulas abstractas y simbólicas (ibid.: 61).

En palabras del propio Fröbel, ese poder latente se refiere a la presencia de Dios en cada individuo, y el objetivo definido que menciona Dewey en la cita anterior, y del que su pedagogía se desmarca, consiste, citando al pedagogo alemán, en “el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación, sana, pura, y, por lo tanto, santa” (Fröbel 1913: 4).

⁶ Sobre la vinculación establecida por Dewey entre continuidad y crecimiento, se ha criticado que “La continuidad es un criterio extraído de una forma de vida social, y se pudo considerar como criterio de crecimiento solamente porque se pensó que los niños naturalmente querían llegar a ser miembros participantes de aquella forma de vida social” (Dearden 1982: 89).



4. CONCLUSIÓN

Los análisis que hemos realizado, muestran cómo la recepción editorial que los institucionistas españoles realizaron de la obra pedagógica de Dewey, se produjo desgajada de sus bases filosóficas. En *Experiencia y educación*, Dewey reaccionó contra esta interpretación de sus ideas. Su pedagogía es más una filosofía de la educación para ser probada en la experiencia, que un conjunto de prácticas:

Creo que sólo se necesita un ligero conocimiento de la historia de la educación para probar que todos los reformadores e innovadores de ésta han sentido la necesidad de una filosofía de la educación. Aquellos que seguían adheridos a los sistemas establecidos necesitan meramente unas pocas palabras que sonaran bien para justificar las prácticas existentes. El trabajo real se realizaba con hábitos tan fijos que se convertían en institucionales. La lección para la educación progresista es que necesita en un grado urgente, y aún más apremiante que lo era para los anteriores innovadores, una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia (Dewey 2004c: 74-75).

Ahora bien, si no hay conocimiento que nazca de la experiencia, toda recepción, como pretensión de transposición de una experiencia a otra, tiene que ser necesariamente impura. De esa forma impura es como se leyó a Dewey en España en las primeras décadas del siglo XX.

El esquema interpretativo previo que representaba la pedagogía idealista de Fröbel actuó, al mismo tiempo, como motor y como filtro en la recepción de las nuevas ideas. Aunque la obra de Barnés trasladó una visión más moderna y científica de la herencia pedagógica alemana, lo cierto es que la lectura que hizo del pragmatismo deweyano no pudo escapar a dicha tradición teórica. La filosofía pragmatista fue en cierto sentido vista como un enfoque educativo insuficiente para alcanzar los “ideales” de humanización. La lectura institucionista del pragmatismo o instrumentalismo, por usar la expresión que prefirió Dewey (y que a su vez, ha dado lugar a tantos malos entendidos de su propuesta filosófica), al estar mediada por la pedagogía fröbeliana de clara ascendencia idealista-alemana, provocó que el significado que en esta nueva corriente filosófica tenían conceptos como los de crecimiento, desarrollo o pensamiento (todos ellos familiares para los teóricos españoles), perdiesen parte de su significado radical.

Esta lectura suavizada no fue accidental. Como señaló el filósofo José Gaos con ocasión de la publicación en México de la versión española de *Experience and Nature*, el gran reto que planteaba la filosofía de Dewey era el de la relación entre inmanencia y trascendencia. Dewey intentó hacer frente a la brecha entre estos dos mundos naturalizando a la humanidad y a Dios (Gaos 1948). Algunas lecturas que se hicieron de su obra desde la pedagogía católica, como la que llevó a cabo el Jesuita chileno Alberto

Hurtado, no podían aceptar esta solución. Pero tampoco pudieron hacerlo los miembros de la Institución Libre de Enseñanza como Barnés. Iba demasiado lejos para ellos. La Institución defendía una escuela laica, pero su propuesta pedagógica compensaba la falta de una base confesional explícita con una visión trascendental del ser humano irrenunciable (Bruno-Jofré - Jover, 2009b).

BIBLIOGRAFÍA

- BARNÉS, D. (1917) *Fuentes para el estudio de la paidología*. Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- BARNÉS, D. (1926a) «La Pedagogía de J. Dewey» en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* L (797): 238-247
- BARNÉS, D. (1926b) «Prólogo» en DEWEY, J. *La escuela y el niño*. Madrid, La Lectura: 7-36.
- BARNÉS, D. (2008) *Paidología*. Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (reedición del original de 1928)
- BARREIRO, H. (1989) *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*. A Coruña, Edición Do Castro.
- BELLMANN, J. (2004) «Re-Interpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition» en *Studies in Philosophy and Education*, 23(5): 467-488.
- BERNSTEIN, R. J. (2006) *The Pragmatic Century: Conversations with Richard J. Bernstein*. Nueva York, State University of New York Press.
- BOYDSON, J. A. (1969) *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900-1967*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- BRUNO-JOFRÉ, R. - SCHRIEWER, J. (eds.) (2009) «Leyendo a John Dewey: Procesos de recepción y adopción en diferentes espacios socio-históricos» en *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 10.
- BRUNO-JOFRÉ, R. - JOVER, G. (2009a) «El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana» en BERRUEZO, R. – CONEJERO, S. (eds.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, I. Pamplona, Universidad Pública de Navarra: 23-34.
- BRUNO-JOFRÉ, R., - JOVER, G. (2009b) «Lecturas de la obra de John Dewey en intersección con el Catolicismo: Los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la Tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado, S. J.» en *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 10: 3-22.
- CERDÁ, R. M. - CARPINTERO, H. (1993) *Domingo Barnés: Psicología y educación*. Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.



- CORTS, M. I. Y OTROS (2004) *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: catálogo de sus contenidos*. Sevilla, GIPES.
- DEARDEN, R. F. (1982) «La educación como proceso de crecimiento» en DEARDEN, R. F. - HIRST, P. H. -PETERS, R. S. (eds.) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, Narcea: 74-92 (la primera edición es de 1972).
- DEWEY, J. (1900) *The School and Society*. Chicago, The University of Chicago Press; Nueva York, McClure, Phillips & Company.
- DEWEY, J. (1992) «Froebel's Educational Principles» en DEWEY, J. *The School and Society. The Child and the Curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press: 116-131.
- DEWEY, J. (2000). *La miseria de la epistemología, ensayos de pragmatismo*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J. (2003) *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona, Paidós (la primera edición es de 1930).
- DEWEY, J. (2004a) *Democracia y educación*. Madrid, Morata (la primera edición es de 1916).
- DEWEY, J. (2004b) *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata (la primera edición es de 1927).
- DEWEY, J. (2004c) *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva (la primera edición es de 1938).
- DEWEY, J. (2007) *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós (la primera edición es de 1910).
- DEWEY, J. (2008a) *Teoría de la valoración*. Madrid, Biblioteca Nueva (la primera edición es de 1939).
- DEWEY, J. (2008b) *Teoría de la valoración*. Madrid, Siruela (la primera edición es de 1939).
- DEWEY, J. (2008c) *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós (la primera edición es de 1934).
- DEWEY, J. (s.a.) *La escuela y la sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán (Traducción y Prólogo de Domingo Barnés).
- ESTEBAN MATEO, L. (1978) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia, Universidad de Valencia.
- FRÖBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid, Daniel Jorro (la primera edición es de 1928).
- GAOS, J. (1948) «Prólogo del traductor» en DEWEY, J. *La experiencia y la naturaleza*. México, Fondo de Cultura Económica: XIX-XXXV.
- GARRISON, J. (2006) «The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry» en *Educational Theory*, 56 (1): 1-37.

- GARRISON, J. (2008) *Reconstructing democracy, recontextualizing Dewey: pragmatism and interactive constructivism in the twenty-first century*. Albano, State University of New York Press.
- GOOD, J. A. (2006) *A search for unity in diversity. The Permanent Hegelian Deposit in the Philosophy of John Dewey*. Lanham, Lexington Books.
- GOOD, J. A. - GARRISON, J. (2010) «Traces of Hegelian Bildung in Dewey's Philosophy» en FAIRFIELD, P. (ed.) *John Dewey and Continental Philosophy*. Carbondale, Southern Illinois University Press (manuscrito pendiente de publicación).
- HARTSHOM, C. - WEISS, P. - BURKS, A. W. (1931-1958). *The Collected Papers of Charles Sandres Peirce*. Cambridge (Massachussets), Harvard University Press.
- HICKMAN, L. A. - NEUBERT, S. - REICH, K. (eds.) (2009) *John Dewey between pragmatism and constructivism*. Nueva Cork, Fordham University Press.
- JOHNSTON, J. A. (2006) *Inquiry and Education: John Dewey and the Quest for Democracy*. Albano, State University of New York Press.
- JOHNSTON, J. A. (ed.) (2008) *Regaining Consciousness. Self-consciousness and Self-cultivation from 1781-Present*. Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Muller.
- JOVER, G. (en prensa) «Readings of the Pedagogy of John Dewey in Spain in the Early Twentieth Century: Reconciling Pragmatism and transcendent» en BRUNO-JOFRÉ, R. – JOHNSTON, R. J. – JOVER, G. – TROHLER, D. *Democracy and the intersection of religion and traditions: The readings of John Dewey's understanding of democracy and education*. Montreal, McGill / Queen's University Press.
- LUZURIAGA, L. (1964) *Historia de la Educación pública*. Buenos Aires, Losada (la primera edición es de 1946).
- MARTÍNEZ MEDRANO, E. (1978). *Aportaciones al estudio del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Análisis descriptivo-bibliométrico*. Valencia, Universidad de Valencia.
- MÉRIDA-NICOLICH, E. (1983). *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona, Eunsa.
- NUBIOLA, J. (2005) "The Reception of Dewey in the Hispanic World", *Studies in Philosophy and Education* 24(6): 437-453.
- NUBIOLA, J. - SIERRA, B. 2001. "La recepción de Dewey en España y Latinoamérica", *Utopía y Praxis Latinoamericana* 6(13): 107-119.
- OELKERS, J. - RHYN, H. (eds.) (2000) *Dewey and European Education. General Problems and Case Studies*. Kluwer, Dordrecht.
- OELKERS, J. (2000) «Democracy and Education: About the Future of a Problem» en *Studies in Philosophy and Education*, 19(1-2): 3-19.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1980) «Medio siglo de filosofía» en *Revista de Occidente*, 3: 5-21 (la primera edición es de 1951).



- PEIRCE, C. S. (1878) «How to Make Our Ideas Clear» en *Popular Science Monthly*, 12: 286-302.
- POPKEWITZ, T. S. (ed.) (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Nueva York, Palgrave MacMillan.
- STANDISH, P. (2007) «Concepciones rivales de la filosofía de la educación» en *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 8: 17-27.
- THAYER, H. S. (1983) «El pragmatismo» en O'CONNOR, D. J. (ed.) *Historia crítica de la filosofía occidental, VI, empirismo, idealismo, pragmatismo y filosofía de la ciencia en la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Paidós: 125-214.
- WIENER, P. P. (1973) «Pragmatism» en WIENER, P. P. (ed.) *The Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, III. Nueva York, Charles Scribner's Sons: 551-570.