

DOSSIER TEMÁTICO

John Dewey y la educación. Perspectivas contemporáneas

Introducción¹

Claudio M. Viale
(Editor invitado)

"La anticipación de cambios continuos y a gran escala en la educación no es, entonces, tanto una profecía como una advertencia. A menos que la educación prepare a los futuros ciudadanos para enfrentar eficazmente estos grandes temas, nuestra civilización puede colapsar".

- Dewey, 1931/1985, p. 95 -

Este *dossier* puede ser leído de múltiples maneras. La más obvia es mostrar la vigencia del pensamiento de John Dewey sobre temas de educación, tanto si se lo trata desde abordajes empíricos como si se lo concibe desde sus fundamentos filosóficos o teóricos. Otra forma de ser leído es más específica: la necesidad de recuperar los escritos de autores clásicos que pensaron profundamente sobre temas educativos (obras que han envejecido muy poco o nada), en un contexto

¹ Este trabajo ha sido escrito en el marco del proyecto de investigación "Pragmatismo y educación: fundamentos teóricos y abordajes empíricos" que dirijo y que es financiado por la UCC en el trienio 2019-2021. Excepto las de *Democracia y educación* (1916/1998), el resto de las traducciones son propias.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 99-106.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

que propicia que los individuos, irreflexivamente, se rindan ante los altares de la novedad por la novedad misma, o que planteen futuros utópicos o distópicos que deslegitiman los saberes y las prácticas del presente y del pasado. El ansia por lo nuevo, paradójicamente, no es ninguna novedad, sino una disposición que tiene una larga -y muchas veces inconducente- tradición.

Lejos se está de pretender, sin embargo, una interpretación nostálgica de la filosofía de Dewey (o de su tiempo). Se intenta presentar aspectos centrales de su obra, que tienen, además, relevancia contemporánea. En esta introducción, en tanto, se esbozan algunos ejes centrales de su filosofía, se hace una somera mención de la edición de su obra y se presentan los artículos que constituyen este *dossier*.

Dewey y la educación

John Dewey nace en la ciudad de Burlington (Estado de Vermont, Estados Unidos) el 20 de octubre de 1859 y muere en la ciudad de Nueva York (Estado de Nueva York, Estados Unidos) el 1 de junio de 1952². En sus noventa y dos prolíficos años escribió sobre diversos tópicos: psicología, filosofía moral, educación, metafísica, teoría del conocimiento, estética, etc. Durante el largo transcurso de su vida, además, sucedieron enormes transformaciones sociales y culturales que configuraron o le dieron lugar a su obra:

- La emergencia del darwinismo. Como dato curioso, cabe notar que *El origen de las especies* se publica en el mismo año de su nacimiento (1859). Sobre Darwin, puede verse el texto de Dewey *The Influence of Darwinism on Philosophy* (1909/1977, pp. 4-15).
- La Guerra Civil en Estados Unidos (1861-1865), que marcó intensamente a su generación (su padre participa en ella).
- La transformación de una sociedad predominantemente rural en una sociedad industrial, que produjo innegables cambios educativos y culturales³.

² Existen dos biografías imprescindibles sobre Dewey. *The Education of John Dewey* (2002) de Jay Martin es la primera. En ella, este historiador presenta con maestría cómo se configura la obra de Dewey en su contexto histórico. Robert Westbrook, en tanto, escribió un libro devenido clásico: *John Dewey and American Democracy* (1991), en el que presenta, de forma genérica y sistemática, cómo Dewey va concibiendo y desarrollando, a lo largo de su carrera, la defensa de la democracia como uno de los ejes de su obra.

³ Este es uno de los temas centrales en el desarrollo de la obra de Dewey. En sus términos: "Recuerdo el pueblo en que se encontraba la casa de mi abuelo, donde pasaba las vacaciones de verano en mi infancia. En el pueblo estaba el antiguo aserradero, el antiguo molino, la antigua curtiembre; y en la casa de mi abuelo todavía habían velas y jabones caseros. En determinados momentos, el zapatero pasaría unos días en el vecindario, haciendo y reparando los zapatos de los pobladores. A partir de las mismas condiciones de vida, todos tenían un contacto bastante directo con la naturaleza y con las formas más simples de la industria. Como no había grandes acumulaciones de riqueza, la gran mayoría de los jóvenes alcanzaban una educación genuina [*genuine education*] a través de una especie de aprendizaje informal. Tomaban parte de las obligaciones del hogar, de la granja y de las actividades del vecindario. Vieron con sus ojos, y siguieron con su imaginación, las actividades reales a su alrededor. La cantidad de educación genuina, y capacitación en buenos hábitos que fueron obtenidos de esta manera en nuestras anteriores condiciones pioneras, no es fácil de sobreestimar. Hubo una educación real tanto a través del contacto real con materiales reales, como a través de importantes ocupaciones sociales" (Dewey, 1932/1985, p. 103).

- La Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la Segunda Guerra Mundial (1939-45). Sobre este tema, puede verse *Between Two Worlds* (Dewey, 1944/1990, pp. 452-466).
- La Revolución Rusa (1917). En 1928, Dewey hace un viaje a Rusia. Sus impresiones, en gran parte positivas, fueron publicadas -ese mismo año- en *New Republic* (1928/1984, pp. 203-241). Durante los años treinta, cambia su posición y expresa su vehemente rechazo al régimen de Stalin. Véase, por ejemplo, su ensayo de 1934, *Why I am not a Communist* (1934/1987, pp. 92-96).
- La Gran Depresión de 1929. Sobre este punto, ver Bordeau, 1971 y Rogers, 2013.
- El ascenso del Nazismo (1933-1945). En el mismo período en que critica al dictador Stalin, Dewey rechaza enérgicamente al régimen de Hitler en Alemania. En un artículo de 1937, *Democracy is Radical*, el filósofo pragmático sostiene lo siguiente: "Los gobernantes de la Rusia Soviética anuncian que con la adopción de la nueva constitución han creado, por primera vez en la historia, una democracia. Casi al mismo tiempo, Goebbels anuncia que el nacionalsocialismo alemán es la única forma posible de democracia para el futuro" (1937/1987, p. 297). Posteriormente, en 1941, Dewey vuelve a equiparar los dos "totalitarismos bolchevique y nazi" (1941/1988, p. 314).

En este marco de incesantes transformaciones de toda índole, Dewey desarrolla su pedagogía y su filosofía de la educación. Además de su faceta teórica, Dewey estuvo involucrado con dos instituciones educativas: la *Laboratory School* de Chicago (1896-1904) y la *Barnes Foundation* (1922-1926) de Pensilvania⁴. Indudablemente, uno de sus libros aparece como una referencia ineludible: *Democracy and Education*. Este texto ha tenido una notable y sostenida influencia desde su misma publicación en 1916. Uno de sus puntos cruciales tiene una vigencia insoslayable: el problema del sentido de la educación y su relación con lo que puede denominarse el dilema de la educación. En ese marco, refiriéndose al papel de las escuelas, escribe:

Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquella abre también un camino a un género de experiencia que no sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento. (Dewey1916/1998, p. 18)

Ese tipo de educación enfrenta, sin embargo, serios inconvenientes:

Pero a la transición de la educación indirecta [la usa como sinónimo de informal] a la sistemática acompañan peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo

⁴ Sobre la primera, puede verse Tanner (1997); sobre la segunda, Campeotto y Viale (2017; 2018). Un reciente ensayo de José Beltrán Llavador considera la experiencia de Dewey en la *Laboratory School* en continuidad con la de Pensilvania (2018, pp. 58-59).

menos personal y vital. Estas cualidades compensan, en algún modo, la limitación de las oportunidades disponibles. La instrucción sistemática, por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias. El conocimiento acumulado que existe en las sociedades inferiores se pone, por lo menos, en práctica; se convierte en carácter; existe con la profundidad de sentido que se atribuye a su nacimiento dentro de los intereses urgentes cotidianos. (Dewey 1916/1998, p. 18)

El dilema de la educación es, entonces, el siguiente: o bien tenemos una educación limitada en alcance (rudimentaria), pero vital (con sentido), o bien tenemos una educación amplia en alcance (sofisticada), pero muerta (sin sentido). Gráficamente: la pregunta de un aprendiz de cazador a su instructor acerca de la relevancia de aprender a cazar es absurda; mientras que, en el ámbito escolar, la pregunta de un alumno a su maestro sobre por qué tiene que saber nombres de ríos de lugares remotos, la prosapia de generales de batallas impropias o las vicisitudes de las glaciaciones es cualquier cosa, menos un absurdo.

Ahora bien, ¿existe una salida posible a este dilema? En otros términos: ¿cómo se puede lograr pasar de una educación sistemática -propia de una sociedad compleja- "remota y muerta" a una vital y plena de sentido? Gran parte del esfuerzo de Dewey en temas de educación gira alrededor de esta temática. Como hemos visto, Dewey ofrece una descripción laudatoria de las bondades del *genuino* aprendizaje y la *genuina* enseñanza de los oficios y tareas rurales -descriptas, además, como informales- en su Vermont natal (ver nota 3). A diferencia de esta educación práctica informal, los sistemas educativos modernos tienden a centrarse, en su inmensa mayoría, en dos formatos: el aula y el taller, propio de la educación técnica o, con el término que utiliza Dewey, educación vocacional⁵. En estos formatos, el sinsentido inevitablemente acecha. Ronda con mucho mayor ímpetu, sin embargo, en el aula que en el taller, ya que este último prepara a los estudiantes, en principio, para el mundo del trabajo.

Esta reflexión acerca del sentido/sinsentido de la educación institucional lleva directamente a la pregunta por los fines de la educación. La filósofa contemporánea Martha C. Nussbaum sostiene, adecuadamente, que son necesariamente tres: educación para la búsqueda del sentido, educación para la renta y educación para la ciudadanía (Nussbaum, 2010). El sinsentido, en este marco, surge porque, de algún modo, la escuela se aísla de alguno de estos fines o, en otros términos, pierde su vinculación con su naturaleza social. Esta pérdida sucede de las siguientes maneras:

- Frecuentemente, las escuelas humanísticas tienden a desarrollar un espíritu señorial, esto es, se vanaglorian de su desvinculación con los problemas sociales de su tiempo. Las humanidades, en este formato, son concebidas como fuente de formación/entretenimiento/placer de las clases pudientes.

⁵ Respecto a la conceptualización de Dewey sobre la educación técnica y la educación humanística, remitimos al artículo de Campeotto, Asselle y Viale (2019).

- Las escuelas técnicas o vocacionales, en tanto, se vanaglorian de poseer un carácter práctico orientado exclusivamente al mundo del trabajo. Las reflexiones sobre temáticas sociales, políticas o culturales del trabajo les son completamente ajenas.

En otros términos: si alguno de los tres fines de la educación no es tenido en cuenta, el sinsentido -tarde o temprano- surge. En consecuencia, sean humanísticas o técnicas, las escuelas deben tomar esos fines (sentido, renta y ciudadanía) como insoslayables y tratarlos como "intereses urgentes cotidianos", según la expresión de Dewey. El filósofo de Vermont lo define claramente:

En lugar de tratar de dividir las escuelas en dos tipos, uno de tipo industrial para los niños que se supone que serán empleados y uno de tipo liberal para los niños pudientes, se tendrá como objetivo una reorganización de las escuelas existentes, que dará a todos los alumnos un respeto genuino por el trabajo útil, una capacidad para prestar servicio, y un desprecio por los parásitos sociales, ya sean llamados vagabundos o líderes de la "sociedad". (Dewey, 1917/1980, p. 150)

Útil, en este contexto, no significa únicamente educación para la renta. Significa que los estudiantes logren tener herramientas para la compleja búsqueda del sentido, para la inserción en el mundo del trabajo y para ser ciudadanos. El difícil dilema de la educación, en consecuencia, se supera cuando la escuela se satura de la socialidad circundante y busca respuestas coherentes a los problemas que las inevitables transformaciones sociales acarrearán.

La obra de Dewey

Entre los estudiosos de la obra de Dewey y al igual que hacemos en este dossier, lo usual es tomar sus textos de la edición crítica que hizo la Southern Illinois University Press (SIU Press), llevada a cabo por un equipo de trabajo coordinado por Jo Ann Boydston. Esta edición, titulada *The Collected Works of John Dewey*, está dividida en *Early Works* (EW), que tiene cinco volúmenes; *Middle Works* (MW), que tiene quince volúmenes, y *Later Works* (LW), que tiene diecisiete volúmenes.

Los EW corresponden a lo que los editores llaman el período de formación de Dewey y abarca su producción desde 1882 hasta 1898. Los MW (1899-1924) corresponden a su producción como un académico de prestigio. En este período, escribe cuantiosos textos sobre educación: *The School and Society* (1899/1976), *The Child and the Curriculum* (1902/1976), *Democracy in Education* (1903/1977), *Culture and Industry in Education* (1906/1977), *Interest and Effort in Education* (1913/1978), entre otros. En los LW (1925-1953), Dewey publica sus textos centrales en diversos campos filosóficos: su metafísica -*Experience and Nature* (1925/1985)-, su filosofía moral -*Ethics* (1932/1985)-, su estética -*Art as Experience* (1934/1987)- y su epistemología -*Logic. The Theory of Inquiry* (1938/1986).

Artículos del dossier

El artículo de Livio Mattarollo se ocupa, en primer lugar, de identificar las condiciones, tanto de orden filosófico como de orden político, que operan en la definición *deweyana* de democracia como modo de vida asociada. Estas mismas condiciones, además, son centrales para que Dewey desarrolle su idea de "gran comunidad" en *La opinión pública y sus problemas*. En segundo lugar, el autor señala cómo los dos conceptos clave de democracia y educación están atados con un doble hilo en la filosofía de Dewey. En efecto, si, por un lado, la educación puede considerarse como el motor de la democracia, por el otro, la democracia es su marco de referencia no solo de la teoría *deweyana* de la educación, sino de su propia práctica.

El artículo de Leopoldo Rueda analiza el tópico de la vinculación entre estética y educación en la filosofía de Dewey. Si bien es cierto, como bien señala Rueda, que -en *El arte como experiencia*- Dewey no explicita una relación entre educación y estética, si consideramos algunos escritos menores y su participación en experiencias educativas, vemos que este vínculo existe. Rueda lleva a cabo su tarea analizando, en primer lugar, la concepción *deweyana* de educación estética en el contexto más amplio de las contribuciones modernas sobre este tópico. Una vez identificado el sesgo naturalista de la estética de Dewey, Rueda reconstruye sus concepciones de educación, arte y juicio crítico. En este contexto, el autor rescata, peculiarmente, el rol educativo que puede llegar a tener la crítica en la recuperación de la continuidad entre el arte y los procesos naturales de la vida.

Fabio Campeotto y Claudio M. Viale muestran otra faceta de la vinculación entre estética y educación en la filosofía de Dewey. Particularmente, los autores analizan la doble concepción *deweyana* del museo de arte: la abiertamente negativa, expuesta principalmente en *El arte como experiencia*, y la constructiva, dispersa en otros escritos. Esta última, en tanto, se vincula con la actividad pedagógica que Dewey desarrolla, desde 1922, en la *Barnes Foundation* de Filadelfia, una institución educativa creada por el empresario y filántropo Albert C. Barnes con el objetivo de brindar una educación estética a quienes tenían poca o ninguna educación formal. Finalmente, los autores intentan demostrar que la educación en museo, si se desarrolla según la concepción constructiva de Dewey, puede ser crucial para superar lo que se ha presentado anteriormente como el dilema de la educación.

Finalmente, el artículo de Natalia S. Asselle se inserta en el debate actual sobre la relevancia de las artes y las humanidades en los currículos de las escuelas secundarias. Su estudio se enfoca peculiarmente en la noción de interés, un tópico que Dewey analiza en profundidad tanto en *Democracia y educación* como en *Experiencia y educación*. La contribución de Asselle a este *dossier* se destaca por su abordaje empírico, ya que recupera parte de un estudio etnográfico llevado a cabo entre los alumnos de una escuela secundaria técnica de la ciudad de Córdoba, Argentina. Más allá de presentar los resultados de un trabajo empírico, este artículo ofrece una reflexión sobre el vínculo entre la noción de interés y la enseñanza de las artes y las humanidades, por un lado, y la necesidad de que los alumnos se involucren emocionalmente en ellas para encontrarle un sentido a la educación, por el otro.

Referencias bibliográficas

- Bordeau, E. J. (1971). John Dewey's Ideas about the Great Depression. *Journal of the History of Ideas*, 32(1), 67-84.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2017). Educación y arte. Acerca de John Dewey. *Cuestiones de filosofía*, 21(3), 135-164.
- Campeotto, F., Asselle, N. S. & Viale, C. M. (2019). Educación para la democracia. Sobre la integración entre capacitación técnica y valores humanísticos en la filosofía de John Dewey. En D. Fonti & M. F. Schiavone (Eds.), *Derechos humanos: avances, debates y perspectivas* (pp. 64-84). Córdoba: EDUCC.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 1 (pp. 1-110). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1902/1976). The Child and the Curriculum. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 2 (pp. 272-292). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1903/1977). Democracy in Education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 3 (pp. 230-240). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1906/1977). Culture and Industry in Education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 3 (pp. 286-294). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1909/1977). The Influence of Darwinism on Philosophy. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 4 (pp. 4-15). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1913/1978). Interest and Effort in Education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 7 (pp. 153-198). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 9. Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación*. Traducido por L. Luzuriaga. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1917/1980). Learning to Earn: The Place of Vocational Education in a Comprehensive Scheme of Public Education. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 10 (pp. 144-150). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1925/1985). Experience and Nature. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 1. Carbondale y Edwardsville: SIU Press.
- Dewey, J. (1928/1984). Impressions of Soviet Russia. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 3 (pp. 203-250). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1931/1985). American Education Past and Future. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 6 (pp. 90-98). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1932/1985). Monastery, Bargain Counter, or Laboratory in Education? En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 6 (pp. 99-111). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1932/1985). Ethics. Revised Edition. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 7. Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1934/1987). Why I Am Not a Communist. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 9 (pp. 91-95). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1934/1987). Art as Experience. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 10. Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1937/1987). Democracy Is Radical. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 11 (pp. 296-300). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1938/1986). Logic. The Theory of Inquiry. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 12. Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1941/1988). Lessons from the War in Philosophy. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 14 (pp. 312-334). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Dewey, J. (1944/1990). Between Two Worlds. En J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 17, (pp. 452-466). Carbondale y Edwardsville: SIU Press.

Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey*. Nueva York: Columbia University Press.

Mougan Rivero, C. (2013). M. Nussbaum, J. Dewey and Education for Democratic Citizenship. *Pragmatism Today*, 4(2), 83-90.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Traducido por M. V. Rodil. Buenos Aires: Katz.

Rogers, J. (2013). Dewey's Liberalisms: Depression-Era Insights for the Great Recession. *International Studies of Sociology of Education*, 23(3), 204-223.

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.