

Universidad de Navarra
Facultad Eclesiástica de Filosofía

Juan Irarrázabal Armendáriz

La escuela y los padres en la
filosofía de la educación de John Dewey

Tesis de Doctorado dirigida por
Prof. Dr. Jaime Nubiola

Pamplona, 2017

ÍNDICE

ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I	
BIOGRAFÍA Y MARCO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY	
1.1 Perfil biográfico.....	25
1.2 Rasgos generales de la filosofía de John Dewey. Introducción.....	35
1.3 La influencia de las teorías evolucionistas en Dewey. .	37
1.4 El idealismo hegeliano.....	40
1.5 El pragmatismo americano.....	47
1.6 La posición filosófica de Dewey.....	51
1.7 El estudio sobre Dewey de san Alberto Hurtado.....	63

CAPÍTULO II

PRINCIPALES ASPECTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY

2.1	Introducción.	73
2.2	Los fines de la educación.	77
2.3	Experiencia, sentido, conocimiento e investigación. . .	94
2.4	La educación centrada en el niño: la importancia del “interés”.	109
2.5	Aspectos lógicos y psicológicos en el currículo.	121
2.6	La comunidad y el individuo. Democracia y ética. . . .	132

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA DE JOHN DEWEY SOBRE LA CENTRALIDAD DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

3.1	Introducción. Una mirada a la experiencia deweyana.	153
3.2	John Dewey como hijo y como padre de familia.	175
3.2.1	La familia en que nació. John Dewey como hijo y como hermano.	175
3.2.2	La familia que formó: John Dewey como marido y como padre.	188

3.3	La experiencia de Dewey en la Laboratory School. . . .	194
3.3.1	Introducción.	194
3.3.2	La concepción filosófica y pedagógica que sustentaba la Escuela Laboratorio.	199
3.3.3	La relación de los padres y la escuela en la Laboratory School.	210
3.3.4	La escuela y la formación de los padres.	223
3.3.5	Conclusión.	230

CAPÍTULO IV

LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY SOBRE EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

4.1	Introducción. Los padres y la familia: claves de la propuesta deweyana.	235
4.2	El matrimonio y la familia.	244
4.2.1	Las dos ediciones de <i>Ethics</i> : 1908 y 1932.	244
4.2.2	Una idea central: el bien común de la familia.	247
4.2.3	El recorrido de la familia en la historia, según Dewey.	251

La escuela y los padres en John Dewey

4.2.4	Las bases psicológicas de la familia.	253
4.2.5	Algunos puntos generales de posible tensión en la familia.	261
4.2.6	Algunos puntos específicos de tensión en la familia: factores económicos y culturales.	265
4.2.7	El divorcio, el individualismo y la exacerbación del sexo: aspectos de la crisis del matrimonio y de la familia a inicios del siglo XX.	280

CAPÍTULO V

LOS PADRES COMO PRIMEROS EDUCADORES EN LA FILOSOFÍA DEWEYANA

5.1	Planteamiento general.	295
5.2	Algunos rasgos principales. En particular, el de la formación en la libertad.	314
5.3	La formación de los padres. Para servir, servir.	343

CAPÍTULO VI

LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DE LA FAMILIA EN LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY

6.1	La escuela como institución educativa subsidiaria y la ampliación de la experiencia.	357
-----	--	-----

6.1.1	La educación en la familia y en la sociedad política. El surgimiento de las escuelas.	358
6.1.2	El <i>hogar ideal</i> deweyano como ámbito educativo originario.	365
6.1.3	La escuela como ampliación de la experiencia.	376
6.1.4	La escuela como <i>centro social</i>	384
6.1.5	La escuela como extensión de la familia.	390
6.2	La relación cooperativa entre la familia y la escuela.	402
6.2.1	Introducción.	402
6.2.2	El gran reto de la unidad.	405
6.2.3	La unidad entre la escuela y las familias, clave para la formación del carácter.	410
6.2.4	La cooperación del hogar y la escuela desde el punto de vista de la formación intelectual, a la luz de la centralidad de la experiencia.	415
6.2.5	Persona, familia, escuela y sociedad. La <i>comunidad educativa</i>	422
6.2.6	Algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa.	430
	a. Incrementar la capacidad educativa de padres y profesores.	430

La escuela y los padres en John Dewey

b. El ideario educativo del centro escolar. 434
c. La apertura a la cooperación habitual.437
d. El trato personal y una comunicación de calidad.445

CONCLUSIONES.451

BIBLIOGRAFÍA.465

INTRODUCCIÓN

Parece difícil exagerar la relevancia del pensamiento y la obra de John Dewey en la filosofía de la educación. Su influencia se percibe vivamente en el ámbito estadounidense y desde allí se difunde a buena parte del mundo. Es una figura intelectual de referencia en el pragmatismo americano, en filosofía, y en la llamada Educación Nueva, en pedagogía.

Resulta de gran interés conocer a fondo las bases de su planteamiento educativo, no solo por el influjo ejercido durante el siglo XX, sino también porque se presenta actualmente como la reflexión filosófica que sustenta las investigaciones en diversas facultades de Educación, como por ejemplo la de la Universidad de Harvard. El proceso de reforma universitaria en Europa llamado “de Bolonia” parece también fuertemente inspirado en sus planteamientos. De modo similar, se aprecia su influencia en centros escolares de países como México, Colombia, Argentina y, de modo destacado, Chile.

Dewey vivió muchos años y fue un autor de artículos y monografías particularmente prolífico, además de participar activamente en el debate público mediante discursos, colaboraciones en la prensa escrita y conferencias en centros académicos. Asimismo, ha dado lugar a una extensa bibliografía en torno a su pensamiento social, filo-

sófico, pedagógico y científico. Se debate intensamente en torno a su figura, no solo en su patria, sino también en Europa y en Latinoamérica. En particular, sobre la caracterización de su pensamiento filosófico, sobre su concepción de la educación y su planteamiento sobre la moral, la vida política y la apertura a lo espiritual. La literatura disponible es sumamente dispar, debido en parte a que Dewey fue evolucionando en sus planteamientos (de un marcado empirismo al idealismo hegeliano, y de este al pragmatismo americano), en parte debido a emplear una metodología y vocabulario que no necesariamente se constrictó a los cánones habituales en su época y en parte a su iniciativa e independencia de juicio en el debate público.

Parece interesante abordar en una investigación como esta su biografía, su formación y propuesta filosófica general, así como los rasgos más destacados de su Filosofía de la Educación.

Luego de mis estudios universitarios tuve la oportunidad de ejercer durante cinco años la docencia en un colegio como profesor, coordinador y preceptor. Fueron años en los que experimenté la necesidad de contar con una reflexión antropológica seria, capaz de informar el desempeño práctico en el aula, en las entrevistas con los padres, en las relaciones cotidianas con mis colegas y alumnos, etc. En el día a día del año académico se echa en falta el tiempo para discernir los fines formativos de fondo, acopiar la experiencia, entender los procesos y objetivos educativos en perspectiva, descubrir las oportunidades latentes en los caracteres y circunstancias de

los padres, profesores y estudiantes con los que se convive.

En el contexto de la reflexión filosófica sobre la pedagogía, los diversos autores conceden no pequeña importancia a los padres y a los profesores. Puede parecer una obviedad, pero vale la pena atender a ello sin prisa. No pocas investigaciones han puesto de relieve la conexión entre la participación de los padres y la calidad de la educación de la que se benefician sus hijos, tanto en términos de la estimulación durante la primera infancia, como de los resultados académicos en la escuela y en la universidad, etc. Es un hecho comúnmente aceptado, no solamente respecto de la transmisión de contenidos teóricos y prácticos, sino también del crecimiento en la dimensión afectiva, empática y socializante.

Muchas veces, en efecto, he comprobado en la práctica una enseñanza aprendida de san Josemaría: en la educación escolar no podemos reducir la atención exclusivamente a los estudiantes. Ni siquiera considerarlos meramente “junto a” los profesores y los padres. La escuela requiere tener muy presentes tres grupos distintos, aunque unidos: padres, profesores y alumnos. Ninguno puede faltar, sino que conviene procurar la mejora de cada uno.

En la abundante obra escrita de Dewey no aparece a primera vista ningún tratamiento sistemático sobre el papel de los padres en la escuela. Sobre los estudiantes y los profesores, en cambio, sus escritos son numerosos. Ese relativamente pequeño interés respecto de los padres es directamente proporcional a la más bien escasa bi-

bliografía sobre el tema en los continuadores de la filosofía de la educación deweyana.

Al haber tenido la oportunidad de conocer el pensamiento filosófico de Dewey sobre la educación durante los dos cursos correspondientes a la Licenciatura, me llamó la atención esta aparente laguna en el planteamiento deweyano. Tenía la impresión de que de aquellos tres grupos esenciales de una escuela, solo los profesores y los alumnos eran objeto de suficiente estudio, mientras que los padres quedaban relegados al olvido. No dejaba de sorprenderme, dada la consistencia general de la propuesta deweyana; en efecto, parecía improbable que no se contara con la acción educativa de los padres, pues parece evidente que ocurre en esto como con un triángulo: si se olvida uno de sus lados la figura es imposible.

La educación –ese *crecimiento* del que escribió Dewey, ese *ayudar a crecer* del que ha tratado Polo– requiere que se complemente la formación dada en el hogar con el aporte de la escuela. Es un *complementar* que se inscribe siempre en la lógica de la cooperación: la educación es protagonizada por el educando, a quien los padres apoyan –siendo *los primeros ayudadores* de sus hijos– con la colaboración de los profesores y demás agentes educativos que la sociedad política provee.

Este trabajo busca estudiar el papel que tienen los padres en la educación de sus hijos –y su relación con los profesores y la escuela, por tanto–, según la filosofía de Dewey. Si se presta atención a la obra deweyana, no son pocas las explícitas referencias a la importancia de los padres de los alumnos, al hilo tanto de su biografía como de sus escritos, sobre diversos aspectos de la vida fami-

liar y de la escuela. Y –aunque bastante dispersos– los ecos de esas reflexiones en los continuadores del pensamiento deweyano son numerosos e interesantes.

Un medio fundamental ha sido la lectura directa de las obras de John Dewey. Las citas que se recogen son generalmente traducciones mías a partir del texto original en inglés, sin perjuicio de haberlas contrastado también con otras traducciones al castellano. Se cuenta con abundante bibliografía disponible, gracias a los estudios y críticas que Dewey ha suscitado.

El pensamiento deweyano tuvo una notable evolución a lo largo de los años. He consultado con detenimiento la investigación que le dedicó en Lovaina el entonces doctorando san Alberto Hurtado, con quien siento una estrecha afinidad por sus intereses intelectuales, por su vida de servicio público y por ser también chileno. En dicho trabajo se efectúa un estudio pormenorizado de las influencias filosóficas en la formación del autor estadounidense, sus propias tesis y la evolución que tuvieron en el tiempo. Acudo también a la reciente y completa monografía que Richard Pring publicó hace pocos años.

La presente investigación se divide en seis capítulos. El primero comienza con una breve presentación de la vida de Dewey y los principales aspectos de su reflexión filosófica. No son pocas las fuentes dedicadas a recoger su biografía, tanto por el momento histórico en que vivió, como por el país en que se desarrolló. Vivió largos

años y no sólo publicó abundantemente, sino que desarrolló una intensa actividad académica, social y política.

A continuación, se hace una presentación de los rasgos más relevantes de su evolución filosófica. En primer lugar, su inicial empirismo, su aprecio por el evolucionismo y la fuerte tendencia al científicismo que se evidencia en sus primeras obras, que dejará una huella perceptible durante toda su vida. Luego, en un intento por encontrar una síntesis más satisfactoria sobre la consistencia de la realidad y del conocimiento humano, su giro hacia el idealismo hegeliano. A continuación, su alejamiento del panlogismo y su acercamiento al pragmatismo que proponían Charles S. Peirce y William James. Presento entonces una breve mirada general sobre la síntesis personal de Dewey, que él solía llamar con dos términos: “experimentalismo” e “instrumentalismo”. El capítulo termina con una presentación de la investigación de Alberto Hurtado sobre la Educación Nueva, John Dewey y la valoración que hizo de sus ideas a la luz de la doctrina cristiana.

Con todo, quizá el legado deweyano más reconocido se encuentra en sus propuestas educativas. Dewey siempre se consideró fundamentalmente un filósofo y fue la educación el objeto más recurrente e inspirador de su reflexión intelectual y de sus principales iniciativas.

El segundo capítulo se dedica al estudio de la filosofía de la educación deweyana. Se aprovecha el sencillo esquema propuesto por Pring y se comienza recogiendo la definición que Dewey daba del fenómeno educativo, para lo que conviene atender a las características de la ac-

ción educativa, cuál es su finalidad y cuáles las posibles desviaciones o errores. Se trata sobre la “educación tradicional”, la “educación progresiva” y la peculiar propuesta deweyana, describiendo la educación como una acción que es un fin en sí misma y que fundamentalmente consiste en un “crecimiento”.

Es bien sabido que Dewey puso en el centro de su propuesta al educando; fue su “giro copernicano”, como dijo en *The Child and the Curriculum*. Dos principios fundamentales fueron el de “experiencia” y el de “continuidad”, que serán descritos como importantes aspectos de la actividad educativa, para luego dedicar varias páginas al “interés” del educando y a la imagen del hombre como “ser que resuelve problemas” –que se enfrenta a desafíos y va perfeccionándose. Es interesante abordar entonces la cuestión de si Dewey se reduce a la filosofía roussoniana o a la pedagogía de Froebel, aquella del papel de los educadores (padres y maestros, por ejemplo) y el protagonismo del educando en su propia formación – que ha de ir en aumento.

En este sentido, el capítulo continúa con la investigación de la manera en que Dewey propuso efectuar la transmisión de los contenidos propios de la tradición, del acervo cultural de la sociedad. ¿Cómo compaginar los intereses subjetivos del estudiante con los requerimientos objetivos, con la urgencia por desarrollar las cualidades que hacen cabal a cada persona, y por tanto un ciudadano competente? La síntesis deweyana acude entonces a la descripción de los principios “lógico” y “psicológico”, proponiendo una explicación unitaria.

Al final del segundo capítulo abordo el tema de la sociedad en Dewey. La noción de democracia es nuclear en él, entendida no solo como un modo de gobierno, sino como ideal de convivencia política, que reclama el reconocimiento de la igualdad de todos los hombres, la finalidad intrínseca de la sociedad en el bien común, la confianza en la libre y responsable iniciativa de todas las personas y la necesidad de la cooperación de todos los ciudadanos en la vida social. En un contexto histórico en que el individualismo y los nacionalismos se exacerbaban, Dewey mantuvo siempre una tenaz defensa de la cooperación y de la inclusión de todos los ciudadanos, sin aceptar exclusiones de ningún tipo. Esta profunda convicción le ocasionó ser criticado y no pocas veces malentendido, tanto en su patria como en diversos países de Latinoamérica y Europa. Con todo, aquella demostró ser una idea sólida y fecunda, en sintonía con la tradición clásica y fundamento apto para construir una reflexión filosófica sobre la educación.

Una vez sentado el marco general de la vida y la filosofía deweyana, los siguientes capítulos abordan específicamente el papel que Dewey dio a los padres en la educación escolar de los estudiantes. Con todo, antes de acudir a su obra escrita, me ha parecido interesante atender a *lo que hizo*, y no solo a *lo que escribió*.

El tercer capítulo se dedica, por tanto, a la experiencia deweyana. Luego de una introducción, se estudia a Dewey como hijo y como padre de familia: la familia en que nació (Dewey como hijo y como hermano) y la familia que formó (Dewey como marido y como padre). Se cuen-

ta con abundantes testimonios sobre la relación que, siendo él estudiante, tuvieron sus padres con los centros educativos que frecuentó, así como de la relación que él y su primera mujer tuvieron con sus hijos y la preocupación por su educación.

A continuación, se estudia la experiencia que tuvo Dewey en la célebre Escuela Experimental (o Escuela Laboratorio) que fundó y promovió en Chicago. Dicho centro escolar se inspiró en la reflexión filosófica deweyana, pero es también comúnmente aceptado que la experiencia que significó fue asimismo clave en el posterior desarrollo de la filosofía de la educación de Dewey. Se presta atención primeramente a la concepción filosófica y pedagógica que sustentaba la Escuela Laboratorio, para luego recoger diversos aspectos que muestran cómo fue en la práctica la relación de los padres y la escuela en la Laboratory School. En la última parte del capítulo se hace referencia a un punto importante: la experiencia sobre la escuela y la formación de los mismos padres.

A partir del capítulo 4 se acude a la abundante obra escrita de Dewey, recogiendo no pocos textos en los que se trata sobre los padres y la familia –verdaderas claves de la propuesta deweyana– en su relación con la escuela. Para comenzar, conviene estudiar qué entendió Dewey sobre el matrimonio y la familia: ¿quiénes son los padres? ¿Qué es lo que constituye una familia? ¿Qué relaciones personales tienen lugar en su seno? ¿Qué educación se encuentra allí?

Con ese objeto, se acude a una obra importante – *Ethics*–, que tuvo dos ediciones relativamente distintas

(1908 y 1932) y se muestra la visión deweyana sobre el particular. Hay, sin duda, una idea central: lo que Dewey describió como “el bien común de la familia”, en la que convendrá profundizar. También, después de presentar el recorrido de la familia en la historia, Dewey reflexiona sobre lo que llamó “las bases psicológicas” de dicha institución.

A continuación, primero de un modo amplio y después atendiendo a puntos específicos, Dewey presenta algunos desafíos, puntos de posible tensión en la vida familiar. Entre otros, se refiere a factores económicos y culturales, haciendo hincapié –en la segunda edición– en acuciantes problemas tales como el divorcio, el aumento del individualismo y la exacerbación del sexo. Son dificultades a las que asigna no pequeña parte de la crisis del matrimonio y de la familia que se observaba ya en esos inicios del siglo XX.

En el quinto capítulo, siempre a la luz de su obra escrita, se estudia no ya qué entiende Dewey sobre la familia, sino más concretamente sobre la acción educativa de los padres. Dividido en tres secciones, el capítulo se abre con la presentación del planteamiento general: en la filosofía de la educación deweyana, los padres son propuestos como los primeros y originarios educadores de sus hijos. Más adelante, se van presentando algunos rasgos principales de ese ayudar en el crecimiento.

Se profundizará en un aspecto especialmente valorado por Dewey: el de la formación en la libertad. Finalmente, la necesidad que veía en la formación de los padres en su deseo de ponerse al servicio de la mejora de sus hijos.

Puesto que nadie da lo que no tiene, como educadores que son, los padres han de ocuparse constantemente por su propio crecimiento personal. Se acude entonces al marco que sugiere una frase que solía repetir san Josemaría Escrivá: “para servir, servir”.

Si en el cuarto capítulo Dewey viene a proponer que la familia es el ámbito educativo originario para cada persona, en el quinto se presentan diversos textos deweyanos según los cuales aquella acción educativa es ejercida primariamente por los padres. En el capítulo 6, a su vez, se continúa adelante con el estudio de la apertura del hogar a la sociedad política: de la experiencia de la educación familiar a la ampliación hacia el horizonte ciudadano. Para ello, la sociedad cuenta con un tipo de instituciones específicamente desarrolladas, que son las escuelas.

Así, en la filosofía de la educación deweyana la escuela surge como una extensión de la familia, como una institución educativa que enriquece subsidiariamente. Acudiendo a una serie de escritos de Dewey se muestra su planteamiento sobre lo que denominó *el hogar ideal* como ámbito educativo modélico para los colegios. A continuación, se profundiza en tres ideas centrales: la escuela como ampliación de la experiencia, como *centro social* y como extensión de la familia.

La segunda sección de este último capítulo se dedica a la relación entre la familia y la escuela, que ha de estar caracterizada por una estrecha cooperación. A la unidad de la vida del educando corresponde la necesidad de la unidad entre los educadores. Pero que ello se realice en

la práctica es un constante desafío. Además, como se verá, la unidad entre la escuela y las familias es de suma importancia tanto para la formación del carácter como desde el punto de vista del desarrollo intelectual, a la luz de la centralidad de la *experiencia* en el planteamiento de Dewey.

Recogiendo elementos que se han ido presentando en los capítulos anteriores, se atiende a la propuesta deweyana de la escuela como *comunidad educativa*, en la que la colaboración de los padres es esencial. Así, “persona”, “familia”, “escuela” y “sociedad política” se integran y despliegan armónicamente. Hacia el final del capítulo se estudian algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa. Siguiendo diversos textos de Dewey, se apunta a la oportunidad de incrementar la capacidad educativa de padres y profesores; a la gran utilidad de contar con un buen ideario educativo en el centro escolar; a la apertura a la cooperación habitual de los padres en la escuela; y a la conveniencia de procurar que haya un trato personal y una comunicación de calidad entre los padres y los profesores.

El aporte deweyano puede imprimir un dinamismo sorprendente en los centros escolares. Grandes energías pueden ser despertadas en los directivos, profesores, padres y estudiantes. Puede verificarse así en cada escuela, como comunidad, lo que en cada persona se realiza con una buena educación: una mejora exponencial, un crecimiento asombroso. Todo está ya ahí. Se trata de ayudarlo a crecer.

Aprovecho, finalizando esta introducción, para agradecer el impulso constante, el apoyo incondicional y la confianza del profesor Jaime Nubiola al dirigir este trabajo. También, la ayuda de muchos profesores de las Facultad Eclesiástica de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Facultad de Psicología y Educación, que con muchas conversaciones y recomendaciones de temas y de bibliografía, con su tiempo y paciencia, contribuyeron a la presente investigación. En particular, agradezco su ayuda a los profesores Concepción Naval, Alfredo Rodríguez y Sergio Sánchez-Migallón. Doy las gracias asimismo a mis padres y a los profesores Gerardo Alcalde, Samuel Fernández y Elena Sánchez, que desde Chile me han prestado su apoyo en la recopilación de bibliografía sobre san Alberto Hurtado. Asimismo, agradezco el apoyo de la Fundación Horizonte, que ha hecho posible mis estudios durante los cursos académicos que ahora concluyen.

CAPÍTULO I

BIOGRAFÍA Y MARCO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY

1.1 Perfil biográfico

John Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont (EE.UU.). Sus padres fueron el comerciante Archibald Sprague Dewey y Lucina Artemisia Rich. En su niñez y adolescencia destacan la formación religiosa (calvinismo estricto) que recibió de su madre y el gusto por la literatura británica que le transmitió su padre¹.

Ingresó en la Universidad de Vermont en 1875. Allí leyó *The Origin of Species*, publicado por Darwin en 1859, y

¹ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, en *American National Biography*, VI, GARRATY, J. A. y CARNES, M. C. (eds.), pp. 314 – 318, New York: Oxford University Press, 1999. Disponible en <http://www.unav.es/gep/Dewey/PerfilDewey.html>, traducción de Constanza Ruiz Dagnegger (consultado el 12-VIII-13). En adelante, salvo que se indique otra cosa, las traducciones de fuentes cuyo original no está en castellano son mías.

tomó contacto con la filosofía de Henry A. P. Torrey². Ambos hechos fueron sumamente relevantes en su formación intelectual. La tendencia predominante en dicho centro académico era el intuicionismo³, aunque convivía con tendencias hacia el evolucionismo, el positivismo y el agnosticismo. En el ámbito religioso, derivó gradualmente hacia un protestantismo más liberal, que exhortaba a sus adeptos a leer e interpretar la Biblia según las propias experiencias e impresiones⁴. Se graduó en 1879⁵.

² Henry Augustus Pearson Torrey (1837 – 1902). Luego de graduarse en la Universidad de Vermont, cursó los estudios que lo condujeron a ser pastor en la Congregational Church. En 1868 asumió la Marsh Chair of Intellectual and Moral Philosophy en Vermont, en la que se desempeñó por más de treinta años. Fue determinante en la formación filosófica de John Dewey, animándolo a dedicarse totalmente a la filosofía, guiándolo en la lectura de clásicos de la historia de la filosofía, enseñándole alemán e introduciéndolo en la filosofía kantiana. No del todo conforme con el planteamiento de Kant, y movido por su interés religioso, se acercó a la ontología platónica; existe un único mundo exterior, en que las ideas se insertan dándole forma y que puede ser aprehendido por dos vías, la de los sentidos y la de la razón. La inteligencia divina establece el orden y armonía de la totalidad. Cf. EARLS, Charles Anthony, “Torrey, Henry Augustus Pearson” en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 4 (2005) 2432 – 2433.

³ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, II, Santiago de Chile, Fundación Padre Hurtado, 1986, p. 35. Se cita concretamente la tesis doctoral defendida en Lovaina en 1935, con el título *El sistema pedagógico de Dewey frente a las exigencias de la doctrina católica*. Puede consultarse la versión original pro manuscrito en <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyPrincipal.html>, con el título *Le systeme pedagogique de Dewey devant les exigences de la doctrine cathologique*, en idioma francés.

⁴ Cf. DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 7 – 10. Cf. asimismo

Trabajó un año y medio como profesor en Oil City (Pensylvania) y otro en Charlotte (Vermont), al mismo tiempo que tuvo tutorías privadas con Torrey⁶. Este –en la senda que también siguieran Fichte, Schelling y Coleridge– compartía la crítica kantiana al empirismo de Locke: admitía la existencia de elementos a priori en el conocimiento⁷. Dewey escribe en este tiempo dos artículos: *The Methaphysical Assumptions of Materialism* (1881) y *The Pantheism of Spinoza* (1882).

Acudió desde 1882 a la Universidad Johns Hopkins para doctorarse en filosofía. Allí encontró como profesores a Ch. S. Peirce (lógica), G. S. Hall⁸ (psicología experimen-

SALLS, Holly Sh., *Character Education: Transforming Values into Virtue*, Lanham: University Press of America, pp. 29 – 30.

⁵ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

⁶ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, pp. 25 – 26.

⁷ Cf. MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, Barcelona: Destino, 2002, traducción de Antonio Bonnano, p. 271.

⁸ Granville Stanley Hall (1844 – 1924). Nacido en Massachusetts, cursó los estudios para ser clérigo. Luego de estudiar en Alemania, regresó a Estados Unidos y trabajó junto a William James. Obtuvo el primer doctorado otorgado por la Universidad de Harvard, con una tesis sobre la percepción muscular del espacio. Tras una nueva estancia en Alemania, donde pudo investigar en el laboratorio de W. Wundt, regresó a su país y se integró a la Universidad Johns Hopkins como profesor. Investigó y publicó sobre la educación infantil. Abrió el primer laboratorio de psicología en Estados Unidos, colaborando a que recibiera el reconocimiento de disciplina independiente. Continuó su carrera académica en la Clark University (Worcester, Massachusetts). Cf. EVANS, Rand B., “Hall, Granville Stanley” en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 2 (2005) 1009 – 1011.

tal; siguiendo la “nueva psicología”⁹ de W. James) y G. S. Morris (neo-hegelianismo)¹⁰.

Dewey manifestó desde el comienzo un vivo interés por la investigación científica (en los ámbitos biológico, químico y físico). Buscaba, al mismo tiempo, respuestas de más amplio alcance en la filosofía. El desafío evolucionista de Huxley, por ejemplo, le sirvió como estímulo para hacer más incisivo su estudio filosófico¹¹. Fue distanciándose cada vez más de la práctica religiosa, al tiempo que notaba que la formación pietista que había recibido no acababa de armonizarse con sus estudios filosóficos; gradualmente, disminuía también el afecto y la aceptación intelectual de la religión. Dykhuizen afirma que el ulterior abandono de Dewey de la religión hacia el naturalismo fue intelectual y por razones filosóficas (y no debido a eventuales consideraciones emotivas o existenciales)¹².

Morris ejerció sobre él una gran influencia, que le permitió superar la serie de dualismos que percibía en el ambiente intelectual de Nueva Inglaterra. Dewey buscaba una síntesis que diera unidad a su pensamiento, adhiriéndose no mucho tiempo después al idealismo de Hegel¹³. El mismo Morris dirigió la tesis con la que Dewey obtuvo el doctorado en 1884 (*The Psychology of Kant*) y lo invitó a incorporarse a la Universidad de Michigan.

⁹ MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, p. 268.

¹⁰ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, pp. 28 - 31.

¹¹ MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, p. 279.

¹² DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 22.

¹³ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

Dewey tenía un carácter equilibrado y reflexivo. Como escribe su discípulo Sidney Hook,

cualquiera que haya conocido a John Dewey sabe que es el hombre menos llamativo del mundo. Nunca destacaría entre una muchedumbre ni por la calidad de su voz, ni por su modo de andar, ni por sus modales. Hay en torno a él un aire de sensibilidad reposada y apacible¹⁴.

En julio de 1886 contrajo matrimonio con Harriet Alice Chipman, con quien compartía el interés por los problemas sociales. Llegarían a tener siete hijos¹⁵.

Junto con dar clases de psicología y lógica en Michigan, publicó en 1886 dos ensayos en la revista británica *Mind* y su primer libro importante: *Psychology* (1887). Al año siguiente entregó a la imprenta un segundo libro, una crítica de Leibniz con el título *New Essays Concerning the Human Understanding* (1888)¹⁶.

Dewey se marchó para ocupar la cátedra de filosofía en la Universidad de Minnesota en 1888, pero a los pocos meses fue llamado nuevamente a Michigan, ante el fallecimiento de Morris. Asumió la dirección del Departamento de Filosofía. Comienza un giro más marcado desde el hegelianismo hacia el funcionalismo de William James y una mayor profundización de la teoría evolucionista. En 1894 se trasladó a la Universidad de Chicago, como jefe de un Departamento de Filosofía que incluía Psicología y Pedagogía. Decidió dar autonomía a esta

¹⁴ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, Barcelona: Paidós, 2000, traducción de Luis Arenas, p. 27.

¹⁵ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

¹⁶ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

última, generándose un nuevo departamento, del que también fue nombrado director¹⁷.

En 1896 fundó la llamada Escuela Laboratorio, estrechamente vinculada a los trabajos de la Universidad y reflejo de “la importancia que Dewey concedía a la necesaria vinculación entre la práctica y la teoría educativa”¹⁸. Los lineamientos claves de la educación impartida en dicha escuela respondían a las propuestas filosóficas, psicológicas y pedagógicas de Dewey. Sidney Hook lo ha caracterizado como “la aventura más importante en toda la historia de la pedagogía en los Estados Unidos”¹⁹. Allí, en efecto, los principios básicos de la educación según la escuela fundada por Dewey en Chicago

fueron desarrollados desde un punto de vista experimental a lo largo de un breve periodo de siete años por personas cuya preocupación de partida había sido la educación de sus propios hijos, pero ésta, apoyada en fundamentos científicos al tiempo que sociales, pronto resultó de interés para la educación de cualquier niño²⁰.

Los acontecimientos sociales de esos convulsos años en las urbes norteamericanas dieron pie a una fructífera reflexión en Dewey. La transformación impulsada por la revolución industrial significaba en ocasiones dramáticos ajustes en la vida de las personas, especialmente percep-

¹⁷ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

¹⁸ ROMO, Ana Paola, *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*, Pamplona: Universidad de Navarra, 2006, p. 23. Puede consultarse en <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisAPRomo.pdf> (consultado el 12-VIII-13).

¹⁹ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

²⁰ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

tibles en grandes ciudades como Chicago. El modo en que se tejía el entramado cívico, la manera en que se resolvían los conflictos y las propuestas que surgían de cara al futuro hicieron que Dewey madurara su concepción de la vida política. Perfiló con cada vez mayor claridad su concepto de la democracia, que para Romo es “quizá la idea principal en que se sintetiza el pensamiento deweyano”²¹.

Junto a diversos artículos, que a lo largo de su carrera llegaron a sumar un número imponente, de estos años son dos obras importantes del pensamiento deweyano sobre educación: *My Pedagogical Creed* (1897) y *The School and Society* (1899). Ambas gozaron de una amplia aceptación en el ambiente académico. Por diferencias relativas a la gestión y financiación de la Escuela Laboratorio con el rector de la Universidad de Chicago, Dewey decidió aceptar el ofrecimiento que se le hiciera en 1905 desde Nueva York²². Marchó allí para enseñar filosofía en la Universidad de Columbia, en la que se desempeñó brillantemente por más de un cuarto de siglo.

Su continua reflexión filosófica le llevó a alejarse cada vez más del idealismo hegeliano, conduciéndose progresivamente más cerca del pragmatismo americano. En dicha línea se sitúan los libros *Ethics* (1908), *How We Think* (1910) y *Democracy and Education* (1916). Explica Hook que

²¹ ROMO, Ana Paola, *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*, p. 364.

²² Apunta Pring que “the Laboratory School did not survive Dewey’s departure to Columbia University in 1904 –but the ideas did”. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, London: Continuum, 2007, pp. 16 – 17.

sus experiencias en Michigan y Minnesota le habían llevado a ver que la razón, que Hegel había afirmado que constituía un rasgo intrínseco de la existencia, era algo que se adquiría mediante la acción y no algo que la acción misma pudiera presuponer. La razón marca de verdad la diferencia cuando se presenta como inteligencia, no como estructura encarnada ni tampoco como rasgo metafísico que todas las cosas posean por doquier al margen de sus cualidades físicas, biológicas y sociales²³.

Participó con entusiasmo en el debate público de su tiempo, no solo escribiendo frecuentemente en los periódicos, sino también como miembro de numerosas organizaciones gremiales, políticas y académicas. Presidió, por ejemplo, la *American Association of University Professors* (1915) y colaboró en la fundación de la *American Civil Liberties Union* (1920)²⁴. Fue un activo promotor de otorgar el derecho de sufragio a las mujeres, se pronunció públicamente sobre las dos guerras mundiales, encabezó la comisión que estudió el caso Trotsky, etc.

En esos años hizo viajes a diversos países, tales como la Unión Soviética, Japón, China y México. Dictó numerosas conferencias y conoció de primera mano la realidad social y educativa en distintas naciones. Relevante para un estudio más profundo sobre algunos aspectos de su filosofía es *Reconstruction in Philosophy: Conflicting Ideas as to the Meaning of Philosophy* (1919), fruto de sus conferencias en Japón²⁵ y *Experience and Nature* (1925), que para algunos expone la metafísica deweyana, aunque

²³ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

²⁴ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, pp. 170 – 173.

²⁵ Cf. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 49.

Dewey se manifestaba marcadamente crítico hacia la Filosofía Primera²⁶.

Su labor docente en Columbia continuó como Profesor Emérito incluso bastante tiempo después de su jubilación, en 1930. Aquel mismo año vio la luz *Old and New Individualism*, en que abordaba aspectos importantes de la vida democrática. Cuatro años después publicó *A Common Faith* para tratar sobre la religión. También de 1934 es *Art as Experience*, fruto de las *William James Lectures* que impartió en la Universidad de Harvard. Un año antes de su retiro definitivo de la universidad publicó otros dos libros: *Logic: The Theory of the Inquiry* y *Experience and Education* (1938).

Comenta Hook, que fue uno de sus más cercanos discípulos:

uno de los rasgos más sobresalientes de John Dewey es su vigor físico e intelectual. La calidad de su pensamiento parece aumentar con la edad. Incluso sus críticos admiten que sus libros más recientes han constituido una exposición más sólida y sistemática de la filosofía del experimentalismo. Una activa curiosidad y una activa voluntad de aprender le llevan a poner a prueba sus formulaciones, aplicándolas continuamente a nuevas realidades. (...) A los setenta años escribió que su filosofía ‘estaba todavía en un proceso de cambio demasiado profundo como para que pudiera prestarse a una [definitiva] exposición’. A los ochenta trabajaba en varios libros nuevos, tras haber publi-

²⁶ Cf. ELDRIDGE, Michael, “Dewey, John”, en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 2 (2005) 629 – 634, p. 631.

cado siete y de haber revisado por completo otros dos durante la última década²⁷.

Había enviudado en 1927. Se casó por segunda vez en 1946 con Roberta Lowitz Grant. Juntos adoptaron dos niños, nacidos en Bélgica. Sus ocupaciones académicas discurrieron en sus últimos años en la reedición de algunos de sus trabajos y en la edición de *Knowing and the Known* (1949), colaborando con A. F. Bentley²⁸. Reconocido por Richard Neuhaus como “por seis décadas quizá el intelectual público más influyente en la vida americana”²⁹, murió de neumonía en su casa neoyorkina el 1 de junio de 1952, con casi 93 años. Su cuerpo fue incinerado y sus cenizas se conservan desde 1972 en un monumento conmemorativo en la Universidad de Vermont³⁰.

Dewey se definió a sí mismo principalmente como un filósofo. Con todo, con María del Coro Molinos, “creemos que Dewey representa un hito en el pensamiento pedagógico contemporáneo por cuanto que actúa de catalizador de corrientes previas, integrándolas o contrastándolas con su punto de vista. Por otra parte, creemos también que Dewey es un adelantado en muchos aspectos del pensamiento pedagógico actual”³¹. Es interesante, por tanto, preguntarse por las coordenadas filosóficas que definen su pensamiento.

²⁷ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

²⁸ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 311.

²⁹ NEUHAUS, Richard John, *American Babylon. Notes of a Christian Exile*, New York: Basic Books, 2009, p. 43.

³⁰ HICKMAN, Larry A., *John Dewey*, pp. 314 - 318.

³¹ MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Pamplona: EUNSA, 2002, p. 16.

1.2 Rasgos generales de la filosofía de John Dewey. Introducción

La reflexión filosófica sobre la educación ha ido consolidándose como un área especialmente valorada dentro de la Antropología. La Filosofía aborda la pedagogía desde un punto de vista peculiar, tal como describía Hurtado:

Si la filosofía tiene como misión darnos el conocimiento de las cosas por sus causas últimas, ¿cuáles serán esas causas para el proceso educativo?, ¿quién debe ser el autor, la causa eficiente de este proceso?, ¿de qué medios se servirán y qué instrumentos utilizarán?, ¿qué propósito, qué finalidad tendrán en vista?, ¿qué modelo seguirán para formar al niño?, ¿qué modelo para formar al mismo educador en esa generación espiritual? Tantas preguntas que la filosofía debe resolver con respecto a la educación. Ellas delimitan el campo de una ciencia que podrá llamarse Filosofía de la Educación, o ciencia de las causas aplicadas a la educación. Entre estas causas, la más importante de la que nos ocuparemos en este estudio, es la causa final; he aquí por qué señalamos también la Filosofía de la Educación como la ciencia de los fines de la educación³².

Por su parte, dice acertadamente Pring,

una vez más, uno ve en esto la estrecha conexión entre filosofar y pensar sobre la educación. En cierto sentido, no son dos actividades diversas. Al pensar en el propósito de lo que estás haciendo educativamente, estás necesariamente considerando los propósitos de la educación, los valores

³² HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 27.

que informan su práctica y la naturaleza del conocimiento y de la experiencia transmitida, y estas son esencialmente actividades filosóficas. Más aún, ese pensar no puede ser distanciado de la práctica; es un hacer sentido de la práctica con la mirada puesta en mejorar en ella³³.

En las siguientes páginas se busca presentar las principales corrientes de pensamiento que influyeron en la síntesis filosófica de Dewey. Los autores concuerdan en destacar tres en particular: las teorías evolucionistas, el idealismo hegeliano y el pragmatismo americano. Se dedica un apartado a cada una de ellas, para abordar por fin una presentación sumaria de la filosofía de Dewey y dedicar cierta atención a la tesis doctoral con la que el santo chileno Alberto Hurtado abordó la propuesta deweyana.

La posición filosófica de John Dewey fue adaptándose con el correr de los años, hecho que tenía a gala, pues denotaba una búsqueda sincera y perseverante de la verdad. Su actitud se caracterizó por una gran apertura al diálogo con los autores y planteamientos más variados, unida a una reconocida laboriosidad y honestidad intelectual. Como ya se ha apuntado, en sus años de primera formación en Nueva Inglaterra sintió vivamente el desafío de lograr una síntesis intelectual de lo que le parecía una serie de dualismos insatisfactorios en la cultura en que se encontraba inmerso³⁴. Su formación universitaria

³³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 12.

³⁴ Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul, 1977, p. 104.

lo condujo de acuerdo al pensamiento evolucionista y lo llevó a adherirse al hegelianismo. Más tarde, tras la experiencia de sus primeros años de docencia en Michigan y Minnesota³⁵, fue alejándose del idealismo alemán y acercándose al pragmatismo, en el que se situó en definitiva. En dicha corriente se sintió conforme durante su madurez filosófica; así lo expuso detenidamente en *From Absolutism to Experimentalism* (1930).

1.3. La influencia de las teorías evolucionistas en Dewey

Dewey recibió una formación predominantemente empirista, de gran aprecio por la biología y demás ciencias experimentales. En dicho contexto, recibió un fuerte influjo de las teorías evolucionistas, especialmente a partir de la lectura de *The Origin of Species*, publicado por Darwin el mismo año del nacimiento de Dewey³⁶. Percibió la continuidad que existe entre los distintos estadios de complejidad en la realidad material, ascendiendo desde lo inerte hasta el fenómeno de la autoconsciencia de los seres humanos. Dicha *continuidad*, que tan bien se avenía con su deseo de resolver todos los dualismos que encontraba a su paso, le condujo a aceptar el materialis-

³⁵ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

³⁶ Como G. K. Chesterton, con quien mantuvo cierto debate a propósito del pragmatismo (cf. MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, pp. 367 – 368), Dewey podría afirmar “mi vida empezó a desplegarse en la época del evolucionismo”, CHESTERTON, Gilbert Keith, *Autobiografía*, traducción de Olivia de Miguel, Acanalado, Barcelona, 2003 (2ª reimpresión), p. 56.

mo como explicación de la realidad, negando la existencia de una dimensión espiritual “paralela” al mundo observable con los sentidos. Así, por ejemplo, en el marco del debate filosófico sobre cómo se relacionan mente y cuerpo sostuvo que no existe algo así como un alma espiritual en el hombre: negaba que pudiera existir una mente como sustancia separada e independizable del cuerpo material.

Por eso, para Dewey hay una continuidad evolutiva entre los organismos simples de las plantas y el mucho más complejo del ser humano. Esta continuidad evolutiva es el resultado inevitable del deshacerse de Dewey del dualismo de mente y cuerpo³⁷.

En *The Influence of Darwinism on Philosophy* (1909) Dewey muestra su aprecio por las teorías evolucionistas. No solamente por el principio de todos conocido que proponen, sino también como ejemplo de que el método científico puede aportar a la vida social derribando prejuicios e inmovilismos históricos, idea que vuelve a proponer en *Democracy and Education*.

Para Dewey, en la realidad hay adaptación, evolución y crecimiento. Estas ideas cuajaron en dos principios importantes en su pensamiento filosófico: el de la continuidad –como cualidad específica del proceso de crecimiento– y el de la experiencia –como condición necesaria para la verificación del proceso mismo–. Pring sostiene que en la mente de Dewey hay espacio para una verdadera teleología, pues hay un cierto *diseño inherente*, que marca el camino en que la realidad viva consigue

³⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 56.

crecer y adaptarse, aquella que impone *la manera adecuada* de enfrentar las diversas vicisitudes (experiencias). Constituye un punto de separación importante respecto del empirismo clásico, para el cual la teleología es un anatema³⁸. Con todo, Louis Menand, por el contrario, aun reconociendo dicho matiz de teleología en el darwinismo, señala siguiendo a Charles Peirce que

la teoría de Darwin es antiteleológica porque no concibe el mundo mismo como diseñado para un fin. El cambio es continuo pero no direccional. El desarrollo evolucionista no está guiado por algo previo o exterior a sí mismo³⁹.

Como se verá hacia el final del segundo capítulo, Dewey se hace cargo de dicha objeción en el contexto de la filosofía de la educación.

Un punto importante, en el que se percibe su afinidad con el evolucionismo, es el concepto que Dewey tiene de la naturaleza de la inteligencia. Hurtado afirma que

[la] concepción evolucionista se afirmó poco a poco en Dewey y en *Experience and Nature* la emergencia del pensamiento es expuesta con detalles más numerosos y más precisos. Los seres vivientes aparecen en el mundo como resultados de la evolución de los seres no vivientes. Los seres vivientes se distinguen en el fondo de los seres no vivientes únicamente en la forma en la cual las energías psicofísicas subsisten y actúan en ellos. La actividad orgánica que Dewey llama psicofísica sólo sería en el fondo esa actividad físico-química, teniendo la propiedad bien caracterís-

³⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 141.

³⁹ MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, p. 370.

tica, que las partes alimentan el todo, y el todo penetra en las partes⁴⁰.

Sin embargo, el propio Hurtado reconoce que considerando otros pasajes deweyanos la explicación sobre la índole de la inteligencia humana queda confusa, ambigua.

La razón parece ser la necesidad de disponer de las tesis opuestas, pero incompatibles, que están en juego en el sistema de Dewey; por una parte, el poder creador de la inteligencia, necesario para afirmar su rol práctico, su carácter de instrumento de progreso social, su poder transformador de la naturaleza; y, por otra parte, la continuidad en el mundo implicada en el evolucionismo. Según los casos, los dos aspectos están valorizados de más; de ahí las afirmaciones, de otro modo abiertamente contradictorias, con menos expresiones de preocupaciones diferentes⁴¹.

1.4. El idealismo hegeliano

Además del estudio de la filosofía de Immanuel Kant y de los idealistas alemanes que le sucedieron, Dewey recibió un decisivo impulso hacia el idealismo por el contacto personal que tuvo con Morris, connotado neohegeliano norteamericano, junto a la lectura de los ingleses T. H. Green⁴² y F. H. Bradley⁴³. Coinciden los biógra-

⁴⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 57 – 58.

⁴¹ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 59.

⁴² Thomas Hill Green (1836 – 1882) fue un destacado filósofo idealista de Oxford. Criticó duramente el empirismo y utilitarismo dominantes en su época, especialmente en sus consecuencias epistemológicas y éticas. Su cuestionamiento del *laissez-faire* en el ámbito de

fos en apuntar también la necesidad personal que Dewey sentía de lograr una síntesis intelectual que diera explicación suficiente de la realidad, una cierta reflexión metafísica que unificara los demás conocimientos e investigaciones. Esto, desde dos puntos de vista: uno más bien emocional y otro de índole intelectual. En cuanto al emocional, con palabras del mismo Dewey, la filosofía de Hegel “satisfizo una demanda de unificación que era sin duda una intensa ansia emocional, e incluso un hambre que solo una formulación intelectual podía satisfacer”⁴⁴. Con respecto a su búsqueda intelectual, escribió que

al final, fui conducido a desear un mundo y una vida que tuvieran las mismas propiedades que tenía el organismo humano en la imagen derivada del estudio del tratamiento

la ética social influyó decididamente en Dewey. Cf. BELLAMY, Richard, “Green, Thomas Hill”, en *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Routledge 4 (1998) 166 – 170.

⁴³ Francis Herbert Bradley (1846 – 1924). Fellow del Merton College de Oxford, criticó la teoría del conocimiento del empirismo clásico; siguió el idealismo de Hegel. En el campo de la Ética, desestimó el utilitarismo predominante e, influido por el pensamiento hegeliano, planteó el fundamento social de toda moralidad. Dewey recogió de este pensador el planteamiento de la función reconstructiva que tiene la capacidad de juicio sobre lo sensorialmente captado. También, la concepción de la metafísica solo como una mirada general, un intento de percibir unitariamente la realidad más allá de las solas apariencias. Cf. FERREIRA, Phillip, “Bradley, Francis Herbert”, en *The Dictionary of Twentieth-Century British Philosophers* 1 (2005) 115 – 121.

⁴⁴ DEWEY, John, *From Absolutism to Experimentalism*, LW 5 en *The Collected Works of John Dewey. 1882 – 1953*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1969 – 1991, p. 153. En una perspectiva más amplia de la búsqueda de Dewey, a lo largo de toda su vida, cf. JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, traducción de Leandro Wolfson, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2004, p. 150.

de Huxley. En cualquier caso, recibí un gran estímulo del estudio, más que de cualquier otra cosa con la que había estado en contacto antes (...) Es ese momento el que señalo como el despertar de un claro interés filosófico⁴⁵.

Le atraía sobre todo como un “antídoto contra el empirismo que prevalecía”⁴⁶.

Dewey conoció a fondo el planteamiento idealista de la mano de Morris, quien

había llegado como Dewey por lo demás, a Hegel, después de haber soportado una fuerte iniciación en las ideas de la escuela escocesa. Esta primera formación había dejado en él una ideología realista en cuanto a la existencia del mundo exterior. Se burlaba de los que pretendían que la filosofía debía probar la existencia del mundo exterior y de la materia. El problema era para él, no el de la existencia, sino el de los significados de este mundo. Era, pues, un idealista-realista; combinaba una metafísica y una lógica idealista con una epistemología realista⁴⁷.

⁴⁵ DEWEY, John, *From Absolutism to Experimentalism*, LW 5, p. 148. Comentando este pasaje, Hurtado acota que “la afirmación voluntarista, confiada, de la existencia de lo Absoluto es una de las características de la metafísica hegeliana de Dewey. El joven Dewey que había tenido ‘una penosa opresión y un dolor íntimo’ (*From Absolutism to Experimentalism*), considerando la concepción dualista de su alma y su cuerpo, de su yo y del mundo, se lanzó con todo el corazón al Dios hegeliano, que le ofrece la unidad tan ardientemente deseada”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 40.

⁴⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 147.

⁴⁷ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 39. En dicho párrafo, el autor hace referencia a textos de *From Absolutism to Experimentalism*.

Finalmente, se adhirió decididamente al idealismo absoluto de Hegel por unos diez años, decayendo luego de modo gradual en otros diez más; Dewey nunca lo abandonó totalmente⁴⁸. Autores como Hurtado y Pring matizan bastante la adscripción deweyana a dicha escuela de pensamiento. Desde el punto de vista del primero, ha de notarse que Dewey no fue un pensador *sistemático* como Hegel: su síntesis personal apuntaba a tener una cosmovisión metafísica suficiente, pero no necesariamente omnicomprendiva. Le atrajo la consistencia del planteamiento hegeliano, su capacidad de asumir la Historia, las ciencias experimentales y la teología en un sistema unitario y racional, pero aquel aspecto absoluto del planteamiento de Hegel nunca le convenció definitivamente. En efecto, no mucho tiempo después de hacerse hegeliano, ya pudo apreciarse el progresivo distanciamiento de Dewey, yendo hacia la explicación del pragmatismo que Peirce estaba incoando.

Pring, por su parte, propone cinco aspectos que caracterizan el modo en que el idealismo hegeliano fue incorporado en el pensamiento deweyano⁴⁹. En primer lugar, la convicción de que lo que percibimos no es algo independiente de nuestro percibirlo, es decir, que la realidad es esencialmente un constructo mental: no hay modo de conocer *la cosa en sí* propiamente tal, por lo que debemos relativizar bastante la distinción entre “lo conocido” y “el cognoscente”. Un segundo aspecto importante es que existe una única y universal mente (*Geist*), de la cual

⁴⁸ WESTBROOK, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, New York: Cornell University Press, 1992 (2nd printing), p. 14.

⁴⁹ Sigo fundamentalmente a PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 141 – 142.

las demás mentes, aquellas cuya existencia percibimos con los sentidos, no son sino manifestaciones; por tanto, los hombres no son entidades autónomas, sino que somos parte de una identidad consciente, cuya amplitud difícilmente captamos: dicha mente universal se manifiesta en la conciencia de cada individuo. La dialéctica, en virtud de la cual la mente universal se despliega para alcanzar la perfecta autoconsciencia, es un proceso de crecimiento que viene a ser un tercer punto clave del idealismo en Dewey; este dinamismo dialéctico se encontrará presente más tarde en la noción de *crecimiento gracias a la experiencia*. Un cuarto punto a destacar es entender las diversas culturas como comprensiones compartidas por ciertos grupos de personas, fenómenos sociales que no son sino manifestaciones de la evolución dialéctica de la mente universal hacia la autoconsciencia plena; cada sociedad refleja la creciente autoconsciencia de un grupo de individuos, de modo que pueden ir despejando las contradicciones y espacios de irracionalidad que aún subsisten en su vida en común. Por último, en quinto lugar, la comprensión de la libertad como la capacidad de actuar según el orden racional de las cosas, que se incrementa en la medida en que se es consciente de él; la ignorancia es, por tanto, esclavitud.

A inicios del siglo XX, B. Russell y G. E. Moore dirigieron sendos ataques contra la suficiencia de la “teoría de la coherencia de la verdad” propuesta por los idealistas, proponiendo en su lugar la “teoría de la correspondencia de la verdad”. Ponían en el centro del análisis la existencia de *proposiciones básicas*, que permiten al suje-

to acceder al “mundo objetivo”⁵⁰. No obstante el encono del debate y el interés que autores como Peirce ponían en dilucidar el tema gracias a la lógica, en Dewey se aprecia una actitud preponderantemente descriptiva: separar la forma de una proposición de su contenido y uso o efecto le parecía poco razonable⁵¹.

Una consecuencia firme del idealismo hegeliano en Dewey fue la de asumir la conexión real de las distintas manifestaciones de la realidad: hay una unidad de fondo en todo lo que existe, una unidad que es tanto real como racional⁵². Para Hegel, en un punto de intersección con el evolucionismo, tanto la materia como lo mental son

⁵⁰ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 144 - 145. Concuenda HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, en p. 88.

⁵¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 146.

⁵² Parece oportuno hacer aquí un alcance a un aspecto que se desarrollará convenientemente en el curso de esta investigación. El planteamiento educativo deweyano –en parte, debido a la impronta que dejó en su síntesis filosófica personal la propuesta hegeliana– comparte con otros autores una ‘comprensión sistémica’ del hombre. Por ejemplo, la que sostiene Leonardo Polo, aunque este se inscribe en otra tradición intelectual y que, en todo caso, afirma emplear “la noción de *sistema* no en el sentido que le da Hegel, sistema dialéctico, es decir, como construcción del saber absoluto, sino para resaltar que los elementos de la esencia humana están *interrelacionados*, y constituyen una realidad compleja. Por su parte, el absoluto no es sistémico, es decir, complejo, puesto que es un acto simple. También los animales son sistémicos, pero la esencia del hombre lo es mucho más. Una de las dificultades mayores para entender al hombre, y en general al ser viviente, es que en su estudio se emplea habitualmente como método el *análisis*, que ha tenido un gran desarrollo en la Edad Moderna”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 54.

de la misma naturaleza; el pensador alemán sostenía que no eran sino manifestaciones del Espíritu, desplegándose hacia la autoconsciencia. Pring hace notar que este punto también fue incorporado a fondo por el influyente F. Froebel⁵³, quien propuso que la educación es como una ayuda a la toma de conciencia sobre la unidad racional de la realidad. Se trataría de un crecimiento necesario si se aseguraban las condiciones para que nada estorbara el desarrollo espontáneo del sujeto, análogamente a como crece una bellota en condiciones propicias: en virtud de un dinamismo interno. Sin embargo, un aspecto crucial fue añadido por Dewey: la esencial y natural sociabilidad del proceso educativo, asegurando la continuidad de la experiencia educativa de modo que permita al sujeto participar de la herencia cultural de la sociedad⁵⁴.

⁵³ Friedrich Froebel (1782 – 1852), filósofo de la educación alemán, luego de estudiar en Jena fundó una escuela y más adelante un primer *kindergarten* (1837). Su teoría y práctica educacional tuvo como principio clave la unidad de la vida, de la naturaleza y del espíritu; acogió la filosofía de la identidad de Schelling. Concibió la educación como una continuación en cada sujeto de la incesante evolución de la realidad hacia una mayor autoconsciencia. Propuso la importancia de actividades adecuadas en los educandos y que la tarea de los maestros consiste en organizar los elementos del proceso de modo que el orden de las materias facilite el despliegue del potencial interior de cada estudiante. La educación debe atender al desarrollo integral de cada persona, en todas sus facetas. Reconoció un importante papel a la formación religiosa. Históricamente, puede vérselo en continuidad con Comenius, Rousseau y Pestalozzi. Cf. MOURELATOS, Alexander P. D., "Froebel, Friedrich", en *The Encyclopedia of Philosophy* 3 (1967) 255 – 256.

⁵⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 148.

1.5. El pragmatismo americano

Dewey se fue alejando progresivamente del idealismo absoluto⁵⁵. Fueron

sobre todo, las experiencias de la vida y el contacto con los hombres, más que los libros, los que lo empujaron hacia el experimentalismo. Entre esas experiencias, las experiencias pedagógicas y psicológicas ocupan un primer lugar⁵⁶.

Al parecer, la relación entre John Dewey y Charles Peirce no fue demasiado estrecha. Sin embargo, en la historia de la Filosofía ambos autores se hallan fuertemente unidos. Pring sostiene que el pragmatismo de Peirce ejerció una notable influencia en el pensamiento de Dewey. Dicho pragmatismo ponía en el centro de la atención de la psicología y la lógica las “creencias” (*beliefs*) o proposiciones que son lo suficientemente verosímiles como para justificar un esperado funcionamiento mínimo de las condiciones de la vida:

Creencia es la condición natural de la mente, la naturaleza y desafío desde la que la filosofía realmente debiera comenzar. El estado de creencia es puesto en crisis por el incómodo sentimiento de la duda (cuando, por ejemplo, la creencia no produce los resultados esperables). La duda lo fuerza a uno a una ulterior actividad en orden a resolverla y a volver al estado de creencia. En otras palabras, a diferencia de Descartes, no debiéramos estar buscando el fun-

⁵⁵ Una explicación especialmente interesante y concisa puede encontrarse en BERNSTEIN, Richard, *Filosofía y democracia: John Dewey*, traducción de Alicia García Ruiz, Barcelona: Herder, 2010, pp. 49 – 61.

⁵⁶ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 45.

damento de la creencia como cuando declinamos creer 'p' hasta que podamos situar 'p' sobre fundamentos infalibles. Es simplemente imposible dudar de todo mientras no encontremos fundamentos seguros para creer; la vida debe ir adelante. Más bien deberíamos tomar las creencias como 'entregadas' con particulares fundamentos en la práctica, y revisar y reformular constantemente esas creencias cuando dejan de funcionar efectivamente: cuando dejan de tener los resultados prácticos que se espera de ellas⁵⁷.

En este sentido, con respecto al conocimiento lo verdaderamente relevante es que los términos que se emplean consigan producir un contexto en que las palabras resulten operativas, siendo capaces de generar conductas racionales y constructivas en otras personas.

El significado de una palabra no es el objeto que ella designa. El significado de una afirmación no es el conjunto de hechos con el que se supone que se corresponde. Más bien, el significado de una palabra o afirmación es el efecto práctico que el uso de esa palabra o afirmación tiene, tal como debiera ser entendido en el grupo social en el cual es usado. (...) Una descripción es más similar a una hipótesis que predice ciertas consecuencias si uno fuera a actuar de un modo en particular. El significado del lenguaje descansa en el efecto que tiene en crear expectativas prácticas. Ello, también, muestra como una misma palabra puede fácilmente tener diversos significados para diversos grupos de personas⁵⁸.

Dewey se acercó al pragmatismo peirceano fundamentalmente motivado por la falta de consistencia que

⁵⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 150.

⁵⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 152.

vislumbraba en el empirismo, de una parte, y por su distanciamiento del idealismo de Hegel, de otra.

El pragmatismo vio, podría uno decir, una 'vía intermedia' entre estas dos posiciones. Por un lado, uno no puede ignorar las experiencias que constantemente impactan en nuestro pensar, experiencias que no hemos producido nosotros. Por otro lado, esas experiencias no vienen como crudas, no interpretadas por el pensamiento de la persona que tiene las experiencias. Ellas no nos dan acceso directo a un mundo independiente de nuestro pensar⁵⁹.

Con todo, tenía "un deseo de unidad"⁶⁰ por el que buscaba una síntesis metafísica satisfactoria, aunque no le diera ese nombre. En el pragmatismo (al que también

⁵⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 149.

⁶⁰ Dice Hurtado: "Otra consideración que Dewey reconoce en la base de su evolución hacia el experimentalismo es el deseo de unidad que lo inquietaba. Veía con escándalo la separación corrientemente admitida entre la ciencia y la moral y se puso, pues, en busca de un método que uniera esos dos conceptos en perfecta continuidad: 'Un Segundo Punto es que mientras mi estudio y mi pensamiento progresaba, yo me convertí cada vez, más y más problemático, mediante el escándalo intelectual que parecía envolverme en la corriente (y tradicional) dualista desde el punto de vista lógico, y el método entre algo llamado «ciencia» por un lado, y algo llamado «moral» por otro. He sentido que la construcción de una lógica es un método de pregunta efectiva, que podría ser aplicado sin rotura abrupta de continuidad hacia los campos designados por ambas palabras, y es entonces cuando se necesita nuestra solvencia teórica y el auxilio más grande de nuestra exigencia práctica. Esta creencia ha tenido mucho más que hacer con el desarrollo de lo que yo determiné, por la falta de una palabra mejor, instrumentalismo, que tiene la mayoría de las razones que se ha asignado'" (la cita interior es de Dewey, en *From Absolutism to Experimentalism*). HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 45.

denominó con términos como “instrumentalismo” y “experimentalismo”) no encontraba *certeza*, pero sí una explicación de la realidad que funcionaba como los modelos científicos: un marco suficiente para la acción, para la vida⁶¹. “Todo lo que James y Dewey escribieron como pragmáticos se reduce a una única afirmación: las personas son agentes de su propio destino”⁶².

¿Cuál será el fin de la filosofía? En *Democracy and Education* nos da la respuesta: la filosofía debe encargarse de dar a la vida los principios directores, conciliar los conflictos de los intereses sociales, criticar y sintetizar los conocimientos positivos. La filosofía se vuelve un modo de reflexión más que una especie de conocimiento. El conocimiento es la ciencia, la filosofía una idea de lo que es posible. Ella no es una enumeración de los hechos adquiridos, pero sí una manera particular de alcanzarlos. Es hipotética como toda la reflexión. Su rol no es facilitar las soluciones completamente hechas, pero sí definir las dificultades y sugerir los métodos para tratarlas. La filosofía podría ser descrita como la reflexión que se hace consciente de sí misma, que ha generalizado su lugar, su función y su valor en la experiencia⁶³.

En cuanto al desarrollo del pragmatismo como corriente filosófica, explica Menand que el pragmatismo que propusieron Peirce, James y Dewey

⁶¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 151 y 154.

⁶² MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, p. 377.

⁶³ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 51; el autor está haciendo referencia al Capítulo XXIV de *Democracy and Education*.

era una variante de muchas manifestaciones del pensamiento del siglo XIX, pero de ningún modo su destinado punto de convergencia. (...) era el producto de un grupo de individuos, y tomó su forma del modo en que ellos se relacionaban entre sí, de sus circunstancias y de los misterios de sus personalidades irreproducibles⁶⁴.

1.6. La posición filosófica de Dewey

John Dewey se describió a sí mismo principalmente como “filósofo”, no obstante ya durante su vida se le conocía públicamente sobre todo por ser referencia obligada en el ámbito de la Educación. Ejerció la docencia como profesor universitario durante largos años, creó una verdadera escuela de pensamiento tanto en las universidades de Chicago como Columbia, impulsó con protagonismo la célebre Escuela Laboratorio en Chicago, etc.; pero su actividad fundamental era la dedicación a la filosofía. Fue cada vez más marcado su interés por reflexionar y proponer ideas sobre aspectos más bien sociales. Es quizá parte de su giro pragmático, en que la preocupación por lo comunitario se acentúa, de modo que es notable su consiguiente producción de textos relativos a la educación⁶⁵.

Como explica Alberto Hurtado,

⁶⁴ MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, p. 376.

⁶⁵ Cf. HIRSCH jr., Eric Donald, *La escuela que necesitamos*, traducción de Gema García de Celis, Madrid: Encuentro, 2012, p. 199.

resumiendo este período de evolución, caracterizado sobre todo por los artículos escritos hacia el año 1891-97, vemos que Dewey tiende cada vez más a abandonar las cuestiones especulativas para interesarse solamente en los problemas que se traducen inmediatamente en una orientación de la conducta. Como instrumento de trabajo emplea la ciencia, que estimula a la inteligencia y le sirve de control. La idea de la continuidad se hace cada vez más precisa, las antinomias tienden a desaparecer y la concepción materialista se acentúa, el interés por los problemas religiosos disminuye y es reemplazado por los intereses de la sociedad. Sin embargo, no existe una clara diferencia entre sus tendencias nuevas y sus antiguas creencias de idealismo absolutista tomadas de Hegel⁶⁶.

Influiría también su maduración personal de las ideas evolucionistas, de tal manera que

Dewey concluyó que el método psicológico es el verdadero método filosófico. Ya que la psicología no tiene solamente por objeto 'estados de conciencia' puramente individuales y aislados del resto, sino también el funcionamiento de una cierta actividad en función de su medio físico y social. Según esto, ese debe ser el punto de vista de la filosofía misma, si es verdad que la realidad universal, lejos de permanecer en forma inmutable por encima de las vidas individuales, se manifiesta precisamente por sus vidas. Una filosofía que no está dedicada a la contemplación de lo eterno, junta necesariamente a la psicología, que no se encierra en lo subjetivo: dos prejuicios correlativos, que según Dewey, deben desaparecer en una sociedad democrática⁶⁷.

Dewey recibió, como hemos visto, una formación filosófica basada en la síntesis kantiana de la modernidad, a

⁶⁶ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 44.

⁶⁷ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 44.

la que se agrega un sentido aprecio por las ciencias experimentales y la influencia de las teorías evolucionistas (efervescentes a fines del siglo XIX), para llegar más adelante a una síntesis general en el idealismo hegeliano. Con todo, Dewey fue encontrando diversos motivos por los cuales dicho marco unitario no le satisfacía totalmente: le pareció cada vez más necesario dirigir la atención no tanto a sistemas especulativos, sino a la explicación de la realidad tangible y la acción sobre ella. De este modo, se adhirió al pragmatismo o experimentalismo.

Dewey recogió del idealismo dos puntos principales y se distanció en otro: primero, adoptó el dinamismo dialéctico, aspecto luego determinante en su propuesta sobre la experiencia en el fenómeno educativo; segundo, acogió la concepción unitaria de la realidad, asumiendo que lo real es racional; pero tomó progresiva distancia del representacionismo cognoscitivo, acercándose al realismo epistemológico: accedemos al objeto en sí⁶⁸.

Para Dewey la concepción de la verdad como adecuación con la realidad –al modo en que lo logra una fotografía, siguiendo el paradigma del observador– no era lo determinante, sino la obtención de lo que llamaba “*warranted guidance for future action*”, según el paradigma del hombre de acción. Por tanto,

la ‘verdad’ radica no en la correspondencia con la realidad ni en la coherencia de las ideas (aunque ello puede ser un necesario criterio para una práctica exitosa), sino en una guía fiable para la futura acción. No hay certezas, sino solamente creencias más o menos fiables a la luz de la evi-

⁶⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 155.

dencia. En el sostener dichas creencias uno puede al mismo tiempo darse cuenta de la propia falibilidad⁶⁹.

Lo relevante no son, pues, las certezas, sino las creencias más o menos firmes, asumiendo en el fondo lo que Hurtado llama un “carácter temporal del ser”⁷⁰. Aceptaba la existencia de un mundo real, objetivo, pero no con una existencia independiente de nuestra capacidad de acceder al conocimiento de ese mundo⁷¹.

⁶⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 155. Hurtado concuerda, cuando señala que “se podría resumir la teoría de Dewey acerca del conocimiento diciendo que el acto del conocimiento está motivado por la necesidad práctica, sirve como instrumento de reorganización del medio social, es juzgado según las consecuencias de satisfacción y de utilidad en la acción específica para la cual es empleado como un medio”: HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 57.

⁷⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 65. En este sentido, Jackson enumera “tres compromisos filosóficos de Dewey: 1. La filosofía es una empresa empírica declarada; el filósofo deweyano no solo no tiene la ambición de trascender la experiencia, sino que rechaza de manera explícita la posibilidad de que alguien lo haga. 2. La filosofía tiene una intención de mejoramiento; pretende ser valiosa no solo para los filósofos sino para la sociedad en general. 3. La filosofía es una actividad intelectual que comercia con abstracciones pero al mismo tiempo permanece inextricablemente ligada a los asuntos cotidianos”, JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, p. 112.

⁷¹ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 53: “Dewey elaboró toda una teoría acerca de la naturaleza y el rol del pensamiento, teoría que sin ninguna duda es el punto central de su concepción filosófica. La idea que trata de destacar es la del carácter activo de la inteligencia, su aspecto psicológico. El conocimiento no es la adaptación del pensamiento a una realidad preestablecida temporal, menos aún eterna, pero sí un proceso que debe tender a modificar la naturaleza misma de las cosas”.

Su obra *Reconstruction in Philosophy* (1920) propone una nueva visión de la filosofía, que integre la contemplación teórica con el saber práctico, propio de obreros y artesanos. La revolución científica ha traído una nueva visión, que permite “traer” la verdad especulativa al mundo real, al de las experiencias prácticas. Dewey propone adoptar para la tarea filosófica un método análogo al científico: formular una hipótesis, experimentar su validez y observar el resultado, de modo que sea posible avanzar sobre conocimientos suficientemente justificados.

A modo de conclusión, Pring dice que en el pensamiento de Dewey

lo que se necesita no es una filosofía como un conjunto de teorías sobre la verdad, el conocimiento, la moralidad y la sociedad, sino un filosofar como una manera de pensar experimentalmente sobre los temas humanos, especialmente sobre el desarrollo de la capacidad de los jóvenes para la adaptación inteligente a las cambiantes circunstancias y a las comunidades en las que viven y en las que deben estar en condiciones de contribuir⁷².

Es por ello que Noddings afirma de Dewey que

insistió en que la filosofía de la educación es la rama más fundamental de la filosofía pues las otras, en algún sentido, dependen de ella. La filosofía de la educación era, para Dewey, la filosofía sobre la vida⁷³.

Comenta Hurtado que

⁷² PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 158.

⁷³ NODDINGS, Nel, *Philosophy of education*, Boulder (Colorado): Westview Press, 1995, pp. 24 - 25.

el postulado inicial de Dewey sobre el origen de la filosofía es, como hemos expuesto, que la filosofía es más que el esfuerzo por emplear el método científico en reacción contra las antiguas tradiciones, patrimonio de la clase social acomodada. Estas tradiciones tenían un origen supersticioso, emotivo, desprovisto, por lo tanto, de todo valor científico. La filosofía se vuelve un conocimiento del ser, de lo universal, pero debe simplemente contentarse con emitir algunas hipótesis de trabajo de valor relativo, es decir, valederas en la medida en que ellas explican temporalmente un problema. Su verdadero rol no es pues, el de una ciencia que puede enseñarnos conocimientos definidos, permanentes, sino un modo de reflexión, un método de conducta para terminar con establecer hipótesis científicas⁷⁴.

Le critica a continuación el que dicho postulado inicial no sea más que una hipótesis injustificada, que “equivale en términos clásicos, que enfadan tanto a Dewey, al agnosticismo esencial del sujeto de todo conocimiento que alcanza el ser en sí”⁷⁵.

Richard S. Peters, por su parte, sostiene que

la clave para comprender la filosofía de la educación de Dewey, en cualquier caso, no es solo su temprana experiencia ni lo obvio de que fue un pragmatista que aplicó las doctrinas de Charles Peirce y William James de modo directo a la educación. Más bien es la constatación de que él fue, por mucho tiempo, un hegeliano que *después* se convirtió en un pragmatista. Dewey, como Hegel, no podía tolerar los dualismos. Tenía una pasión por unificar doctrinas

⁷⁴ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 81.

⁷⁵ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 82. Apuntando a continuación que “desde el punto de vista dogmático cristiano, que es el único al cual nos referimos, esta posición es insostenible”.

que, en la superficie, parecían irreconciliables. El pragmatismo, y especialmente su énfasis en el método científico, junto a categorías de pensamiento extrapoladas desde la biología, le parecían la clave para la unificación⁷⁶.

Se aprecian en Dewey aspectos que parecen insuficientes. En efecto, la falta de una metafísica consistente se hace sentir en los demás ámbitos de su filosofía⁷⁷. Se distanció del idealismo absoluto al ir aceptando inconsistencias en su propuesta gnoseológica, abrazando consiguientemente el pragmatismo. Pero este experimentalismo no pretende dar una explicación metafísica de la realidad⁷⁸; la deja entre paréntesis, aislándola del pensamiento y proponiendo en su lugar continuar reflexionando como si no fuera un ámbito relevante para la vida

⁷⁶ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, pp. 102 – 103.

⁷⁷ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 64. Llega a afirmar que “a pesar de sus declaraciones antiintelectualistas, tan a menudo repetidas, ha constituido verdaderamente una metafísica experimentalista, o si se quiere, una lógica experimental. En su género, ella es el equivalente a la metafísica tradicional: una concepción del ser y de la inteligencia frente a la realidad”. Pero dicha aseveración debe leerse junto a la de unas páginas más adelante (p. 90): “La metafísica que Dewey parece aceptar es, a lo sumo, una metafísica relativista, es decir, en términos de filosofía tradicional, no es una metafísica. La verdad y la significación de las cosas son definibles únicamente en función de los puntos de vista individuales”.

⁷⁸ “Una actitud perfectamente pragmatista [es] la de construir un edificio sobre el fundamento que le parece más verosímil y mantenerlo por verdadero tanto tiempo como ‘se necesite’: lenguaje familiar que traduce muy bien la expresión inglesa empleada a menudo por los pragmatistas: ‘as it works’”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 52.

práctica. Dicho “criterio instrumentalista de la verdad”⁷⁹ ciertamente puede ser aparentemente práctico (“funcional”), pero, como se ve en la obra deweyana, más temprano que tarde se percibe la carencia de sentido en que constituye al agente. Y entonces, ¿para qué me sirve caminar si no sé adónde voy?⁸⁰ ¿Por qué hacer esfuerzos para vencer desafíos si todos los seres vivos acaban muriendo, incluyéndome entre ellos indefectiblemente?⁸¹

⁷⁹ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 55. En este sentido, Peters señala otros defectos de la postura pragmática en el pensamiento deweyano: su visión de la naturaleza es marcadamente manipuladora, según lo que propone en sus planes de estudio (“he sees nature just as something that can be used for human purposes”). También, que no destaca suficientemente la importancia de la curiosidad especulativa y de la capacidad de asombro. Su noción de “relevante”, al tratar de los impulsos e intereses de los estudiantes, es bastante estrecha en términos del alcance emocional. Un enfoque menos pragmatista, en cambio, es capaz de ir más allá de la utilidad o aplicabilidad de los conocimientos. Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, pp. 120 – 121.

⁸⁰ MacIntyre pone de relieve la importancia de una adecuada comprensión de la propia existencia en términos “narrativos”: “Comienza a surgir una tesis central: el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias. Lo que no es esencialmente, aunque llegue a serlo a través de su historia, es un contador de historias que aspira a la verdad. Pero la pregunta clave para los hombres no versa sobre su autoría; sólo puedo contestar a la pregunta ¿qué voy a hacer? Si puedo contestar a la pregunta previa ¿de qué historia o historias me encuentro formando parte? Entramos en la sociedad humana con uno o más papeles-personajes asignados, y tenemos que aprender en qué consisten para poder entender las respuestas que los demás nos dan y cómo construir las nuestras”, MACINTYRE, Alasdair, *Tras la virtud*, traducción de Amelia Valcárcel, Barcelona: Crítica, 2001, p. 266.

⁸¹ En su reflexión sobre la educación, Carlos Cardona señala la importancia de recuperar la noción de la filosofía como sabiduría, “co-

Además, en el plano filosófico, no solo el fin es relevante, sino que las preguntas por el origen y la permanencia de la realidad son desde siempre puntos de reflexión a los que los filósofos han prestado atención. La falta de una metafísica realista lleva a que en diversos aspectos de sus obras Dewey se exprese como relativista y agnóstico⁸², con tendencia al científicismo⁸³.

mo ciencia teórico-práctica”. Abordando el tema de la unidad de lo teórico y lo práctico, y del pensamiento pragmatista, escribe: “¿cómo restituir al conocer humano esa unidad radical del buen saber? Volviendo a la pregunta por el ser, hallando una primera respuesta suficiente, y derivando de inmediato unos principios sapienciales de conducta humana. Y éste habría de ser el núcleo de una buena pedagogía. (...) Una buena pedagogía, anclada en un saber metafísico, sapiencial, no tiene por qué ser una utopía (en el sentido peyorativo del término), algo absolutamente irreal e inalcanzable; precisamente porque parte del ser, del ser que es. Y sin embargo, sí que ha de tener algo de utópico, en el sentido de mantener a la persona humana en una constante tensión hacia lo ‘ideal’. Para que la persona se mueva éticamente, ha de tener una profunda aspiración, una aspiración infinita: Dios, en último término. Eso no es sustituible por una serie ilimitada (cuantitativa) de aspiraciones finitas, por las que se va de desencanto en desencanto. La proliferación de intentos lo hace ver con dramática claridad. En conclusión: sí, hay que recuperar con urgencia la unidad entre lo teórico y lo práctico: hay que recuperar la metafísica, el conocimiento científico y sapiencial del ser”, CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, 2ª ed., Madrid: Rialp, 2001, pp. 22 – 23. Véase también un lúcido planteamiento de la cuestión en JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio_sp.html, consultado el 7 de febrero de 2014.

⁸² “La filosofía debe, pues, renunciar a la metafísica; la teodicea, se vuelve imposible. Debemos profesar un agnosticismo total a los problemas fundamentales. Dewey no saca estas últimas consecuencias sino que se desprenden de sus razonamientos”, HURTADO

Otro problema, afín al de la naturaleza de la inteligencia, será el de qué posición tomar ante la pregunta por un alma espiritual en el hombre. Hurtado afirma al respecto que

la concepción de un alma espiritual no aparece en ninguna parte; a lo sumo una gran complicación de las fuerzas físico-químicas que explicaría las capacidades superiores de la

CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 51. Pring, por el contrario, sostiene que Dewey no es relativista. Con todo, su análisis no pasa de ser poco más que una simple declaración, careciendo de citas consistentes de Dewey; cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 130 – 131.

⁸³ Sobre el cientificismo en Dewey, conviene en todo caso recoger la opinión de Jackson: “Con el tiempo, creo que las lealtades filosóficas de Dewey se aproximaron en forma gradual a los objetivos y propósitos de las humanidades y, en consecuencia, se alejaron de los asociados a las ciencias. Esto no implica que en algún momento Dewey se haya vuelto contra estas últimas, ni mucho menos. Tampoco niega su constante admiración por ciertos aspectos del llamado método científico, como su énfasis en la experimentación y la continua puesta a prueba de sus teorías, por ejemplo. Más bien sugiere una clara tendencia a tomar distancia de las variantes del empirismo filosófico de mayor inclinación materialista, como las adoptadas por los denominados positivistas lógicos, asociada a un alineamiento más estrecho con algunas de las disciplinas de orientación más humanista, como la historia y la antropología”, JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, p. 167. Nussbaum, por su parte, afirma que “se malinterpreta a Dewey cuando se afirma que despreciaba las humanidades y sostenía que todo aprendizaje debía ser útil como mero instrumento para algún fin práctico”, NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducido por María Victoria Rodil, Madrid: Katz, 2010, pp. 121 – 122.

inteligencia. Es verdad que esta entidad no es negada explícitamente⁸⁴.

Por último, ha sido también criticado “su antidogmatismo llevado a la exageración, [que] constituye el punto más débil de su doctrina intelectual y moral, bajo la forma de relativismo agnóstico”⁸⁵. Maritain advirtió contra ello cuando escribió

En el principio de la acción humana, en tanto que humana, hay una verdad, aprehendida ya o que se cree que se aprehenderá en virtud de la verdad. Sin confianza en la verdad no hay eficacia humana. Tal es, a mi modo de ver, la crítica principal que se le puede hacer a la teoría pragmática e instrumentalista del conocimiento⁸⁶.

Con todo, en el pensamiento filosófico de este influyente autor son mucho más relevantes los aspectos positivos de su filosofía, con “sugerencias muy ricas y muy valederas”⁸⁷. En efecto, para Dewey los hombres tenemos verdaderamente la capacidad de conocer las cosas en sí, es decir, propone un realismo gnoseológico que se sus-

⁸⁴ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 94. A este respecto, puede verse un interesante estudio sobre la unidad del viviente en LOMBO, José Ángel y GIMÉNEZ AMAYA, José Manuel, *La unidad de la persona. Aproximación interdisciplinaria desde la filosofía y la ciencia*, Pamplona: EUNSA, 2013. También, los apartados “La psique como principio de vida” y “Los tipos de formalización. La homeostasis vital” en ARREGUI, Jorge Vicente y CHOZA, Javier, *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, 4ª ed., Madrid, Rialp, 1995, pp. 83 - 108.

⁸⁵ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 98.

⁸⁶ MARITAIN, Jaques, *La educación en la encrucijada*, traducción de Carlos Segade y José María Garrido, Madrid: Palabra, 2008, p. 31.

⁸⁷ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 98.

tenta en la confianza en la posibilidad de conocer; así, su aprecio por la ciencia experimental y la importancia que reconoció a la experiencia personal en el fenómeno educativo. Además, su conocido afán por rechazar faltas de lógica en el discurso y de despejar los aparentes dualismos son coherentes con una metafísica realista. En efecto, Alberto Hurtado sostiene que a pesar de su entusiasmo por Hegel y el idealismo,

el fondo de su pensamiento es, sin embargo, más bien realista; parece, pues, injustificado si se considera el pensamiento de Dewey en su conjunto de hacerle las objeciones que se les podría hacer a un idealismo, aunque la forma externa parece, a veces, unirlo a esta ideología⁸⁸.

Además, como habrá oportunidad de apreciar hacia el final del segundo capítulo, su comprensión de la antropología realzó decididamente la cooperación social, la solidaridad entre los hombres. Para Dewey el hombre es un animal social por naturaleza; no llega a formularlo exactamente así, pero es una premisa implícita en sus razonamientos sobre la filosofía política y la filosofía de la educación; propuesta audaz, considerando el entorno cultural en que vivió, caracterizado por un discurso marcadamente individualista.

Como una cierta conclusión general, Hurtado sostiene que

⁸⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 89. Resulta interesante a este respecto la exposición que hace Víctor García Hoz sobre lo que llamó “humanismo”, “realismo” y “personalismo” en la educación; cf. GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid: Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, 1952, pp. 69 – 87.

sus puntos de vista más fecundos son, sin duda, la creencia en el carácter activo, realista de la inteligencia, en su poder de transformar en cierto modo la realidad y la valorización de la responsabilidad humana⁸⁹.

1.7. El estudio sobre Dewey de san Alberto Hurtado

Alberto Hurtado⁹⁰ elaboró su tesis doctoral en Lovaina sobre el pensamiento deweyano. Además de hacer una presentación general del autor y su obra, su objetivo era determinar la compatibilidad de la pedagogía de Dewey con la doctrina católica. Como apunta Jaime Caiceo,

⁸⁹ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 20.

⁹⁰ Alberto Hurtado Cruchaga (1901 – 1952) nació en Viña del Mar, Chile. Luego de graduarse en Derecho en la Pontificia Universidad Católica de Chile y recibir el título de abogado, ingresó a la Compañía de Jesús. Realizó su formación teológica en Lovaina, donde obtuvo, además, el doctorado en Ciencias Pedagógicas (1935). Ordenado sacerdote en 1933, regresó a Chile en 1936 para dedicarse a la enseñanza y al apostolado entre los jóvenes. Fue profesor en el Colegio San Ignacio, en el Seminario Pontificio de Santiago y en la Universidad Católica. Destacaba por su profundidad intelectual y espiritual, así como por su gran fecundidad apostólica. La preocupación por los más pobres, que lo acompañó desde su juventud, lo llevaron a buscar soluciones a la luz del Evangelio, por medio de la fundación del Hogar de Cristo y de la ASICH. Después de una dolorosa enfermedad, llevada heroicamente, murió conmoviendo al país completo. Beato desde 1994, fue canonizado por san Juan Pablo II en octubre de 2005. Cf. SÁNCHEZ, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, *Padre Alberto Hurtado, S.J. La riqueza de su pensamiento*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005, pp. 9 – 19. Cf. CAICEO ESCUDERO, Jaime, “Historia de la filosofía católica en Chile durante el siglo XX”, *Intus-Legere Filosofía* 6 (2012) 131 – 150, pp. 147 – 148.

el P. Hurtado quiso efectuarlo lo mejor posible, haciendo un aporte significativo a uno de los problemas científico-pedagógicos que preocupaban a los católicos, tanto en Europa como en Chile: buscar los puntos de conciliación entre la *educación católica* y la *educación nueva*. Esa fue, por lo demás, su intención original según él mismo lo indicó en la presentación de su tesis doctoral. Empero, como el tema de investigación era muy amplio, lo circunscribió al pensamiento de John Dewey. Su posición, además, concordaba con la de un distinguido jesuita alemán, el P. José Schroteler, quien en 1930 acababa de bosquejar la debida actitud católica frente a la *Educación Nueva* en una Asamblea General de los Católicos Alemanes: estar en la vanguardia en la Pedagogía, asumiendo los aportes de las ciencias⁹¹.

El trabajo de Hurtado es particularmente serio y exhaustivo, bien fundamentado en textos de Dewey y en bibliografía secundaria, además de tener el mérito de ser contemporáneo al autor que estudia (ambos fallecieron el mismo año). Como explican Sánchez y Díaz del Valle, “la influencia de Dewey –continua, extensa, profunda– es uno de los motivos que lo llevan a optar [al elegir su tema de investigación doctoral] por el pensador norteamericano”⁹². Se trataba de un asunto de gran interés en el país, pues “la *Escuela Nueva*, y el pensamiento de Dewey especialmente, llegaron a Chile a comienzos del siglo XX a través de educadores de mentalidad laicista”⁹³. En efec-

⁹¹ CAICEO ESCUDERO, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista Teoria e Prática da Educação* 14 (2011) 7 – 20, p. 10.

⁹² SÁNCHEZ, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, “El Padre Alberto Hurtado: su contribución al fortalecimiento de la educación nacional”, *Revista Pensamiento Educativo* 34 (junio 2004) 321 – 354, p. 341.

⁹³ CAICEO ESCUDERO, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista*

to, esos planteamientos pedagógicos fueron fuertemente resistidos hasta que el joven doctorando concilió la pedagogía deweyana con la enseñanza cristiana⁹⁴.

La primera parte de la tesis de Alberto Hurtado se dedica a la filosofía de Dewey. La segunda, a su propuesta pedagógica. Con respecto a la primera, sostiene que el marco general (idealismo, evolucionismo, agnosticismo) es incompatible con la fe católica y que muchos aspectos particulares, sin ser incompatibles, requieren una mejor base metafísica y ser iluminados por la doctrina cristiana. Con respecto a la pedagogía deweyana, sostiene que puede ser aplicada legítimamente y sin dificultades por parte de los docentes católicos⁹⁵.

Teoria e Prática da Educação 14 (2011) 7 – 20, p. 8. Cf. JAKSIĆ, Iván, *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, New York: State University of New York Press, 1989.

⁹⁴ Puede consultarse también sobre este aspecto VALLE LÓPEZ, Ángela del, *La pedagogía de inspiración católica*, Madrid: Síntesis, 2000.

⁹⁵ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 169. Con todo, Hurtado fustiga la escasa atención que Dewey dedica a Dios y a la formación religiosa, reprochándole su “actitud de indiferencia; él no habla de eso [lo religioso]; parece ignorar la cuestión, o bien habla en un sentido agnóstico de Dios y declara que: ‘los intereses y problemas sociales de un período anterior tuvieron para mí el interés intelectual y proporcionaron la sustancia intelectual que muchos parecen haber encontrado principalmente en la experiencia religiosa’ (*From Absolutism to Experimentalism*, p. 20). El error de una posición semejante es demasiado evidente. Cuando se trata de un hecho que debe ejercer una influencia profunda en los destinos del hombre, como es el caso, cuando se trata de una doctrina que pretende orientar la vida en la tierra e incluso después de la muerte, el educador no puede desinteresarse en el problema. Debe manifestar al niño lo que él piensa de acuerdo a este tema fundamental, ya que la adhesión a las verdades religiosas —según la enseñanza de las pro-

¿Cómo es esto posible? ¿Cómo puede ser que el pensamiento pedagógico no sea continuación de las mismas líneas que tiene el filosófico? Hurtado muestra que la pedagogía de Dewey se fraguó con cierta independencia del marco filosófico; los mismo rasgos definitorios de *The School and Society* (1899), *Democracy and Education* (1916) y de *Experience and Education* (1938) se encuentran ya en *My Pedagogic Creed*, de 1897, pero incluso antes, en *Applied Psychology* (1889)⁹⁶ y en varios artículos previos⁹⁷. Dewey, como ya se ha visto, pasó en su pensamiento filosófico del hegelianismo al pragmatismo; su pedagogía tuvo, en cambio, lo que se ha llamado un ‘desarrollo uniforme’, de forma ‘continua y orgánica’.

En la parte filosófica hemos estudiado la transformación ideológica de Dewey, que fue caracterizada por una evolución radical que va del absolutismo al experimentalismo, dos sistemas con tesis radicalmente opuestas en cuanto al fondo mismo de las doctrinas. En pedagogía no se puede hablar de una evolución semejante. La ideología de Dewey sigue en materias de educación siempre una misma línea⁹⁸.

Alberto Hurtado sostiene que todo el sistema pedagógico deweyano se encuentra en sus rasgos esenciales en

pías verdades— está íntimamente ligada a la obtención del fin último por el cual el hombre ha sido creado”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 162 – 164.

⁹⁶ En el párrafo “Principios pedagógicos”.

⁹⁷ Hurtado cita especialmente *Education and the Health of Women* (1885), *Self Realization as the Moral Ideal* (1893) y *The Psychology of Number and its Application to Methods of Teaching Arithmetic* (1895). HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 101 – 104.

⁹⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 101.

1897 y que *The School and Society* y *Democracy and Education* “no aportan una pedagogía nueva, sino explicaciones, aplicaciones, desarrollos de las doctrinas de *My Pedagogic Creed*”⁹⁹. Dewey era hegeliano en 1889, al escribir *Applied Psychology* y declaradamente experimentalista casi treinta años después, cuando publicó *Democracy and Education*, y, sin embargo, las tesis relativas a la filosofía de la educación son sustancialmente las mismas.

“Sus afirmaciones filosóficas no constituyen, por lo tanto, el fundamento de sus conclusiones pedagógicas. Aún más, hemos tratado de demostrar que éstas son intrínsecamente independientes de aquéllas”¹⁰⁰, concluyó el Padre Hurtado en 1935. Parece, sin embargo, una conclusión no del todo exacta. Concuero con Hurtado en cuanto a que el pensamiento deweyano sobre la educación siguió derroteros con frecuencia independientes de la que podría llamarse ‘posición filosófica general de Dewey’ en un cierto momento (v.gr., hegelianismo, experimentalismo). Discrepo, por el contrario, en que dicha independencia se diera ‘intrínsecamente’ si por ello se entendieran en el pensamiento deweyano como compartimentos estancos, en que la reflexión sobre pedagogía no tiene conexión alguna con su planteamiento sobre filosofía de la educación, o que este aspecto particular no

⁹⁹ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 106. Pring concuerda, sosteniendo que los fundamentos de la Escuela Experimental –e incluso más: de todo el pensamiento de filosofía de la educación deweyano, que fue desplegándose por más de 50 años– ya estaban presentes en su manifiesto pedagógico de 1897. Reseña cinco convicciones clave, que serán expuestas en el próximo apartado.

¹⁰⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 166.

tuviera vinculación alguna con su pensamiento filosófico más general.

¿Cómo entenderlo, entonces? Reconociendo el interés de la relativa independencia genética que muestra Hurtado, me parece que la caracterización general sobre Dewey que hace Pring es mucho más satisfactoria. Dewey fue forjando una consistente síntesis personal sobre filosofía de la educación a través de los años, que cuajó en lo que se ha descrito en el anterior apartado. Fue un proceso en que confluyeron experiencias personales, lecturas filosóficas y el debate con otros autores. Dewey destacó por su laboriosidad, honestidad y rigor intelectual; no me parece extraño que, como verdadero filósofo, fuera atesorando las verdades que encontró a su paso y dejando atrás aquellos aspectos de doctrinas y autores que fueran mostrándose defectuosos. No por ser un 'oficialmente hegeliano' había de negarse a dialogar con las experiencias de los demás ni a rechazar de plano la posibilidad de que el idealismo absoluto pudiera no ser la explicación verdadera de la realidad.

El mismo Hurtado hace suya la explicación de María José Raby (criticando duramente la filosofía experimentalista),

parece un tanto contradictorio afirmar que, quienes hayan concebido un sistema educacional basado en doctrinas erróneas acerca de la naturaleza del niño, sepan darnos métodos aceptables, esto es conforme con la verdadera naturaleza del niño. Esta contradicción aparente se explica por el hecho de que la Educación Nueva ha descubierto muchas verdades válidas por medio de la experimentación con niños en el campo mismo de la escuela y que a pesar de su filosofía, ha descubierto medios válidos para dirigir el

proceso de aprendizaje del niño. Ha descubierto estas verdades porque es con los niños con quienes estaban trabajando hoy, dicho de paso, —los educadores también— con lo que son y no que una filosofía experimental quisiese que fueran¹⁰¹.

Pring afirma, en el mismo sentido, que “el acercamiento pedagógico de Dewey fue esencialmente experimental”, al punto de que la promoción de una escuela experimental como la que impulsó en Chicago parecía algo casi esencial¹⁰².

Hurtado estudió a fondo el pensamiento deweyano con ocasión de la preparación de su tesis, y continuó más adelante con el mismo interés, pues se le pidió que expusiera sobre la Educación Nueva¹⁰³ y Dewey en diversas ocasiones y a muy distintos públicos¹⁰⁴. Tal como le ocurrió a Dewey, Hurtado buscaba los modos de aportar a la educación de su país, pues

¹⁰¹ RABY, María José, *A Critical Study of the New Education*, Washington, 1932, p. 83. Citado en HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 168.

¹⁰² PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 16. En el mismo sentido, cf. JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, p. 152.

¹⁰³ Para un buen resumen de las teorías y métodos propuestos por la Escuela Nueva, véase el tercer capítulo de COLOM, Antoni J., (ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67 - 77.

¹⁰⁴ Una valiosa recopilación póstuma de conferencias y artículos de san Alberto Hurtado sobre la Educación Nueva —con especial atención a la obra de Dewey— puede encontrarse en HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado, S.J.*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica, 2011 (2ª ed.), pp. 201 - 270.

la juzgaba recargada y enciclopédica, alejada de la realidad, con demasiado aprecio por la memorización y cansadoras repeticiones, pasiva, con poco desarrollo de la síntesis y de la organización de los conocimientos¹⁰⁵.

Hurtado toma muchos elementos de la propuesta deweyana para resolver dichas dificultades: participación activa del alumno, educación realista, énfasis en el alcance social y colaborativo de la educación de las personas singulares, centrar la atención en el aprendizaje del estudiante más que en la exposición de contenidos “importantes *per se*”¹⁰⁶. Puede afirmarse, explican Sánchez y Díaz del Valle, que el pensamiento y la praxis educacional de este santo chileno integró como un elemento clave el planteamiento deweyano¹⁰⁷.

La labor del sacerdote jesuita manifiesta una mentalidad abierta y valiente, dispuesta a analizar posturas que, aunque consideradas como incompatibles en algunas de sus dimensiones con la doctrina católica, pueden tener otros elementos enriquecedores y verdaderos que ayuden a mejorar el proceso educacional. Invita a los educadores cristianos a mirar los aportes de la Educación Nueva y de Dewey en particular con espíritu crítico y sin temor. Su actitud es más prospectiva que apologética, ya que no se

¹⁰⁵ SÁNCHEZ, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, *El Padre Alberto Hurtado: su contribución al fortalecimiento de la educación nacional*, p. 344.

¹⁰⁶ Puede verse un estudio amplio sobre la influencia deweyana en Chile, tanto a través de la obra de san Alberto Hurtado como con otros autores, en los años anteriores y en el resto del siglo XX en CAICEO ESCUDERO, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista Teoria e Prática da Educação* 14 (2011) 7 – 20.

¹⁰⁷ Cf. SÁNCHEZ, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, *Padre Alberto Hurtado, S.J. La riqueza de su pensamiento*, p. 133.

queda en la defensa de las ideas ni le asustan las nuevas propuestas educacionales, más bien simpatiza con ellas y las incorpora en lo que considera positivo, sin por eso despreciar la tradición¹⁰⁸.

¹⁰⁸ SÁNCHEZ, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, *El Padre Alberto Hurtado: su contribución al fortalecimiento de la educación nacional*, p. 344.

CAPÍTULO II

PRINCIPALES ASPECTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY

2.1. Introducción¹

La figura de John Dewey es fuente de controversia en la Filosofía de la Educación y en la Pedagogía. Es difícil que un entendido en alguna de estas disciplinas no le conozca, y es casi imposible que haya alguien que, conociéndole, no tome posición, sea a favor o en contra². Es

¹ En este capítulo, seguiré a Richard Pring en el esquema general de la exposición.

² “Su trabajo, cuidadosamente analizado, revela una verdadera mina de sugerencias y consideraciones pertinentes a los problemas filosóficos más importantes”, FELDMAN, William Taft, *The Philosophy of John Dewey. A Critical Analysis*, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1934, p. 127. Puede citarse en este sentido, por ejemplo, la influencia de Dewey en la propuesta pedagógica de Howard Gardner; cf. FILOGRASSO, Nando, “Dewey e Gardner”, en FILOGRASSO, Nando y TRAVAGLINI, Roberto, (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: Franco Angeli, 2004. Bernstein, por su parte, sostiene que John Dewey “es conocido como el filósofo y educador más importan-

difícil permanecer indiferente ante el pensamiento sobre la educación de Dewey, no solo por la peculiar psicología filosófica y filosofía política que le sirven de fundamento, sino sobre todo porque desafió a muerte a la llamada “educación tradicional” y propuso en su lugar el paradigma de la “educación como crecimiento”.

Junto a sus abundantes escritos sobre Lógica, Psicología Filosófica, Ética y Filosofía Política, el interés de Dewey por la educación nunca decayó. Prueba de ello son sus obras *The School and Society*, *Experience and Education*, *Schools of To-morrow*, *Sources of a Science of Education* y *Democracy and Education*. Es unánime que este último libro es su síntesis más acabada en términos de lo que podría quizá tenerse por su Filosofía de la Educación³.

En la presente sección se abordan las principales propuestas sobre la Filosofía de la Educación de Dewey. Comienza abordando los fines de la educación, aprovechando para exponer el paradigma respecto del cual Dewey está reaccionando: la “educación tradicional”. En segundo lugar, el bien conocido aspecto de la centralidad de la experiencia personal del educando: es a él a quien ha de ‘hacerle sentido’ lo que se explica, la persona cuyo conocimiento y capacidad de investigación han de ser incrementados. El tercer punto es un aspecto ya clásico en la Filosofía de la Educación: ¿debe estar la actuación

te de Estados Unidos”, BERNSTEIN, Richard, *Filosofía y democracia: John Dewey*, p. 41.

³ Por ejemplo, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 11 y HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 110.

educativa centrada en el estudiante o en el currículo?, a la que Dewey contesta guardando un justo medio, pero insistiendo decididamente en la centralidad del educando: es 'el giro copernicano' que ha de corregir a la educación tradicional. A continuación, conviene ocuparse de la efectiva enseñanza de contenidos; la propuesta deweyana recoge la obvia importancia de la conservación, cultivo y transmisión del acervo cultural de la sociedad: ¿cómo relacionar adecuadamente al estudiante con el currículo? Por último, aunque se verá que se trata de un aspecto clave que informa en cierto modo toda la visión deweyana, el quinto apartado se dedica a la sociabilidad; especial detenimiento merece la concepción deweyana de la democracia, como noción determinante en su filosofía.

Para Dewey no era determinante encuadrarse rigurosamente dentro de un 'sistema' filosófico. A partir de su alejamiento del hegelianismo, mantuvo una permanente desconfianza hacia los planteamientos absolutistas, hacia aquello que pudiera ser una 'actitud dogmática' o 'no abierta al diálogo'. Lo verdaderamente relevante es que mejore la sociedad, que desaparezcan las desigualdades injustas, que se propicie el más pleno florecimiento de las cualidades humanas, que la vida comunitaria (social, política) sea lo más armónica posible. Con todo, afirmó que la filosofía necesita de la educación para realizarse y que, a su vez, la educación necesita ser dirigida por la filosofía. "La educación es el laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se concretan y son sometidas a prueba"⁴, apuntaba.

⁴ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 339.

Como habrá oportunidad de ir viendo en las siguientes páginas, hay cinco convicciones fundamentales en la filosofía de la educación de John Dewey. Todas ellas aparecen claramente expuestas ya en *My Pedagogic Creed*, de 1897. Siguiendo a Pring⁵, pueden formularse de la siguiente manera: (i) la escuela ha de ser una extensión del hogar y de la sociedad, proporcionando los medios para adquirir mayores conocimientos, profundizar en las experiencias cotidianas de modo reflexivo y aumentar su valor; (ii) la educación escolar ha de asignar un gran valor a las actividades manuales (y prácticas en general), como un modo especialmente apropiado para comprender más a fondo elementos necesarios para la vida real de las personas; (iii) tiene suma importancia atender a los intereses de los educandos en sí mismos, como un motor insustituible en la educación; dichos intereses han de ser dirigidos, promovidos, encauzados; (iv) las materias y contenidos son medios de organización y transmisión del acervo cultural de la sociedad, cuya utilidad radica en ser una ayuda para conocer aspectos de no fácil descubrimiento de modo individual y que permitan actuar de manera más inteligente; y (v) el comportamiento de un estudiante cuyos intereses son tomados en serio y cuyos profesores le ayudan a desarrollar un pensamiento inteligente y reflexivo tiende a ser de mucho más sencillo manejo: las imposiciones disciplinarias de un régimen meramente exterior dejan de ser el (tortuoso) paradigma del orden en las aulas.

⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 15 - 16.

2.2. Los fines de la educación

Dewey propone una definición técnica de educación en *Democracy and Education*: “esa reconstrucción o reorganización de la experiencia que añade significado a la experiencia y que incrementa la capacidad para dirigir el curso de la experiencia sucesiva”⁶. Atendiendo a esta definición y las diversas posiciones clásicas sobre qué es la educación⁷, se entiende mejor que la exposición de Pring sobre los fines de la educación en Dewey esté dividida en dos partes fundamentales; la primera se titula “*What*

⁶ “That reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience”, DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 82.

⁷ Por ejemplo, la definición real de la educación que da santo Tomás de Aquino: “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”, formulada así y explicada en profundidad en MILLÁN-PUELLES, Antonio, *La formación de la personalidad humana*, Madrid: Rialp, 1983. El original del Aquinate es “non enim intendit naturam solum generationem prolis, sed etiam traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis inquantum homo est, qui est virtutis status” (Sum. Theol., Suppl. III, q. 41, a.1). Vale la pena recoger también aquí la definición descriptiva que aportan Altarejos y Naval, enumerando los rasgos o notas esenciales de la educación: “es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos”, ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, Pamplona: EUNSA, 2004 (2ª ed.), p. 31. Véase asimismo, en las páginas anteriores, la explicación detenida: pp. 28 – 30. Víctor García Hoz, por su parte, definía la educación como “el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas”, GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 5 – 6.

education is not” (“Lo que no es la educación”); la segunda, “*Education as growth*” (“La educación como crecimiento”).

Según Richard Pring, lo primero que conviene notar es que para Dewey la educación no es “educación tradicional”, si se entiende por tal la sola transmisión de un acervo de conocimientos teóricos alcanzados por la humanidad, organizados en un sistema de materias y tras pasados como conjunto de datos a las nuevas generaciones. Entonces, ¿se opone Dewey a lo sistemático en educación, a la transmisión de conocimientos alcanzados por las generaciones anteriores a la que actualmente se halla en las aulas? Ciertamente no⁸. Dewey ve a la educación tradicional desconectada de las experiencias que los

⁸ “Dewey es a veces clasificado junto a los progresistas que han exaltado la atención de los intereses del niño a expensas de los contenidos. Eso es equivocarse totalmente sobre su posición, pues él era demasiado hegeliano como para ignorar la importancia de la ‘herencia cultural’ de la sociedad, que describió como ‘el fruto maduro de la experiencia’”, PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 109. “Otro principio que podría estar lleno de consecuencias pedagógicas es el que comúnmente se atribuye a Dewey, pero muy injustamente. Para muchos, en efecto, Dewey no admitiría otro modo de conocer que el que es fruto espontáneo de la investigación personal. Esta es la idea vulgar que se hace de la Escuela Nueva, concepción que fue tal vez más exacta cuando la Escuela Nueva era menos conocida que ahora. (...) [Dewey] admite como esencial la transmisión al niño del patrimonio social de la raza, que debe ser según él, el punto de partida de nuevas conquistas. Insiste mucho incluso sobre la necesidad de esta transmisión, y sobre la organización de los conocimientos para transmitir en un cuerpo orgánico doctrinas al punto que esta actitud de Dewey ha sido juzgada por muchos como que está haciendo concesiones excesivas a la antigua pedagogía”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 141 – 142.

estudiantes traían desde sus hogares y comunidades; desvinculada de las actividades manuales y prácticas que caracterizaban la vida normal de los alumnos; ignorando los intereses que mueven a la gente joven a aprender; tratar los contenidos de modo puramente formal y simbólico, cristalizados en manuales y desconectados de la experiencia o contacto existencial; y abocada a mantener una disciplina por coacción externa, en lugar de lograr una adhesión libre al orden por parte de los estudiantes⁹. Es decir, si consideramos las cinco convicciones fundamentales de Dewey sobre la Educación apenas vistas, la propuesta deweyana viene a ser una reacción decidida a dichas falencias¹⁰.

Lo que Dewey reclama es la necesidad de la conexión lógica y existencial de los conocimientos que se proponen con la vivencia personal del educando. De esa manera se consigue más fácilmente una clase atractiva, se asimilan con más provecho los contenidos y la cooperación entre los participantes (maestros y alumnos) se refuerza. Hay crecimiento personal y social, tanto intelectual como moral. No se trata solo de que cada persona descubra la pólvora ni de buscar motivar más al estudiante, como a veces se caricaturiza la propuesta deweyana.

⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 15.

¹⁰ Tomás Melendo insiste especialmente en la importancia de este aspecto en la educación: “Adhesión e introducción en lo real. (...) Una persona *formada*, pongamos por caso, es la que demuestra más interés por las realidades que efectivamente lo merecen (...) Y también está *educado* quien adecua su comportamiento a las exigencias reales del entorno”, MELENDO, Tomás y otros, *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2008, pp. 86 – 87.

yana, sino de resaltar la dimensión personal de la educación: no es como la recepción material de una corona para ponérsela sobre la cabeza, sino más bien como la asimilación del alimento¹¹.

Especialmente en su libro *Experience and Education*, Dewey puso de manifiesto que su crítica a la educación tradicional no implicaba que se adhiriera sin más a todo lo que propusiera la llamada “educación progresiva”. En efecto, conviene distinguir el verdadero pensamiento deweyano de una abusiva simplificación que lleve, por ejemplo, a aceptar sin matices afirmaciones tales como que la educación es sólo lograr un “aprender a aprender” en los estudiantes, que el maestro es solo un “facilitador” de la dinámica que se produce en el aula, que la educación de las escuelas debe estar pensada en función del futuro trabajo de los alumnos o que el fin principal es fomentar cualquier entusiasmo por conocer de los educandos¹². Dewey fue muy crítico hacia quienes enfatizaban excesivamente la importancia de los impulsos e in-

¹¹ “En Dewey, el fin de la educación está en el desarrollo de la experiencia, como opuesto a la adquisición de conocimientos y habilidades que no están conectados con la experiencia del estudiante y que no le tocan en ningún modo significativo; aprendidos quizá con vistas a un examen, pero que no mejora la vida, que no transforman el cómo piensa, siente o está dispuesto a actuar el educando”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 34.

¹² Como señala Pring, “la alternativa [a la educación tradicional, contra la que reaccionaba la educación progresiva] no era adoptar el modelo de convertir las aburridas clases en un *show* para hacerlas vivas e interesantes. Era más bien comenzar con, y dejarse guiar por, los intereses mismos”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 36.

tereses de los estudiantes, a quienes se centraban en los desafíos de vivir en un mundo cambiante como si los conocimientos y la sabiduría del pasado fueran irrelevantes y a los que propiciaban en los profesores un abandono del ejercicio de la autoridad¹³.

Dewey sostuvo que la educación es algo más complejo que un mero “entrenamiento”. Tomaba posición en el marco de la clásica discusión sobre si la educación formal debe buscar una preparación intelectual dirigida a la aprehensión de conocimientos teóricos, o si debe dirigirse a capacitar al alumno para lo práctico y operativo. Dewey estaba de acuerdo con la distinción entre una educación centrada en conocimientos teóricos (como el estudio del álgebra) y la dirigida a la generación de hábitos operativos (como la habilidad de la carpintería), pero abogaba por la necesidad de que ambas dimensiones sean como caras de la misma moneda: no separarlas, sino educar de forma que el alumno cuente con ambas dimensiones; para ello, la capacidad reflexiva es esencial. En efecto, la sola habilidad técnica no implica que su

¹³ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 36. Es valiosa la prevención que hace Hurtado, en el sentido de que “la obra de Dewey es una obra de reacción y como toda obra de este tipo insiste casi exclusivamente sobre el centro que ella quiere profundizar; pero no toca los aspectos que son admitidos comúnmente, o aquellos que le interesan menos”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 143. Es una afirmación que conviene, sin embargo, matizar: la obra deweyana, como el mismo Hurtado reconoce repetidamente, no se limita a reaccionar ante ciertas prácticas y propuestas teóricas en filosofía de la educación y en pedagogía, sino que constituye por sí misma una formulación original, positiva y consistente.

ejercicio sea valioso (piénsese, por ejemplo, en un cada vez más hábil ladrón de relojes).

Educación, por el contrario, implica mucho más que eso. Implica que han sido adquiridos conceptos relevantes y que uno experimenta el mundo de otro modo, más sofisticado. Más todavía, tiene como consecuencia que, en ciertos aspectos, ese modo diferente de ver es una mejoría, una manera más comprensiva y profunda de ver las cosas¹⁴.

La educación dirigida a la capacitación operativa suele ser llamada en inglés *vocational training*; Dewey planteó dar un contenido más amplio a dicha vocación de la vida del estudiante¹⁵: apuntaba a comprender la vida de las

¹⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 39.

¹⁵ "Aunque nuestros líderes educacionales están hablando de cultura, el desarrollo de la personalidad, etcétera, como el fin y meta de la educación, la gran mayoría de aquellos que pasan bajo la tuición del colegio lo miran sólo estrechamente como una herramienta práctica con la cual conseguir pan y mantequilla suficiente para llevar una vida restringida. Si hubiéramos de concebir nuestro fin y meta educativa en una forma menos exclusiva, si tuviéramos que introducir a los procesos educacionales las actividades que atraen a aquellos cuyos intereses dominantes es hacer cosas, deberíamos encontrar el sostén de la educación en sus miembros para hacerla más vital, más prolongada y contenedora de más cultura", DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 19. Ante la polémica entre los enfoques educativos llamados "liberales" y los "vocacionales", "su solución fue una típicamente tal en que el dualismo entre educación vocacional y liberal podía ser resuelto; argumentó que si se introdujeran más actividades prácticas en las escuelas, la educación sería *a través de* las ocupaciones y no *para* las ocupaciones", PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 112. Un interesante sumario de la cuestión en Estados Unidos, así como su paralelo en la realidad chilena, puede verse en SEVILLA, María Paola, "Vocational-Technical

personas en torno a un proyecto unitario, que se desplegara en diversos ámbitos (como disfrutar la música, cortar el césped del jardín y conversar con los amigos en torno a un refresco) sin romper la unidad inherente a la persona que protagoniza esa existencia. Una unidad de vida que se ‘nutre de’ y ‘se desenvuelve en’ diversas actividades, que tienen lugar en el espacio y el tiempo¹⁶; con un ligero juego de palabras, se trata de ‘una unidad debida a la natural unidad de la vida’¹⁷.

Education in Chile and United States from a Historical and Comparative Perspective”, *Calidad en la Educación* 40 (2014) 297 – 317.

¹⁶ “Una vocación no significa otra cosa sino aquella orientación de las actividades de la vida, que las hace perceptiblemente significantes para una persona por las consecuencias que obtienen, haciéndolas también útiles para sus compañeros. Lo contrario de una carrera no es ni el ocio ni la cultura, sino la falta de propósito, el capricho, la ausencia de logros acumulados en la experiencia –en el aspecto personal– y una actitud perezosa, una dependencia parasitaria respecto de los demás –en el aspecto social”, DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 316 – 317.

¹⁷ A este respecto, parece interesante recoger un párrafo de Cardona: “A todos los niveles de enseñanza –superior, media e incluso elemental– se experimenta la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función del sujeto receptor. Sujeto receptor que es la persona que ha de ser educada, a quien se transmiten o intentan transmitir aquellos conocimientos. Y esa persona es radicalmente unitaria. Por eso, la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometida, la desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después”, CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, p. 11. Cf. también MELENDO, Tomás y otros, *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*, pp. 15 – 18. En un alcance a la centralidad de la unidad de vida en el pensamiento educativo de san Josemaría Escrivá, véase GARCÍA HOZ, Víctor, “La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer”, *Nuestro Tiempo* 264 (1976) 683 – 700, pp. 684 – 686.

Alberto Hurtado se detuvo con especial interés en lo que calificó como “ardiente defensa de Dewey en favor del pensamiento reflexivo”. Lo sintetizó en tres puntos principales¹⁸:

1º reemplazar las lecciones memorísticas por un estudio más personal, que tome como punto de partida un interés real del niño, espontáneo o incentivado por el profesor; 2º sustituir los problemas escolares por los problemas reales; el ambiente de una ‘clase’ por un ambiente más cercano a la vida real; 3º cambiar las etapas formalistas de la escuela de Herbart por un proceso donde el alumno es él mismo el centro esencial.

Es sumamente valioso, destaca Hurtado, que esta insistencia en la formación de la reflexividad contribuya a la formación de la libertad del estudiante. Como se verá más adelante, se halla en continuidad con la centralidad de la experiencia personal del educando¹⁹.

Santo Tomás propone claramente el principio de la actividad del estudiante como medio de adquirir la ciencia; dice que de la misma forma que un doctor preserva la salud del enfermo, mediante las operaciones de su propia naturaleza, de igual manera se debe causar los conocimientos naturales en un discípulo mediante las propias operaciones de este discípulo: en esto consiste enseñar (*De Magistro*, art. 1). Dice esto al hablar del conocimiento científico y te-

¹⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 139.

¹⁹ Con respecto al desarrollo emocional, con la gran relevancia que ello tiene en la vida moral, puede verse ROBERTS, Robert C., *Emotions in the Moral Life*, New York: Cambridge University Press, 2013, pp. 93 – 94 y 101 – 102.

niendo en vista sobre todo las ciencias teológicas y científicas, pero el principio es general²⁰.

Dewey sostiene que la educación es un fin en sí mismo²¹, es decir, no es simplemente un medio para obtener otra cosa.

Teniendo en cuenta el contexto filosófico psicológico dentro del cual Dewey hace tal afirmación, ello equivale a decir que los fines, las aspiraciones de mejora propios de la educación, se van perfilando en el curso de la experiencia, y que es ésta la que debe cuidarse, porque si ésta se da, los fines de mejora seguirán de manera necesaria²².

En la actividad educativa, como concuerdan Altarejos y Naval²³, todo mira a la formación del educando y en su mismo acontecer es ya educativa²⁴. Cuando se intenta hacer de un niño una persona correcta, enseñándole a

²⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 139. Añade que “No deja de ser interesante observar que la escolástica tan injustamente calumniada ha sido antes de su decadencia la gran escuela de la actividad intelectual, del pensamiento reflexivo en las materias abstractas. Ella exige que el alumno sepa razonar sus afirmaciones, responder a todas las concepciones que se presentan aún en contra de su solución, muestra el encadenamiento sistemático de las proposiciones, sus consecuencias lógicas”.

²¹ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 107.

²² MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, p. 399.

²³ ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, pp. 98 – 102.

²⁴ “Lo que hace educativa a una experiencia es su carácter transformador, la manera en que uno piensa y desde entonces experimenta de modo diferente. No es educativa porque, careciendo de todo carácter transformador, ofrezca una herramienta útil para conseguir algún fin diverso”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 42.

dar las gracias –usualmente, poniéndole las palabras en la boca– el niño es en aquella misma actividad “ya agradecido, ya correcto”. Al enseñar nociones de álgebra con la idea de que el estudiante desarrolle la capacidad lógica y matemática, el alumno ya protagoniza una actividad matemática, efectúa ya ejercicios de lógica. Para Dewey, la educación tiene una continuidad con la vida que debe ser aprovechada²⁵. Dar educación de un modo no conectado con la experiencia vital, o estorbando en el alumno la visión de la conexión que existe entre los diversos ámbitos en los que se le instruye, son errores lamentables. En este sentido, la familia y la escuela no son “preparación para la vida”, sino “la vida ya ahora”; no exclusivamente “formación para más adelante”, sino un presente que porta en sí el futuro: “Creo, así pues, que la escuela es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura”²⁶. En su crítica a la educación tradicional, “el quid

²⁵ Respecto del educando, se inscribe propiamente en la *praxis* (acción; inmanente), no en la *póiesis* (actividad; transeúnte). Si bien es una terminología no empleada por Dewey, sus ideas se pueden compatibilizar con dicho marco sin mayor dificultad. Para un desarrollo de este aspecto, cf. ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, pp. 31 – 45. En especial, resulta interesante la descripción del aprender como *acción* y del enseñar (predominantemente) como *actividad*. Cf., asimismo, ALVIRA, Rafael, “Vivir la educación”, en *Documento del grupo de investigación PRO-SOPON. Barcelona, abril 2010*, disponible en <http://hdl.handle.net/2072/152159>, consultado el 19 de febrero de 2014.

²⁶ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87. “Según Dewey, la mejor manera de lograr que los alumnos fueran personas activas era transformar el aula en un espacio del universo real, que guardara continuidad con el mundo exterior, un espacio donde se debatieran problemas de la vida misma y se recurriera a las aptitudes prácticas

del argumento de Dewey, por lo tanto, es que se hace una separación lógica entre ‘medios’ y ‘fines’, mientras que son ‘intrínsecamente continuos’²⁷.

Ahora bien, cuando un niño aprende el abecedario, ¿es posible negar que se le esté preparando ‘con el fin de que’ más adelante pueda leer y escribir, y que ese leer y escribir es un medio ‘para que’, por ejemplo, el estudiante pueda en el futuro llegar a ser médico? Dewey analiza el concepto de “práctica” en el octavo capítulo de *Democracy and Education* y distingue varios niveles de finalidades en la acción²⁸: es evidente que en la vida de una persona los aprendizajes se suceden unos a otros, con vistas a ejercitar y desarrollar sus facultades, en diversas

más concretas”, NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, p. 97.

²⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 43. Hurtado lo desarrolla explicando que en Dewey, “La idea pues, de que la educación es la vida, significa que la mejor preparación para una vida futura consiste en aprovechar del momento actual como teniendo una significación intrínseca que aprovechar de los intereses actuales del niño y de darles plena ocasión para desarrollarse. Así por ejemplo: si se enseña el lenguaje, que esto no sea para prepararlo a que llegue a ser un gran escritor, sino para que pueda ahora comunicarse de una forma interesante con sus compañeros; si se le enseña la matemática, que esto no sea para que un día pueda ser empleado en un banco, sino para que pueda resolver las operaciones que se presentan en él todos los días, para que esté en condiciones de actuar inteligentemente en los pequeños asuntos de su vida infantil. Está claro que actuando de esta manera, se prepara para el futuro y a medida que su edad avanza, sus intereses llegarán a ser cada vez más complicados y cada vez el conocimiento que se le transmitirá responderá a la necesidad de esa mayor complicación”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 119 – 120.

²⁸ Puede verse en PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 42 una breve explicación sobre este punto.

etapas de creciente complejidad. Lo que Dewey quiere resaltar es que asimilar la educación que se recibe guarda una estrecha continuidad con el vivir mismo; aprender las lecciones es, de un modo u otro, experimentar personalmente su verdad: incorporarlas a la propia vida²⁹. Cuando se ha asimilado, se continúa adelante, con una constitución renovada, con nuevo bagaje; lo apropiado sirve entonces de base para una nueva búsqueda, para seguir viviendo, para intentar un nuevo logro. Desde el punto de vista de quien guía la experiencia, educar es – con una expresión que en castellano han forjado T. Alvirra y L. Polo– “ayudar a crecer”³⁰. Como afirma escuetamente Pring en el quizá más breve párrafo de su libro, “Es por eso que el fin de la educación es visto como un constante ‘crecimiento’”³¹. Hurtado aprueba con entu-

²⁹ Con respecto al principio de continuidad, Hurtado muestra la propuesta deweyana en términos de la continuidad individuo – sociedad y formación intelectual – formación moral, añadiendo que “Dewey propone una solución igual para la experiencia práctica y la experiencia cognoscitiva: la experiencia es originalmente práctica y no discursiva, pero ella puede ser dirigida de manera de ser entregada como fecunda en significaciones intelectuales; consecuentemente la ciencia y la actividad práctica, la idea y la acción estarán, a su vez, unificadas”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 119. Cf. también MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 215 – 216.

³⁰ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 41 – 51. Nótese que tan es así que es la frase que da el título a la que es la única monografía poliana publicada sobre Filosofía de la Educación.

³¹ “That is why the aim of education is seen to be one of constant ‘growth’”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 44. Hurtado hace un alcance interesante: “La concepción de Dewey se acerca a la de Hegel y Froebel en el sentido de que en el fondo también mira la educación como un desarrollo del

siasmo esta concepción deweyana, poniendo de relieve consecuencias sumamente positivas:

su concepción del ‘crecimiento’, ofrece así sugerencias perfectamente ortodoxas; nos señala el carácter activo de los hábitos, su aspecto prospectivo, estimula la tendencia de crecer, de perfeccionarse, de renovarse, de avanzar, en oposición a una concepción de la educación que solo consiste en una simple absorción, en un automatismo de los hábitos y en una repetición de las doctrinas adquiridas sin preocuparse por su carácter dinámico³².

Dewey acudió a la observación de la vida vegetal y animal en su reflexión sobre el desarrollo de la persona humana³³. Explicaba que un ser vivo se enfrenta conti-

interior, pero contrariamente a estos autores este desarrollo no está concebido como la revelación de un último e inmutable que tiene una significación en sí misma y, para la cual todos los estados precedentes no son más que una pura preparación”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 118. Es interesante lo que afirma Polo cuando sostiene que “el hombre es un ser capaz de crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto –el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos–, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso para el hombre vivir es radicalmente, principalmente, crecer, y eso señala la medida en que es ético”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, Madrid: Rialp, 1991, pp. 110 – 111.

³² HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 121. Con todo, en las páginas sucesivas, el autor señala el riesgo de que dicha concepción se asuma en clave de relativismo intelectual y moral (aspecto al cual me referiré hacia el final de la presente sección).

³³ Según diversos pasajes de sus obras es incluso manifiesto que entendía la vida humana en continuidad con dicha evolución de los grados de vida, sin distinguir en el hombre un principio vital de índole espiritual.

nuamente al desafío de protagonizar su vida: conservarla, actuar sobre sí mismo y su entorno, experimentar necesidades y satisfacerlas, desplegar sus facultades e incrementar sus capacidades, etc. Mientras ese dinamismo es posible, el viviente permanece y actúa; cuando no se verifican las condiciones apropiadas para la interacción con el medio el crecimiento cesa y sobreviene la muerte³⁴. El estado posible es, pues, binario: estar vivo (manteniéndose, creciendo y adaptándose) o dejar de existir.

“Dewey habla constantemente del educando como de un organismo vivo que, para sobrevivir, necesita adaptarse a las cambiantes circunstancias”³⁵. La metáfora del crecimiento había sido ya propuesta por autores como Froebel, pero Dewey no ignora las limitaciones de una mirada meramente biológica. Su análisis incorpora como punto fuerte la dimensión social del hombre, de modo que no somos bellotas –por usar el famoso símil froebeliano– que se despliegan individualmente, sino que la interacción con otras personas (y con las instituciones y artefactos que otros nos han legado) es de capital importancia³⁶. El crecimiento humano no es exclusivamente biológico, sino que incorpora aspectos sociales (como el

³⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 44.

³⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 44. Vale la pena adelantar, como se desarrollará más adelante, que un aspecto clave en Dewey es su consideración de la unidad de la vida del ser orgánico. Su comprensión antropológica comparte lo que Leonardo Polo ha descrito como una consideración *sistémica* del hombre, no meramente *analítica*. En efecto, afirma Polo, “un organismo no es una máquina; en el organismo todo está conectado”, *POLO, Leonardo, Quién es el hombre*, p. 45.

³⁶ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, pp. 104 – 106.

lenguaje y “la sabiduría acumulada de la raza”, en términos del mismo Dewey), que dan cuenta de un modo de ser ciertamente peculiar, diverso de los animales y plantas³⁷.

El crecimiento en el que consiste la educación es descrito por Dewey como “un acumulativo movimiento de acción hacia un ulterior resultado”³⁸. En una persona, la adquisición y consolidación de hábitos, entendidos por Dewey como modos de hacer y padecer que facilitan la conservación y desarrollo de la vida, son indispensables. Con todo, ocurre algo similar a lo que puede observarse en los músculos y demás partes del organismo: es importante que sean siempre funcionales, que no se anquilosen, que no sean peso muerto. Es decir, Dewey pone de relieve la importancia de que los modos de hacer que se van asentando en las personas y en las sociedades (en la forma de instituciones, por ejemplo) no rigidicen la vida, que no entorpezcan las sucesivas experiencias o actividades. El crecimiento es un concepto no solamente *descriptivo* (“tal y tal eventos ocurren”), sino más bien *evaluativo*. No es crecimiento cualquier adición o vivencia,

³⁷ Así se expone en PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 44. Es interesante notar que el evolucionismo que está en la base de aspectos del discurso de Dewey no acaba de dar cuenta de un hiato como el que aquí aparece. En cambio, su experiencia práctica y su sentido común reclaman incorporar la premisa de la diferencia esencial del acto de ser espiritual del hombre. En efecto, ¿cómo explicar sin ella la especial índole de la vida social? No es la mera agregación de individuos lo que hace de ellos seres capaces de lenguaje y benevolencia, sino un modo de ser que hace de cada uno, intrínsecamente, un ser racional.

³⁸ “Cumulative movement of action towards a later result”, DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 46.

sino aquello que constituye un mejoramiento³⁹. No es educación cualquier exposición a exhortaciones, conceptos, fechas y fórmulas, sino aquella que se corresponde con la experiencia real, las capacidades y el crecimiento efectivo del educando; sea en la familia, en la vida del barrio, en la escuela o en el lugar de trabajo.

Así, el propósito de la educación que imparte la escuela es asegurar la continuación de la educación (familiar y social) mediante la organización de esfuerzos que fo-

³⁹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 45 - 46.

Es interesante la consideración que hace Polo sobre el crecimiento y su conexión con la ética en el ser humano: “Desde el punto de vista del carácter temporal del hombre, la ética es el modo de no perder el tiempo. Vivir éticamente es vivir sin perder el tiempo. Dicho de modo positivo: es el modo en que el hombre gana tiempo. Dicho de un modo más neutro: es el modo de compensar el inevitable transcurso del tiempo, de evitar el déficit: que no haya más tiempo que lo que se puede lograr en el tiempo.

¿Cuál es el modo puro de ganar el tiempo? Para un viviente es crecer. Un ser viviente que está creciendo no pierde tiempo de ninguna manera, sino que usa el tiempo a su favor. El tiempo no le desgasta, sino todo lo contrario: le viene muy bien. El modo como el hombre, siendo temporal, no es esclavo del tiempo, el modo como no lo gasta, es crecer. Los otros modos de ser en el tiempo gastan tiempo; el arreglo se debe al desgaste, pero cuando se arregla también se gasta tiempo, propio y ajeno. Si se reúnen todas las formas de gasto y se quintaesencian, la resultante es el gasto del tiempo. (...)

Todos los crecimientos de que el hombre es susceptible son finitos, salvo uno, que es precisamente su propio perfeccionamiento como hombre. Crecer, perfeccionarse, como hombre es la más alta forma de crecimiento que existe. Ahora bien, en la medida en que el hombre se comporta éticamente, se perfecciona (negativamente, el que comete injusticia se hace injusto). Realizar lo ético es el orden del crecimiento, del perfeccionamiento del propio ser”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, pp. 109 - 110.

menten el crecimiento⁴⁰. La escuela es un medio que de modo profesional y científico, se dedica a hacer más eficaz la asimilación de las experiencias de la vida. No sustituye a la familia ni a la sociedad en general, ni es tampoco el único medio de entregar formación relevante, pero puede ser un instrumento eficaz. Lo importante es que se viva mejor, que se viva con proyección de futuro, que se desarrollen experiencias que susciten en pleno despliegue de las capacidades de cada estudiante.

La educación es, pues, un fin en sí misma. Consiste en ser mejor persona, en un crecimiento, un desarrollo, en una mejor vida⁴¹. Dewey resume esto con las siguientes palabras:

Nuestra neta conclusión es que la vida es desarrollo, y ese desarrollo –crecimiento– es vida. Trasladado a su equivalente educacional, eso significa: (i) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; y que (ii) el proceso educativo es uno de continua reorganización, reconstrucción, transformación. (...) El propósito de la educación escolar es asegurar la continuidad de la educación mediante la organización de las fuerzas que aseguran el crecimiento. La inclinación a aprender de la misma vida y de hacer tales las condiciones de vida que todos aprendan en el proceso de vivir es el más excelente producto de la escolarización⁴².

⁴⁰ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 47.

⁴¹ Haciendo equivalentes crecimiento y educación, se entiende la afirmación de Pring “Growth has no other end than further growth”. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 48.

⁴² DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 54 – 56.

2.3 Experiencia, sentido, conocimiento e investigación

Poco más de veinte años después de *Democracy and Education*, Dewey se vio en la necesidad de escribir un nuevo libro, *Experience and Education*,

que explicó cómo su trabajo no debiera ser superficialmente adscrito a ningún 'ismo', especialmente al 'progresismo'. En efecto, el trabajo del filósofo de la educación no era situarse del lado de alguno de los bandos en combate ('tradicionalistas' o 'progresistas'), ni tampoco buscar una *via media* entre ellos, sino introducir 'un nuevo orden de concepciones apuntando a nuevos modos de praxis' (p. 5)

Es este intento lo que hoy hace tan relevante a Dewey. Con demasiada frecuencia los conflictos sobre la práctica educativa, reflejado en el lenguaje educacional, son vistos en términos de los precisos dualismos a los que Dewey se opuso tan vigorosamente: académico versus vocacional; teoría versus práctica; trabajo versus ocio; escuela versus sociedad; y (¡sí, incluso!) tradicional basada en contenidos versus aprendizaje basado en la investigación. Tal vez necesitemos encontrar, también nosotros, a la luz de lo que Dewey tuvo que decir, 'un nuevo orden de concepciones apuntando a nuevos modos de praxis'⁴³.

En el contexto académico de Dewey, las posiciones respecto a la teoría del conocimiento se reducían fundamentalmente a dos: racionalismo (situando aquí a Platón, Descartes, Spinoza, Leibniz) y empirismo (Locke,

⁴³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 18.

Hume). Dewey debía decantar su filosofía de la educación por una de ambas o proponer una explicación alternativa: una teoría de la experiencia es necesaria si se quiere explicar –y para intentar mejorar– la educación. Quizá sea interesante tener presente la posición contraria que tomó Dewey frente a la propuesta del conductismo (behaviorismo) de J. Watson⁴⁴. No estaba de acuerdo, pues dicha concatenación necesaria de “estímulo-reacción” determinaba la pasividad del sujeto. Dewey pensaba al sujeto como protagonista, con un papel netamente activo: es un ser orgánico que recibe, pero sobre todo que asume e interpreta de manera activa los estímulos que le acaecen en las diversas experiencias de la vida⁴⁵. La formación intelectual pasa en gran medida por el desarrollo de la reflexividad del pensamiento. “La idea central de Dewey es que la simple toma de contacto con un hecho no es pensar. El pensamiento supone la consideración de las consecuencias que derivan del hecho del cual se trata, y también una identificación de nosotros mismos con el resultado de las acciones que se consideran”⁴⁶. Así,

no es experiencia cuando un niño simplemente pone su dedo en una llama; es experiencia cuando el movimiento es conectado con el dolor que acaece como consecuencia. A

⁴⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 54.

⁴⁵ Para consultar un estudio detallado sobre este aspecto, puede verse “El Principio de Circuito Orgánico como Unidad de Crecimiento”, segundo capítulo de MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 137 – 153.

⁴⁶ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 127.

partir de entonces, el poner el dedo en la llama significa una quemadura⁴⁷.

“Tener una experiencia” (en sentido amplio) y “recibir educación” es en parte pasivo, por supuesto, pero Dewey quiso resaltar lo activo que allí late⁴⁸. Por supuesto, en la actitud de búsqueda de cuando se quiere experimentar una situación o conocer un nuevo ámbito por propia iniciativa, pero incluso en la recepción de un contenido que viene de otro agente hay siempre un elemento de actividad en quien recibe. La experiencia que se recaba, aquella *consecuencia* que percibe el sujeto, es asimilada y transforma en algún aspecto al receptor. Así, la próxima experiencia tiene una base distinta a la que se tenía antes de la experiencia anterior; ha habido una adaptación, una cierta transformación, ya sea contribuyendo (crecimiento, mejoramiento) o, por el contrario, perjudicando al sujeto⁴⁹. Una experiencia de crecimiento es una experiencia educativa, y será tanto más educativa cuanto más perfeccione o logre un crecimiento en el educando. Viceversa, una experiencia puede ser antieducativa no obs-

⁴⁷ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 146.

⁴⁸ Cf. ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, p. 221.

⁴⁹ Diversos autores ven en este aspecto una clara influencia de las ideas evolucionistas; en este sentido, Hurtado, Pring y Peters. El ser vivo se desenvuelve sin contratiempos hasta que se enfrenta a algo que le desafía, una situación que se presenta como un *problema*; entonces, usando las capacidades de que dispone, intenta resolverlo y seguir adelante: adaptarse, continuar adelante con sus actividades y vivir mejor.

tante tenga lugar en un aula de clases según la más concienzuda planificación⁵⁰.

El conocimiento se puede describir entonces como “la organización de experiencias previas con vistas a enfrentarse a nuevas circunstancias”⁵¹, ya que la vida es un bien que se posee, pero que constituye una tarea continuada. El conocimiento es posesión presente de formas aprehendidas gracias a diversas experiencias del pasado, abierto a su aprovechamiento actual y a las nuevas experiencias que se abren hacia el futuro.

Dewey hace frecuente uso de la expresión *thought in action*, es decir, pensamiento en la acción. Con esta expresión quiere indicar el valor de la acción como ocasión para

⁵⁰ “Dewey distingue dos tipos de experiencia: a) una en la cual procedemos por ensayos y por errores, hasta desembocar en una solución que cuadra con lo que buscamos. Una vez encontrada esta situación la adoptamos como una regla para las experiencias futuras. Sabemos que una cierta conducta trae una cierta reacción, pero no sabemos cómo ella se da. b) Un segundo tipo de experiencia, aquella en la cual se sabe por qué el resultado es obtenido. Es el tipo de experiencia reflexiva, es decir reflexiva por excelencia (pensar). (...) Es este segundo tipo de experiencia el que posee sobre todo valor en la educación. Desarrollar en el alumno el hábito de actuar en la línea de la experiencia reflexiva, es darle el gran instrumento del cual tendrá la mayor necesidad en la vida”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 127 – 128.

⁵¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 59. En esta línea, afirma Polo “la memoria es una de las características humanas más importantes. Porque tenemos memoria podemos, sigámoslo así, rescatar el pasado del olvido, integrarlo de tal manera que contamos con él y, en tanto que lo retenemos, abrir una posibilidad nueva. La memoria nos permite acumular experiencia. Parece que sin memoria no es posible ninguna de las acepciones de la palabra *experiencia*”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 50. El uso de cursivas es así en el original.

la utilización y consiguiente perfeccionamiento de las ideas, por una parte, y para el desarrollo mental de la persona, por otra⁵².

Ahora bien, en ocasiones el conocimiento no es totalmente temático, no ha sido acabadamente formalizado gracias a la reflexión (aunque no por ello es inválido ni menos relevante). Con todo, el volver sobre la propia experiencia, la propia identidad y los problemas que se enfrentan hace más completa la posesión de ese conocimiento⁵³. Cada persona va formando un esquema interpretativo general de la propia existencia, de la identidad personal y de las experiencias que se han tenido; es la manera en que se madura como ser racional y ello tiene como consecuencia que la educación que se da a otros haya de cuidar una “mirada holística del viviente y de sus experiencias”, con conciencia de la interconexión de las diferentes vivencias y enseñanzas según la unidad cognoscitiva y emotiva del sujeto⁵⁴.

La formulación en proposiciones tiene gran importancia para seres inteligentes y de ahí el que se tenga como un elemento clave de la educación la transmisión de dichos enunciados (por ejemplo, fórmulas físicas, máximas del Derecho, reglas de buenas maneras en la mesa, etc.). Sin embargo, existe el riesgo de reducir la educación a una transmisión mecánica, casi podría decirse

⁵² MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, p. 163.

⁵³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 60.

⁵⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 62.

“material”, de dichas proposiciones lingüísticas. Sin embargo,

es la percepción de dichas conexiones de un objeto la que determinan su aplicabilidad en una situación dada. (...) Un conocimiento idealmente perfecto puede representar tal red de interconexiones que cualquier experiencia pasada puede ofrecer un punto de ventaja desde el cual acercarse al problema en una nueva experiencia⁵⁵.

Pring explica que para entender a Dewey es interesante recoger la distinción propuesta por G. Ryle en *Concept of Mind* entre “saber que” y “saber cómo”, que vienen a ser como la distinción clásica entre la inteligencia teórica y la inteligencia práctica. Pring sostiene que en Dewey la primacía se concede a la inteligencia práctica, pues

el conocimiento proposicional es inevitablemente un intento de formular la experiencia implícita que está incorporada en nuestras actividades voluntarias. Como tal, sirve para algo muy útil. En la misma medida en que se conserva su conexión lógica con la experiencia, puede alimentar ese actuar inteligente, aunque no sea captando del todo su experiencia acumulada⁵⁶.

De ahí parte importante de las críticas que ha recibido Dewey⁵⁷. No solamente de quienes defienden la “educación tradicional”, sino también de quienes piensan que

⁵⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 350.

⁵⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 64.

⁵⁷ Un interesante elenco de motivos por los que suele entenderse mal, o derechamente desconocerse, a Dewey puede encontrarse en MOLINOS, María del Coro pp. 17 – 19. También, cf. NUBIOLA, Jaime, “The Reception of Dewey in the Spanish World”, *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005) 437 - 453.

esto implica un menosprecio indebido a la inteligencia teórica. Mas también ha sido objeto de alabanza en autores que, en otros aspectos, guardan distancias con Dewey⁵⁸.

Punto esencial de la educación es ayudar a desarrollar las capacidades adaptativas del sujeto, así como a tomar la iniciativa ante las nuevas situaciones que se presentan y buscar activamente el modo de que sean de provecho⁵⁹. Dewey sostiene que hay una “conexión orgánica entre

⁵⁸ Es el caso de Richard Stanley Peters, quien destaca la oportuna insistencia deweyana sobre la importancia de la inteligencia práctica. Puntualiza que “es tan pertinente hoy como lo era cuando él lo estaba escribiendo”, PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 118. También es el caso de Feldman, que alaba “su convicción de que la experiencia reflexiva es un factor en la formación de la vida y de la acción humana, y que por tanto estamos influyendo de algún modo en el mundo en que vivimos; y que la filosofía debe consiguientemente investigar el exacto carácter de su rol. La liberación entonces ocasionada en el pensamiento social ha sido inconmensurable”, FELDMAN, William Taft, *The Philosophy of John Dewey. A Critical Analysis*, p. 125. Hurtado acota que “Dewey se defiende enérgicamente del reproche de utilitaristas que se les ha dirigido a menudo, a causa de su tendencia práctica”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 148.

⁵⁹ Interesante resulta recoger la recomendación kantiana: “Se educan mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. Lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva. Con todo, sólo algunos hombres se encuentran en esta situación: se les llama autodidactas”. KANT, Immanuel, *Pedagogía*, Madrid: Akal, traducción de Lorenzo Luzuriaga, 1983, p. 68.

educación y experiencia personal”⁶⁰, de modo que así como en la vida se aprecia la búsqueda de una solución para los desafíos, en la educación es importante atender a la capacidad de resolver situaciones diversas a lo ya experimentado. Richard Peters sostiene que “el mayor interés de Dewey estaba en el crecimiento en *conocimiento* práctico, en el desarrollo de una inteligencia crítica”⁶¹.

En *Logic: The Theory of Inquiry* (1938), Dewey explica la indagación de la siguiente manera:

La investigación efectúa una transformación existencial y reconstrucción del material con el que se relaciona; el resultado de la transformación (...) siendo una conversión de una indeterminada situación problemática en una determinada y resuelta⁶².

En efecto, ante una situación novedosa, el sujeto se siente inicialmente desconcertado y ello le plantea un desafío; pero es propio de los seres vivos moverse en un sentido que venga a resolver el incordio, restablecer la unidad puesta en crisis por la dificultad que ha surgido: en un ser inteligente surgirán ideas y proyectos para mejorar la situación; según sea el éxito de dicha adaptación,

⁶⁰ “Organic connection between education and personal experience”, DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 11.

⁶¹ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 105.

⁶² “Inquiry effects existential transformation and reconstruction of the material with which it deals; the result of transformation (...) being conversion of an indeterminate problematic situation into a determinate resolved one”, DEWEY, John, *Logic: The Theory of Inquiry*, LW 12, p. 161. Cf. GARRISON, Jim, *Dewey and Eros. Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press, 1997, pp. 90 – 96.

se opera en el sujeto una cierta transformación, por ejemplo mediante la adquisición de un conocimiento o del desarrollo de una fuerza hasta entonces no ejercitada en tal sentido. El hombre, según R. S. Peters, es concebido, de alguna manera, como un “animal que resuelve problemas interesado en el control de su entorno”⁶³. El ser inteligente obtiene finalmente una experiencia propia, cuya veracidad le es patente: una “afirmación justificada” (*warranted assertion* en Pring), que da cuenta de una realidad comprendida existencialmente: “una ‘transformación existencial de la experiencia’, no una proposición”⁶⁴.

⁶³ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 111. Leonardo Polo concuerda con esta visión del hombre como ‘ser que resuelve problemas’. En su libro *Quién es el hombre*, afirma que “muchas veces, y la bibliografía es abundante, se define al hombre como un solucionador de problemas, un ser cuya capacidad de resolverlos es mucho mayor que la de cualquier otro viviente”. Pero va más allá: “El hombre no solamente resuelve problemas, sino que además los suscita. Posee carácter problemático en este doble sentido: es mejor solucionador de problemas que el resto de los seres vivientes del planeta, y además es provocador de problemas”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 20. Poco más adelante, Polo hace mención del pensamiento deweyano, precisamente a propósito de este aspecto antropológico. Concuerda con la caracterización que hace Dewey, pero le critica que “para este autor, lo característico del hombre es encontrarse siempre ante problemas nuevos, de tal manera que la solución de uno no sirve para el siguiente” (p. 22). Esta última afirmación poliana me parece equivocada; da la impresión de que el conocimiento de Polo sobre Dewey es incompleto. No hace justicia al planteamiento deweyano de la experiencia; en especial, a lo que Dewey explicaba sobre la “reconstrucción de la experiencia”.

⁶⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 66.

Dewey aborda esto de manera ligeramente diversa en *How We Think*, donde desarrolla la relación que existe entre creencias (*beliefs*) y pensamiento (*thinking*). Las creencias pueden ser a veces inconscientes, semiautomáticas, reacciones ante experiencias, incorporadas en forma de hábitos, son “el asentado estado de la mente sobre cómo actuar y qué esperar como consecuencia del actuar”⁶⁵. Mediante el pensamiento se reflexiona y del pozo de experiencias que cada uno tiene se buscan formulaciones más amplias, que sean herramientas para vivir mejor;

una activa, persistente y cuidadosa consideración de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan, así como de las consiguientes conclusiones hacia las que tiende, constituye pensar reflexivamente⁶⁶.

Dewey hace ver la importancia de que a los niños se les ayude en la escuela a lograr una síntesis propia, una sistematización satisfactoria del pensamiento, mediante el facilitamiento de experiencias de reconocido aporte a la generalidad de las personas y la ayuda para formularlas proposicionalmente. El empleo de un método adecuado tiene una gran importancia, y para Dewey el paradigma de metodología es el de la ciencia experimental⁶⁷. Las actividades escolares adecuadas serán aquellas

⁶⁵ “The settled state of mind about how to act, and about how to expect as a consequence of acting”, definición de PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 68.

⁶⁶ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, p. 187.

⁶⁷ A propósito, puede consultarse MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 187 – 198.

(a) que son más compatibles, mejor adaptadas, al estado de desarrollo inmaduro; (b) que tenga las mejores perspectivas como preparación para las responsabilidades de la vida adulta; (c) que, al mismo tiempo, tengan el máximo de influencia en la formación de hábitos de observación aguda y de influjo consiguiente⁶⁸.

El pensamiento deweyano permite dar educación de una forma que no cae en el intelectualismo ético y pedagógico que critican Altarejos y Naval⁶⁹: ese intelectualismo por el que se olvida que una cosa es *hacer justicia* y otra *ser justo*.

Por el contrario, las actividades antieducativas son un problema capital, un aspecto en que la Educación Nueva criticaba duramente el modelo de la “educación tradicional”. Dewey lo ponía de manifiesto cuando explicaba que

una experiencia es antieducativa si tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de futura experiencia. Una experiencia es tal si genera indiferencia; producirá falta de sensibilidad y de capacidad de interés. Así, se restringen las posibilidades de tener experiencias enriquecedoras en el futuro⁷⁰.

Respecto de la religión y del arte, la filosofía deweyana reconoce en las experiencias que les son propias un importante valor. Se trata –comenta Pring– de ámbitos en los que las proposiciones que se tienen por verdaderas y el tipo de investigación sobre ellas parecen no tan fácil-

⁶⁸ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, p. 215.

⁶⁹ ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, pp. 213 - 214

⁷⁰ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 11.

mente comprobables. Con todo, Dewey discrepa de la posición asumida por el positivismo lógico y le reconoce validez a las afirmaciones estéticas y religiosas a partir de su posición pragmatista: tienen un claro valor en la organización personal y social de la experiencia⁷¹.

En cuanto al arte y la estética⁷², además de lo que escribió en diversos textos en años anteriores, en 1934 publicó una obra clave: *Art as Experience*. Allí planteaba su visión del papel que el arte tiene en la vida diaria de las personas. Dos temas principales guían la argumentación⁷³: (i) la obra artística es producida en aras de la experiencia artística, y (ii) la experiencia artística es el cumplimiento y la “redención” de la actividad humana; su significación es una función de la actividad con la cual está ligada.

Lo más fundamental y representativo del arte no está encerrado en los museos y galerías, sino íntimamente relacionado y en estrecha continuidad con la experiencia cotidiana⁷⁴. En efecto, “[como en lo religioso,] el arte es

⁷¹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 70.

⁷² Habrá oportunidad de profundizar en lo que toca a la religión en el siguiente capítulo.

⁷³ ELDRIDGE, Richard, “Dewey’s Aesthetics”, en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 245.

⁷⁴ Cf. DEWEY, John, *Art as Experience*, LW 10, p. 12. Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 72. En este sentido, Magdalena Bosch dice que “la vivencia estética es abrumadoramente cotidiana. No es visitar un museo ni reflexionar sobre el arte. Es encontrar bellas o feas las cosas que nos rodean. Y esto sucede cada día, a cada momento. Constantemente nos relacionamos con personas y cosas que nos parecen hermosas o desaliña-

considerado por Dewey como experiencia, o como una cualidad posible de toda experiencia”⁷⁵. Como parte que es del orden y de la belleza de la naturaleza, el ser humano es capaz de percibir la armonía de la realidad que le circunda, de lo que está bien constituido y de lo que se hace bien. Dicho equilibrio no es en ocasiones fácilmente expresable con una formulación verbal, pero es innegable que existe.

La experiencia estética tiene, asimismo, un alcance amplísimo en la educación intelectual y moral⁷⁶. En efecto, comenta Gino Corallo,

la educación está llamada a revelar al educando los valores artísticos (y religiosos) implícitos en su experiencia: valores que son también existencialmente morales. Más precisamente, el arte (como el juego) está llamado en educación a regular la actividad de los instintos, manteniéndolos variados y flexibles, y para asegurar el equilibrio del yo⁷⁷.

Con un claro distanciamiento del paradigma de la Ilustración, que proponía la total separación de los actos mentales en formas distintas de juicios,

das. También advertir lo feo es una vivencia estética, y exige cierta sensibilidad. Solo que en lugar de un encuentro agradable es un encuentro desagradable”, BOSCH, Magdalena, *El poder de la belleza*, Pamplona: EUNSA, 2012, p. 66.

⁷⁵ CORALLO, Gino, *John Dewey*, Brescia: La Scuola Editrice, 1957, p. 146.

⁷⁶ Cf. KIM, Jiwon, “Dewey’s Aesthetics and Today’s Moral Education”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.

⁷⁷ CORALLO, Gino, *John Dewey*, p. 147.

Dewey vio que la estética permea cada aspecto de nuestras vidas, y que hay dimensiones estéticas en toda nuestra experiencia. Los seres humanos buscamos experiencias que alcancen un cierto nivel de plenitud⁷⁸.

El planteamiento deweyano sobre la estética busca una comprensión unitaria de la percepción de la belleza, evitando dualismos que no rara vez se presentan. Por ejemplo, la separación entre “lo natural” y “lo artificial”, entre “lo que es de gusto espontáneo” y “lo que requiere un agudo refinamiento”. La belleza se contempla tanto en la naturaleza como en las llamadas “obras de arte”; tanto los versos de un poeta como el trabajar bien de un carpintero en su torno tienen un alcance estético. Así, la persona que protagoniza esas experiencias va sintiendo y relacionándose con la realidad de un modo que la enriquece.

Con todo, “lo estético” en la experiencia no ha de confundirse con “lo espontáneo” o “lo placentero”; mucho menos, con aquello que dicta el capricho. Más bien, dice relación con una experiencia valiosa, que logre integrar el vaivén de las impresiones primarias y la atracción de la atención en un movimiento de más largo alcance, que tienda a una totalidad más rica y organizada⁷⁹.

Lo que distingue una experiencia como estética es la conversión de resistencias y tensiones, de excitaciones que

⁷⁸ KIM, Jiwon, “Dewey’s Aesthetics and Today’s Moral Education”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, p. 53.

⁷⁹ ELDRIDGE, Richard, “Dewey’s Aesthetics”, en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, p. 247.

en sí mismas son tentaciones a la dispersión, en un movimiento hacia una conclusión inclusiva y plena⁸⁰.

Como glosa Richard Pring, son sentimientos “que están vinculados con los colores y formas y sonidos que son la materia misma de la experiencia ordinaria”, que proveen de conexiones y una comprensión mayor: ayuda a anticipar y dotar de más sentido las experiencias subsiguientes. Al mismo tiempo, dan a la persona “un sentimiento de satisfacción, de cumplimiento de los deseos, la conclusión de la búsqueda de significado (aunque provisional), un sentido de completitud que hace que uno quiera estarse en aquello que tiene tal efecto”⁸¹.

Para Dewey, las personas han de procurar llevar adelante sus diversas actividades de una manera que preste atención a la belleza, al buen gusto y a una, por así decirlo, medida adecuada. También socialmente, en la organización cívica y en ámbitos como el de la producción y el trabajo. Los artistas tienen en ello una misión importante:

El problema de conferir una cualidad estética a todos los modos de producción es un problema serio. Pero es un problema humano para una solución humana, y no un problema imposible de resolver porque esté situado en un abismo infranqueable de la naturaleza humana o de la naturaleza de las cosas. En una sociedad imperfecta –y ninguna sociedad será nunca perfecta– el arte refinado será en algún grado un escape o una adventicia decoración de las principales actividades de la vida. Pero en una sociedad mejor organizada que esta en la que vivimos, habrá en to-

⁸⁰ DEWEY, John, *Art as Experience*, LW 10, pp. 67 – 68.

⁸¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 72.

dos los modos de producción una felicidad infinitamente mayor que la que actualmente existe. Vivimos en un mundo en que hay una inmensa cantidad de organización, pero es una organización externa, no una que surja de una experiencia creciente, que envuelva toda la vida de la creatura en vistas a una conclusión plenificante (...). La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es [propriadamente] un evento aislado, confinado al artista y a una persona aquí o allá a la que toca disfrutar la obra. En la medida en que el arte cumple su cometido, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en dirección a un orden y una unidad más grandes⁸².

2.4 La educación centrada en el niño: la importancia del “interés”

Cuando se piensa sobre la Educación, viene a la mente un hecho y una relación de personas. Así, al hablar de “educación”, podemos pensar en dos significados distintos. Entendemos que lo central, el objetivo, es la maduración de una persona, de modo que su vida sea mejor. Decimos entonces que esa persona “es educada”, que “tiene educación”; es educación *in facto esse*. Pero no llamamos educación a cualquier mejora en un individuo, sino a aquella en que se verifica una relación con otra persona, tal que esta sea de algún modo causa eficiente de dicho crecimiento. Llamamos “(dar) educación” a esa relación en su hacerse, *in fieri*.

Como dicen Altarejos y Naval,

⁸² DEWEY, John, *Art as Experience*, LW 10, p. 87.

obviamente, el fin final de la educación, si es considerada como la conjunción o integración de enseñanza y formación, tiene que pertenecer a esta última dimensión [la dimensión de *praxis* o acción inmanente]; el fin final [o fin último] reside en la formación, a la que se orienta y promueve la enseñanza.

Según esto, el fin de la educación guía la enseñanza, la actividad docente del educador, pero lo realiza el educando mediante su acción formativa, mediante el obrar inmanente en que consiste aprender. Esta es la segunda nota o característica del fin final de la educación, conocida desde hace siglos, y que modernamente ha cristalizado en la tesis comúnmente compartida de que *el principal y verdadero agente de la educación es el educando*, siendo el educador *agente secundario o ministerial*⁸³.

Dewey describía el primer sentido de la educación como un crecimiento y fue enfático en resaltar la importancia de la centralidad del educando en el sentido de la relación educativa⁸⁴. Por cierto, “nadie da lo que no tiene”, según el aforismo filosófico: la calidad del que enseña (llamémosla “en sentido estático”) es de capital importancia, pero de poco sirve un excelente transmisor si el canal de transmisión no es adecuado o si derechamente es incompatible con el receptor del mensaje (si la dimensión “dinámica” no es satisfactoria). En este sentido, pero sin perder una justa medida, la centralidad de la

⁸³ ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, p. 100.

⁸⁴ “El cambio que está viniendo a nuestra educación es la variación del centro de gravedad (...) En este caso, el niño se convierte en el sol en torno al cual giran los elementos educativos; él es el centro en torno al cual estos son organizados”, DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 23.

educación recae sobre el educando; “centralidad”, no “exclusividad”: ser capaz de guardar un justo medio es la clave propuesta por Dewey para evitar los excesos perjudiciales: la “enseñanza tradicional” y un progresivismo caótico.

Se ha suscitado en los últimos siglos un encendido debate acerca de esta cuestión, llamándose *child-centered education* a las corrientes que en Filosofía y Pedagogía señalan la centralidad del educando (aunque, en rigor, no se reduce a la educación de niños, pues lo mismo se propone para la educación en las universidades o en la formación corporativa a los directivos de una compañía multinacional). En ella se incluyen diversos pensadores, entre los que suele contarse a Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey, etc., cuyo punto en común es entender la educación como un “desarrollo natural”: la naturaleza del niño parece estar orientada al aprendizaje⁸⁵. Con todo, Dewey se distancia de ellos con dos diferencias significativas⁸⁶: (i) la importancia que asigna a lo social y al contexto comunitario en el crecimiento individual; y (ii) su peculiar base filosófica pragmática.

⁸⁵ DARLING, John, *Child-Centred Education and Its Critics*, London: Chapman and Hall, 1994, p. 3.

⁸⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 79. María Rosa Espot sostiene que Dewey difiere “notoriamente de Rousseau”, señalando tres puntos: (i) critica el individualismo propuesto y defendido por Rousseau, (ii) se manifestó contrario a la ingenua confianza en la espontaneidad del niño, y (iii) discrepó del culto mítico a la naturaleza que Rousseau defendió a ultranza. Cf. ESPOT, María Rosa, *La autoridad del profesor*, 2ª ed., Madrid: Wolters Kluwer, 2011, p. 91.

Los críticos de Dewey suelen reprocharle errores propios de autores que exageran la centralidad del educando, pero que no son realmente deweyanos. Efectivamente, Dewey sostenía que “los propios instintos y energías del niño proveen el material y proporcionan el punto de partida para toda educación”⁸⁷, pero ¿equivale necesariamente esto a que sean los niños quienes deciden cómo se estructura el currículo de las materias, qué actividades se desarrollan en el aula y cuáles no, etc.?⁸⁸ Quizá se le podría subestimar así, injustamente, si uno no hubiera leído sus obras y si desconociese cómo dirigió el proyecto de la Escuela Experimental de Chicago⁸⁹. A la pregunta antes formulada, la respuesta deweyana sería una rotunda negativa; rotunda, pero no carente de matiz: efectivamente, el niño es el centro de la educación, pero el niño no es un individuo asocial ni sus entusiasmos efímeros son la medida de lo que verdaderamente constituye en él un crecimiento como persona. Pring sostiene que quienes critican a Dewey en este ámbito suelen equivocarse en alguno de los siguientes cuatro aspectos: (i) no comprender bien qué entiende Dewey por “inte-

⁸⁷ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 85.

⁸⁸ Como explica Maritain, comentando errores semejantes, “la pedagogía moderna ha alcanzado un progreso incalculable al enfatizar la necesidad de analizar cuidadosamente y fijar su objetivo en el sujeto humano, lo erróneo comienza cuando el objeto de la enseñanza y la primacía del objeto se olvidan y el culto a los medios –no dispuestos para un fin, sino sin un fin– solo acaba en la adoración psicológica del sujeto”, MARITAIN, Jaques, *La educación en la encrucijada*, p. 32.

⁸⁹ Entre las numerosas descripciones sobre la Escuela Experimental, me parece especialmente concisa, lúcida y completa la que puede verse en GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2003, pp. 275 – 290.

rés” en el niño; (ii) la relación que hay entre el interés del niño y sus impulsos naturales; (iii) no captar la importancia de la vida en sociedad para el conocimiento; y (iv) pueden existir intereses que no surgen espontáneamente en el educando, salvo que se inculquen en un momento inicial⁹⁰.

Quien haya tenido alguna experiencia positiva en educar seguramente se ha dado cuenta del sorprendente poder del interés del educando; probablemente, lo hemos experimentado en nosotros mismos en muchas ocasiones. La curiosidad, las ganas de saber sobre un tema, el afán por dominar una técnica o alcanzar una meta y el sincero arrepentimiento por un error que se quiere reparar son ejemplos de factores que pueden incrementar exponencialmente el crecimiento en los conocimientos, habilidades o prácticas de que se trate. Los padres y los profesores no son indiferentes al potencial de esos intereses, y Dewey reflexionó filosóficamente sobre su naturaleza y sus perfiles⁹¹. Los describió como las motivaciones que impulsan al sujeto, la finalidad que persiguen⁹² y, en *The School and Society* (1899) señaló cuatro

⁹⁰ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 80.

⁹¹ Con respecto a la centralidad de la experiencia en la propuesta deweyana, Peters ha destacado la influencia de la formación que recibió Dewey en su infancia y primera juventud, en un contexto social y cultural como el de Vermont; un ambiente sencillo y de frecuente contacto con lo rural. Así, según este autor, Dewey tuvo gran aprecio por la experiencia personal, por el contacto directo con la realidad, que suscita el interés por conocerla. Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 102.

⁹² “Afirmar de alguien que está motivado es decir que esa persona se fija en sus características, busca conocer un poco más, está motivado

tendencias básicas (o impulsos o intereses)⁹³: a relacionarse socialmente, a investigar, a hacer y crear, a expresar pensamientos y sentimientos. No son compartimentos estancos en la personalidad de un individuo, sino que están interconectados en la unidad del sujeto viviente. Generan la aparición, en la vida real, de intereses concretos, según las particulares circunstancias de cada momento; como dice Polo, “el interés es algo innato en el ser humano desde el principio de la vida”⁹⁴.

Dewey sitúa el origen del interés en la propia interacción entre el sujeto y el objeto de la experiencia; es resultado de esta función y, por tanto, depende íntimamente de ambos términos de la relación; el sujeto y el objeto⁹⁵.

Dewey propone el ejemplo de un niño que, queriendo simplemente “hacer lo que hacen los mayores”, en un momento determinado se interesa por participar en la cocina. Querer preparar un huevo puede convertirse en una oportunidad para introducirse en comprensiones

a extender el interés más allá”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 81.

⁹³ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 26 y ss.

⁹⁴ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 161.

⁹⁵ MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, p. 167. Así también en Polo, para quien “con respecto al interés podemos darnos cuenta de que siempre tiene un *componente dual*. El interés no es una unidad sino que es dual. El interés se describe desde el punto de vista subjetivo, digámoslo así, como ‘interesarse por’, y desde el punto de vista objetivo como ‘lo muy interesante’. Estos son los dos ingredientes imprescindibles del interés”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 167.

sobre ciencias, como ideas básicas sobre nutrición y la física.

Para el niño es educativo hacer efectivo su propio impulso de reconocer los hechos, materiales y condiciones involucrados, y luego regular su impulso mediante ese reconocimiento. Esta es la diferencia, en la que quiero insistir, entre excitar o consentir un interés y el hacerlos efectivos mediante su dirección⁹⁶.

Para que el educador pueda ayudar a crecer con mayor eficacia, es de suma relevancia ser capaz de discernir los diversos intereses que hay en la persona a la que se propone servir. La idea socrática del ayudar a dar a luz está muy presente en Dewey⁹⁷. Conociendo a fondo esos impulsos y motivaciones se facilita la labor de aprovechar su dinamismo intrínseco y de poner su ciencia y experiencia al servicio del educando. Con todo, y aunque esa dimensión sea la base, para Dewey la labor de un maestro no se reduce a ser un “facilitador”, a remover obstáculos y alentar entusiasmos. Un maestro es fundamentalmente un formador, alguien de cuya mano experta se espera que dirija el crecimiento del educando. Es un

⁹⁶ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 27. Acerca de este punto, comenta Polo que “la formación del interés de los niños solo pueden llevarla a cabo los adultos. En efecto, no puede ser realizada por los mismos niños pues ellos no pueden educarse solos en esta materia. La idea de la educación en grupo, que los niños colaboren entre sí, no se puede hacer sin la presencia del adulto. Si a los niños se les deja solos no saldrán nunca de esa situación de indiferenciación entre lo interesante y lo que no interesa. Esta ya se ha experimentado”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 192 – 193.

⁹⁷ Cf. NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, pp. 96 y 110 – 111.

tutor, como aquellas varillas que se ponen junto a los árboles en sus primeros tiempos: el dinamismo del crecimiento surge de la planta, que puede desplegarse más cabalmente gracias a la guía que le asiste⁹⁸.

En el ámbito de la educación formal, aunque no deja de ser extensible a cualquier relación educativa, Dewey sostiene que la escuela tiene ciertos límites en su labor formativa: ella no crea los impulsos, sino que los alienta y dirige. En efecto, viene a ser como una extensión, como un contribuir añadido a la vida y sus dinamismos, que tienen lugar originariamente en el niño y que hallan su despliegue primordial en la familia. Con todo, es una ayuda muy valiosa, que facilita oportunidades para desarrollar plenamente la personalidad, crecimiento en áreas que en el hogar no pueden ser alcanzadas, como en las relaciones sociales en un ambiente más diverso. Así, la escuela es un lugar de “vivir primariamente y aprender a través de la relación con ese vivir”⁹⁹. Dewey es incluso más incisivo: una educación escolar que no tiene en cuenta los impulsos naturales del niño, sus intereses reales y sus capacidades, es una educación no solo me-

⁹⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 82. La comprensión de Polo sobre el interés se mueve en el mismo sentido que Dewey: “podemos definir al niño como un ser que tiene un predominio del interés, aunque esto no se mantenga a lo largo de toda la vida. El niño es una persona sumamente atenta, pero solo sobre lo que le interesa. Por lo tanto, cabe decir que *una de las grandes tareas de los maestros*, uno de los grandes objetivos de la tarea educativa, es *aumentar el área de interés*”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 166. Más aún, Polo sostiene que “se debe sentar el interés como principio en la educación” (p. 192).

⁹⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 24.

nos eficaz, sino que constituye una profunda falta del respeto debido al educando en cuanto persona humana¹⁰⁰.

Dewey criticó fuertemente a la educación tradicional la omisión de reconocer suficientemente la importancia de los intereses de los alumnos, concretando que

hay muy poco espacio para que el niño trabaje en el aula tradicional. El taller, el laboratorio, los materiales, las herramientas con las que el niño podría construir, crear e investigar activamente –e incluso el espacio requerido– faltan en su mayor parte¹⁰¹.

Dewey espera de las escuelas que sean lugares en que se promueva la actividad, no la pasividad de los alumnos; la libertad ha de tener el más amplio margen posible, de manera que la personal iniciativa y responsabilidad crezcan al máximo. La preparación para el futuro del niño en la educación escolar ha de tener como objetivo primordial “darle dominio de sí mismo”¹⁰², no solamente mediante la formación moral, pues

Dewey ha sido uno de los que ha insistido más sobre el valor humanista de todo conocimiento, que contribuye a liberar la inteligencia humana y anudar más los lazos de simpatía entre los hombres¹⁰³.

¹⁰⁰ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 84.

¹⁰¹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 22.

¹⁰² DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 86. Así, Hurtado afirma que “poner en evidencia este aspecto personal, intelectual, racional de nuestra vida moral, es de un gran valor, tanto más ya que este punto ha sido a menudo muy olvidado”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 160.

¹⁰³ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 138.

La educación centrada en el niño de Dewey es diversa de la de Froebel, como ya se ha dicho antes¹⁰⁴. En efecto, aun inspirándose también en el paradigma biológico del crecimiento corporal, la propuesta deweyana difiere de la de Froebel en cuanto según esta el niño parece casi no necesitar ayuda externa, sino que es prácticamente auto-suficiente¹⁰⁵. En Dewey el apoyo de la sociedad es necesario, pues se trata del ámbito en que pueden desplegarse plenamente los impulsos naturales del niño (v.gr., investigar, relacionarse, adquirir el uso del lenguaje, etc.), una oportunidad para aprovechar los descubrimientos y conquistas culturales de la sociedad. Así, pues, el reconocimiento del valor de la tradición, del patrimonio cultural de la sociedad y de su aporte en la educación de los niños es patente en Dewey. Pero no ha de perderse de vista el momento y modo en que se inserta en la formación de las personas; en Dewey la tradición es estímulo, subsidio y ayuda, no un mero volcar dentro de un recipiente inerte¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Sobre los puntos en común entre Dewey y Froebel, cf. Cf. CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, Torino: Società Editrice Internazionale, 1950, pp. 141 – 145. Cf. también BREHONY, Kevin J., “Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate”, *Bordón* 65 (2013) 59 – 77.

¹⁰⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 85.

¹⁰⁶ La crítica que sobre este punto hace Allan Bloom al pensamiento deweyano de “[considerar] nuestra historia como algo irrelevante o como un obstáculo para el análisis racional de nuestro presente” parece, así, poco razonable. Cf. BLOOM, Allan, *El cierre de la mente moderna*, traducción de Adolfo Martín, Barcelona: Plaza & Janés, 1989, p. 56.

La vida en sociedad significa un aporte al crecimiento como persona del niño, también dirigiendo el despliegue de sus intereses; en la escuela, es el profesor quien viene a ser la extensión de los padres y de la sociedad política en la función de contribuir a la educación del niño. Los impulsos naturales y los intereses son la base, la materia prima, pero no todo entusiasmo ha de ser secundado, ni toda falta de interés actual debe ser consentida. Dewey espera del maestro la capacidad de ser un guía experto, que aproveche todo el dinamismo propio de la vida y sepa exigir cuando de ello se puede obtener un crecimiento oportuno¹⁰⁷; se trata de no dejar pasar oportunidades, pero tampoco de ceder a arbitrarios caprichos: es

¹⁰⁷ Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 108. George Steiner recoge una anécdota ilustrativa: “cuando tenía seis años, el pequeño genio que ya era Paul Klee, el gran pintor de la Suiza germana, tuvo un profesor que le pidió, igual que al resto de los alumnos, que dibujase un acueducto ¡Tarea increíble para aquellos pequeños de seis años! Paul Klee lo hizo, y pintó zapatos en la base de cada uno de los pilares. De entrada, es algo inexplicable: nadie es capaz de imaginar cuál es la sinapsis genial que da lugar a tal idea a los seis años de edad. Pero es que, en segundo lugar, y respondiendo así a su pregunta, tuvo la enorme suerte de contar con un profesor maravilloso, que ni desanimó al niño, ni rompió el dibujo, al tiempo que le amonestaba para que representase correctamente un acueducto. Por el contrario, dicho profesor avisó a los padres del niño para que estuviesen preparados porque de ahí podía salir algo grande. Lo que me aterra es la situación contraria: aquella en la que un profesor, por ceguera moral o estética, o por una celotipia inconsciente, es capaz de destrozar al niño por hacer una cosa así, porque podría destruir para siempre, en el seno de una estructura social igualitaria, la posibilidad de ese milagro que es la obra de arte”, STEINER, George y LADJALI, Céline, *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*, traducción de Gregorio Cantera, Madrid: Siruela, 2005, pp. 140 – 141.

ayudar a madurar a un sujeto que aún no llega a plenitud, pero que no por ello carece de ciertas capacidades ya operativas. Dewey se distancia en este punto de comprensiones también centradas en el desarrollo del niño, pero abocadas a una preparación exclusivamente centrada en la futura ocupación laboral. Sin restarles validez, señala que el crecimiento como persona no se reduce a ello: la educación no tiene un horizonte meramente utilitario, sino que incluso el valor de sus actividades prácticas debe ser entendido como una

liberación de estrechas utilidades... apertura a las posibilidades del espíritu humano, que hace de estas actividades prácticas en la escuela aliadas del arte y centros de ciencia e historia¹⁰⁸.

Dewey enfatiza la inserción de la escuela en su contexto social más amplio, incluso al punto de que

No cualquier desarrollo de un interés es el más beneficioso educativamente. La promoción de un interés debiera llevar, si es conducido apropiadamente, a una más amplia visión social, a una mayor comprensión de la condición humana, a advertir las condiciones sociales y económicas en las que uno ha de vivir y encontrar empleo¹⁰⁹.

¹⁰⁸ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 12.

¹⁰⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 89. En este sentido, vale la pena recoger una interesante reflexión de Juan Fernando Sellés: “el niño está constantemente aprendiendo, y se interesa hasta por las cosas más nimias. Sin duda que, para que el niño aprenda, se le debe ayudar constantemente, y hacerlo de tal manera que el educador consiga que el educando se interese por algunos aspectos de lo real. Se le puede formar el interés por ciertas cosas, pero lo que más desarrolla su inteligencia es la verdad, porque perfecciona intrínsecamente esa facultad conformando en ella hábitos intelectuales. Por eso es recomendable ense-

2.5 Aspectos lógicos y psicológicos en el currículo

¿Queremos que los estudiantes aprendan mucho, o preferimos que las clases sean atractivas? ¿Es mejor que el profesor sea una figura autoritaria e inaccesible o estamos dispuestos a que sea más cordial, a costa del caos en el aula? Estas y muchas preguntas similares, que se plantean a diario en la gestión de los centros educativos y en el debate sobre pedagogía, son resueltas por Dewey mediante una idea clara: ver esos valores como mutuamente excluyentes es una falacia¹¹⁰. Al punto de vista que podríamos llamar “aut-aut” (o esto o lo otro; dualismo), Dewey propone una filosofía de la educación en que se logra una síntesis comprensiva, un “et-et” (tanto esto como lo otro; unidad)¹¹¹.

ñar que existen verdades necesarias que son independientes del educando y del educador. Si el niño no repara en la objetividad de la verdad, no se sentirá impelido a defenderla y a manifestarla en forma de veracidad, es decir, difícilmente adquirirá esa perfección culminar de la razón práctica. Sin esta no hay virtud, y como la virtud, la clave de la ética, es el único vínculo posible de cohesión social, quien carezca de ella difícilmente apreciará la ley pública”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2013, pp. 113 - 114.

¹¹⁰ Cf. PERRONE, Vito, “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, WISKE, Martha Stone, (compiladora), 2ª reimpresión, Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 43.

¹¹¹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 94.

Probablemente tenemos experiencia personal: decimos de un profesor que es un gran maestro cuando no solo domina los contenidos en los que se especializa, sino que los transmite de manera que los estudiantes se sienten atraídos por saber más; el comportamiento de los alumnos es correcto como la cosa más natural, sin estridencias; suele aparecer un grupo de estudiantes que quieren profundizar después de clases, pidiendo material adicional o proponiéndole al profesor ser sus ayudantes, o formar un grupo de discusión en horas no lectivas; etc. En definitiva, se aprende mucho más y se está a gusto; el maestro consigue transmitir su pasión por la materia y el interés por esa disciplina se enciende como un fuego nuevo en la vida de sus estudiantes. Tiene sentido el reclamo de Dewey por la unidad: en la vida de las personas, en la mancomunidad de los esfuerzos en el centro educativo, en los contenidos que se transmiten, etc. Él no dejó de percibir ciertos reparos que podía suscitar su desafío a la educación tradicional, ni eludió las críticas que se le plantearon. Así, puso estas palabras en la boca de sus críticos: “Sobre esta base, ¿cómo adquirirá el niño la información requerida? ¿Cómo podrá desenvolverse con la disciplina necesaria?”¹¹²; “el niño es el punto de partida, el centro y el fin. Su desarrollo, su crecimiento, es el ideal. Solo él cumple con el estándar... No el conocimiento, no la información, sino la autorrealización es el objetivo”¹¹³.

Dewey propuso atender a dos puntos de vista en esta cuestión. Describió el “principio psicológico” como ese

¹¹² DEWEY, John, *The School and the Society*, MW 1, p. 36.

¹¹³ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 276.

dinamismo que proviene del educando, comprendiendo aquí su identidad, su historia personal, sus intereses y proyectos. Describió también el “principio lógico” (también llamado “principio sociológico”¹¹⁴) como el conjunto de ayudas que se proponen para el crecimiento del estudiante desde el exterior, como son la organización de las materias, la realización de las clases y el estímulo para avanzar. Ambos son factores necesarios, pues dos son los elementos fundamentales del proceso educativo:

un sujeto inmaduro, no desarrollado; y ciertos objetivos sociales, significados, valores encarnados en la experiencia madura del adulto. El proceso educativo se debe a la interacción de estas dos fuerzas¹¹⁵.

Richard Pring explica que la ciencia del desarrollo de los niños¹¹⁶, es fundamental en todas las corrientes del *child-centered education*. Con todo, algunos autores han exagerado el protagonismo del educando, de modo que lo único relevante es el niño y sus impulsos vitales¹¹⁷.

¹¹⁴ Así, por ejemplo, PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, pp. 113 – 115.

¹¹⁵ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 273.

¹¹⁶ Por ejemplo, la teoría de Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo y la de Kohlberg sobre las etapas del desarrollo moral. Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 96. Una buena descripción de las fases del desarrollo mental puede encontrarse en MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 223 – 228.

¹¹⁷ Así, Pring explica el caso de William Kilpatrick, que fue un cercano discípulo de Dewey. Quiso llevar a la práctica el pensamiento deweyano y para ello elaboró el llamado “Project Method”. Sin embargo, exageró el acento en el interés de los estudiantes, atendiendo a todos sus entusiasmos, por volátiles que fueran. Omitió reconocer suficientemente la importancia de la actividad directiva del profesor y no cuidó la transmisión de los contenidos curriculares. Es culpa-

Dewey, en cambio, reconociendo la centralidad del estudiante y el papel de sus intereses, señala la conexión que se establece con lo que llama “la sabiduría de la raza”¹¹⁸ en el ámbito de la formación de las personas, así como la ayuda efectiva que los educadores prestan al desarrollo del niño¹¹⁹; es una conexión que se da en la realidad y que tiene una estructura lógica. La realidad de cada estudiante se caracteriza por tener gran actualidad (estar muy presente y ser reciente), ser particular y comprender emociones. El aporte desde el exterior se caracteriza por ser general, trascender lo inmediato y estar fragmentado

ble, según Pring, de parte de las críticas justificadas que se hacen a la puesta en práctica de las corrientes de la *child-centered education* (y con ella a Dewey). PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 109 – 110. En el mismo sentido, cf. HIRSCH jr., Eric Donald, *La escuela que necesitamos*, pp. 201 y 205.

¹¹⁸ Del inglés “the wisdom of the race”, que quizá podría traducirse menos literalmente como “la civilización” o “la cultura”. Es interesante, a este respecto, recoger unas palabras de Dewey sobre los libros en la escuela: “La biblioteca es el lugar donde los niños llevan las experiencias, problemas, preguntas, hechos específicos que han encontrado y los discuten, de tal forma que brote una nueva luz sobre estos hechos, basándose en la experiencia de otros; la sabiduría acumulada del mundo. Esto, apenas necesito decirlo, fija la posición del libro o de la lectura en la educación. Dañino como un sustituto de las experiencias, es importante en el sentido que interpreta y expande experiencias”, DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 51.

¹¹⁹ “Se afirma comúnmente que en el método de Dewey el punto central que no posee equilibrio, es el de los intereses del niño. Son ellos quienes tienen que decir todo en la educación. Pero en realidad, esta concepción está lejos de ser la suya”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 131.

en materias específicas¹²⁰. Por ejemplo, la experiencia de cierto andinista que conquista una gran cima tiene matices de parcialidad y emotividad que son sumamente valiosos, que en nada hacen desmerecer el conjunto de conocimientos de historia humana y geológica sobre la misma cumbre que tiene la sociedad. De hecho, el interés del andinista (y es casi siempre determinante para el éxito de su expedición) suele atender a la experiencia general, al mismo tiempo que las expediciones reales (las que conquistan efectivamente la cima y que en ocasiones descubren nuevas rutas) son las de experiencias de hombres concretos¹²¹.

La sociedad tiene un patrimonio común de conocimientos, historia y realidad física. El acervo de la sabiduría y la ciencia se conserva intentando sistematizar sus diversas áreas, que corresponden a ramas o materias que se cultivan y transmiten. Son conquistas de la humanidad, “ellas mismas son experiencias: lo son de la raza. Incorporan el resultado acumulado de los esfuerzos, empeños y logros de la raza humana generación tras generación”¹²². Cada área específica del saber tiene un campo determinado, una historia de esfuerzos, una serie de términos en que va acuñando sus descubrimientos, un

¹²⁰ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 95 - 96.

¹²¹ Dewey propone el ejemplo de un cartógrafo: “Podemos comparar la diferencia entre lo lógico y lo psicológico a la diferencia que hay entre las notas que un explorador hace en un nuevo territorio, abriendo con fuego una ruta y buscando su camino lo mejor que puede, y el mapa final que se elabora una vez que el territorio ha sido concienzudamente explorado”, DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 283.

¹²² DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278.

método propio que se consolida con el tiempo y los avances¹²³. Es un patrimonio que se conserva y se procura incrementar, sin descuidar su prudente transmisión. Es un proceso de comunicación en que tanto el que cultiva como quien entrega y quien recibe han de poseer un lenguaje común, además de compartir unos determinados modos de hacer. Las áreas del conocimiento tienen una lógica estructurante que viene a ser un punto en común entre científicos de vanguardia, profesores de escuela y niños de primaria. Sin embargo, no debe perderse de vista que las diversas y específicas materias conforman una unidad general; son ramas de un único árbol¹²⁴.

En educación ocurre como en la arquitectura: se diseña un plan de trabajo para lograr el objetivo. Lo que es un plano arquitectónico para la casa en construcción es el currículo en la educación formal. En la práctica, este no solo comprende contenidos teóricos, sino muchas veces también la formulación de un plan de formación más amplio. Se trata de dar un marco a las experiencias del educando, para que él vaya dándoles más sentido y encauzándolas; no se le sustituye, sino que se le asiste:

¹²³ “Tanto Copérnico como Kepler, por ejemplo, trabajaban en el marco de la tradición pitagórica”, ejemplifica Peters. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 113.

¹²⁴ “Para efectos de su transmisión, estas formas de conocimiento son empaquetadas en materias discretas, y de ellas hay manuales que introducen al estudiante en los conceptos clave, modos de investigación y métodos de verificación peculiares de esas diferentes materias. Pero cada materia no es sino una selección de la compleja herencia de las conquistas humanas a través de generaciones, organizada de manera que pueda ser apropiada para un futuro incremento”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 99.

“El conocimiento formalizado de la mente adulta provee tanto de interpretación como de guía”¹²⁵ a los intereses del educando, pues “contiene ya en sí mismo elementos –hechos y verdades– o simplemente el mismo tipo de introducción al estudio formalizado”¹²⁶.

El profesor, explica Dewey, es quien debe hacer de puente entre dos mundos en tres dimensiones diversas:

primero, el exiguo aunque personal mundo del niño frente al impersonal pero infinitamente extenso mundo del espacio y del tiempo; segundo, la unidad, la única globalidad de la vida del niño y las especializaciones y divisiones del currículo; tercero, los vínculos prácticos y emocionales de la vida del niño y un principio abstracto de lógica clasificación y distribución¹²⁷.

No es infrecuente que el debate se centre, como se veía, en esta disyuntiva: “¿el niño o el currículo?”. La respuesta de Dewey es que el educador es el factor de unidad; más exactamente, es una figura que contribuye a que se realice lo que no puede sino ser algo unitario: el crecimiento como persona del educando. En efecto,

el niño y el currículo son simplemente dos límites que definen un mismo proceso. Justo como dos puntos definen una línea recta, así el presente punto de partida del niño y los hechos y verdades de los estudios definen la instrucción. Es una continua reconstrucción, moviéndose desde la presente experiencia del niño hacia aquella representada

¹²⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 100

¹²⁶ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278.

¹²⁷ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 275.

por los organizados cuerpos de verdades que llamamos estudios¹²⁸.

No es posible enseñar un contenido “teórico” sino de un “modo práctico”. Por supuesto, no en el sentido de hacer que una demostración matemática tenga dos pies y vaya andando por el aula, sino en que la enseñanza, la transmisión, es una actividad, es una práctica. Del mismo modo que el arte de la medicina requiere un “saber hacer” que excede lo que está impreso en los libros, el buen educador requiere un “saber hacer” que se verifica en la práctica. Es verdadero puente el que de hecho une dos orillas de un río, más que aquel que solo existe en un proyecto de ingeniería. Con pasmosa frecuencia, es mejor profesor quien transmite suficientemente bien una materia que le apasiona, que un erudito que no consigue captar la atención de sus alumnos.

Por tanto, la tarea del profesor, según Dewey,

no consiste en sustituir a este [al niño] cuando, por su edad y falta de preparación, no está aún en condiciones de aplicar y controlar por sí mismo el método de la experiencia; podríamos decir, en cambio, que la tarea del profesor en la dirección de la experiencia es, más bien, una orientación

¹²⁸ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278. Pring glosa en este aspecto el ejemplo deweyano del cartógrafo antes mencionado, comentando que “la cualificación del profesor, por tanto, radica tanto en un buen dominio del mapa –de la materia según es formulada por los expertos en esa área del conocimiento– y, al mismo tiempo, en la habilidad de detectar en los intereses y tendencias del joven educando de qué manera el mapa puede entregar una interpretación y una guía”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 102.

consistente en proporcionar las condiciones para la utilización del método por el alumno y encauzar su aplicación¹²⁹.

La disciplina es un aspecto que despierta vivo interés entre quienes se dedican a la educación escolar, de modo que Dewey naturalmente reflexionó también sobre ella. En cuanto al desarrollo de las clases, para Dewey

si no existe una conexión entre lo que es enseñado y aquello en lo que él o ella está interesado, entonces es requerida 'disciplina' para forzar que el estudiante se interese en la materia. (...) [en cambio,] estar profundamente interesado en alguna actividad impondrá su propia disciplina, aunque en ocasiones, cuando el educando se sienta sin fuerzas, esa actitud de disciplina requiera ser reforzada y alentada¹³⁰.

No es necesario coaccionar a un buen ciclista para que monte en su bicicleta con frecuencia, ni forzarlo para que pedalee con la mejor técnica de que sea capaz; lo hará movido por su propio interés. Más bien al contrario, puede ser incluso necesario ayudarlo a compaginar esa afición con las otras actividades de las que ha de ocuparse, evitando descuidarlas.

Dewey comparó a los niños en el aula con los jugadores de un juego en común. Todos saben que los juegos tienen ciertas reglas, que han de ser cumplidas para que la actividad conjunta tenga sentido y se desarrolle normalmente¹³¹. Incluso los niños muy pequeños lo captan

¹²⁹ MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 198 – 199.

¹³⁰ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 105.

¹³¹ MacIntyre concuerda con este razonamiento y lo utiliza también para explicar su noción de "prácticas", central en su propuesta ética: MACINTYRE, Alasdair, *Tras la virtud*, p. 234 – 236.

sin mayor dificultad, y al crecer lo entienden más todavía a medida que pueden razonar con mayor complejidad; los niños no sienten que sean normas impuestas extrínsecamente, sino que el propósito común (el 'ser sociedad', de alguna manera) implica mancomunar esfuerzos y actividades; si uno rompe las reglas, va contra el grupo: el mismo entramado social tiende a mantener el orden, de modo que de alguna manera es sancionada su contravención. El profesor ejercita la autoridad

como un representante o agente de los intereses del grupo como un todo. Si él o ella tiene que actuar con fuerza lo hace en beneficio de los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal¹³².

El trabajo de todos en el aula –de todos en la escuela– va en la misma dirección; se trata de que alumnos y profesores se encuentren en un empeño común, con un propósito compartido¹³³. Por lo mismo, se despejan con-

¹³² PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 109. Sobre la autoridad del educador en Dewey, cf. ESPOT, María Rosa, *La autoridad del profesor*, pp. 89 – 90.

¹³³ En la misma línea, a la pregunta de si es posible la libre adhesión a una disciplina por parte de los jóvenes, responde Cardona: “Es posible haciéndole entender el sentido y la finalidad de esas normas y de esa disciplina. Se trata a alguien como a un ser libre cuando se le da a conocer el porqué del acto que se le pide. Una imposición inmotivada se convierte en un reto, en una invitación a la rebeldía. Aquí hay que recordar que la confianza, más que pedirla, hay que merecerla. Esto no tiene nada que ver con el racionalismo y el fomento (irracional) del criticismo a ultranza. Es necesario también hacer comprender que la disciplina es necesaria en cualquier colectividad. Y en un plano más concreto, ayudar a que el educando entienda la finalidad de las normas a las que debe sujetarse, de manera que ni de lejos parezcan arbitrariedad y abuso de poder”, CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, p. 75.

frontaciones innecesarias, choques “entre clases” opuestas: “profesor versus estudiantes”¹³⁴. En Dewey no existe el *versus* (ni el *aut*, como se vio anteriormente), sino siempre *et*. “Creo que la disciplina de la escuela habría de proceder de la vida de la escuela como un todo y no directamente del profesor”¹³⁵.

Dewey era fuertemente crítico con aquellos cuya noción predominante de la disciplina consistía en sanciones externamente impuestas, haciendo a los estudiantes

Por su parte, Polo ha puesto de relieve la importancia de aprender a jugar como parte de la educación familiar, que tiene a su cargo el medular ámbito de la educación afectiva inicial: “La estabilidad afectiva –señalábamos– es importante para el desarrollo del niño. Saber ganar y perder es señal de afectividad firme; firmeza que se adquiere y se aprende jugando. Con los niños hay que jugar, y si juegan con trampas, se les debe corregir. Deben aprender a respetar las reglas, y si no lo hacen, se les expulsa del juego; se les castiga de este modo, porque de lo contrario nunca aprenderán la esencia del juego. (...) Cuando el niño entra a la escuela sin haber recibido esa primera formación de reglas que se adquiere jugando, como el niño no sabe jugar con reglas, se dedica a hacer trampas. Es obvio que el niño acostumbrado a hacer trampas escolares no ha sido educado en la familia”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 107.

¹³⁴ No solamente en la relación que existe entre los maestros y los estudiantes, sino también la de los estudiantes entre sí. Ambos aspectos, tanto la falta de disciplina como el problema del *bullying*, son objeto de la atención de los educadores. Pero, como escribió Dewey, la formación moral “sólo funciona si los alumnos se sienten animados por un sentimiento de simpatía o dignidad por los sentimientos de otros. Si así no ocurriere, las lecciones no tienen más influencia sobre el carácter que una información sobre las montañas de Asia; con una actitud servil se acrecienta la dependencia sobre otros y les da a los que tienen la autoridad, la responsabilidad por la conducta”, DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 364.

¹³⁵ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 88.

ponerse en fila, no obstante lo reacios que pudieran estar¹³⁶.

En general, el brillo en los ojos de un profesor genera el brillo de los ojos de sus alumnos; viceversa, una exposición sin alma, sea porque arranca de alguien que no vibra o porque no es capaz de llegar a los intereses reales de los estudiantes, conduce a un ambiente o bien autoritario o bien caótico: en ambos casos, indisciplinado. La verdadera disciplina es la que surge en un clima de libertad, de una experiencia compartida y amable.

2.6 La comunidad y el individuo. Democracia y ética

Dewey tuvo un gran interés por lo social¹³⁷, por la promoción de un estilo de vida democrático. Añoraba una sociedad capaz de acoger a todas las personas, de hacer florecer todas las potencialidades con que cada integrante pudiera aportar a su mejoramiento.

Si a William James se le llamó el filósofo de los desvalidos, John Dewey es seguramente el filósofo del hombre corriente, de esa multitud que no está ni en la cima ni se encuentra sumida en el pozo más hondo, y para la que la vida no es ni unas largas vacaciones ni una protesta román-

¹³⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 106.

¹³⁷ “Toda la filosofía de Dewey es social: se ha podido ver en el desarrollo de sus teorías epistemológicas, metafísicas y morales. Ha propuesto explícitamente que toda filosofía posee su razón de ser en la organización y en el ordenamiento de la vida social”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 72.

tica, sino una sucesión de problemas, en el trabajo, en la guerra o en casa¹³⁸.

A las necesidades perennes de la condición humana, se añadía el desafío de las nuevas circunstancias que trajo la revolución industrial¹³⁹, con la necesidad de generar una cada vez más intensa participación de sectores de la sociedad que permanecían bastante marginados; por ejemplo, grandes masas de inmigrantes, condiciones laborales precarias, otorgar derecho de voto a las mujeres, asegurar una más equitativa protección de los intereses del gremio de los profesores, etc. Fue un buen patriota, orgulloso de ser norteamericano; pero no por ello cayó en los nacionalismos tan extendidos entre sus contemporáneos: se interesó por la realidad de todo el mundo. Quería aportar a toda la humanidad, ayudando en lo que pudiera a generar las condiciones que trajeran paz y progreso a las diversas sociedades¹⁴⁰.

Su afán por aportar a la sociedad cuajó en un ideal democrático¹⁴¹. A su vez, le parecía que una vía especial-

¹³⁸ HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 27.

¹³⁹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 123. Una manifestación de dicha preocupación es la publicación de *The School and Society* (1899): "Este libro aporta algo nuevo a las ideas contenidas en *My Pedagogic Creed*: aplica las ideas sociales bastante generales contenidas en este libro a la vida industrial característica de la sociedad moderna, sobre todo de la sociedad americana", HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 109.

¹⁴⁰ Piénsese por ejemplo en su participación en el proceso de Trotsky, en sus conferencias sobre educación en México, la URSS y China, sobre filosofía en Japón, etc.

¹⁴¹ Cf. ROMO, Ana Paola, *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*, pp.

mente adecuada para generar cambios positivos era la preocupación por el mejoramiento de la educación. Su paradigma en este sentido parece enfocado hacia las escuelas; digamos, a la formación que recibe la juventud entre los 5 y los 17 años. Dewey fue universitario más del ochenta por ciento de su vida: a partir de los 16 años y hasta su muerte; primero como alumno y luego como profesor e investigador. Con todo, participó también en la educación primaria y secundaria con la experiencia de la Escuela Laboratorio de Chicago, que ni apareció fortuitamente en su vida, ni fue un episodio que más tarde abandonaría en el olvido. La Escuela Experimental surgió luego de abundante reflexión¹⁴². Fue propiciada por la necesidad real de dar una educación integral a los hijos propios y a los de un grupo de amigos que participaban de análogas aspiraciones. En ella se empeñaron a fondo tanto él (con su impulso desde la dirección del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Chicago y con su propuesta filosófica, psicológica y pedagógica) como

64 – 67 y 364. También, cf. GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, pp. 145 – 147.

¹⁴² “En la reflexión pedagógica de John Dewey la idea del laboratorio tiene un rol de primer plano y, junto al planteamiento de la *investigación* caracteriza su concepción del hacer la escuela, oponiéndola a la escuela de la *lección*, BALDACCI, Massimo, “Il laboratorio come strategia didattica. Suggestione deweyane”, en FILOGRASSO, Nando y TRAVAGLINI, Roberto, (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: Franco Angeli, 2004. Es interesante recoger la invitación que ya hiciera Kant en su *Pedagogía*: “Hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios”. KANT, Immanuel, *Pedagogía*, pp. 39 – 40.

su primera mujer (con la dirección efectiva de la gestión diaria de la Escuela)¹⁴³. La experiencia parece haber sido sobradamente positiva. El alejamiento de los Dewey de ella no se debió a deficiencias en la calidad de la educación que se impartía, sino a diferencias de gestión con el rector de la Universidad de Chicago.

Dewey tenía interés por la sociedad en que vivía, por la responsabilidad que le cabía respecto de las demás personas; le movía el propósito de aportar verdaderamente al mejoramiento del mundo. Para eso, sostuvo la importancia de ser riguroso en el conocimiento, de no detenerse por intereses egoístas ni por prejuicios intelectuales no justificables, de ser eficaces. En ocasiones, con la necesidad de ser audaces para aventurarse con actitud de confianza en la capacidad de adaptación y creatividad de las personas.

¹⁴³ “Para Dewey los problemas de la educación eran una oportunidad de desarrollar y poner a prueba ideas que en primera instancia no eran en absoluto específicas del campo de la pedagogía. Desde ese momento [la fundación de la Escuela Laboratorio en Chicago], sin embargo, Dewey trató de establecer nexos más directos entre su actividad filosófica y ciertos temas más concretos. Cada vez más, las funciones básicas de la filosofía resultaron ser para Dewey cuestiones en torno al significado, al método y a la investigación en relación con problemas específicos de las artes y de las ciencias. Pronto llegó a la conclusión de que la forma en que los problemas tradicionales de la metafísica habían sido expresados era, en gran parte, el resultado de interpretaciones inadecuadas de en qué consiste el conocimiento. A la vista de esto, su labor pasó a ser un análisis de que las posibilidades de la racionalidad del conocimiento científico, cuyos resultados en algunos campos habían transformado el rostro del planeta, pudieran emplearse en la solución de todos los problemas de la experiencia humana”, HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, pp. 26 – 27.

Profesó una intensa adhesión a la democracia, entendiéndola como un modo de vida social¹⁴⁴; no tanto como estrategia para administrar el poder público –como modo de gobierno– sino como planteamiento de la natural sociabilidad del hombre y de la eminente dignidad de las personas y su consecuente igualdad fundamental. Por tanto, una sociedad más democrática favorece mejores condiciones de vida para las personas¹⁴⁵. En el pensamiento deweyano una sociedad democrática no es individualista, ni arbitraria, ni tolera abusos de poder, sino que promueve el desarrollo efectivo de todas las capacidades de sus integrantes¹⁴⁶. Una sociedad democrática se

¹⁴⁴ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 103.

¹⁴⁵ Adviértase que en Dewey la sociedad no fagocita a los ciudadanos. Cada persona tiene una dignidad inalienable. “[La socialización] no consiste en una supeditación del individuo a los intereses de la sociedad, ni mucho menos en una ingeniería social, sino en la capacitación de aquél para contribuir al desarrollo de la sociedad mediante la potenciación de capacidades reflexivas y de juicio formado, con las que contribuir a ese desarrollo de la sociedad en la que se integre”, MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, p. 399. En el mismo sentido, escribe Hurtado: “Tres alternativas: La sociedad debe existir por amor a los individuos o el individuo debe tener sus propios fines y maneras de vida implantados por la sociedad; o bien, la sociedad y los individuos son correlativamente orgánicos para con los otros, la sociedad requiere del servicio y la obediencia de los individuos y, al mismo tiempo, existe para servirlos. Cada uno de estos tres tipos de alternativas incluyen muchas otras especies y variaciones dentro de ellas mismas... La tercera hipótesis es claramente la de Dewey”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 72.

¹⁴⁶ Un interesante estudio sobre los principales principios que articulan la vida democrática según Dewey –particularmente el de la igualdad como principio básico– en VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género como principio democrático: un estudio de John Dewey*,

ocupa con esmero por la educación de la juventud, cuidando que transmita eficazmente los aspectos técnicos y artísticos del acervo cultural, pero atendiendo también a contenidos teóricos: a la riqueza de las humanidades (historia, geografía, literatura), la lógica, las matemáticas y las ciencias experimentales, sin descuidar la formación en las buenas costumbres (moral). Así, una educación es democrática (y más eficaz) si aprovecha el impulso que dimana de los mismos estudiantes, si se verifica en un ambiente de cooperación entre colegas y si cuenta con la guía experta de buenos profesores.

El tipo de sociedad que reúne todos los elementos para ser verdaderamente educativa es, para Dewey, la democracia, es decir una sociedad que posee el mayor número de intereses comunes. La democracia será, pues, la sociedad ideal que Dewey tendrá frente a los ojos para desarrollar sus concepciones pedagógicas¹⁴⁷.

Para Dewey, la escuela es un foco de progreso social¹⁴⁸. Atendiendo y mejorando la educación en las escuelas se puede hacer un bien inmenso y duradero en la sociedad. Por el contrario, descuidar la formación moral e intelectual en dichos centros es incurrir en una omisión gravísima, en primer lugar con aquellos niños y de modo mediato con la sociedad. Además, la escuela puede beneficiarse con esta atención desde la sociedad, ya que una condición que propicia una mejor educación es la

Trabajo de Investigación, Universidad de Navarra, Pamplona, 2010, pp. 94 – 104, <http://www.unav.es/gep/TrabajoInvestigacionMartaVaamonde.pdf> (consultado el 12-VIII-13).

¹⁴⁷ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 117.

¹⁴⁸ Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 112.

conciencia de la inherente condición social de cada hombre. La educación de las personas es mejor si se atiende al aporte de los que le circundan¹⁴⁹. Dewey luchó denodadamente contra el individualismo en la vida social, en general, y en la educación, en particular¹⁵⁰. Ni los

¹⁴⁹ Resulta interesante hacer aquí un alcance a una lúcida reflexión de Rafael Alvira, en el mismo sentido: “Considero acertada la tesis según la cual el *ambiente* es el principal factor educativo. (...) Así pues, el resultado de lo dicho hasta ahora es que la educación ha de desarrollarse necesariamente en un ambiente adecuado, y que éste no es otro que el del amor y la amistad verdaderas. Y como lo radical de la *sociedad civil* es que es una sociedad *civilizada*, y solo la educación civiliza, nos encontramos con la conclusión sencilla de que estamos ante un “feed-back”: sin sociedad civilizada es tarea ardua y con frecuencia poco exitosa el educar; pero, a su vez, sin personas educadas no podremos soñar en tener una verdadera sociedad civil”, ALVIRA, Rafael, “La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil”, *Revista Española de Pedagogía* 254 (2013) 147 – 154, pp. 147 – 148.

¹⁵⁰ Marcos Santos sostiene que “Dewey critica dos excesos pedagógicos: el individualismo naturalista tendente al cosmopolitismo y a la ciudadanía universal, de la Ilustración del siglo XVIII, y la reacción idealista de la educación dentro de un estado en el cual el individuo se subordina a la institución, en el siglo XIX. Frente a esto, propugna la mediación de un entorno que influye y es influido por la experiencia del niño. Es, por tanto, la educación algo propio del dinamismo humano, del ideal de progreso continuo de la democracia norteamericana”. Más adelante sostiene que en Dewey se aprecia una tendencia liberal, por el valor que concede a la persona individual, si bien reconociendo ampliamente su integración social. Dice que “aunque mantenemos que Dewey no abandona un paradigma de corte básicamente liberal en su filosofía y en su pedagogía, sí es cierto que criticó con énfasis el individualismo de la tradición clásica liberal de la modernidad”, SANTOS GÓMEZ, Marcos, “Limitaciones de la pedagogía de John Dewey”, *Bordón* 63 (2011) 121 – 130, p. 125.

Dewey criticó también el individualismo que percibía en el ámbito religioso. Por ejemplo, escribió en 1885 que “no hay duda de que

profesores ni los estudiantes son individuos aislados, que puedan vivir como el único habitante de “su” universo. Ni en términos de las necesidades del cuerpo (como la alimentación, la seguridad y el vestido), ni en términos de las facultades superiores (la educación de la inteligencia y de la voluntad). Se vive mejor, se trabaja mejor, se puede desarrollar plenamente el hombre si se desenvuelve en sociedad. Al mismo tiempo, una sociedad en que sus integrantes no viven desinteresados de los demás (o incluso en permanente pugna con ellos), sino compartiendo es una mejor sociedad¹⁵¹.

Aunque la cita sea un tanto extensa, parece especialmente interesante la descripción general del pensamiento educativo deweyano que hace Hurtado, poniendo como punto focal el problema del individualismo:

Las doctrinas pedagógicas de Dewey se presentan como una reacción contra un estado de espíritu que condena en casi cada página de sus escritos, y, en primer lugar, reacción contra una concepción de la educación que asigna a su obra un fin únicamente individual: preparar al individuo para la vida, para que ahí pueda tener éxito, sin inquiete-

la religión protestante ha extendido el individualismo hasta el extremo, y de que en su reacción contra la burocracia eclesiástica ha abdicado largamente de su apropiada función como organización social. (...) Puesto que para la iglesia venir a ser individualista es, por eso, suicidarse. La función de la iglesia es precisamente la de ver que los hombres están vinculados por verdaderas relaciones universales o sociales”. DEWEY, John, *The Church and Society*, LW 17, p. 19.

¹⁵¹ Peters, por ejemplo, destaca el aporte de la insistencia de Dewey en la importancia que compartir las experiencias y la comunicación tienen en la educación, especialmente en sociedades dominadas por un individualismo economicista. Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 118.

tarse por su carácter de miembro de una comunidad a la que debe hacer progresar. La consecuencia de esta tendencia exclusivamente individualista, es el mayor interés llevado a los programas de estudio, como si ellos fueran el único factor educativo. Estos programas están llenos de enciclopedistas que quieren proteger al individuo contra todas las eventualidades de la vida. La disciplina es severa, necesaria para formar el carácter de la manera que se ejercita un músculo y, necesario también, para asegurar al alumno el tiempo para asimilar la materia que le es expuesta. El programa es el mismo para todos y aquel que logra lo mejor para asimilarlo es considerado como el mejor alumno. Como se trata de "recibir" no se siente la necesidad de actividad, de trabajo personal, de hacer investigaciones: ¿Qué interés ofrece al alumno una escuela como ésta? Él se aburre ahí. Todo es artificial allí, está separado de la vida que lleva cada día en la casa, en la calle... La escuela no tiene otro fin que preparar una vida futura; es un puro 'medio'¹⁵².

Dewey sostenía también que lograr un ambiente más democrático y dar una mejor educación facilita a las personas el ejercicio de su libertad. Se declaró contrario a toda forma de discriminación arbitraria, a toda exclusión social o a la falta de igualdad de oportunidades en la vida social. Denunció que descuidar o incluso negar una buena educación a ciertos grupos en la sociedad ha sido una manera de instrumentalizar a muchas personas, de generar abusivamente diferencias sociales que en muchos casos no se deben sino a faltas de solidaridad y responsabilidad de quienes gozan de mejor posición; en no po-

¹⁵² HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 115.

cos casos, se ha tratado de abusos flagrantes y por ello más inaceptables¹⁵³.

La reflexión ética de Dewey está estrechamente relacionada con estas temáticas¹⁵⁴. Su comprensión de la moral no tiene su piedra angular en un 'fin último', tal que aquel fin sea un bien irrestricto, que hace válido tenerlo por norte que oriente la reflexión ética¹⁵⁵. Tampoco se fundamenta en el cumplimiento estoico de la ley, ni en la justificación de la moralidad según imperativos categóricos. En cualquier caso, sostiene Pring, Dewey no se considera relativista; al contrario¹⁵⁶, reflexiona filosóficamente sobre la moralidad de los actos humanos, proponiendo que la moralidad de la actuación puede ser juzgada según el patrón democrático¹⁵⁷. Actuar democráticamente

¹⁵³ Así lo afirma, en efecto, en numerosos pasajes de *Democracy and Education* y de *Experiencie and Nature*. A propósito, Polo es sumamente enfático: "La venganza viciosa perpetúa el desorden, desencadena la espiral de violencia, como a veces se dice. Pero tan mala como el odio es la indiferencia: que nuestros semejantes nos tengan sin cuidado, que no nos importe que actúen de uno u otro modo", POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 141.

¹⁵⁴ Hurtado sostiene que la clave de la Ética en Dewey es la identificación intelectualista del acto moral. Ver HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 68 - 69 y 93 - 94.

¹⁵⁵ ALTAREJOS y NAVAL sostienen que Dewey adopta más bien una 'filosofía de los valores', según la cual no se fija la finalidad de la vida humana en un único fin final, sino que "sólo se puede hablar propia y rigurosamente de valores, en plural". Cf. ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, p. 120.

¹⁵⁶ Así, por ejemplo, ALTAREJOS y NAVAL señalan a Dewey como uno de los autores para quienes la educación moral "ha sido afirmada como un núcleo esencial de la pedagogía". Cf. ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, p. 212.

¹⁵⁷ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 127.

te supone actuar de un modo racional (eligiendo según el bien verdaderamente humano, debiendo a veces ir contra la tendencia espontánea de los sentimientos) y buscar el propio perfeccionamiento sin perjudicar el de los demás integrantes de la sociedad.

Democracia tiene muchos significados, pero si tiene un significado moral ha de ser encontrado resolviendo que la prueba suprema de todas las instituciones y acuerdos industriales debe estar en la contribución que hacen al crecimiento integral de cada uno de los miembros de la sociedad¹⁵⁸.

En Dewey la misma experiencia –que se encuentra en la base de su planteamiento sobre la educación– tiene una naturaleza social¹⁵⁹. El mundo en el que se vive no es solo un conjunto de objetos materiales, sino que hay otras personas. De hecho, de los demás recibimos parte importante del “modo de experimentar básico” que es la cultura; incluso, al punto de que a lo físico se accede de un modo cultural.

Puede decirse que es distintivo del vivir humano que el entorno estrictamente físico sea incorporado en un am-

¹⁵⁸ DEWEY, John, *Reconstruction in Philosophy*, MW 12, p. 186.

¹⁵⁹ “La naturaleza social de la experiencia es central en todo lo que Dewey escribió. Su filosofía social –el significado e importancia de ‘comunidad’ y el compromiso con la democracia– no es algo ajeno a su idea de la experiencia y el desarrollo humano, ni a su teoría del conocimiento y la verdad, ni a su teoría sobre la ética. Están todas tan fuertemente relacionadas que en realidad uno no puede considerar una parte sin referencia al todo. Pero el elemento clave es la interacción social que caracteriza la experiencia y que está en la base de los valores morales. Incluso más: dicha interacción social, cuando es destrabada y constructiva, constituye ‘la democracia’”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 112.

biente cultural; que nuestras relaciones con él, los problemas que surjan con referencia a él y nuestra manera de encarar esos problemas son afectados profundamente por la incorporación de lo físico en lo cultural¹⁶⁰.

Con la cultura se adquiere el uso del lenguaje, que no se reduce a un conjunto de sonidos o garabatos arbitrarios, sino que genera símbolos, vinculados a una actividad social¹⁶¹; de hecho, el lenguaje tiene un dinamismo inherente que se debe a su índole social: las palabras no son estáticas en su forma y significados, pues las constituye el uso que se les da. Como las personas y sus diversas experiencias, las palabras vienen y van: no tienen la permanencia estática de lo inerte. “En cierto sentido, como Heráclito, puede decirse que Dewey pensaba que no es posible entrar dos veces en el mismo río”¹⁶².

Tan importante es la dimensión comunitaria¹⁶³, que una de las definiciones deweyanas de la educación presentes en *Democracy and Education* está formulada en relación con la sociabilidad. La educación es “una función social, que asegura dirección y desarrollo en la inmadurez mediante la participación en la vida del grupo al que se pertenece”¹⁶⁴. En efecto, es clave “la vida del

¹⁶⁰ DEWEY, John, *Logic: The Theory of Inquiry*, LW 12, pp. 48 – 49.

¹⁶¹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 113.

¹⁶² PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 114.

¹⁶³ “Por comunidad se entiende aquí un grupo que comparte los precisos valores a través de los cuales la comunicación, y por tanto también el aprender recíproco, puede tener lugar, y donde las relaciones mutuas no son forzadas”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

¹⁶⁴ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 87.

grupo” en el que cada persona se haya insertada: un origen común, bienes y actividades comunes, una visión del mundo compartida y ciertos proyectos en común¹⁶⁵.

Los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común. Lo que han de tener en común en orden a formar una sociedad son fines, creencias, aspiraciones, conocimientos –un entenderse común– afinidad de ideas, como dicen los sociólogos¹⁶⁶.

La educación cumple un rol clave en la vida social, promoviendo el sentido de lo común y capacitando a sus integrantes para desempeñarse competentemente en el proyecto común¹⁶⁷.

¹⁶⁵ También en este punto es posible encontrar elementos estructurantes del pensamiento kantiano sobre la educación. Como explica Ana Marta González, “él [Kant] sitúa a la educación en el contexto de las relaciones humanas, reconociendo en todo caso que su eficacia depende en gran medida de la cooperación de la sociedad con este propósito, bajo la dirección de expertos competentes”, GONZÁLEZ, Ana Marta, “Kant’s Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches”, *Journal of Philosophy of Education* 45 (2011) 433 – 454, p. 434.

¹⁶⁶ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 7.

¹⁶⁷ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 115. “Dewey no cree en la posibilidad de una transmisión directa de las creencias, de las emociones y de los conocimientos, para desarrollar el espíritu social. Él cree, en cambio, en el valor educativo del ambiente social, es decir, de la actividad en común para la realización de una obra común. Esta es educación en la medida en que el individuo participa en la obra común como tal. El individuo se apropia del fin, aprende los métodos, adquiere la habilidad para realizarla y se impregna de su sentido emotivo. La educación más profunda, es pues, la que se obtiene por la participación del alumno en la vida de las sociedades a las cuales pertenece”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 150. En la misma dirección, afirma Peláez que “la educación de una persona no

La mirada de Dewey sobre la sociedad reconocía cuatro aspectos principales, que son puestos de relieve por Pring. Por una parte, es grande la pluralidad posible de sociedades, según la variabilidad de circunstancias concretas de cada una; en segundo término, dentro de cada sociedad, si bien ha de haber unidad en lo esencial, la total uniformidad no es necesaria: unión sí, rasero uniforme no; tercero, en una sociedad política puede haber diversos niveles de comunidades, como son las familias, las asociaciones de diverso tipo, el Estado, etc.; finalmente, un cuarto aspecto es que en la sociedad la capacidad de escuchar y aprender de los demás –la interacción respetuosa– es clave¹⁶⁸.

En las sociedades más básicas, las palabras “comunidad” y “sociedad” significan prácticamente lo mismo. En sociedades más complejas como las grandes ciudades modernas no parece posible; quizá sí a nivel del barrio, o de la comunidad de trabajo o de amistades más cercanas. En las grandes urbes las relaciones sociales se han hecho aún más especializadas y complejas; se vive de ordinario en grandes grupos humanos, al punto de que el fenómeno de masas de personas de las que prácticamente no se sabe nada o que se encuentran derechamente marginadas casi no llama la atención. Es lo que Dewey observó

puede prescindir de la colaboración de toda la sociedad; no queda confinada a la familia y a la escuela, lugares de la educación intencional”, PELÁEZ, Michelangelo, “San Josemaria & sfida educativa”, *Studi Cattolici* 600 (2011) 88 – 94, p. 94.

¹⁶⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 115 – 116.

en Chicago y Nueva York, y que se refleja en las páginas de *Democracy and Education*¹⁶⁹.

La escuela, según Dewey, es necesaria también desde un punto de vista social y ha de cumplir una doble función: (i) 'ser comunidad' ella misma, no obstante la diversidad de personas que acoge; y (ii) ser un 'factor generador de comunidad' en beneficio de la sociedad, formando ciudadanos colaborativos.

Diciéndolo *grosso modo*, [las escuelas] comienzan a existir cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del acervo social es consignado a lo escrito y transmitido a través de símbolos escritos. (...) Tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que se encuentra más allá de su propio territorio y de su inmediata generación, debe apoyarse en un sistema escolar que asegure una adecuada transmisión de sus recursos. (...) Entonces, es instituida una modalidad especial de trato social, la escuela, para hacerse cargo de ello¹⁷⁰.

En las sociedades contemporáneas no suele bastar, por tanto, la educación familiar o del ámbito del barrio; la escuela es una manifestación de sociedades políticas más complejas, en que la transmisión del acervo cultural y la interacción social requieren de una instancia especializada. Ya en 1897, Dewey afirmaba

Creo que la escuela, como una institución, debería simplificar la vida social existente; debería reducirla, por así decir, a una forma embrionaria. La vida existente es tan compleja que el niño no puede entrar en contacto con ella

¹⁶⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

¹⁷⁰ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 23.

sin confusión o distracción; o bien queda abrumado por la multiplicidad de actividades que tienen lugar, de modo que pierde su capacidad de reaccionar ordenadamente, o queda tan estimulado por esas diversas actividades que sus capacidades son incoadas prematuramente y se convierte en excesivamente especializado o en un ser desintegrado¹⁷¹.

Ya se ha puesto de relieve –y se profundizará a partir de los siguientes capítulos– que Dewey ve en la familia el lugar originario de la gestación y educación humana; la escuela es una ayuda subsidiaria, en la mayoría de los casos necesaria, que viene a ser como una extensión de la formación familiar¹⁷². Así, por ejemplo, cuando Dewey decía “creo que la escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio del recreo”¹⁷³, vemos que el punto de referencia no es la escuela, sino el hogar familiar y los ámbitos que a partir de él se abren como círculos concéntricos. También en *My Pedagogic Creed* escribe “creo que, como tal vida simplificada, la vida de la escuela debería crecer gradualmente fuera de la vida en el propio hogar; que habría de asumir y conti-

¹⁷¹ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87. “En *Democracy and Education*, insiste nuevamente sobre esta idea: la escuela selecciona los elementos fundamentales; luego ella establece entre las materias un orden progresivo, apoyándose sobre lo que ya ha adquirido para facilitar la aclaración de lo que es más complicado; elimina tanto como sea posible los elementos sin valor del medio social y preserva de su influencia los hábitos mentales. Un medio tal constituye la escuela ideal”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 120.

¹⁷² Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 112.

¹⁷³ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87.

nuar las actividades con las que el niño ya se ha familiarizado en casa”¹⁷⁴.

Tanto en la educación informal que proporcionan la familia y la sociedad, como en la educación formal que imparte la escuela, para Dewey “hay un estrecho, lógico nexo entre educar, comunicar, estar en una comunidad y crecimiento personal”¹⁷⁵. En efecto, la educación –en cuanto ‘ayudar a crecer’– tiene una esencial dimensión comunicativa¹⁷⁶; tal como en la comunicación en general, es importante la atención a la otra persona, al deseo de ayudar eficazmente, de servir. Al mismo tiempo, estas nociones de educación y comunicación se relacionan estrechamente con la idea de democracia que describe y propone Dewey, poniendo el acento en la igualdad fundamental y en el trabajo conjunto con una finalidad común. En todas ellas no se puede prescindir de la libertad, tanto de pensamiento como de acción: es el respeto y la

¹⁷⁴ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87.

¹⁷⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

¹⁷⁶ Para profundizar en este particular, puede consultarse ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, pp. 45 – 54. También, la profunda reflexión de Francisco Canals de la educación como ‘comunicación de bien’, según la cual propone que “toda posibilidad de vida histórica cesaría en la humanidad si no se diese en la vida personal, desde lo más íntimo de la vida doméstica y cotidiana, la comunicación amistosa en que la propia vida se transmite y comunica: ‘por nuestros oídos hemos oído, nuestros padres nos lo han contado’. No se trata aquí, evidentemente, de suponer que los padres son ‘docentes’ de una ‘ciencia demostrativa’, sino que el lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo y el amor”, CANALS VIDAL, Francisco, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987, pp. 681 – 682.

promoción de cada persona, con sus propias e irrepetibles cualidades, circunstancias y anhelos.

Es fundamental en el compromiso de Dewey hacia el respeto mutuo como base de las comunidades democráticas su 'fe en el hombre común' y en la comunidad humana que el hombre corriente puede crear y por la cual ser enriquecido¹⁷⁷.

Una consecuencia natural es la de fomentar la participación de todos los integrantes de la sociedad en la vida comunitaria, tanto en las deliberaciones como en la toma de decisiones; es de central importancia porque se trata de una condición necesaria para el florecimiento de cada persona particularmente considerada y de la sociedad como un todo orgánico. Dewey discrepaba de la distinción aristotélica entre dos clases sociales: ciudadanos libres e iguales (a quienes estaba reservada la vida política, la contemplación y el cultivo del espíritu) y esclavos (instrumentos animados, segregados de la vida política, considerados como cosas al servicio despótico de sus amos). La comprensión deweyana de la democracia requiere a todos los hombres como ciudadanos libres e iguales; todos participando, no solamente mediante la proclamación programática de buenas intenciones, sino mediante la inclusión real¹⁷⁸.

¹⁷⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 117 - 118.

¹⁷⁸ "Es necesario hacer más extensa la concepción de privilegio, no solo para incluir a todos, sino también para tomarse en serio las diferentes experiencias de todos (incluyendo las condiciones de los trabajadores industriales), en orden a dotar de sentido a la experiencia", PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 118.

Estas ideas tienen en la educación una aplicación directa. Dewey criticó a la escuela tradicional su excesivo espíritu jerárquico, su falta de comunicación interna tanto en el ámbito de los profesores y directivos como en su relación con el currículo y las experiencias de los estudiantes dentro del aula¹⁷⁹. En efecto, como explica Hurtado, incluso

¹⁷⁹ “La educación social hace mucho más simple el problema disciplinario: Dewey piensa que se ha exagerado mucho la importancia del control directo de las acciones de los alumnos multiplicando órdenes y castigos. Sería necesario, en cambio, hacer que los niños mismos tomen un lugar importante en la obra común y hacerles comprender que ellos realizan una obra social. Sin embargo el control es necesario, ya que las acciones de los niños no se ajustan espontáneamente con los hábitos del grupo en el cual viven. El error es confundir el control con el apremio físico e ignorar el gran poder de un control interior haciendo al sujeto completamente consciente de lo que es invitado a hacer”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 150 – 151. Martha Nussbaum glosa la preocupación de Dewey ante la pasividad de los estudiantes en los siguientes términos: “Tal grado de sometimiento, que en sí mismo es negativo para la vida en general, resulta fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos no son seres activos en estado de alerta. En lugar de limitarse a escuchar, el niño debe mantenerse siempre en actividad: descubrir cosas, reflexionar sobre ellas y hacer preguntas”, NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, pp. 96 – 97. También insiste en ello María Calvo: “Es responsabilidad de los padres y educadores promover y fomentar el “espíritu crítico” y la participación en la controversia razonada, para encontrar la diferencia entre lo real y lo que no lo es, entre lo que vale y lo que no vale. Es urgente que nuestros jóvenes aprendan a discutir y rebatir con argumentos sostenibles obtenidos a partir del uso de la razón personal y sobre la base de la existencia de unos valores fundamentales, huyendo, por lo tanto, del relativismo ideológico. El presente y el futuro requieren una vuelta al realismo, pero no al ingenuo, sino al que formula sus

en su metodología, Dewey presenta la vida social del niño como el punto central en todo proceso de su desarrollo, o de su 'crecimiento'. Es incorrecto hacer de la ciencia, de la historia, de la geografía o de la literatura el centro de los estudios del niño¹⁸⁰.

El espíritu democrático es el centro de la concepción moral de Dewey sobre la educación¹⁸¹, una categoría profunda y amplia: capacita a la escuela para recibir y alentar diversas experiencias y contextos culturales de proveniencia; constituye una herramienta eficaz para superar barreras de comunicación, prejuicios raciales, económicos e ideológicos; enriquece la experiencia de todos los que participan, ayudándoles a crecer: en una escuela de espíritu democrático no son solo los estudiantes quienes mejoran, sino que también los directivos, los profesores y los padres reciben un impulso formativo¹⁸².

hipótesis de trabajo sabiendo que la verdad está en las cosas, como decían Aristóteles y Santo Tomás”, CALVO, María, “El relativismo en la educación. Los hijos del pensamiento débil. Escepticismo, dogmatismo y emergencia educativa”, *Nuestro Tiempo* 679 (2013) 90 - 95, p.94. Cf. BERNAL GUERRERO, Antonio, “Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI”, *Revista de Estudios Sociales* 42 (2012) 27 - 39, p. 36.

¹⁸⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 133.

¹⁸¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 119.

¹⁸² PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 119.

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA DE JOHN DEWEY SOBRE LA CENTRALIDAD DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

3.1 Introducción. Una mirada a la experiencia deweyana

En el conocido libro de Katherine Mayhew y Anna Edwards sobre la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago, *The Dewey School*, se relata un interesante suceso de los primeros pasos de la Escuela Experimental:

En el primer año de la escuela, una culta mujer del barrio, que no tenía hijos, era una visitante frecuente. A finales de año, explicó a una persona relacionada con la escuela: 'Al comienzo, era bastante crítica sobre lo que veía. Con el correr del tiempo, me di cuenta de que parte del problema era el criterio de juicio que yo traía, de la experiencia adquirida en el viejo tipo de escuela. Finalmente, vine a reconocer que la educación no es algo que afecte exclusivamente a los niños que son estudiantes. Es también asunto

de la educación de los padres y, al final, de la entera comunidad'. La vida de la escuela a lo largo de su existencia testimonia la verdad de estas palabras¹.

Muchas veces he comprobado en la práctica una enseñanza aprendida de san Josemaría: en la educación escolar no podemos reducir la atención exclusivamente a los estudiantes. Ni siquiera considerarlos meramente “en conjunto” con los profesores. La escuela es una realidad que requiere tener muy presentes tres grupos de personas: padres, profesores y alumnos. Ninguno puede faltar, y se ha de cuidar de la mejora de los tres. Es más, san Josemaría solía recalcarlo pedagógicamente, diciendo que “en el colegio hay tres cosas importantes: lo primero, los padres; lo segundo, el profesorado; lo tercero, los alumnos”².

¹ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, New York: Atherton Press, 1965, p. 397.

² Citado por Víctor García Hoz, en un importante artículo sobre San Josemaría: GARCÍA HOZ, Víctor, “La educación en Mons. Escrivá de Balaguer”, *Nuestro Tiempo* 264 (1976) 683 – 700, p. 694. Puede verse también un par de cartas de san Josemaría que contienen la misma enseñanza citadas en las pp. 132 y 134 de POMAR, Ramón, “San Josemaría y la promoción del Colegio Gaztelueta”, *Studia et Documenta* 4 (2010) 103 – 146. Francisco Ponz, por su parte, afirma que “para Monseñor Escrivá de Balaguer, la educación es una tarea en la que cooperan todos cuantos están implicados de cualquier modo en un centro educativo: los que lo dirigen, los padres de los alumnos, los profesores, los alumnos, los empleados. El espíritu que anima a cada uno, el ejemplo de su conducta personal, el esmero que pone en su trabajo, todo importa e influye en la calidad de la educación”, PONZ PIEDRAFITA, Francisco, *Reflexiones sobre el quehacer universitario*, Pamplona: EUNSA, 1988, pp. 63 – 64.

En la abundante obra escrita de Dewey no se encuentra ningún tratamiento sistemático sobre el papel de los

En el marco de un congreso teológico que tuvo lugar en Roma a fines de 2013, Ana Marta González se planteaba “ahora bien, ¿es legítimo acercarse a los textos y la vida de Josemaría Escrivá, tratando de identificar los temas filosóficos en ellos implícitos, obviando las cuestiones teológicas que plantean? Más aún, ¿es siquiera posible? ¿Y qué interés podría tener esta tarea? (...) Sin duda, como apuntaba anteriormente, desentrañar los temas filosóficos implícitos en un autor que de ningún modo pretendió escribir una filosofía requiere cierta familiaridad con las fuentes y la perspectiva desde las que escribe, que en este caso son fuentes teológicas. Ahora bien, ¿qué sentido podría tener ilustrarse sobre la teología con el objeto de hacer explícitas las dimensiones filosóficas de un pensamiento? ¿No es esto un despropósito?, ¿no significa invertir por completo el *dictum* medieval, para hacer de la teología una *ancilla philosophiae*? Peor aún, ¿no significa degradar un mensaje espiritual, de forma y contenido marcadamente existencial, al estatuto de una teoría más, exponiéndola a correr el destino de cualquier otra teoría?

No en mi opinión –ni, al parecer, en la opinión de los organizadores de este simposio–. Pues, si, como lo pienso, la predicación y la vida de san Josemaría Escrivá configura una manera peculiar de estar en el mundo, que hace justicia armónicamente a las distintas dimensiones humanas, profundizar este mensaje, explicitar las categorías y la articulación temática que en él se contienen y ponerlas en relación con las que ha acuñado el pensamiento filosófico y sociológico contemporáneo, puede resultar de interés para estas últimas ciencias, y, más en general, para todos aquellos que, con objeto de ganar una perspectiva sapiencial sobre la propia tarea, persiguen comprender la estructura y dinamismo de la existencia humana en el mundo. Por lo demás, ¿no es lógico esperar que una predicación dirigida a resaltar el valor santificador de las realidades seculares tenga algo que decir a las ciencias humanas que se ocupan de esas realidades seculares?”, GONZÁLEZ, Ana Marta, “Mundo y condición humana en san Josemaría Escrivá”, en *San Josemaría e il pensiero teologico*, LÓPEZ DÍAZ, Javier (a cura di), Roma: EDUSC, 2014, 369 - 393, pp. 371 - 372.

padres en la escuela. Sin embargo, no son pocas las explícitas referencias a su importancia, hechas al hilo de su exposición sobre otros diversos aspectos de la enseñanza escolar. Además, en lo que se puede denominar “el pensamiento deweyano”, la centralidad de los padres es perfectamente compatible con –e incluso más, en cierto modo, *exigida implícitamente por*– su propuesta.

La relativamente escasa atención que en apariencia recibe el papel de los padres en la educación escolar por parte de Dewey tiene un correlato en la más bien exigua bibliografía sobre el particular en los autores que han continuado la filosofía de la educación deweyana. Son abundantes y extensos los pasajes que Dewey dedica a los educandos y a los profesores, y abundantes también los libros y artículos en que otros autores han dialogado con Dewey a lo largo de los siglos XX y XXI. Escasos, por contraste, los que se dedican a los padres... a primera vista.

No pocas investigaciones han puesto de relieve la conexión entre la participación de los padres y la calidad de la educación de la que se benefician sus hijos³, tanto en términos de la estimulación durante la primera infancia, de los resultados académicos en la escuela y en la universidad, etc. Es un hecho comúnmente aceptado, no sola-

³ Véase, por ejemplo, SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 – 38. García Ruiz y Sánchez Barea, por su parte, ponen de relieve que de un modo no proporcional a la importancia de dicha relación, la rama de la Educación Comparada apenas le ha dedicado atención; cf. GARCÍA RUIZ, María José y SÁNCHEZ BAREA, Rafael Fermín, “La familia occidental en el siglo XXI: una perspectiva comparada”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 31 – 47, p. 32.

mente respecto de la transmisión de contenidos teóricos y prácticos, sino también de –y muchas veces *indisociablemente vinculados con*– el crecimiento en la dimensión afectiva, empática y socializante.

La participación es un elemento esencial en la vida democrática tal como la entendía Dewey, de manera que si la democracia viene a ser el mejor modo de vivir en sociedad⁴, la participación ha de caracterizar la vida cotidiana de las diversas instituciones: las familias, las escuelas, las asociaciones profesionales y políticas, etc. Así, de un modo natural en el pensamiento deweyano, como hombres responsables que son, los padres han de participar activamente en la vida de las distintas comunidades que integran⁵.

En primer lugar, en su comunidad familiar: han de cultivar su relación matrimonial, que es la realidad fundante de la familia. Luego, si nacen hijos, colaborar atentamente en la marcha de la vida familiar, ocupándose de la crianza y educación de esas personas que han comenzado a existir gracias a su acción generadora. Y así conti-

⁴ Cf. ROOSEVELT, Dirck, “Keeping Children at the Center of Teacher Education: Child Study and the Local Construction of Knowledge in Teaching”, en *Transforming Teacher Education. Reflections from the Field*, CARROL, David, FEATHERSTONE, Helen, FEATHERSTONE, Joseph, FEIMAN-NEMSER, Sharon y ROOSEVELT, David (eds.), Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2007, p. 116. También, cf. KELLY, A. Vic, *Education and Democracy. Principles and Practices*, London: Paul Chapman, 1995, pp. 87 – 95.

⁵ Dow sostiene que ese sentido de comunidad y de la importancia de las relaciones personales fue una experiencia de temprana juventud en el propio Dewey, como parte de su formación familiar. Cf. DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, University of Florida, 2002, p. 36.

nuar, participando en asociaciones profesionales, deportivas, políticas, culturales, religiosas, etc. Una de ellas, clave para el desarrollo de sus hijos, es la escuela que estos frecuentan; la participación de los padres en este tipo de instituciones es constitutiva de la vida de esas organizaciones, y una consecuencia natural de la unidad de la vida –personal y familiar– de quienes llevan allí a sus hijos⁶.

La educación –ese *ayudar a crecer* del que ya se ha tratado– requiere a no mucho andar que se complemente la formación dada en el hogar con el aporte de la escuela. Y ese *complementar* se inscribe siempre en la lógica de la cooperación: los padres siguen siendo *los primeros ayudadores* de sus hijos. Aurora Bernal explica que,

hay (...) una línea de pensamiento que, si bien con importantes aspectos diferenciales –desde Rousseau hasta Dewey–, mantiene una clara continuidad en la visión de la educación como *desarrollo*, lo cual implica que el crecimiento y la madurez se realizan de dentro a fuera del sujeto. Esta visión se corresponde idóneamente con la consideración del ser humano como persona, con todo lo que ello comporta. Aquí, los valores sociales son sin duda un punto indispensable de referencia; pero como elementos de contraste y de abono al desarrollo personal. La socialización, entonces, no consiste en adaptación a lo externo, sino en ayuda colectiva al crecimiento de la persona. Tan necesaria es la sociedad al hombre como el agua a los peces; pero so-

⁶ Vale la pena hacer referencia a las incisivas reflexiones que –en el *Protágoras*– Platón pone en boca de Sócrates, dialogando con Hipócrates: si todo hombre prudente pone cuidado en lo que afecta a la salud del cuerpo, cuánto más atención ha de poner a lo que va a incidir en el alma, como ocurre con las enseñanzas. Cf. PLATÓN, *Protágoras*, 312 b – 314 c.

lo como medio envolvente y no como torno conformador de la personalidad y productor de ciudadanos al modelo ideal de la sociedad. Y la familia es sin duda el medio envolvente primariamente originario del crecimiento personal⁷.

Ciertamente, es el hijo quien protagoniza su crecimiento; él es el centro en torno al cual gira la acción educativa, de modo que no son los padres los dueños de la vida del hijo, sino que es el propio interesado quien ha de ir ganando en el autodomínio de su existencia, en ir ejerciendo cada vez más plenamente la propia libertad, en hacerse con una cada vez más plena autonomía vital⁸.

Como señala Francisco Altarejos,

la educación no es adaptación, sino *desarrollo*. Esta última es la idea central de la pedagogía de John Dewey; la finalidad pedagógica es asistir al crecimiento humano intrínseco e inmanente, no en pos de la adaptación al medio, sino de la aportación que el sujeto debe hacer al medio social. Es coherente con la antropología de L. Polo, por el carácter radical de donación propio de la persona humana⁹.

Pero todo hombre requiere de la ayuda de otras personas en dicho proceso: el niño no solamente recibe el

⁷ BERNAL, Aurora, "Entramado educativo de relaciones personales", en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005, pp. 148 - 149.

⁸ Para Polo, en plena sintonía con el punto de vista deweyano, la educación consiste "en decir algo así como 'yo te voy a ayudar a ver si llegas, pero tienes que llegar tú'", POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 148.

⁹ ALTAREJOS, Francisco, *Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación*, en POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 20.

don de la vida, sino que tiene necesidad de ser defendido, alimentado, vestido, etc. Es evidente que no se limita exclusivamente a las primarias necesidades corporales, sino que también alcanza a las que versan sobre sus necesidades espirituales, como son percibir la propia identidad, recibir afecto, la transmisión de conocimientos, adquirir el lenguaje, etc. Es cada hombre el protagonista y responsable radical de su propio crecimiento, pero todos necesitamos de la ayuda de otras personas¹⁰.

La primera *ayuda* es aquella por la cual se genera la vida, a la que naturalmente siguen otras muchas, de diversa índole. Pero conviene retener desde el comienzo que los primeros benefactores, los primeros ayudadores, los primeros educadores son los padres. La familia es, por tanto, la comunidad educadora básica¹¹; después de los padres, los demás integrantes del círculo familiar: hermanos, abuelos, tíos, etc. A la familia sigue el entorno inmediato, que a partir de esa institución se va estructurando consecutivamente, alcanzando eventualmente grados de extensión y complejidad cada vez mayores. A la familia como unidad política conviene también la existencia de lo que genéricamente puede llamarse *la polis*¹².

¹⁰ La verdad es que el ser y el obrar de cada hombre, por su índole personal, es inescindible de la relación con otros. El crecimiento mismo es crecer en una *independencia relativa*, que consiste en el pleno desarrollo de las capacidades que se poseen viviendo en una comunidad, compartiendo la existencia con otras personas.

¹¹ Cf. POLO, Leonardo, *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona: EUNSA, 1996, p. 111.

¹² En este sentido, por ejemplo, afirma Naoko Saito, “la educación deweyana para una ciudadanía global comienza en casa a través del cultivo de la apertura mental, la amistad y la simpatía; y desde allí se expande al exterior, hacia lo distante”, SAITO, Naoko, “Reconstruc-

Y una sociedad política amplia, que cuenta con posibilidades más ricas y un caudal más extenso de conocimientos, ha de ocuparse consiguientemente de contar con centros de formación que se correspondan con dicha mayor complejidad: las escuelas, en las diversísimas modalidades de las que hay registro.

El desarrollo del niño mediante la atención de los intereses puede realizarse hasta un cierto punto en el hogar, especialmente donde el hogar y el ambiente inmediato es rico en actividades en las que el niño esté asociado (por ejemplo, en la producción y preparación de la comida, o en el mantenimiento de la casa, o en el cuidado del ganado). Pero para mucha gente joven esas oportunidades no están fácilmente disponibles, o el hogar proporciona un ambiente adecuado solo hasta un cierto nivel. Por lo tanto, la escuela debe proveer el ambiente en que estos intereses puedan alcanzar una mayor profundidad. La escuela es idealmente la extensión del hogar y de la familia, donde el interés en comunicar, investigar, crear y hacer, y en expresarse uno mismo puede ser desplegado y mejorarse¹³.

tion in Dewey's Pragmatism", en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009, p. 88. Vale la pena recordar aquí la explicación aristotélica sobre la vida buena, la familia y la ciudad: "el fin de la ciudad es, pues, el vivir bien, y esas cosas son medios para este fin. La ciudad es la comunidad de familias y aldeas en una vida perfecta y suficiente, y esta es, a nuestro juicio, la vida feliz y buena", ARISTÓTELES, *Política*, 1280 b y 1281 a.

¹³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 86. Cf., asimismo, PINTO MINERVA, Franca, "Inmaturità e crescita. Intelligenza ed esperienza", en FILOGRASSO, Nando y TRAVAGLINI, Roberto, (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: Franco Angeli, 2004, pp. 64 - 67.

La escuela se encuentra así en un plano de colaboración a la educación de las nuevas generaciones, con el propósito de formar ciudadanos competentes y responsables. Su misión es cooperar al *ayudar a crecer* que han venido haciendo y continúan ejerciendo los padres: por la propia naturaleza de las cosas, se trata de una relación de colaboración subsidiaria, no de suplantación ni de reemplazo excluyente¹⁴. La escuela ha de ser, en frase deweyana, “una extensión de la vida familiar”. Una extensión que complementa, que de modo armónico esté en continuidad y amplíe el desarrollo personal que se origina en el hogar¹⁵. Dos principios deweyanos radicales

¹⁴ Resultan interesantes las siguientes reflexiones de Juan Fernando Sellés: “La familia es la raíz y fin del colegio. El colegio es por y para las familias, no a la inversa.

De lo anterior se deduce que la educación escolar no debe sustituir a la familiar, sino reforzarla y potenciarla. Por ello, en manos de los padres está el derecho de crear asociaciones educativas (guarderías, escuelas, colegios, institutos, escuelas de capacitación profesional, etc.) que refuercen e incrementen la orientación educativa que ellos llevan a cabo con sus hijos. Y como la familia es la base de la sociedad, y por ello del Estado, labor de este es subsidiar las iniciativas de esas instituciones intermedias en aquellos cometidos donde no llegue la iniciativa privada. En consecuencia, si mandar es servir, el fin primario del Estado es el servicio a la familia, y el secundario, el servicio a la educación. Cuando un Estado subordina la familia y la educación a sus leyes positivas e intereses de gobierno, y no se subordina él a la familia y a la educación y a sus ‘leyes’ naturales, procede incorrectamente, porque esa actitud es injustificable y llamada al fracaso (algo así como intentar basar la pirámide social por el vértice). En efecto, el Estado no podrá nunca actuar bien como padre por una sencilla razón: porque ni lo es ni lo puede ser”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 96.

¹⁵ Cf. CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, p. 59.

–el de la experiencia y el de la continuidad, en el marco de la convicción de Dewey acerca de la unidad de la realidad– se integran naturalmente en este planteamiento¹⁶. En efecto, en la filosofía de la educación deweyana la escuela es “una institución social modelada según la organización de un hogar ideal”¹⁷.

Son los padres quienes traen los hijos al mundo. Ciertamente, cada hombre es un ser radicalmente nuevo en virtud de su acto de ser personal. Además, el hijo va paulatinamente desarrollándose, ejercitando la propia libertad y creciendo en autonomía. Contando con ello, en cuanto a lo que se manifiesta, los hijos son inicialmente solo lo que han recibido de sus padres (en términos de su conformación física, de las primeras experiencias, del lenguaje que han adquirido, de los hábitos –buenos y malos– que hayan desarrollado). Así, resulta evidente que si se quiere educar bien a una persona no es indiferente conocer o no su estado inicial: su bagaje de conocimientos, afectos, hábitos y experiencias, su contexto pasado y presente.

Los padres traen los hijos al mundo y los padres traen los hijos a la escuela: los buenos profesores lo saben y por eso se esfuerzan por hacerse cargo lo más cabalmente que pueden de la concreta vida familiar en que se ha formado y se desenvuelve actualmente cada alumno. Se empeñan también por ser cercanos a los padres, manteniendo con ellos, en la medida de sus posibilidades, una relación estrecha, de comunicación permanente y pro-

¹⁶ Cf. MENAND, Louis, *El club de los metafísicos*, pp. 328 – 330.

¹⁷ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, p. 10.

funda. Un buen profesor educa uno a uno, persona a persona, consciente de que cada hombre es único, que cada familia es única y que de lo que se trata es de ayudar a crecer en el modo que le corresponde a cada quien: con iniciativa y competencia profesional –incluso más: poniendo todo el corazón, porque si no es casi imposible lo anterior–, pero sin suplantarlo al propio educando ni a sus padres.

La labor del profesor es subsidiaria a la de los padres, como lo es la de la escuela y la de la sociedad en general. En este sentido, es interesante que, al final de su interesante trabajo doctoral, al momento de señalar de modo conclusivo “las tesis pedagógicas de Dewey”, Alberto Hurtado destaca en el número 6 la siguiente: “La escuela debe presentar un medio simplificado que permita profundizar y ampliar los valores adquiridos en la familia”¹⁸.

Un punto fuerte de las civilizaciones que han prosperado ha sido reconocer que el hombre es un ser social por naturaleza, que siempre viene a la existencia en un contexto social y que es en el seno de una comunidad política (en sentido amplio) donde puede desarrollarse plenamente¹⁹. No pocas veces se ha puesto en sordina e

¹⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 107.

¹⁹ Robert P. George afirma que una buena sociedad se apoya en tres pilares: (i) el respeto por la persona, por cada ser humano y su dignidad; (ii) la institución de la familia; y (iii) un sistema legal y de gobierno justo y efectivo. Así, dice, “la familia es indispensable. Es el primer y mejor Ministerio de salud, educación y bienestar. Aun cuando no hay familia perfecta, ninguna institución supera a una familia sana en cuanto a capacidad para transmitir a cada nueva generación el entendimiento y rasgos de carácter –las virtudes– de los cuales dependen en forma vital cada una de las otras institucio-

incluso algunas se lo ha negado al momento de las declaraciones, pero lo cierto es que no ha habido una sociedad próspera que lo haya obviado en la práctica. La existencia humana siempre es solidaria, jamás radicalmente solitaria.

En efecto, una nota definitoria del ser persona es el *ser en relación*²⁰, el estar abierto y vinculado con otras per-

nes de la sociedad, partiendo por la ley y el gobierno y llegando hasta las instituciones educacionales y las firmas comerciales. Cuando no se forma una familia o cuando muchas se desmiembran, la eficaz transmisión de virtudes tales como la honradez, la cortesía, el autocontrol, la preocupación por el bienestar de los demás, la justicia, la compasión y la responsabilidad personal, está en peligro”, GEORGE, Robert P., *Moral pública. Debates actuales*, Santiago de Chile: IES, 2009, pp. 151 – 152.

²⁰ Cf. SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, pp. 24 – 30. “En suma, cabe sociedad porque la persona humana es *coexistencia*, no al revés. En efecto, la persona no es un mero ser, sino un *ser-con*, es decir, añade al ser el acompañamiento. Por eso es superior al ser que puede existir aisladamente (el ser del universo). También por eso, a nivel social, convivir no es estar junto a, sino crecer por medio del trato mutuo. Se crece en la medida en que se da más unión entre los hombres. De ahí que un hombre crezca más, se humanice mejor, en la familia que en otros ámbitos, porque la unión que esta permite es más estrecha. Derivadamente, la sociedad no es fruto de pacto alguno o invento cultural, sino neta manifestación humana y humanizante. Es, en suma, expresión, no invención. No solo no es un invento, sino que no se puede inventar, porque cuando cada hombre aparece en escena se encuentra con que la sociedad ya existe. Por eso, también cualquier actividad, tenga o no intención social es, de antemano, social. Los intentos artificiales de montar la sociedad no pasan, pues, de artificios, como ha notado recientemente Alfredo Cruz respecto de la propuesta social de Hobbes” (p. 24). Como acertadamente afirma Lucía Santelices, “antropológicamente, el hombre es un ser en familia”, SANTELICES CUEVAS, Lucía, “La familia des-

sonas. La doctrina política del Contrato Social se muestra una y otra vez en la práctica –y no menos manifiestamente en la consideración especulativa de la sociedad– como una figura meramente retórica, una hipótesis desencantada de lo humano que, por renunciar a la verdad sobre el hombre, aun embarcada en el loable afán de promocionar la libertad humana, no hace sino fracasar una y otra vez, sumiendo al hombre en una dinámica social en que predomina el más fuerte a costa del más débil. Es una comprensión simplista de la sociedad: le falta la profundidad en la visión que otorga la apertura a la cooperación; una colaboración que es realmente necesaria si se quiere acertar.

Como se ha considerado antes, el planteamiento de Dewey sobre el hombre es el de un ser que naturalmente se halla integrado en una sociedad, como un hilo del tejido. En efecto, el ser social es algo nativo en cada persona humana, lo que algunos autores llaman coexistencia trascendental. Una persona solitaria es algo inexistente para Dewey; si se encuentra quien desea estar radicalmente solo, apartarse absolutamente de los demás, desentenderse por completo de la suerte de la sociedad, más bien lo que se ha encontrado es un hombre en un intento imposible, en un afán ciertamente patológico. Para Dewey es evidente que el hombre viene al mundo en sociedad (en coexistencia con otros) y que transcurre su vida en interacción con otras personas²¹. Un niño apa-

de una mirada antropológica: requisito para educar”, en *Pensamiento Educativo* 28 (2001) 183 – 198, p. 189.

²¹ Un punto que le marcó de la visión del mundo transmitida por su formación cristiana es, en opinión de Dykhuizen, la convicción de que la plenitud del hombre no se obtiene individualmente, sino en

rece originalmente en el marco de una familia y desde ese contexto se integra a continuación en un entramado social más amplio.

El natural “ser social de cada hombre” se une a otra convicción antropológica de Dewey, con amplia repercusión en la constitución política de la humanidad: la igual dignidad de todas las personas. Lo asume como algo evidente la mayor parte de las veces, y no fueron pocas las ocasiones en que lo manifestó explícitamente en conferencias, artículos de periódico y monografías filosóficas; una convicción en sintonía con la educación que recibió en su familia siendo niño y acorde con su formación kantiana. La sociedad es para Dewey una comunidad política, en la que los hombres –naturalmente sociables e iguales en dignidad– han de cooperar en el esfuerzo por procurar el bien de todos²²; un bien común que implica el bien particular de todos los integrantes de la sociedad²³.

comunidad. Cf. DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 8.

²² Al igual que en el pensamiento de Leonardo Polo, la sociedad es para Dewey “un juego de suma positiva”, cf. POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, pp. 143 – 144.

²³ “Entre todos estos dualismos, Dewey propone construir puentes, restablecer la continuidad.

Continuidad primero entre el fin individual y el fin social de la educación. La asimilación de los métodos por el individuo, la reconstrucción de la experiencia a que está invitado a hacer, tiene por fin profundizar el contenido social de sus experiencias. La transmisión al individuo de los conocimientos tiene por fin reaccionar en función de hacer progresar la sociedad. Así el individuo y la sociedad ya no están opuestos, sino que entre ellos se establece una íntima compenetración”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras comple-*

Tal cooperación es caracterizada por Dewey con el nombre de democracia, como ya hemos visto; “democracia”, que no es solo un tipo de gobierno político, sino un ideal de vida social amplio y general. La democracia viene a ser el modo natural de toda sociedad humana, en cualquiera de sus niveles. En los más básicos (como la familia), intermedios (como una asociación de profesores) o superiores (como una nación). “Natural” en sentido de *el estado al que tiende por su propio modo de ser, si se desarrolla plenamente*.

Como se señaló en el último apartado del anterior capítulo, Dewey vivió en unos años en que el individualismo a ultranza y diversas formas de colectivismos (nacionalistas o no) disputaban con vehemencia en el ámbito filosófico, político y económico²⁴. Guardó siempre, sin embargo, una marcada distancia con los excesos y se mantuvo firme, proponiendo una comprensión equilibrada del hombre y de la sociedad. El ideal democrático

tas, p. 119. La noción deweyana de comunidad no suele ser muy discutida. Puede verse una exposición crítica de la noción deweyana de comunidad en FEINBERG, Walter, “John Dewey: A Missing Link”, *Philosophy of Education* (2008) 36 – 39.

²⁴ “El patriotismo de Dewey nunca ha sido nacionalista, como el de los patriotas profesionales, ni apologético como el de nuestros escritores expatriados. Respetuoso con las culturas de otras tierras y pueblos, siempre ha sentido un aprecio natural por las tradiciones en las que él mismo creció, incluso cuando en ocasiones las haya interpretado para que puedan hacer frente a las nuevas necesidades y problemas que se imponen”, HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 21.

que propuso era inclusivo y reclamaba la libre, creciente y comprometida cooperación de todas las personas²⁵.

Reconocía la existencia de diversos niveles de sociedades intermedias entre el hombre (siempre nativamente un ser familiar) y la comunidad en general (con la forma que asumiera: Provincia, Estado, Federación, Organización Internacional, etc.). El individuo no podía ser jamás absorbido por la colectividad; el hombre nunca puede perder su personalidad, su propia identidad. Por cierto, dicha identidad puede ser considerada desde el punto de vista del ser “una individualidad”, pero nunca como una radical soledad. La persona se encuentra siempre contextualizada, es siempre coexistente con otras personas; posee siempre una verdadera coexistencia, una existencia-con-otros. En consecuencia, nadie debe por ningún motivo ser olvidado, tratado como un número estadístico o un mero recurso de la colectividad, “tratado solo como instrumento” (en la célebre formulación kantiana, tantas veces citada por Dewey).

El modo correcto de entender las diversas agrupaciones humanas jamás deja de lado la consideración de cada persona como sujeto único e irrepetible. Por tanto, ha de ser capaz de dar cuenta de las colectividades en una integración armónica, que nunca despersionalice. Así, la primera sociedad que se descubre es la familia: esa comunidad de personas fundada naturalmente en el amor

²⁵ “Dewey es el filósofo de la democracia estadounidense en un momento en que los principios de la democracia están en retirada en casi todos los países y sometidos asimismo a un duro ataque en el suyo propio”, HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 165.

mutuo, exclusivo y fiel entre un hombre y una mujer. Como muy lúcidamente se ha dicho²⁶, todo hombre es hijo: todo hombre que existe es constituido en el ser en virtud de la cooperación de dos personas, que han sido concausas – al modo de una causa unitaria en su obrar– necesarias para su existencia²⁷.

Dicha cooperación tiende *per se* a la comunidad de vida exclusiva y permanente: la cooperación sexual por la que un hombre-hijo viene al mundo se entiende naturalmente en el contexto del compromiso entre los padres al que llamamos matrimonio. No solo aparece como una verdad antropológica objetiva, sino que es también la comprensión implícita en la vida familiar y en la obra filosófica y política de Dewey.

Es interesante atender, también en relación con este aspecto, a lo que señala Alberto Hurtado sobre Dewey. Su aporte, explica el santo chileno, no está en una absoluta originalidad –se halla en continuidad con una tradición, por tanto–, sino en que lo haya propuesto fundamentada y coherentemente, además de la constancia con la que lo sostuvo y la coherencia a ella con la que obró:

¿Cómo saber si son tan originales sus ideas? ‘Nada nuevo brilla bajo el sol’... El que quiere buscar las encontrará en germen en Aristóteles y en Platón; sobre todo en el *De*

²⁶ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 41 – 44.

²⁷ Aristóteles, a este propósito, puso de relieve cuán agradecido ha de estar el hijo hacia quienes le han dado la vida, con la correspondiente obligación de justicia, propia de la piedad filial. “El hijo está en deuda y debe pagar, pero nada puede hacer que corresponda a lo que por él ha hecho su padre, de modo que siempre le es deudor”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1163 b.

Magistro de San Agustín; en la época moderna en Montaigne, Rousseau, Pestalozzi y Herbart... Pero jamás antes han sido presentadas con tanta fuerza, insistencia y poder de persuasión. Para hacer penetrar una idea no basta haberla dicho una vez de paso; hay que decirla todos los días y a toda hora; presentarla bajo todas sus formas y con todos sus matices. Una cosa que inmediatamente llama la atención en Dewey es la unidad en la variedad de la obra. La lista de los libros y artículos es imponente y ocupa todo un volumen. Sin embargo la lectura de tres o cuatro libros bien escogidos dará la seguridad de haber abarcado el caudal esencial de ideas del autor²⁸.

Para Dewey el hombre viene al mundo en una familia y es la familia la sociedad originaria de toda otra posible realidad social, incluida la sociedad política más ampliamente considerada: la Humanidad. En la familia, la consideración de cada hombre como persona se encuentra especialmente facilitada, en virtud de los vínculos que la conforman: conyugalidad, paternidad, filiación y fraternidad. Desde la familia, de un modo orgánico y

²⁸ Hurtado continúa afirmando que “a primera vista sus pensamientos parecen bien simples, mas estimamos que su realización cambiaría fundamentalmente los métodos pedagógicos existentes, para bien o para mal. Sobre este punto no hemos querido pronunciarnos. Lejos de nosotros afirmar que la mera aplicación de ideas como ‘la educación deber ser activa’; ‘debe partir de los intereses de los niños’; ‘debe ser individualizada’; ‘debe adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad’, etcétera, baste por sí sola para reformar un colegio. Su realización requiere más bien energía considerable y reconcentrada en la práctica de la aplicación. En pedagogía sucede algo semejante a lo que sucede en la vida espiritual: lo que importa no es saber demasiado, sino gozar interiormente. Este conocimiento vivo, sentido en forma casi connatural, desemboca en la acción. Los santos, los grandes pedagogos, son hombres que han realizado una idea”. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 172.

creciente, pueden constituirse sociedades más amplias, contextos sociales más complejos. También cuando pensamos sobre la Educación conviene no olvidar que la familia es –con expresión muy conocida– la célula básica de la sociedad²⁹. Conviene no olvidar tampoco que las entidades sociales superiores están conformadas por las inferiores: pretender *ser* o *actuar* olvidándolas o incluso perjudicándolas es un olvidarse o perjudicarse a sí misma de la sociedad superior.

A partir del interés deweyano por las ciencias experimentales (en particular por la psicología) y por los asuntos sociales (donde destaca su afán democratizador), se encuentra en su obra filosófica sobre la educación un amplio tratamiento de los fines de la educación, de los elementos que ayudan al aprendizaje en los estudiantes y de los aspectos en los que los profesores han de centrarse. Con todo, se echa de menos una reflexión explícita y sistemática sobre el papel de los padres en la educación escolar, e idealmente un alcance a la dimensión educati-

²⁹ Afirma Sellés que “la familia es la base de la sociedad porque la reunión entre familias conforma la sociedad. Si las familias estuviesen aisladas no habría sociedad civil. Solo se da solidaridad social cuando existe unión interfamiliar, y esta se da como prolongación de la unidad intrafamiliar. Sin la familia, no cabe la solidaridad. Lo contrario es falta de coherencia. En efecto, es incoherente, por ejemplo, que las naciones sean solidarias con alguna otra que sufre desastres naturales cuando no protegen a las familias de sus propios países, más aún, cuando favorecen la escisión familiar. Si la independencia implica atomización, se abre la puerta a la crisis social. Del mismo modo que a la familia no la vincula la ley sino el amor, a la sociedad no la une la burocracia, sino la solidaridad, en rigor, la virtud, que es la médula de la ética”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 57.

va al interior de la familia misma. Pero, al mismo tiempo, no son pocas las referencias de Dewey a este tema en sus libros y artículos de filosofía de la educación, sean estas directas o indirectas. A la vez, conociendo su biografía se descubre el manifiesto aprecio que tuvo hacia la vida familiar y su estrecha relación con la educación escolar.

Interesa, por eso, volver a fijar ahora la atención en la biografía de Dewey, desde este punto de vista específico. En efecto, ahondar un poco más en cómo era la familia en que nació y fue educado, así como la que él formó al llegar a la madurez, se presenta como muy iluminador. Resulta asimismo esclarecedor detenerse en la experiencia de Dewey al frente de la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago: ¿qué dijo en ese entonces sobre el papel de los padres en la Laboratory School? ¿Cómo se condujo en la práctica, en medio de las distintas circunstancias propias de la vida diaria de una escuela?

Se llegará, en los capítulos cuarto y quinto, al estudio de los textos deweyanos que recogen el pensamiento sobre el papel de los padres en la educación escolar. Ahora, en cambio, se dedica el presente capítulo a los aspectos apenas mencionados. El propósito es doble: de una parte, situar en un cierto contexto histórico-existencial la enseñanza deweyana: conocer mejor a su autor; de otra, conocer más de cerca la propuesta de Dewey mirando su actuar, viendo cómo se condujo en su propia vida, tanto como padre de familia que educó a varios hijos, como en cuanto impulsor y directivo de una escuela. Las palabras iluminan los hechos, y las obras permiten comprender mejor el sentido de las palabras. Por tanto, a esta sección introductoria sigue una sobre la familia en que nació John Dewey y otra sobre aquella que

él mismo formó más tarde. En un tercer momento, de un modo más extenso, se atiende a la experiencia deweyana encabezando la Escuela Experimental.

Como habrá oportunidad de notar, la escuela es para Dewey un ámbito educativo abierto a todos, también a los padres, pues también ellos son personas que han de crecer irrestrictamente. El objetivo específico de la escuela como institución social³⁰ es la ayuda en la formación de los estudiantes, pero en la filosofía y en la biografía deweyanas resulta patente la convicción de que dicho propósito solo se podrá cumplir contando con la cooperación activa de los padres.

Una idea central en Dewey es que *la escuela se convirtiese en un centro abierto a la comunidad*, que no solo recibiese a los niños, sino también a los adultos: todos están llamados a participar en la construcción del proyecto de vida democrático. Habla de que se potencien las conferencias, las actividades recreativas con fines formativos, los talleres, los conciertos, las excursiones... como oportunidades de intercambiar experiencias. Esta concepción de la escuela como centro social, que bebe de su proyecto democrático

³⁰ Una institución a la que Dewey reconocía un papel importantísimo en esos años de profundos cambios sociales, de industrialización vertiginosa, intensos movimientos migratorios y nuevos modos de vida social. “En un tipo de sociedad como esa [Nueva York en los años en que Dewey vivía mientras enseñaba en la Universidad de Columbia; años en los que escribió *Democracy and Education*], tan desintegrada potencialmente –pues cada uno buscaba su propio objetivo a costa de otros, en que los subgrupos (subcomunidades) se dividían unas de otras, con frecuencia en circunstancias de hostilidad–, la escuela necesitaba tomar un rol mucho más activo”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

en su afán por lograr que la comunidad proporcione a todos sus miembros las máximas oportunidades de desarrollo, lleva a enfatizar su ideal de *socialismo de la inteligencia y del espíritu*, es decir, aquel que se basa en dar la oportunidad de que todos los seres humanos puedan disfrutar de los mismos recursos en el acceso a la cultura, a la interpretación del mundo y al goce de la libertad, que, para Dewey, es, ante todo, intelectual, de pensamiento³¹.

3.2 John Dewey como hijo y como padre de familia

3.2.1 La familia en que nació. John Dewey como hijo y como hermano

Leonardo Polo ha reflexionado profundamente sobre el carácter familiar del hombre, sosteniendo que el ‘ser hijo’ es una nota esencial a toda persona humana³². En efecto, no todos los hombres son padres, pero sí que todos somos hijos; todos tenemos un origen del que provenimos: no nos damos la existencia a nosotros mismos.

³¹ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, pp. 274 – 275. El uso de cursivas es del original. Cf. BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Communication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015, p. 8.

³² Cf. POLO, Leonardo, “El hombre como hijo”, en *Metafísica de la familia*, CRUZ CRUZ, Juan (ed.), 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2010. Cf. también el ya citado *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*.

Por cierto que contamos con la libertad, para ir dirigiendo nosotros mismos los pasos de nuestra vida, según mejor nos vaya pareciendo, pero no somos seres absolutos. Hemos comenzado a existir, tenemos un origen, nuestro ser ha sido históricamente iniciado, y actualmente participado.

Nuevamente: además de esos cuidados y primeras herramientas que nos han transmitido quienes han velado por nosotros en nuestros primeros años, conviene no perder de vista que nadie se da a sí mismo la vida; ningún hombre es origen de la radicalidad de su propio ser. Nos “encontramos” existiendo, incluyendo un existir que comporta un determinado modo de ser, unas precisas circunstancias de época, lugar, relaciones familiares, cultura, etc³³. Nuestra existencia es libre, vale la pena volver a decirlo; mas se trata de una libertad ‘contextualizada’; el hombre tiene una libertad que es ‘don’ recibido de otro y no ‘absoluto’ autofundante³⁴.

³³ Cf. MORENO ALMÁRCEGUI, Antonio, “Tiempo y familia. El oscurecimiento social del significado de la consanguinidad en Occidente”, en ALVIRA, Rafael, GHIRETTI, Héctor y HERRERO, Montserrat (eds.), *La experiencia social del tiempo*, Pamplona: EUNSA, 2006, pp. 274 - 275.

³⁴ La Modernidad suele ser descrita como un periodo en que, junto con las luces de una más clara consideración de la valía de cada hombre individual, de la subjetividad y de la libertad personal, con no poca frecuencia ha tenido también las sombras de una pretensión desmedida de individualidad, tanto por la pérdida de la vinculación con un origen trascendente, como aquel que nos liga con las demás personas. La noción de ‘individuo’ se ha mostrado menos fecunda que la de ‘persona’. Tener presente el carácter de ‘relación’ propio de los seres dotados de espíritu se manifiesta particularmente valioso en un clima cultural como el que caracteriza corrientes decadentes

Así, el natural cariño y agradecimiento que los hombres sienten y manifiestan a sus padres nace tanto de la experiencia de sus atenciones como de sabernos deudores de la vida y de la educación que nos han dado. Por lo mismo, ya en los más antiguos textos que se conservan se encuentra que los hombres se entienden a sí mismos mirando a su familia (o a sus extensiones: su ciudad, su pueblo, su patria).

En este sentido, vale la pena volver a los orígenes del propio John Dewey: considerar con un poco más de detenimiento algunos datos que se esbozaron brevemente en el apartado inicial de este trabajo sobre su biografía³⁵; conocer el contexto de su vida familiar como hijo y hermano, el hogar en que nació y la primera educación que recibió.

¿Cómo era la familia en que vino al mundo John Dewey? Archibald Dewey y su mujer Lucina son caracterizados por Dykhuizen como un matrimonio típico de la Nueva Inglaterra de mediados del siglo XIX. Radicados en Vermont, se dice de ellos que eran unos *yankees* tradicionales: “industriosos, sagaces, autónomos, ahorrativos, discretos, independientes en su pensamiento, puri-

de la civilización actual, corrientes que tienden al aislamiento y al narcisismo. Una cultura que toma en consideración la apertura relacional del hombre tiende a ser una *cultura de la vida*; y una cultura que se encierra en la subjetividad individualista tiende a ser una *cultura de la muerte*.

³⁵ También ahora se sigue especialmente el perfil histórico publicado por George Dykhuizen: DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973. En los párrafos que tratan sobre la infancia de Dewey, casi siempre a partir de las pp. 1 – 18.

tanos en su conducta y profundamente piadosos”³⁶. Ambos manifestaron un atento interés por los sucesos que marcaban la vida de su sociedad. El padre, por ejemplo, siendo un comerciante de buena situación económica, participó activamente en la Guerra de Secesión, debiendo para ello trasladar temporalmente a su familia y liquidar las inversiones que poseía. Al finalizar el conflicto, hubo de recomenzar su actividad profesional en un rubro nuevo, consiguiendo buenos resultados a fuerza de trabajo serio y de sus buenas cualidades. Lucina se destacó por su compromiso social, cooperando en diversas actividades asistenciales a favor de personas de situación precaria³⁷.

Los Dewey tuvieron dos hijos en sus primeros años, John Archibald –que murió en un lamentable accidente antes de cumplir los tres años– y Davis Rich. En octubre de 1859 nació John, y en 1861 el cuarto y último hijo: Charles Miner. Era una familia bien conocida y respetada que, con el correr de los años, fue considerada culta en su entorno social. Por ejemplo, se sabe que fueron muy aficionados a la lectura, hábito que en sus años escolares sería especialmente característico de John.

Tenían un buen nivel económico y se relacionaban generalmente con las familias más influyentes, lo que no

³⁶ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 1. Dow afirma que la influencia del carácter de Archibald y el tiempo que John pasó junto a su padre en su establecimiento comercial tuvo una importancia no pequeña en su formación infantil; cf. DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, p. 36.

³⁷ DYKHUIZEN, George, “An Early Chapter in the Life of John Dewey”, en *Journal of the History of Ideas*, Vol. 13, nº 4 (Oct., 1952), pp. 563 – 572, p. 568.

fue obstáculo para que John también estuviera en contacto y mantuviera un trato cordial y cercano con chicos provenientes de familias de inmigrantes irlandeses y del Quebec (una experiencia a la que autores como Dykhuizen otorgan importancia, como oportunidad para adquirir un horizonte social amplio e inclusivo).

Archibald y Lucina daban bastante libertad a sus hijos para dar paseos por el campo y hacer excursiones al monte y a un lago cercanos. La vida familiar discurrió con normalidad y sosiego, en un ambiente de cariño y arraigadas tradiciones americanas. Eran una familia de frecuente práctica religiosa³⁸, aunque los hijos notaban cierta disparidad en cuanto al modo de vivir el cristianismo entre sus padres. Archibald se mostraba menos riguroso que su mujer, mientras que Lucina era una evangélica pietista, que reconvenía quizá con excesiva frecuencia a sus hijos en nombre de la religión.

Vale la pena hacer aquí una digresión. Parece oportuno detenerse –más brevemente tal vez de lo que lo amerita– en un aspecto importante de la vida y el pensamiento de John Dewey.

Se ha hecho mención de la importancia de la figura materna en el devenir de su vida religiosa³⁹. Es interesan-

³⁸ DYKHUIZEN, George, "An Early Chapter in the Life of John Dewey", en *Journal of the History of Ideas*, Vol. 13, n° 4 (Oct., 1952), pp. 563 – 572, p. 566.

³⁹ Es un punto bastante referido, con general acuerdo en los diversos autores, Así, además de la biografía de Dykhuizen, cf. SALLS, Holly Sh., *Character Education: Transforming Values into Virtue*, Lanham: University Press of America.

te tener en cuenta, además, que Dewey creció en años en que en Vermont irrumpía con fuerza el protestantismo liberal, dando cabida a algunos dualismos que –a la larga– le generaron una gran crisis con respecto a sus convicciones religiosas. La contradicción que percibía entre la fe que se le transmitía y la razón natural, entre las creencias religiosas y los conocimientos científicos, no tardó en convertirse en un callejón sin salida. Avanzando en sus estudios de juventud, al hacerse neo-hegeliano, incorporó su pensamiento religioso en dicho sistema, sobre todo en sus primeros años después de graduarse. Como afirma Hurtado, analizando diversos textos deweyanos,

Dewey nos afirma también que la filosofía hegeliana fue para él una liberación, pues ella le ofrecía esta aproximación de Dios que él buscaba con tanta vehemencia.

Estas expresiones, que revelan una preocupación religiosa profunda, se encuentran confirmadas por la lectura de los primeros artículos de Dewey, que dejan aparecer a menudo la idea religiosa⁴⁰.

Sin embargo, al pasar al experimentalismo, pronto abandonó toda práctica religiosa. Pring pone de relieve que este enfoque experimentalista fue clave en su rechazo hacia las religiones institucionalizadas, que proponían planteamientos doctrinales firmes⁴¹.

En sus años en el *college*, las prácticas de piedad eran impuestas y eso le exasperaba no poco. Al mismo tiempo, en su buen maestro Torrey veía a alguien noble, pero

⁴⁰ Cf. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 79.

⁴¹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 71.

excesivamente retraído del mundo real –de lo común y corriente–, a la vez que profesaba un intuicionismo y un fideísmo para Dewey poco satisfactorios. Fue el mismo Torrey quien le introdujo en la filosofía kantiana, que le llevó a cuestionar toda certeza racional sobre la religión, de modo que no es de extrañar que Dewey se fuera desvinculando progresivamente de la religiosidad institucionalizada, dedicando sus energías a asuntos más bien sociales y educativos, y finalmente abandonando –ya en la adultez– toda práctica religiosa⁴².

Es comprensible la resolución de Dewey, considerando las alternativas que parecían plantearsele. Una vez más, el fideísmo se evidencia insatisfactorio: no raramente conduce en definitiva al agnosticismo, si el sujeto – como es legítimo e incluso más: imperativo– no renuncia al ejercicio de la racionalidad, al cultivo de las humanidades y de las ciencias experimentales. Considerando la habitual honestidad intelectual de Dewey, no parece aventurado pensar que habría recibido con entusiasmo la propuesta de textos como la encíclica *Fides et ratio*⁴³, si su primera formación se hubiera arraigado en un contexto más propicio.

El *humus* cultural puritano no parece el más adecuado para sustentar una comprensión abierta y armónica de la unidad del sujeto que conoce, ama y cree. La unidad de

⁴² Cf. DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 100.

⁴³ JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio_sp.html, consultado el 7 de febrero de 2014. Para una profundización en la armónica relación entre la fe y la razón, recomiendo la consulta de ARTIGAS, Mariano, *Ciencia, razón y fe*, 2ª ed., Pamplona: EUNSA, 2011.

pensamiento y de vida que reclama el ser humano no termina de encontrar anclaje en un contexto cultural en que, por influencia de la doctrina que arranca en Lutero, la razón como capacidad y la naturaleza humana en general se entienden radicalmente corrompidas. No pocas afirmaciones de Dewey denostando la enseñanza de “los teólogos” –en *Human Nature and Conduct, A Common Faith* y *Experiencie and Nature*, por ejemplo– sobre la relación entre lo natural y lo sobrenatural, o la idea que sobre la naturaleza humana y el cosmos que puede tener la teología, parecen aplicables a la teología protestante, pero no a la católica.

Las más de las veces, las opiniones deweyanas en este ámbito muestran un conocimiento sumamente parcial del mensaje original del cristianismo. Por ejemplo, cuando afirma que, en la doctrina cristiana, “aparte del hombre, la naturaleza es execrable o insignificante”⁴⁴, o que

todas las creencias e ideas en cuestión, ya tengan que ver o no con materias históricas o literarias, con astronomía, geología y biología, o con la creación y estructura del mundo, y del hombre, están unidas a lo sobrenatural, y que esta relación es el factor que ha hecho dudar de ellas: el factor que, desde el punto de vista de las religiones históricas e institucionales, está minando la vida religiosa misma⁴⁵

⁴⁴ DEWEY, John, *A Common Faith*, LW 9, p. 36.

⁴⁵ DEWEY, John, *A Common Faith*, LW 9, p. 21. Más adelante, añadía también “la creencia en lo sobrenatural, como poder necesario para la captación del ideal y la devoción práctica a él, tiene como contrapartida una creencia pesimista en la corrupción e impotencia de los medios naturales. Eso es axiomático en el dogma cristiano. Pero este pesimismo aparente suele cambiarse de repente en un optimismo exagerado. Pues de acuerdo con los términos de la doctrina, si la fe

Es interesante en este sentido tener en cuenta la opinión de Richard John Neuhaus sobre el influjo del protestantismo en la configuración de la cultura norteamericana, cuando sostiene que

figuras clave tales como Ralph Waldo Emerson, Walt Whitman, Thoreau y John Dewey, aunque no eran protestantes ortodoxos, fueron todos productos del protestantismo tradicional. Se definieron a sí mismos por su disenso de él, y la relevancia de su disidencia asumió su continua vitalidad. Toda la historia cultural americana, incluidas sus actitudes hacia la economía, ha recibido su forma de pensadores que estuvieron apenas a un paso del púlpito protestante⁴⁶.

Alberto Hurtado dedica bastante atención a este aspecto de la filosofía deweyana, tanto a la dinámica subjetiva en la vida de Dewey como a su incidencia en el conjunto de su planteamiento intelectual. Respecto de esto último, además de la crítica filosófica más de fondo, conviene su actitud de indiferencia hacia el tema de la religión, con la consecuente incidencia que eso significa en la formación de la juventud⁴⁷.

en lo sobrenatural es del orden requerido, inmediatamente tiene lugar la regeneración. La bondad, en todo lo esencial, se establece con ello: si no, es prueba de que la relación establecida con lo sobrenatural ha sido viciada. Este optimismo romántico es una de las causas de la excesiva atención a la salvación individual característica del cristianismo tradicional” (p. 32).

⁴⁶ NEUHAUS, Richard John, *Doing Well & Doing Good*, New York: Doubleday, 1992, p. 38.

⁴⁷ Su crítica es particularmente encendida en este aspecto: “Cuando se trata de un hecho que debe ejercer una influencia profunda en los destinos del hombre, como es el caso, cuando se trata de una doctrina que pretende orientar la vida en la tierra e incluso después de

En el conjunto de sus escritos, Dewey ha adoptado una actitud más bien negativa frente al problema religioso. No se preocupa de ello, pues como lo dice abiertamente, no constituye para él un problema filosófico. Aclara bastante su pensamiento diciendo que una experiencia religiosa profunda puede y debe adaptarse a cualquier conjunto de ideas filosóficas que se piense poder sostener. "Religión" y "experiencia religiosa" son dos términos opuestos para Dewey. Esta actitud es una consecuencia lógica de su agnosticismo radical, y equivale a negar la posibilidad de tener un conocimiento intelectual, un conocimiento verdadero sobre Dios, fundamento de toda religión. Pues, si Dios es incognoscible, ¿qué llega entonces a ser la religión?⁴⁸

Richard Pring se detiene en que, según el planteamiento deweyano, la religión y el arte reflejan ciertas maneras de experimentar y de construir marcos de interpretación que consiguen percibir la realidad en una

la muerte, el educador no puede desinteresarse en el problema. Debe manifestar al niño lo que él piensa de acuerdo a este tema fundamental, ya que la adhesión a las verdades religiosas —según la enseñanza de las propias verdades— está íntimamente ligada a la obtención del fin último por el cual el hombre ha sido creado. (...)

Querer escapar del problema es una cobardía; no pronunciarse sobre él frente al niño, un crimen; la neutralidad en tal materia, un engaño, ya que ella equivale a decir al niño que el orden sobrenatural no existe o no vale la pena ser buscado, o bien que lo ha buscado y no lo ha encontrado. De otro modo, ¿cómo el niño va a interpretar esta conducta ya que su razón le propone imperiosamente, las premisas de las cuales acabamos de hablar?

Es por esto que la escuela neutral es, en el fondo, una insensatez". HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 162 - 163. Cf., *asimismo*, CORALLO, Gino, *John Dewey*, pp. 185 - 188.

⁴⁸ Cf. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 96 - 97.

visión unitaria⁴⁹. Por lo mismo, Dewey proponía que habían de tener un espacio en la educación, pero no del modo en que hasta entonces se estaba realizando⁵⁰.

En opinión de Larry Hickman, Dewey era un ferviente partidario del *secularismo*, pero no de la *secularización*. El llamado que hizo en 1934 a promover “lo religioso” en lugar de “las religiones” iría en ese sentido. Así,

el propósito de Dewey al escribir *A Common Faith* no era minar la fe religiosa de nadie, sino proveer de esperanza a los que habían abandonado las religiones institucionalizadas, o que se sentían abandonados por ellas⁵¹.

⁴⁹ Como se apuntó en la tercera sección del segundo capítulo al tratar sobre la estética deweyana, tanto lo artístico como lo religioso tienen una faceta afectiva particularmente importante en Dewey. En este sentido, vale la pena atender a las reflexiones que Sergio Sánchez-Migallón hace a partir de la obra de Max Scheler y de Dietrich von Hildebrand sobre la actitud de la persona respecto de *lo valioso*. Cf. SÁNCHEZ-MIGALLÓN, Sergio, “La adoración de lo santo como acto fundamental humano”, en BERLANGA, Alfonso, (ed.) *Adorar a Dios en la liturgia*, Pamplona: EUNSA, 2015; en especial, las pp. 30 – 34.

⁵⁰ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 73. Como afirma Noddings, “hay algo en lo religioso, pensaba Dewey, que debe ser parte de toda vida buena”, NODDINGS, Nel, “Looking Forward from *A Common Faith*”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009, p. 12.

⁵¹ HICKMAN, Larry A., “Secularism, Secularization, and John Dewey”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009, pp. 25 – 26. El uso actual de los términos “secularización” y “secularismo” es oscilante: Dewey defiende la autonomía de lo secular, pero no el laicismo.

Concuerdo con la apreciación que hace Hickman un poco más adelante en cuanto a que –como se puede apreciar repetidamente en esa obra– el punto clave es la crítica deweyana a la noción de “lo sobrenatural”. Como también apuntan Hurtado y Corallo, el cientificismo⁵², el naturalismo y la falta de una metafísica realista impiden lamentablemente a Dewey una apertura a la trascendencia sobrenatural, restando vigor y proyección a su comprensión de las ciencias experimentales y de la filosofía⁵³.

⁵² Por ejemplo, valgan como muestra estas líneas: “Los descubrimientos geológicos han desplazado los mitos de la creación, voluminosos en un tiempo. La biología ha revolucionado los conceptos de alma y mente, que en una época ocupaban un lugar central en las creencias e ideas religiosas, y esta ciencia ha hecho una profunda impresión sobre las ideas del pecado, la redención y la inmortalidad. La antropología, la historia y la crítica literaria han proporcionado una versión radicalmente diferente de los personajes y hechos históricos que sirvieron de base a las religiones cristianas. La psicología nos abre ya explicaciones naturales de fenómenos extraordinarios, cuyo origen sobrenatural era, hace algún tiempo, por así decir, la explicación natural”, DEWEY, John, *A Common Faith*, LW 9, p. 22. La perspectiva de los años transcurridos desde entonces, con los avances que las ciencias han continuado conquistando y la conciencia que, al mismo tiempo, han ido despertando de cuánto nos falta por saber y en qué manera la ciencia experimental requiere sistemáticamente de una fundamentación trascendente a su método, facilita una lectura comprensiva, pero no por ello menos crítica de pasajes deweyanos como este.

⁵³ Para una exposición más profunda de este tema, cf. CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, pp. 470 – 475 y 531 – 535. Cf. también, sobre el naturalismo deweyano y su incidencia en su concepción de lo religioso, PIHLSTRÖM, Sami, “Dewey and Pragmatic Religious Naturalism”, en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Si se atiende a los argumentos que da sobre la imposibilidad de demostrar racionalmente la existencia de Dios, Dewey se atiene en la práctica a los mismos que en su momento dio Kant. Al igual que el filósofo prusiano, tampoco se hace cargo de la llamada cuarta vía expuesta por Tomás de Aquino. Y se entiende con facilidad que, dada la fundamentación no realista de su filosofía primera, no cuente con los medios intelectuales suficientes para apreciar adecuadamente las demás vías.

Conviene siempre interpretar a los autores *in melius*. Por ello, de la lectura de *A Common Faith* vale la pena retener, al mismo tiempo que las profundas limitaciones de su planteamiento sobre la religión, la buena intención que mueve a su autor. En efecto, Dewey –con pasajes en los que adquiere un tono que no tendría nada que envidiar a cualquier otro ardoroso profeta– afirma que, a su juicio, dejando de lado las religiones institucionales y su pretensión de cultivar “lo sobrenatural”, y fomentando una religiosidad cívica, la sociedad logrará un avance impensado. Desembarazándose de las religiones tradicionales, el hombre podría desarrollar muchísimo más su capacidad intelectual natural. En efecto, para Dewey,

reforzada por el prestigio de las religiones tradicionales, y apoyada por la fuerza emocional de las creencias en lo sobrenatural, ahoga el desarrollo de esa inteligencia social mediante la cual la dirección del cambio social podría ser quitada de la región del accidente, tal como el accidente ha sido definido. El accidente, en su sentido más amplio, y la idea de lo sobrenatural, son gemelos⁵⁴.

⁵⁴ DEWEY, John, *A Common Faith*, LW 9, p. 52.

Hecho este *excursus*, conviene volver ahora al hilo principal de la exposición.

Tal como en el primer capítulo se vio que Hook le recordaba en sus años de madurez, John Dewey se caracterizó también en su juventud por un carácter ecuánime, de trato agradable y correcto. Se aplicaba con interés y buenos resultados al estudio, manifestando especial inclinación por las letras (literatura, lenguas clásicas, gramática) y no poco interés por las ciencias experimentales.

Es sabido que los padres de Dewey conocían bien a los profesores de su hijo John, tanto en la escuela como en el *college*⁵⁵: la unidad de propósito y la cercanía del conocimiento personal fueron una nota característica de la relación entre el hogar de los Dewey y la escuela de su hijo. Como ya ha habido oportunidad de considerar, decidió dedicarse a la Filosofía. Fue acabados sus estudios superiores y durante sus primeros años de ejercicio profesional que contrajo matrimonio con Alice Chipman.

3.2.2 La familia que formó: John Dewey como marido y como padre

John y Alice se casaron y formaron así una nueva familia el 28 de julio de 1886. Se conocían desde hacía no poco tiempo, pero la precaria situación financiera de un profesor, recién graduado, y de una estudiante de final de carrera habían obligado a retrasar el enlace. Al año

⁵⁵ Cf. DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 10.

siguiente nació su primer hijo, Frederick Archibald; no mucho más tarde nacieron también Evelyn (1889) y Morris (1893). Su relación fue de gran afecto y compenetración, durante los más de cuarenta años que vivieron juntos hasta el fallecimiento de Alice, en 1927. En efecto, comenta Dykhuizen que “la vida familiar de los Dewey le procuró el calor y el afecto que [él] necesitaba”⁵⁶. Pero no solo a él, pues su hogar estaba abierto a gran número de amigos y conocidos, con tertulias amenas y una hospitalidad bien reconocida, sobre todo en la comunidad universitaria.

Desde los primeros pasos de su vida matrimonial, los Dewey se destacaron por su gran cuidado de la vida familiar, de la atención de los esposos entre sí y de velar diligentemente por cada uno de sus hijos. Es un aspecto que John Dewey parece haber heredado a su vez de sus padres, que tan atentos estuvieron a la formación de la familia. Los Dewey disfrutaban con los niños y fueron recibiendo la llegada de nuevos hijos con alegría, concurriendo a su educación con ilusión y gran dedicación. Prestaban atención a cada uno de los pasos de sus pequeños, en la vida cotidiana y en su progresiva integración en la vida del barrio, de la escuela, etc.

Pasaron etapas de mayores apuros económicos, propios de una familia numerosa en una gran ciudad⁵⁷. Así, Dewey hubo de aplicarse con ingenio a lidiar con su hijo mayor, que manifestaba con gran ilusión sus ganas de poder tener una bicicleta, en momentos en que la familia no podía afrontar ese gasto. Se sabe también que,

⁵⁶ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 105.

⁵⁷ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 107.

cuando la mayor parte de sus amigos y conocidos iban contando con un teléfono en casa, los Dewey tuvieron que acudir a los vecinos para recibir mensajes, pues no pudieron sino hasta bastante más adelante tener un aparato en su domicilio. Aun deseándolo vivamente, no podían permitirse gastar en entradas para asistir al teatro, la ópera o conciertos: recurrieron entonces a los parques y museos gratuitos de la ciudad de Chicago.

En los veranos solían organizar las cosas para poder salir de la ciudad, buscando más tranquilidad y vida al aire libre; con los años, con una posición más establecida, lograron hacerse con una pequeña granja, donde la familia pasaba mucho tiempo en común, compartiendo horas que gustaban especialmente a Dewey: el trabajo en la huerta⁵⁸.

Durante los años de Michigan (1889 – 1894), Alice fue desarrollando un interés personal por el proceso de aprendizaje de los niños pequeños. Fue compartiendo también ese interés con su marido, al que animaba a poner sus teorías educativas en relación con lo que iban viendo en el crecimiento de sus propios hijos. El interés especulativo de John y Alice fue retroalimentándose con la atención y el cariño hacia sus niños, a los que fueron educando con gran libertad de espíritu. En efecto, causando a veces cierta sorpresa en algunos invitados por modos no muy convencionales de enseñar a los pequeños⁵⁹.

Un biógrafo de Dewey comenta que

⁵⁸ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 151.

⁵⁹ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 66.

la vida doméstica de la familia rodeó a Dewey con el calor, la estabilidad y las ricas relaciones humanas que requería su temperamento; en esto Alice tuvo un papel importante. Refiriéndose en una ocasión a las particulares condiciones de la felicidad, Dewey declaró que ‘me parece que las más profundas fuentes de la felicidad en la vida vienen a ser una: la de las relaciones familiares de uno. También ahí, aunque haya yo experimentado grandes penas, puedo decir que en mi compañera, en mis hijos y en mis nietos he sido bendecido por las circunstancias y vaivenes de la vida’⁶⁰.

¿A qué “grandes penas” podía estarse refiriendo Dewey mirando hacia atrás al cumplir los setenta años? Dado su temple sereno y su consabida laboriosidad, es del todo improbable que se tratara de las dificultades económicas iniciales. Más bien, parece lógico pensar que está recordando la dolorosa pérdida de dos hijos a edades muy tempranas. John y Alice tuvieron, además de los tres hijos ya mencionados, un niño (Gordon Chipman) y dos niñas (Lucy Alice y Jane Mary). Y fue durante un viaje de la familia por Europa que Morris enfermó de difteria y falleció en Italia; y también en un viaje familiar, estando en Irlanda, murió de tifus el pequeño Gordon, de solo ocho años. Ambos fueron golpes muy duros para la familia (en especial para Alice), de los que tardaron mucho en reponerse. Con todo, los Dewey decidieron adoptar un niño italiano de una edad similar a la de Gordon poco después de su deceso; Sabino se integró perfectamente a la familia.

⁶⁰ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 233. La cita interior recoge unas palabras de John Dewey originalmente publicadas en DEWEY, John, “In Response”, en *John Dewey, the Man and His Philosophy: Adresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday*, Cambridge: Harvard University Press, 1930.

Es sabido que Dewey compartió con su mujer todo su proyecto de vida, no solo el familiar, sino también sus ilusiones profesionales⁶¹. Ella fue una gran confidente y ayudó a fomentar en él su interés por los problemas sociales y por la educación, de modo que Dewey reconoció muchas veces la influencia de su mujer en su pensamiento en estos temas. Colaboraron estrechamente en la puesta en marcha de la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago⁶² e hicieron juntos varios viajes dando conferencias y compartiendo sus vicisitudes (así a Japón, China, México, etc.). La comprensión y el apoyo moral de Alice fue constante y decisivo en la participación de su marido en el pensamiento y la actuación pública⁶³.

Con el correr de los años, como es natural, los hijos de los Dewey fueron creciendo y formando sus propias familias. Pero no mucho tiempo después del fallecimiento de Alice, John pudo volver a vivir por temporadas con

⁶¹ “Él [John] y la señora Dewey fueron estando cada vez más estrechamente unidos no solo por los comunes intereses y responsabilidades de la familia, sino también por sus actividades intelectuales y profesionales”, DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 105.

⁶² Alice, en efecto, era “la autoridad académica visible”. GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 279. Además, como el mismo Dewey comenta en el prefacio que abre *How We Think*: “Mi deuda fundamental es con mi mujer, quien inspiró las ideas de este libro y a través de cuyo trabajo vinculado a la Escuela Laboratorio –que existió en Chicago entre 1896 y 1903– las ideas alcanzaron una tal concreción como la que proviene de su encarnación y puesta en práctica”, DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, p. 179.

⁶³ Cf. DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 233.

unos u otros. Como ocurre a tantos hijos que han correspondido generosamente y han tratado bien a sus padres, John Dewey recibió el premio a los cuidados que tuvo con Archibald y Lucina cuando, ya mayores, los llevó a vivir a su casa (no obstante lo amplia de su propia familia). En efecto, a su tiempo, sus hijos le procuraron atención, cariño y compañía. Los indicios de una vida familiar sana y entrañable en la vida de John Dewey son evidentes, una vez más.

Max Eastman, según recoge Dykhuizen, escribió como recuerdo de los años en Chicago que “Dewey está perfectamente cómodo con un niño trepando por una pierna de sus pantalones y otro pescando en su tintero”⁶⁴; a Eastman no dejaba de sorprenderle que ello fuera así en un hombre tan renombrado y dedicado a la Lógica. Y fue quizá esa misma alegría y comodidad de la vida ordinaria de una familia lo que le movió muchos años más tarde a reemprender esa aventura.

En efecto, Dewey tomó la decisión de volver a casarse pasados ya los 80 años, contrayendo nuevo matrimonio el 11 de diciembre de 1946 con la viuda Roberta Lowitz Grant, quien

contribuyó mucho a la felicidad y bienestar de Dewey en sus últimos años. Ella tenía una gran personalidad, con mucho sentido común y un discreto pero vivo sentido del humor, que se adaptaba muy bien con el de Dewey. Inteligente y bien informada, era una conversadora muy interesante. Sus amigos estaban impresionados por la total dedicación de Roberta a su marido y su lógico agrado en su

⁶⁴ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, p. 106.

compañía. Más allá de las dudas iniciales en miembros de ambas familias, la relación fue amable y feliz⁶⁵.

Queriendo ayudar de alguna manera en la difícil situación que vivían muchos niños en la Europa de la inmediata postguerra mundial, decidieron adoptar un niño belga, huérfano a causa del conflicto armado, al que llamaron John. Poco tiempo después, al recibir noticias de que Adrienne, una hermanita de John, había sido encontrada, la acogieron también como hija suya. En breve tiempo, formaron una familia muy unida, un verdadero hogar; cuando Dewey tenía que ausentarse unos días por algún viaje nunca faltaba una llamada por teléfono, para escuchar sus voces y saber cómo estaba cada uno.

Los últimos años de Dewey fueron, como toda su vida, años de intensa vida familiar; el momento de dejar este mundo, en 1952, lo encontró rodeado del sincero afecto de muchas personas.

3.3 La experiencia de Dewey en la Laboratory School

3.3.1 Introducción

La frecuencia e intensidad con las que John Dewey encarece la importancia de la unidad de la realidad, con

⁶⁵ DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, pp. 313 – 314.

su correspondencia en la unidad del pensamiento y de la acción, es un aspecto que suele llamar la atención de los continuadores de la obra deweyana⁶⁶. Su rechazo de lo que percibiera como dualismos, separaciones arbitrarias⁶⁷ o quiebres en la unidad de vida es bien conocido y ha sido abundantemente comentado⁶⁸.

⁶⁶ Por ejemplo, cf. MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, pp. 448 - 451.

⁶⁷ Entre muchos textos, recuérdese por ejemplo la parte tercera de *The School and Society*, dedicado al problema de la unidad de la vida y la educación, con el título “El despilfarro en la educación”.

⁶⁸ Con todo, pienso que es iluminador recoger aquí una reflexión de Juan Fernando Sellés, que distingue entre ‘dualismos’ y ‘dualidades’. Lo hace sin detrimento de la unidad de lo real y de la unidad de la vida del viviente, en un modo que, me parece razonable aventurar, Dewey habría estado de acuerdo: “La expresión ‘dualidades humanas’ significa, pues, que el hombre no es simple, sino conformado por duplicidades de rasgos reales, en los que hay que subordinar lo menos a más importante, lo inferior a lo superior. Según esta vinculación, el miembro inferior debe servir al superior, y el superior favorecer al inferior. Si esto es así, ninguna realidad humana se podrá explicar de modo cabal aislada o *analíticamente*, sino reunitiva o *sistemáticamente*. Por ejemplo, no será suficiente explicación la que trata del acto de ‘imperar’, propio de la razón en su uso práctico, sin el hábito que es origen de este acto, a saber, la ‘prudencia’. Tampoco será suficiente entender, por poner otros ejemplos, la sociedad sin la ética, o el lenguaje sin el pensamiento, o la ética sin la libertad personal, etc.

Pues bien, de cara a nuestro propósito, habrá que vincular la educación a algunas dimensiones superiores a ella, por ejemplo, la familia, y a otras inferiores, la sociedad, pongamos por caso. En suma, si la educación es una realidad humana, para comprenderla será oportuno seguir este planteamiento dual. Además, como ya se ha adelantado, la vinculación entre lo inferior y lo superior en el hombre debe entenderse de manera que lo inferior jamás puede ser ex-

Pienso, en este sentido, que de la unidad de la vida de Dewey –de su pensamiento, propósitos y acciones– fueron asimismo brotando diversas experiencias, como la educación de sus propios hijos y la de la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago –también llamada Escuela Laboratorio– impulsada por él durante su dirección de los centros académicos de Filosofía y Pedagogía de esa universidad.

Ya ha habido oportunidad de tratar sobre la Escuela Experimental a propósito de los estudiantes. Ahora es el momento de atender a los padres de los chicos que frecuentaron la Escuela Laboratorio: ¿Quiénes eran? ¿Cómo se relacionaron con el centro educativo? ¿Qué planteamiento se les hizo desde la Escuela? ¿Cómo se les trató? En definitiva, ¿cómo fue la experiencia de Dewey como impulsor de una iniciativa educativa por casi un decenio?

Aun a riesgo de ser ligeramente reiterativo, es interesante volver sobre la impresión de aquella vecina de la Escuela Experimental, que decía tras casi un año de suspicacias

Finalmente, vine a reconocer que la educación no es algo que afecte exclusivamente a los niños que son estudiantes. Es también un asunto de la educación de los padres y, al final, de la entera comunidad⁶⁹.

plicado sin lo superior, pero no al revés”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, pp. 67 – 68. El uso de cursivas es así en el original.

⁶⁹ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, p. 397.

Me parece significativo el hecho de que este comentario se recoge para abrir el capítulo “Parents and Children” de una obra ciertamente clave para la comprensión de la experiencia deweyana en la Escuela Laboratorio: *The Dewey School*. El libro fue escrito por dos antiguas profesoras de la Escuela –Katherine Camp Mayhew y Anna Camp Edwards– y es una referencia prácticamente obligada en las demás monografías y artículos sobre la Escuela Experimental y sobre la filosofía de la educación deweyana. Pero no es cosa solamente de que los estudiosos de Dewey le reconozcan un gran valor, sino que él mismo colaboró en su publicación (la primera edición es de 1936), escribiendo la introducción.

Para los efectos de la presente investigación, no deja de ser interesante que al específico tema de la participación de los padres en el proyecto de la Escuela Laboratorio se le haya dedicado un capítulo completo. Es señal de que no solamente era un punto clave para el día a día de aquel centro educativo, sino que también lo fue para quienes idearon su puesta en marcha, para quienes reflexionaron sobre esa experiencia años después y para los que se abocaron a consignarla por escrito con el propósito de transmitirla fielmente; en definitiva, se trata de un tema central en el mismo Dewey, que no solo estuvo en la génesis de la Escuela sino también en su puesta en marcha y en el pensamiento reflexivo sobre ella. Reitero: central para Dewey, que avaló con entusiasmo lo que se publicó en *The Dewey School*.

Cuando, tras varios años, la Escuela hubo de cerrar sus puertas, los chicos que entonces estudiaban allí se integraron en otros centros educativos. Fue común la sorpresa por su destacado rendimiento y actitud, de mo-

do que a veces se suscitó la pregunta de si esos alumnos serían excepcionales, o bien qué era lo que en sus anteriores estudios les había dado un impulso tan notable, en comparación con otros chicos de similares circunstancias. Es significativo el comentario que a ese propósito se hace desde quienes participaron en el proyecto de la Escuela de Dewey:

Eran, con todo, como otros niños, de diversos grados de habilidad y tipos de temperamento. Eran excepcionales solamente en cuanto representaban a un grupo de padres que habían captado la visión de un tipo de educación que deseaban como experiencia para sus hijos⁷⁰.

La atención está puesta en los chicos, por supuesto, pero entendiéndolos en unidad con sus padres, poniendo de relieve la participación, convicciones y compromiso de estos últimos. Como se verá, este apunte no es fortuito. El papel de los padres fue destacado tanto en la práctica del día a día como en la teoría que sustentaba la escuela. *Facta, non verba*:

la Escuela demostró que el interés de los padres por sus propios hijos puede ser comunicado también a la escuela, de manera que la escuela y el hogar se extienden mutuamente entre sí⁷¹.

⁷⁰ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, pp. 18 - 19.

⁷¹ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 398.

3.3.2 La concepción filosófica y pedagógica que sustentaba la Escuela Laboratorio

Laurel N. Tanner describe sintéticamente la teoría educativa que estaba detrás de la Escuela Laboratorio de Dewey en el prefacio de su excelente monografía sobre dicho centro, diciendo que tenía una

idea de la escuela como una pequeña sociedad cooperativa donde niños en cualquier estadio de desarrollo pueden resolver problemas y donde 'el conocimiento sistematizado de la conciencia adulta es gradual y sistemáticamente trabajado'⁷².

Era, en definitiva, la puesta en práctica de la filosofía de la educación de Dewey, que con el correr de los años iba siendo cada vez más consistente. A sus investigaciones teóricas sobre psicología filosófica y teoría del conocimiento, Dewey fue asociando los avances de la psicología experimental, atendiendo especialmente a las ideas de William James. Ya desde 1894, al plantearse su incorporación a la Universidad de Chicago, Dewey tenía en mente la conexión de la facultad de Filosofía y Psicología con el área de la Pedagogía. Y es en 1895 cuando

presenta su 'Plan of Organization of the University Primary School'. Tras unos pocos años, encontró un grupo de padres interesados en proporcionar a sus hijos un tipo diferente de educación de la disponible en Chicago. Con la ayuda de éstos, tanto financiera como moral, se abrió una

⁷² TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, New York: Teachers College Press, 1997, p. xi. La cita interior proviene, según Tanner, de DEWEY, John, "The Psychological Aspect of the School Curriculum", en *Educational Review* (13) 356 – 369.

escuela experimental bajo los auspicios del Departamento citado, del cual Dewey era el director, con dos maestros y dieciséis niños. Llamada más tarde 'The Laboratory School', fue popularmente conocida como la 'Dewey School'⁷³.

Desde el origen de la Escuela, por tanto, nos encontramos con un grupo de padres que es esencial en la realización del proyecto educativo⁷⁴. Eran personas que compartían una determinada visión de la educación y que, como se verá, estaban dispuestas a comprometerse en un esfuerzo continuado por sacar adelante una institución que pudiera dar ese tipo de educación. Se trataba de un modelo educativo propuesto desde la reflexión filosófica y científica de Dewey; un cuerpo serio y sistemático de filosofía pedagógica, cuya apertura a la experimentación y rectificación le dio una flexibilidad que fue determinante en el éxito de la iniciativa⁷⁵.

Ahora bien, es importante tener presente que lo que Dewey estaba haciendo, desde su posición como director de la Facultad que aglutinaba Filosofía, Psicología y Pedagogía, no era establecer una escuela como lo habría hecho un gestor educacional privado.

El pronto florecimiento en la práctica de la filosofía de Mr. Dewey fue incentivado por el doble deseo de un laboratorio para probar su filosofía de la educación y para proporcionar una oportunidad para el crecimiento y desarrollo

⁷³ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 39.

⁷⁴ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 5.

⁷⁵ Cf. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. xi.

de sus propios hijos. En una ocasión, preguntado por cómo sucedió el cambio en la dirección de su atención, hacia la filosofía de la educación, Mr. Dewey respondió: 'Fue principalmente a causa de los niños'⁷⁶.

Además de su interés por la educación de sus propios hijos, por tanto, Dewey se proponía contar con una instancia para el desarrollo de la ciencia pedagógica, para el estudio del aprendizaje y formación del carácter desde la filosofía y la psicología, de modo similar a como las ciencias físicas (biología, física, química) tenían sus propios laboratorios⁷⁷. Así,

como cualquiera de esos laboratorios, [la Escuela] tenía dos objetivos principales: (1) mostrar, probar, verificar y criticar afirmaciones teóricas y principios; y (2) aportar a la suma de hechos y principios en su línea específica. En consecuencia, era comúnmente llamada *la Escuela Laboratorio*. El nombre es significativo. Cuando John Dewey fue llamado a encabezar el departamento en 1894, había alcanzado ciertas ideas filosóficas y psicológicas que deseaba probar mediante aplicación práctica. Este deseo no era meramente personal, sino que brotaba de la misma naturaleza de las ideas. Pues era parte de la teoría filosófica y psicológica que él sostenía que las ideas, incluso en cuanto ideas, son incompletas y tentativas hasta que sean empleadas en la apli-

⁷⁶ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 446.

⁷⁷ "Como director de la Escuela Experimental de Chicago, Dewey podía, mediante un modelo de prácticas experimentales, poner a prueba sus ideas sobre la naturaleza de la inteligencia, su papel en la conducta humana y los efectos diferenciales en el crecimiento humano que su presencia o su ausencia comportaban", HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

cación a objetos reales, y entonces desarrolladas, corregidas y probadas⁷⁸.

Dewey se proponía, como explicó algunos años más tarde en su libro *The School and Society*, avanzar en el conocimiento de la verdad en la filosofía de la educación. Ese descubrimiento de la verdad teórica era “a la larga, la cosa más práctica del mundo”⁷⁹. Como ya se ha expuesto, desde su particular posición pragmatista, dicho conocimiento había de ir necesariamente asociado al modo experimental que tan buenos resultados estaba dando en otras ciencias, tales como la física, la biología y la psicología⁸⁰.

Explica Virginia Guichot que

⁷⁸ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 3.

⁷⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 56. Así, dice también “no esperamos tener otras escuelas que imiten literalmente lo que nosotros hacemos”, pues exclusivamente le interesaba “proporcionar una demostración de que el principio es realizable y de los métodos para realizarlo”.

⁸⁰ Siguiendo el parecer prácticamente unánime de los estudiosos de deweyanos, pienso que la Escuela Experimental fue una experiencia clave para Dewey. Por ejemplo, Menand afirma nada menos que “el pragmatismo de Dewey [la transición desde el neohegelianismo hacia el experimentalismo] fue una consecuencia del éxito de la Escuela Laboratorio”, MENAND, Louis, *El club de los metafísicos*, p. 366. Alberto Hurtado discrepa, quizá porque sobre este punto la bibliografía disponible en 1937 era bastante escasa. Hurtado sostenía que aquella experiencia no pasó de ser “aislados contactos con la práctica [, que] no guardan relación con los largos años consagrados a la vida de estudios, a la enseñanza universitaria y a la de escritor”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 169.

la Escuela Laboratorio nació, por consiguiente, con el propósito de convertirse en un lugar de fusión entre las ideas teóricas y las aplicaciones prácticas, así como en un contexto de experimentación y desarrollo de nuevos planteamientos curriculares. La intención de Dewey no era que ésta sirviera como modelo para los colegios públicos norteamericanos: no se creía en posesión de ninguna verdad pedagógica o principio incuestionable. Su tarea primordial era la de cualquier laboratorio: *experimentar*⁸¹.

De más está decir que el propósito experimental que impulsaba la creación de la Escuela en el seno de la Universidad de Chicago no condujo a tratar a las personas que se beneficiaban de la labor educativa de manera menos adecuada que lo que exige su inalienable dignidad⁸². Los padres, los profesores y los alumnos que formaron parte de la Escuela Experimental formaron una comunidad de vínculos personales muy estrechos, con un altísimo grado de compenetración, compromiso y satisfacción. Dewey y muchos otros docentes de la Universidad se involucraron a fondo en la puesta en marcha de la es-

⁸¹ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 277.

⁸² En este sentido, Polo sostiene que “la raíz de la cultura es la dignidad humana. Hay que continuar la naturaleza humana, porque la persona humana es *dignior in natura*. Lo estrictamente axiomático es la persona. La persona puede estar muy mal dotada, pero su dignidad resplandece. Un niño, por ejemplo, es inerme; necesita cultura, y a la vez la justifica. Su propia dignidad requiere una continuación de sus capacidades naturales. Con esto se ve que la cultura está entroncada con el espíritu. El ser espiritual es el ser personal. El ser personal creado posee una naturaleza, que ha de desarrollarse en atención a la persona; por eso, la persona posibilita, y exige, que se continúe la capacidad humana”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 179. El uso de cursiva es así en el original.

cuela, buscando dar las mejores ayudas en su crecimiento personal a cada uno de los estudiantes, así como a sus padres y maestros⁸³.

Se trataba de *experimentar*, pero con una actitud totalmente diversa a la que se puede tener hacia elementos químicos que se ponen a reaccionar o líquidos cuyo comportamiento se estudia. La Escuela venía a ser como los laboratorios para las otras ciencias, pero de un modo *análogo*, no idéntico: el estar tratando con personas, su identidad y el desarrollo en el que consiste su crecimiento integral, hizo de la Escuela Experimental un *laboratorio* del todo particular. La idea era lograr con atención y cuidado reflexivos –propios de la ciencia (conocimiento por causas) y no solo del devenir casual– las condiciones más adecuadas para el florecimiento de las capacidades en los estudiantes (y en sus padres y profesores, como más adelante se mostrará)⁸⁴.

⁸³ Cf. HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 26.

⁸⁴ Así, por ejemplo, nos encontramos con que Hurtado opina que no corresponde dar la calificación de “experimental” a la Laboratory School, por cuanto él tiene una idea restrictiva de esa voz. Dado que evidentemente en la Escuela fundada por Dewey no se trataba a las personas como si fueran, v. gr., ratones de laboratorio, no correspondía hablar –sostenía Hurtado– de una “escuela experimental” en términos rigurosos. Tenemos, así, una confirmación de dos puntos importantes: i) se reafirma que el trato a las personas se planteó, entendió y vivió efectivamente de un modo diverso al que se tiene con las realidades meramente químicas, físicas o biológicas; y ii) el concepto deweyano de “experimento” admite una amplitud mayor que el que acepta Hurtado, quien a su vez sigue a Buyse. Cf. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 25. Sobre la aprobación que manifiesta Víctor García Hoz hacia lo que llama “el procedimiento experimental” como parte de la Pedagogía Experimental,

Más aún, “Dewey siempre insistió en que la Escuela Laboratorio se proponía crear un *ambiente familiar*”⁸⁵, lo que efectivamente se consiguió gracias a la atención que se ponía a cada persona que participaba del proyecto; no solo cuidando la formación de cada uno de los alumnos, sino también el crecimiento personal de los maestros y de los padres que estaban embarcados en la empresa. A ello contribuyó el comenzar con un reducido número de chicos y profesores, que se fue incrementando de año en año, de modo prudente y armónico. El esmero y la profesionalidad del equipo que logró formar Dewey era verdaderamente admirable; no son pocos los artículos, libros y escuelas actuales que se inspiran en el trabajo de aquellos años en Chicago.

Tanner opina que el pragmatismo de Peirce y James, en el que Dewey se fue insertando progresivamente, tenía una cierta tendencia individualista. En cambio, como con toda su filosofía de la educación, y especialmente con su Escuela Experimental, él le dio a su pragmatismo un cariz cada vez más social,

porque tenía la convicción de que la filosofía ha de servir a la sociedad. En verdad, Dewey era un filósofo de los tiempos modernos y su escuela, en lo que debía conseguir, era una escuela de tiempos modernos. Particularmente importante para nosotros en estos días es *el concepto de comunidad de Dewey*: personas que cooperan en la dirección del curso del destino humano mediante la resolución de pro-

cf. GARCÍA HOZ, Víctor, *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid: Rialp, 9ª edición, 1960, pp. 107 - 127; en especial, p. 124.

⁸⁵ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 284.

blemas. Logrado en la escuela de Dewey, es una idea moderna⁸⁶.

Conviene destacar esta comprensión de la escuela como una *comunidad* y profundizar un poco más en los precisos matices que Dewey tenía en mente. Es una noción particularmente fecunda que, como se verá, es también un puente interesante hacia la familia. En *Democracy and Education*, Dewey hace una aproximación cuando afirma que

los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común. Lo que han de tener en común en orden a formar una sociedad son fines, creencias, aspiraciones, conocimientos –un entenderse común– afinidad de ideas, como dicen los sociólogos⁸⁷.

Richard Pring añade algunos perfiles a esto, explicando que, en el planteamiento deweyano,

las comunidades pueden existir (o no) en este sentido a diferentes niveles: aquellos de la familia, del vecindario, la escuela o país. Pueden existir en diferentes tipos de espacio: el espacio físico del aula o de la calle, o las más amplias instancias comprendidas en la correspondencia entre gente que piensa de un modo similar. No hay duda de que Dewey habría reconocido como ‘comunidades’ a los que participan en ‘comunidades orgánicas en línea’ sustentadas en páginas web o el correo electrónico⁸⁸.

La idea matriz de la escuela como extensión del hogar –clásica, ciertamente, y central también en el plantea-

⁸⁶ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 14. Las cursivas son mías.

⁸⁷ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 7.

⁸⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 115.

miento de Dewey– se corresponde con el hecho de que la familia es descrita fundamentalmente con la categoría de *comunidad*. La familia es una comunidad de personas constituida por la relación más estrecha que se da en el ámbito natural de lo humano; una relación de amor incondicional, que se funda en el vínculo matrimonial de los padres (la conyugalidad) y que se extiende gracias a la eventual llegada de hijos (paternidad y filiación; fraternidad)⁸⁹. Así como en la familia todos se aceptan recíprocamente y se entregan en donación de sí mismo a los demás –cada uno se ocupa generosamente del crecimiento de los otros–, en la escuela se da una relación de aceptación y donación análogas: se cuida a cada una de las personas por ellas mismas, por ‘lo que son’ y no ‘por lo que tienen’ ni ‘por lo que producen’⁹⁰.

⁸⁹Cf. SANTELICES CUEVAS, Lucía, “La familia desde una mirada antropológica: requisito para educar”, en *Pensamiento Educativo* 28 (2001) 183 – 198, pp. 191 – 195. Cf. FIORAVANTI, Giuseppe, *Pedagogia e educazione familiare*, Roma: Japadre, 1983, pp. 184 – 189. Como apunta Sellés, “la familia es la *primera* institución social; las relaciones de sus miembros, por ser personales, son dialógicas, marido-mujer, padres-hijos... Esa es la primera sociedad humana, en el tiempo y en importancia. Por tanto, la que más puede perfeccionar a los hombres o, en caso de faltar o de que deje mucho que desear, envilecerlos. Originariamente es así, porque las virtudes sociales se incoan y se desarrollan en la familia (y no solo en la infancia), de tal modo que no puede ser ético en las diversas facetas sociales quien no lo es en la familia. Finalmente, también es así porque el fin de la sociedad es favorecer la estabilidad y mejora de la humanidad de las familias, y no a la inversa”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 28.

⁹⁰ “Lo que está en juego en el amor familiar es el modo en que el mismo amor se conjuga con la objetividad de un hecho: el hecho de

En la familia, los padres son los primeros responsables de la marcha de la comunidad (familiar), pero en la medida de sus posibilidades todos comprenden que la responsabilidad es solidaria: involucra a todos, también a los hijos según van siendo capaces de aportar. En la escuela, como en la familia, los promotores de la institución llevan primariamente el peso de su vitalidad, pero la cooperación de todos no es por ello menos necesaria; los padres, los profesores, los directivos, los trabajadores no docentes y los estudiantes han de colaborar en unidad de intenciones y esfuerzo.

Así comprendía Dewey la vida en sociedad, tanto en las familias, como en las escuelas y en la comunidad política en general. De ahí que encareciera con gran convicción la promoción del ejercicio de la libertad, el fomento del respeto mutuo, la participación de todos en la marcha de lo común y la atención al crecimiento de cada integrante de la comunidad⁹¹; es el mismo abanico de ideas con las que Dewey entendía la democracia, como ya se ha visto en el anterior capítulo.

La escuela como institución es posterior a la familia, no cabe duda: no solo en el tiempo, sino en el ser de las cosas. La escuela es una extensión de la familia y se apoya en su dinamismo comunitario, en su acogida de las

que el hombre no está solo y, más todavía, que no ha sido llamado a la vida para estar (o quedarse) solo”, D’AGOSTINO, Francesco, *Filosofía de la familia*, traducción de Joan Carreras, Madrid: Rialp, 2006, p. 26. Cf. ALTAREJOS, Francisco, “La educación del amor. Vivir humanamente es vivir amando”, en PELLITERO, Ramiro, *Vivir el amor. En torno a la encíclica Deus caritas est*, Madrid: Rialp, 2007, pp. 63 – 70.

⁹¹ CORALLO, Gino, *John Dewey*, p. 189.

personas y acciones tendientes a colaborar en su perfeccionamiento. Ahora bien, el *ayudar a crecer* de la escuela evidentemente tiene una identidad específica: la cooperación para un aprendizaje más extenso y complejo que el que razonablemente puede esperarse del hogar. Así,

aunque la escuela de Dewey no tenía ese rótulo, era una comunidad de personas en aprendizaje, cuyas interacciones conducían a un conocimiento socialmente construido. Las [actuales] propuestas de comunidades de aprendizaje reflejan una vez más el énfasis de Dewey en el carácter social del aprendizaje y su insistencia en la democracia⁹².

La convicción democrática de Dewey, por tanto, se concretó en proponer la escuela como una “comunidad de aprendizaje” en que todos aprenden, en que todos han de crecer. Primordialmente los alumnos, pero no solo ellos. Como en los diversos ámbitos que tiene una sociedad democrática, todos son responsables de lo común. Se entiende que es necesaria la participación de todos y se propone la importancia de la oportuna formación (desarrollo, crecimiento) de todas las personas que la integran. Por eso, el mejoramiento personal es una tarea que no termina nunca: en la escuela, el foco está puesto primeramente en los alumnos, pero allí se ha de incluir también a los padres y a los profesores. Clave en este sentido es (lo era en la Escuela Experimental) la disposición de apertura personal en la propia formación, así como la comunicación e interacción entre las personas, con mutuo enriquecimiento: “en la escuela de Dewey, los

⁹² TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 110.

directivos estaban aprendiendo tal y como estaban aprendiendo los niños, los padres y los profesores”⁹³.

3.3.3 La relación de los padres y la escuela en la Laboratory School

En su mayoría, los padres de la Escuela Laboratorio eran de profesiones liberales, de clase media o alta; no pocos de ellos colegas de Dewey en la Universidad, y casi todos apoyaban tanto económica como moralmente el centro⁹⁴. Desde hacía algún tiempo, Dewey venía participando en diversos grupos de estudio y asociaciones interesadas por la educación y la psicología, como la Illinois Society for Child Study. Fue teniendo la posibilidad de compartir ideas y poco a poco fue tomando cuerpo la iniciativa de instituir una escuela que pusiera en práctica (y a prueba) los nuevos principios educativos que ese grupo de personas iban vislumbrando, centrados en los planteamientos deweyanos⁹⁵. Como inspirador de muchas de esas ideas y como cabeza del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago, Dewey tomó un rol especialmente activo, que se canalizó también en la publicación de diversos artículos, como *The Result of*

⁹³ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 110.

⁹⁴ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 279.

⁹⁵ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, pp. 4 - 5. En las siguientes páginas, como la mayor parte de las investigaciones sobre Dewey y su experiencia, se siguen el testimonio de esta obra.

Child-Study Applied to Education (1895), *The Reflex-Arc Concept in Psychology* (1896) y *Ethical Principles Underlying Education* (1897).

Yendo a lo más concreto, es patente que el aspecto económico no es el más importante en la puesta en marcha y en la permanencia de una escuela, pero así como “obras son amores y no buenas razones”, en las ayudas económicas de los padres en sus primeros pasos puede entretenerse el compromiso personal y la efectiva participación que los padres tuvieron en la vida de la Escuela Experimental. La adscripción de la escuela a la Universidad de Chicago se tradujo en la dedicación –no exclusiva, por lo demás– de Dewey y de otros académicos al proyecto, pero en cuanto al apoyo económico su contribución era claramente insuficiente. El peso recayó fundamentalmente sobre los padres. Aunque sea un tanto extenso, el siguiente relato permite hacerse una idea de su importancia en la Escuela Laboratorio:

La escuela siempre enfrentó una difícil situación financiera. En cinco años fue sobrepasando la capacidad de tres edificios, ninguno de los cuales estaba adecuadamente equipado. Dado que las matrículas se mantenían bajas en beneficio de los padres que de otra manera hubieran deseado en vano una educación así para sus hijos, cada año iba habiendo déficit. Cada año, sin embargo, tal déficit fue siendo cubierto por padres y amigos, benefactores incondicionales de la escuela que habían cogido la visión de su valía y significado para sus hijos y para los hijos de otros. Al principio, la Universidad aseguró a Dewey solo la suma de \$1.000 para cubrir los gastos iniciales. Esta cantidad, no obstante, no era dinero en efectivo, sino en matrículas de los estudiantes de grado que iban a enseñar en la escuela. Al finalizar los seis primeros meses, el generoso donativo

de \$1.200 de la señora Charles R. Linn permitió a la escuela recomenzar en el otoño de 1896 con un grupo de tres profesores. En los siguientes años, los fondos para cubrir el déficit fueron proporcionados por el fiel grupo de padres y amigos⁹⁶.

El apoyo de los padres no se limitó a los inicios de la Escuela, sino que fue permanente: a lo largo de todo su recorrido, hasta el final:

Fueron los padres los que mantuvieron funcionando la escuela y la rescataron de desastres tales como ser fusionada con la escuela modelo (práctica) de Francis Parker, una escuela con muy distintos objetivos e incapaz de sobrellevar adecuadamente la falta de fondos⁹⁷.

Pero la integración de los padres en la vida de la escuela no se limitó, ni mucho menos, a lo estrictamente económico. Como el desarrollo y crecimiento de la Escuela Experimental, que fue constante, pero paulatino, la relación de los padres con la escuela fue enriqueciéndose en diversos aspectos según la experiencia y las circunstancias lo iban permitiendo. Por ejemplo, dicha colaboración se manifestó desde los primeros meses en reuniones entre los directivos, profesores y padres, en que se trataban temas relacionados con el hogar y la escuela⁹⁸;

⁹⁶ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 12.

⁹⁷ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 113.

⁹⁸ O'CONNOR, Nellie J., "The Educational Side of the Parents' Association of the Laboratory School", en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 - 535, p. 532. Este artículo es citado casi íntegramente en el libro de Mayhew y Edwards; es interesante no solo porque su autora escribió desde la experiencia como madre con hijos en la Escuela Experimental y por su valioso contenido, sino también

encuentros que adquirieron una identidad más definida en el segundo año de la funcionamiento, al constituirse la 'Asociación de Padres' (*Parents' Association*): otra idea más de la Escuela Experimental que se situaba bastante en la vanguardia de las prácticas habituales de las escuelas en aquellos años⁹⁹.

Además del apoyo para impulsar el proyecto, fue importante ir llevando a la práctica de modo concreto las ideas generales que se tenían sobre la psicología y la educación. No todos tenían exactamente las mismas ideas, fuera en el plano teórico o en el de la ejecución. Con todo, en la medida en que los padres

crecían más y más en la comprensión de lo que iba sucediendo y cambiaban sus preconcebidos parámetros de juicio, la nueva simpatía y percepción actuaron no solo sobre sus propios hijos, sino también sobre los profesores y sobre toda la vida de la escuela. Proporcionaron valiosa y sugerente información. La experiencia se amplió gradualmente y llegó a ser una gran empresa que incluía a padres, profesores y alumnos¹⁰⁰.

Como es normal, no todos los padres quedaban siempre satisfechos con el perfil de la Escuela. La mayor parte de las veces sí, y se fueron ajustando diferentes puntos; pero hubo también casos en que algunos chicos fueron retirados de la escuela por sus padres. Vale la pena detenerse en este detalle. A Dewey y el grupo promotor de la

porque su testimonio es refrendado por aquellas otras autoras, y por John Dewey en definitiva.

⁹⁹ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 114.

¹⁰⁰ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 397.

Escuela Laboratorio les ocurrió algo que acontece en prácticamente toda institución: dado que la permanencia en ella requería compartir unos pocos elementos esenciales y mantener libremente la propia aceptación, no es un fracaso que algunas personas decidieran no continuar en el proyecto. Lo habría sido si no hubiera habido disposición de diálogo y de hacer los oportunos ajustes que la experiencia recomendaba, pero –como se verá– este no fue ni mucho menos el caso en la Escuela Experimental.

Más bien, conservar una clara identidad, según el ideario que se desprendía de las convicciones filosóficas y pedagógicas del grupo, junto a la flexibilidad para afinar detalles y modos de hacer, fue sin duda un éxito y un ejemplo. Fracaso habría sido, por fin, si en lugar de mantener la identidad, por evitar el desacuerdo de algunos padres y la consiguiente lamentable salida de algunos chicos, se hubiera desvirtuado el espíritu o ideario de la institución. No ocurrió así, sino que, por el contrario, se fue perfilando cada vez mejor, aprovechando la experiencia y, en definitiva, creciendo. En un pensador –y no menos hombre de acción– como Dewey, la experiencia de la Escuela Laboratorio no se limitaba a un principio que debía ser aprovechado solo en la educación de los alumnos, sino que también a los padres y profesores podía beneficiar. En la Escuela Dewey habían de crecer todos: estudiantes, promotores, padres y maestros.

Por otra parte, se formaba cada vez más claramente un grupo de padres muy leales a la escuela, que estuvieron presentes en su desarrollo y en todas sus necesidades. Sin su lúcida y empática participación la Escuela no habría logrado los objetivos que alcanzó; ni siquiera habría subsistido, como ya se ha mencionado. Es especial-

mente interesante comprobar que el ideal de *comunidad educativa* se tenía expresamente como un objetivo a conseguir, y que fue además efectivamente una característica de la identidad de la Escuela Experimental: padres, directivos, maestros y alumnos trabajando en estrecha unidad. Hattie Harding, por ejemplo, dejó escrito ya en 1903 que ese grupo de padres fue

infatigable en sus esfuerzos por infundir en la pequeña comunidad que ha crecido en torno a esta escuela simplicidad en el pensamiento y en la acción, y conocimiento de sus métodos; y pienso que hemos sido recompensados¹⁰¹.

Para los padres, la escuela no era –no debía ser–, por decirlo gráficamente, “esa escuela de Dewey, en la que estudian mis hijos”, sino un proyecto verdaderamente propio. Y parece lo más natural, dado que el planteamiento deweyano implicaba que la escuela había de ser una extensión del hogar. Pero sobre todo por el crucial a la vez que sencillo hecho de que “se trataba de sus hijos”. La educación es originalmente cosa de los padres: es continuar dando vida, seguir adelante en la gozosa tarea de darle a una nueva persona no solo su existencia, sino una *cada vez mejor* existencia: una vida plena, una vida feliz¹⁰². Educar es, como se ha dicho ya en conformidad

¹⁰¹ HARDING, Hattie Hover, “Social needs of children”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4 nº 4) 205 – 209, p. 209. Cuanto se afirmó sobre la relevancia del testimonio de Nellie O’Connor, también madre con hijos en la Escuela Experimental, se aplica asimismo en el caso de Hattie Harding.

¹⁰² Además, como explica Aristóteles, los padres quieren a sus hijos tanto –e incluso más, podría aventurarse– como a sí mismos, pues “los padres aman a sus hijos como algo de ellos mismos”. Lo reitera poco más adelante, afirmando que “los padres, pues, quieren a sus hijos como a sí mismos (ya que los que han nacido de ellos vienen a

al pensamiento de Dewey y citando a Polo, *ayudar a crecer*.

Pero conviene que esa educación –que, reitero de intento, es “originalmente cosa de los padres”– experimente una dilatación de horizontes, una potenciación desde la sociedad misma. La escuela es, en efecto, una institución social apta para coadyuvar subsidiariamente en la labor formativa de los chicos. No es meramente “ese lugar donde van los niños”, sino “el sitio donde, además de nuestro hogar, se educa a mis hijos”. Los profesores vienen a ser una ayuda de los padres; no es infrecuente, en efecto, considerar como “un segundo padre” a quien ha sido el propio maestro en algún momento de la vida¹⁰³.

ser como otros ellos mismos, al tener existencia separada)”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1161 b.

¹⁰³ Sellés, distinguiendo en el hombre –en el marco de la antropología poliana– lo que denomina el *acto de ser* del ámbito de la *naturaleza* y del de la *esencia*, afirma que “a nivel de acto de ser somos hijos de Dios; a nivel de naturaleza humana somos hijos de nuestros padres biológicos; y a nivel de esencia, somos filiales respecto de quien hemos recibido una educación más influyente. Por lo demás, como la naturaleza humana no se confunde con la esencia humana, algunos de los padres según la naturaleza no pasan de ser meros progenitores, y algunos de los hijos naturales se vuelven descartados. En la esencia humana cabe también la filiación. Baste pensar, por ejemplo, en un buen maestro en una rama del saber, y en su discípulo predilecto. A pesar de los matices, en el orden de la naturaleza y de la esencia humana es más ser hijo que ser padre, porque el hijo puede añadir sobre el padre. No hay que olvidar que los padres en la naturaleza también lo pueden ser en la esencia. Lo son si saben prolongar su paternidad biológica con la educación, es decir, si saben engendrar espiritualmente lo que han generado naturalmente. De no ser así, un maestro sería más padre que el progenitor, pero el buen padre, además de progenitor, es el mejor maestro”, SELLÉS

Atendiendo a las fuentes que se tienen, para Dewey y los padres de la Escuela Laboratorio esto era una convicción con consecuencias reales:

En una escuela así, en la que muchas de las ideas y métodos eran radicalmente opuestos a aquellos viejos y conocidos, los padres sentían especialmente la necesidad de hacerse adecuadamente con esas ideas, de conocer los porqués y los para qué de cada innovación, no solamente para estar al tanto del trabajo de sus hijos, sino también para ser capaces de rectificar malentendidos que se generaban sobre la escuela fuera de esta¹⁰⁴.

El artículo publicado por Nellie J. O'Connor, que ya se ha ido citando, describe con bastante detalle los inicios de la Asociación de Padres en la Escuela Experimental, sus objetivos y modos de funcionamiento. Recoge, por ejemplo, la finalidad de la asociación, según señalaban los estatutos:

Los objetivos de esta asociación son los de promover en general los intereses de la educación elemental mediante la discusión de teorías y de su aplicación práctica, y especialmente dialogar y cooperar en el trabajo de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago.

DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 90.

¹⁰⁴ O'CONNOR, Nellie J., "The Educational Side of the Parents' Association of the Laboratory School", en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 - 535, pp. 532 - 533. "Enviar a un hijo a la escuela de Dewey no estaba exento de problemas. Para comenzar, estaban las cejas levantadas [de otras personas, escépticas sobre el proyecto] (...). Los padres tenían que defender su elección de una escuela tan curiosa", comenta Tanner. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 114.

Laurel Tanner pone de manifiesto lo inusual de la propuesta de la Escuela Experimental, incluso hoy en día, y hace ver que

la convicción que subyacía era la responsabilidad de los padres por mejorar la educación, no solo la del propio hijo, sino la de todos los niños. Un padre que entendía las ideas progresistas y su implementación estaba en la mejor situación para adelantar en la educación¹⁰⁵.

La asociación estaba organizada, impulsada y mantenida por los padres, “y era una verdadera asociación de padres”¹⁰⁶. O’Connor es enfática en este punto, reiterando con insistencia los dos términos claves: “asociación” y “padres”. No por redundancia, sino con la idea de dejar en claro que no se trataba de una entidad nominal o que se hubiera quedado en meros propósitos, sino que participaba activa y eficazmente en la vida de la Escuela: “los padres de los estudiantes de la Escuela Laboratorio aprendían de Dewey y sus colegas en la Universidad, los profesores, y estos de aquellos”¹⁰⁷. Además, los padres podían irse apoyando entre sí, compartiendo experiencias y manifestando sus observaciones a otros padres¹⁰⁸.

Se vio conveniente constituir algunos comités al interior de la asociación (por ejemplo, los comités educativo, social, ejecutivo y financiero), para facilitar su funcionamiento. Organizaba reuniones mensuales, cuyo progra-

¹⁰⁵ TANNER, Laurel N., *Dewey’s Laboratory School*, pp. 115 – 116.

¹⁰⁶ O’CONNOR, Nellie J., “The Educational Side of the Parents’ Association of the Laboratory School”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 – 535, p. 533.

¹⁰⁷ TANNER, Laurel N., *Dewey’s Laboratory School*, p. 113.

¹⁰⁸ HARDING, Hattie Hover, “Social needs of children”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4 nº 4) 205 – 209, p. 208.

ma era dispuesto por el comité ejecutivo; los temas eran expuestos por especialistas externos, por el profesor o los profesores de la materia que se estudiaba, o por los padres mismos (que hablaban desde su particular punto de vista). Se abría siempre la posibilidad del diálogo e intercambio de pareceres, pues

tal conversación entre padres y profesores en libre discusión sobre métodos y resultados se percibía como algo indispensable para el óptimo rendimiento de un sistema educativo. De ese tipo de encuentros eran las reuniones de la Asociación de Padres de la Escuela Experimental: conferencias para la discusión sobre asuntos educacionales en los que los padres estaban personalmente interesados¹⁰⁹.

Los profesores y los padres sabían que el diálogo es de capital importancia, pues si bien el niño es una sola persona, su desenvolvimiento en el hogar y en la escuela suele tener matices diversos. En general, tiende a comportarse con menos formalidad en casa que en el aula, haciéndose más patentes su modo de percibir la realidad, sus inclinaciones, sus perplejidades y dificultades. A la vez, la mirada experta que como educador profesional tienen los profesores, unida a las oportunidades y circunstancias de comportamiento social que comporta la vida de la escuela, eran para los padres contrapuntos muy relevantes. Así, “en una palabra, los padres buscaban saber qué hacía la escuela y por qué lo hacía”¹¹⁰.

¹⁰⁹ O’CONNOR, Nellie J., “The Educational Side of the Parents’ Association of the Laboratory School”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 - 535, pp. 533 - 534.

¹¹⁰ O’CONNOR, Nellie J., “The Educational Side of the Parents’ Association of the Laboratory School”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 - 535, p. 534.

Comenta O'Connor que la labor del comité de educación era particularmente importante: se dedicaba a los intereses educacionales de la Asociación, sobre todo estudiando los principios pedagógicos de la escuela y la manera en que la asociación podía cooperar mejor con ellos. Además, los padres se dirigían a este comité para exponer sus críticas y sugerencias; y el comité las planteaba a su vez, en privado, a los profesores.

Así, fue posible –de un modo fluido, constante, cordial y colaborativo– rectificar algunas veces una acción o un hábito no del todo conveniente de algún profesor, quizá inconscientemente producidos; otras, explicar a los padres el plan y objetivos que se estaba proponiendo un profesor, aclarar las objeciones y lograr un acuerdo respecto del método que se utilizaba. Por supuesto, las críticas de mirada estrecha pueden entorpecer el trabajo o incluso bloquear el progreso educativo, pero si se las rectifica y se aprovecha en cambio todo el potencial del sano sentido crítico y de las sugerencias positivas de los padres, el aporte puede ser invaluable¹¹¹. Y esa fue la experiencia en la Escuela Experimental.

Los padres de la Escuela de Dewey realmente formaban parte de ella, influían verdaderamente en su labor educativa, trabajaban en unidad de objetivos y esfuerzos con los profesores. Su aporte era tangible, en gran parte gracias al planteamiento de fondo sobre la relación de la escuela y el hogar, en conexión con dos principios fundamentales de la filosofía de la educación deweyana: el de la experiencia y el de la continuidad. En este mismo sentido, conviene tener presente,

¹¹¹ Cf. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 116.

en palabras de un influyente educador, [que] ‘cuando las ocupaciones son convertidas en los centros de articulación’ de la vida en el hogar y de la vida en la escuela, la naturaleza social del chico crece y se expande. Algunos educadores nos están diciendo cómo puede conseguirse esto en las escuelas. La escuela no es solamente un lugar para la adquisición de conocimientos. Es el sitio donde la tendencia social es reconocida, al tiempo que todas las capacidades del cuerpo, mente y espíritu se desarrollan y despliegan bajo una dirección experta. Para conseguirlo plenamente, las vidas de la escuela y del hogar han de complementarse mutuamente¹¹².

Vale la pena recoger lo que sucedió con un aspecto particular, las excursiones fuera de las aulas, siguiendo la explicación de Tanner¹¹³. No fueron una innovación deweyana, pero tampoco eran algo totalmente habitual en ese entonces, ni lo habían sido en la formación de los padres de los estudiantes cuando ellos fueron alumnos. Se iban realizando con frecuencia, pero a algunos padres no terminaban de parecerles del todo adecuadas.

Una actividad de cada lunes en el curso 1896 – 1897, por ejemplo, era dedicar una hora y media a visitar al Field Columbian Museum, con su gran variedad de muestras. También en este marco, los niños más pequeños acudían habitualmente al Jason Park (en Wooden Island) a observar las variaciones en la naturaleza según transcurrían las estaciones. Los niños mayores visitaban los laboratorios de la Universidad, para ver instrumental avanzado, como el interferómetro y el espectroscopio.

¹¹² HARDING, Hattie Hover, “Social needs of children”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4 nº 4) 205 – 209, p. 205.

¹¹³ TANNER, Laurel N., *Dewey’s Laboratory School*, pp. 116 – 117.

Además, a veces se organizaban viajes un poco más largos para observar huellas de los glaciares, la hilatura del algodón, los acantilados de arcilla o las dunas de arena.

Algunos padres pensaban que estas salidas significaban una excesiva dedicación de tiempo y energías, pero la escuela mantenía la importancia de las excursiones fuera de las aulas. Y se continuaba con ellas, señala Tanner,

por la misma razón por la que fueron iniciadas: Dewey y los profesores estaban convencidos de que esas salidas satisfacían necesidades del crecimiento intelectual y social¹¹⁴.

Evidentemente, había un problema, pues los padres no lo veían tan claro, y no era fácil que así fuera, además. Pero tener que superar obstáculos no era algo nuevo en la experiencia de la Escuela. En efecto, “desde el comienzo se sabía de las dificultades prácticas que tiene el crear una nueva escuela, en comparación con la formulación teórica de unos principios”¹¹⁵. El desafío era bastante crucial, en todo caso, ya que en opinión de los directivos y profesores de la escuela decía relación con aspectos fundamentales del ideario educativo de la institución. Se abordó el asunto, dialogando abiertamente con los padres que no acababan de comprender los porqués pedagógicos que estaban en la base de las excursiones como parte del currículo. Así, se llegó a la conclusión de que

¹¹⁴ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 117.

¹¹⁵ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. 7. Poco más adelante, afirman incluso que “no había precedentes que pudieran seguirse para este tipo de escuela”.

sería oportuno tener sesiones explicativas que fueran al fondo de los temas involucrados.

Junto con Dewey, Ella Young y James Tufts (colaboradores en el proyecto, como directivos y consultores) dieron un curso en la Universidad de Chicago –téngase presente la relación de la Escuela Experimental con ella– para los padres que quisieran ahondar en dichas materias. El curso se fue extendiendo hasta por tres años y estuvo abierto a todos los miembros de la Asociación de Padres, con la más amplia oportunidad de discutir y plantear preguntas. Algunas de las exposiciones de Dewey en ese marco dieron luego lugar a una recopilación y la publicación de *The School and the Society*, el “más influyente de todos sus numerosos libros” en opinión de Commager, que Tanner hace propia¹¹⁶. La experiencia fue altamente satisfactoria.

3.3.4 La escuela y la formación de los padres

¿Era la Asociación de Padres una instancia de contacto y participación de los padres en la Escuela Experimental? Sí, pero era más que eso. De hecho, su propósito principal era otro. Nellie O'Connor sostuvo en su importante artículo que era precisamente *la formación de los padres* el principal objetivo de la Parents' Association:

El principal valor del trabajo educativo de la Asociación de Padres era el de educar a los padres en los principios de la escuela. Esto significó generar una estrecha cercanía y,

¹¹⁶ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 119.

sobre todo, produjo una gran simpatía entre padres y profesores. Hizo posible llevar al hogar la vida escolar del niño, y su vida familiar a la escuela, de modo que ambas pudieron estar unidas en un todo compacto y unitario¹¹⁷.

Es el párrafo final del artículo, como una síntesis de la identidad y del actuar cotidiano de la Parents' Association. Si se presta atención a las consecuencias de sus actividades, tal como las describe O'Connor, salta a la vista que eran objetivos sumamente valiosos.

En efecto, según la evidencia empírica que se tiene actualmente, se trata de estrategias muy eficaces – incluso necesarias, en algunos autores– para i) mejorar el rendimiento académico y la formación del carácter de los estudiantes; ii) facilitar el desempeño profesional de los profesores y directivos de la escuela; iii) lograr un compromiso y participación real y sostenida por parte de los padres; y iv) conseguir una retroalimentación positiva en la vida familiar y escolar¹¹⁸.

Entonces, una vez consideradas atentamente las consecuencias, conviene volver sobre la parte inicial del párrafo de O'Connor y preguntarse: ¿qué es lo que produce los buenos efectos recién señalados? ¿Cuál es su causa? Sin duda, la formación de los padres, siguiendo unos determinados principios bien fundamentados. Pero contando también con un presupuesto importante: la dispo-

¹¹⁷ O'CONNOR, Nellie J., "The Educational Side of the Parents' Association of the Laboratory School", en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 – 535, p. 535.

¹¹⁸ Cf. FAGAN, Patrick F., "Family and Education", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 167 – 186. Cf. asimismo el ya referido SARRAMONA, Jaume, "Participación de los padres y calidad de la educación", *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 – 38.

sición personal de apertura, de interés auténtico de los padres por su propia formación, junto a una operativa puesta en práctica. Ambos elementos, motivados sin duda por el deseo de ser capaces de entregar a sus hijos la mejor educación posible: ayudarles a crecer del modo más eficaz.

Tanner describe como un rasgo esencial de la Asociación de Padres algo en apariencia sencillo y quizá hasta no demasiado llamativo: el interés que tenían por ‘aprender más’. No es algo impresionante a primera vista, pero qué bien saben los educadores que esa disposición es fundamental. Buscando dar una descripción sintética de la asociación, Tanner dice sucintamente en su obra sobre la Escuela Laboratorio que era “[an] association of learning parents”¹¹⁹. Y es un punto que aprovecha para poner nuevamente de relieve al hacer notar, casi a continuación, que el importante libro deweyano *The School and Society* surgió “basado en el interés de los padres por aprender sobre educación”.

Una consecuencia digna de atención –qué interesante resulta para las necesidades que también hoy tenemos en las escuelas con respecto a la colaboración con las familias– es que dado que la Escuela era una *comunidad de aprendizaje*, “los profesores no sentían que los padres que aprendían sobre educación estuvieran invadiendo sus prerrogativas profesionales”¹²⁰. Había conciencia de que estaba en la entraña del ideario educativo de la escuela, de que era algo no solo bueno sino incluso necesi-

¹¹⁹ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 119.

¹²⁰ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 119.

rio, que beneficiaba el crecimiento de todos: alumnos, padres y maestros.

Otra ventaja, añade Tanner, es lo oportuno de esta idea de cara a la importancia de que los padres participen activa y competentemente en las decisiones sobre la educación. Junto al hecho de que pueden y deben aportar desde un punto de vista específico e irremplazable, porque a sus hijos también les hace un gran bien percibir el interés y compromiso operativo de sus padres en la educación que reciben; se les da así un refuerzo clave para el desarrollo de sus capacidades.

Es indudable que parte no menor de ese trabajo compartido entre el hogar y la escuela, entre los padres y los profesores, se dirige a la promoción de los chicos para hacer de ellos hombres sociables, buenos ciudadanos. En este sentido, es manifiesta la gran relevancia de captar durante la formación escolar el valor de la cooperación; también gracias a la enseñanza de sus fundamentos teóricos, pero sobre todo por experimentar en la práctica la benevolencia de otras personas. Se necesita tener experiencia de que la contribución que uno hace es correspondida por los demás, y de que se puede contar con su apoyo. Pues bien,

la concepción de Dewey sobre la escuela como una comunidad era un reconocimiento de esa necesidad. Algunos niños que venían a la escuela de Dewey ya habían comenzado a entender los beneficios de los acuerdos de cooperación social. Este tipo de aprendizaje había comenzado en sus hogares¹²¹.

¹²¹ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 137.

En la Laboratory School se percibió –como tantas veces en los diversos centros educativos– que para conseguir que los chicos fuesen sociables y cooperativos era clave la formación familiar previa: si había sido positiva, era un punto a favor, fundamento sobre el cual seguir construyendo; si había sido negativa, planteaba dificultades adaptativas (tanto para ellos como para la escuela) y la necesidad de “descontaminar” a los chicos, de darles experiencias de una comunidad de cooperación¹²².

Así sucede con niños que han crecido en un entorno familiar violento, en que, por ejemplo, desgraciadamente hayan sufrido malos tratos: no es infrecuente que al llegar a integrarse en un grupo de compañeros se comporten de un modo desconsiderado, recurriendo habitualmente a la violencia, empleando un vocabulario agresivo, etc.

O viceversa: es a veces un clima escolar enrarecido el que perjudica al educando, de modo que en el hogar se ha de estar atentos a qué ideas y hábitos se asimilan en la escuela. Labor de los educadores –padres y profesores conjuntamente– será corregir esas desviaciones, ayudando a que se entiendan a sí mismos y a los demás de un modo más comprensivo, atento a la propia y ajena

¹²² En conexión con la importancia que Dewey concedía a que la vida en sociedad tuviera una constitución democrática, Gregory Pappas comenta que “para Dewey, si realmente nos importa la democracia, las actividades y entornos que fomentan hábitos contrarios a la democracia han de ser criticados en todos los niveles y en todas sus relaciones, como, por ejemplo, en las familias y en el trabajo cotidiano de una corporación”, PAPPAS, Gregory Fernando, *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Bloomington: Indiana University Press, 2008, p. 306.

dignidad, con un enfoque colaborativo, ejercitándoles asimismo en la práctica de acciones de cooperación.

La experiencia de la Escuela Experimental también en este punto fue particularmente interesante e inspiradora. La identidad y las actividades de la Asociación de Padres se enmarcaron en este contexto: si queremos padres capaces de dar una mejor educación, de aprovechar las pequeñas e innumerables ocasiones formativas que genera la vida familiar, se ha de cuidar en primer término la formación de los mismos padres¹²³. Por cierto, se respetaba su natural capacidad educativa, propia del cariño de los padres por sus hijos, pero sin renunciar a la posibilidad –al alcance de la mano, por lo demás– de proporcionar herramientas pedagógicas (con base en la filosofía, la psicología, la biología, etc.) que pudieran complementar esa labor formativa. Así, se hacía más eficaz el empeño de padres y profesores, “uniendo más eficazmente los esfuerzos de ambos”¹²⁴.

Virginia Guichot hace un valioso alcance sobre este crucial aspecto de la educación, clave en el debate que interesa al ciudadano de a pie y que tan central es también en la propuesta deweyana. Acerca de la Escuela Experimental de Chicago sostiene que

la Escuela Dewey es la encarnación de un postulado básico: solo se aprende a ser demócratas viviendo experiencias de democracia. Estas han de ser proporcionadas en las escuelas, que deben convertirse en comunidades democráticas embrionarias, escuelas que estén abiertas a todos, no úni-

¹²³ Evidentemente, era correlativa la necesidad de análoga formación para los profesores. Y así se vivió en la Escuela de Dewey.

¹²⁴ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 117.

camente a los niños y niñas, que sean verdaderos centros sociales. Todo dirigido a la gran utopía: la ciudad educativa¹²⁵.

“Abiertas a todos”, dice. En efecto, la escuela es democrática por vocación originaria, por los principios que no solo estructuran la vida de los estudiantes, sino la vida de todos los que están en torno a la escuela. Incluyendo –y no en un segundo o tercer lugar, sino a la par y en el primero– la apertura al crecimiento personal y a la cooperación en el proyecto común que corresponde a los padres y a los profesores. Más aún, irradiando naturalmente al entorno de la escuela y a sus familias (las familias de los padres y la de los profesores); también, de un modo mediato, al barrio y a círculos cada vez más amplios de la sociedad.

Abundan los estudios sociológicos, económicos y de políticas públicas sobre la educación escolar; no pocas veces, centrando la atención en segmentos particulares de la población, pues la motivación de atender a la educación con frecuencia arranca de la convicción de que está en la base de las soluciones radicales a las carencias y a los conflictos sociales. Así, es cosa casi habitual encontrar planes de acción relativos a personas de menos recursos culturales y económicos, inmigrantes, etc. Pero

si quitamos las etiquetas –minorías de nivel socioeconómico alto y de bajos ingresos– encontramos que el problema es el mismo para todos: la necesidad de que los padres y profesores trabajen juntos en la educación del niño. También lo es la frecuentemente soslayada solución: la educa-

¹²⁵ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, p. 293.

ción de los padres. La educación de los padres es capaz de llevar a la comprensión, al involucramiento constructivo y a la cercanía con la escuela. Dewey tenía una fuerte convicción de que el cambio educacional depende en gran medida de la presencia de la vinculación de los padres con la escuela¹²⁶.

3.3.5 Conclusión

La experiencia de la Escuela Laboratorio fue sumamente positiva, como se pone habitualmente de relieve en la bibliografía sobre John Dewey, en términos de i) la concepción sobre la educación que encarnó y ayudó a perfilar; ii) la estructuración de un currículo más eficaz; y iii) el planteamiento del trabajo pedagógico de los profesores y de la administración de la escuela. Pero también fue una experiencia positiva e inspiradora, aun cuando no se le presta a mi juicio suficiente atención, respecto de la colaboración de los padres en la tarea educativa, de su cooperación junto a los profesores y de la lógica –más exactamente *necesaria*– relación entre la familia y la escuela como ámbitos educativos.

En palabras de Laurel Tanner:

la pregunta crucial es ‘¿ofrece la experiencia de la Asociación de Padres de la Escuela Laboratorio alguna orientación para nuestras actuales estrategias y esfuerzos por mejorar la escuela?’. Yo creo que sí¹²⁷.

¹²⁶ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 115.

¹²⁷ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 117.

Parece evidente la integración de los padres en el planteamiento educativo de Dewey, como en efecto es patente que se encarnó en la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago. Según se fueron dando las cosas en la marcha histórica de la escuela, ya en su génesis hubo un grupo de padres que fueron condición necesaria para el inicio de la institución. Lo fueron también para el sostenimiento de la escuela, su desarrollo organizativo y como colaboradores activos en el progresivo perfilamiento de su concreto modo de vivir unos principios pedagógicos¹²⁸.

La Asociación de Padres surgió como una manifestación de la cooperación de los padres en la vida de la escuela y fue un cauce muy adecuado para proporcionarles una mejor capacitación para su labor educativa. La relación entre las familias y la escuela fue sumamente estrecha, en beneficio directo del crecimiento intelectual y moral de los estudiantes. Pero no solo de ellos, sino también de los mismos padres y de los profesores.

El ambiente de la escuela que Dewey concibió, impulsó y sostuvo con esmerada atención era i) alegre y entusiasta, ii) colaborativo, iii) respetuoso, iv) abierto, v) des-

¹²⁸ En la filosofía de la educación deweyana también este aspecto del papel de los padres en la escuela fue progresando gracias a la experiencia y a la reflexión de Dewey y sus colaboradores. Da la razón a Leonardo Polo, quien afirmó que “si no sabemos que la filosofía es algo así como el triunfo que se ha ido adquiriendo a través de los siglos con un gran esfuerzo pensante, rectificando planteamientos insuficientes, conquistando aproximaciones a la verdad y encontrando en el camino grandes dificultades, mal podemos entender qué es estudiar filosofía. La verdad es esquiva, hay que conquistarla”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 41.

complicado, y vi) de amplios márgenes para la acción. En un clima de trabajo ordenado y reflexivo, el tono de libertad que predominaba favoreció un desempeño amable, relaciones cordiales y la posibilidad de que las experiencias condujeran a sucesivos crecimientos. Los principios de continuidad y experiencia se vivieron con todo su enorme potencial educativo.

La colaboración entre los hogares y la escuela –así como entre familias entre sí– favoreció un crecimiento intelectual y moral mayor, consistente y unitario. En efecto, la unidad de vida en los estudiantes se tenía no solo como algo que favorecía el mejoramiento de los alumnos, sino el modo mismo en que se da necesariamente la verdadera educación: la unidad del sujeto que vive y es educado se corresponde con la unidad de su crecimiento¹²⁹.

¹²⁹ A la luz de la experiencia de la Escuela Laboratorio de Chicago, según los testimonios con los que se cuenta, el planteamiento que hace Víctor García Hoz en sus *Cuestiones de filosofía de la educación* sale fortalecido. En efecto, su propuesta pedagógica personalista coincide con la experiencia deweyana en la centralidad concedida al protagonismo del educando, a la cooperación necesaria de los padres y los profesores, a la idea de la educación como desarrollo o crecimiento que perfecciona las facultades del educando, y al cultivo de un ambiente de alegría y de sencillez definido por la unidad de vida de los padres, profesores y alumnos. Para García Hoz, en efecto, “educación”, “perfeccionamiento”, “felicidad”, “unidad de vida” y “sencillez” son categorías estrechamente vinculadas. Así, afirmaba que “la sencillez es la expresión pedagógica de la unidad. Porque la sencillez, en su raíz etimológica, nos lleva a la idea de unidad. Y yo diría que es la misma unidad despojada de cualquier solemnidad o resonancia que venga a complicar o sobreañadir algo a la desnuda realidad de las cosas. Unidad sin resonancia; he aquí el concepto

Estar sentado en un aula, quieto y prestando atención no implicaba sin más, en el ideario que Dewey imprimió a la Escuela, que se estuviera dando una auténtica educación (un verdadero “crecimiento”). No había verdadera educación si no se realizaba mediante una asimilación en la vida del educando, una vida que era unitaria: intelectual y moral, en el hogar y en la escuela, etc.

Más todavía, conviene ahondar un poco más y poner de manifiesto que la eficacia de la labor educativa sobre los alumnos, sustentada como se ha dicho en la unidad de su vida, se realizó con asombrosa naturalidad, eficacia y gusto, de un modo que recuerda aquella clásica noción de hábito, según la cual este “colabora en la acción de una potencia haciéndola fácil, pronta y deleitable”. La alegría serena y el entusiasmo fueron notas características del trabajo de los estudiantes, de los profesores y de los padres, aun en medio del esfuerzo que hubo que poner, de las dificultades que no faltaron y de los a veces imponentes interrogantes que hubieron de ser resueltos.

La unidad de la realidad, la unidad de la experiencia y del conocimiento intelectual y la de la moral, la unidad de la vida del estudiante, la unidad de la sociedad democrática y del trabajo cooperativo: claves del planteamiento deweyano, que se desplegaron también en el reconocimiento y promoción de la unidad entre la familia y la escuela. La unidad por el afecto común y la unidad de objetivos, que hicieron de la Escuela Experimental una verdadera *comunidad de aprendizaje*, en que crecían todos: padres, profesores y alumnos. *Unidad* que no fue

escueto de la sencillez”, GARCÍA HOZ, Víctor, Cuestiones de filosofía de la educación, p. 103.

La escuela y los padres en John Dewey

igualitarismo simplista ni *confusión*, sino *colaboración democrática*.

CAPÍTULO IV

LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY SOBRE EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

4.1 **Introducción. Los padres y la familia: claves de la propuesta deweyana**

“La razón de ser de la Asociación de Padres era la educación de los padres”¹, afirma categóricamente un importante libro sobre la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago. Evidentemente, como todo lo que preparó y configuró la vida de la Escuela Laboratorio, fue algo aprobado e impulsado personalmente por John Dewey. La atención a los padres de los chicos y al ambiente educativo en sus familias fue un aspecto sobre el que Dewey reflexionó largamente y a lo que seguiría prestando atención a través de los años. En efecto, no son pocos los pasajes de su obra escrita que tratan sobre el papel de los padres en la educación escolar.

¹ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 115.

Una vez que se ha presentado el marco general del pensamiento deweyano (capítulo 1) y delineado los perfiles fundamentales de su filosofía de la educación (capítulo 2), ha habido oportunidad de recoger los principales aspectos de la vida de Dewey (capítulo 3). En efecto, las páginas del anterior capítulo contienen una descripción de la experiencia deweyana en la vida práctica: la familia en la que nació y fue educado; aquella otra que formó junto a Alice Chipman y, luego de enviudar, la que constituyó junto a Roberta Lowitz Grant; y el gran foco de la Escuela Experimental, lugar en que se vertió el pensamiento de Dewey, a la vez que se convirtió en fecunda fuente de sucesos y reflexiones.

En este cuarto capítulo convendrá no perder de vista las experiencias vitales que se han recogido hasta aquí. La lectura y estudio de los textos de Dewey reciben mucha luz desde la consideración de los hechos anteriores, contemporáneos y posteriores a su redacción. Piénsese, por ejemplo, en su esmerada atención a su propia vida familiar o en el protagonismo que reconoció a los padres en la Escuela Laboratorio.

Dewey proponía como parte del sentido de *comunidad* –en virtud de la cual una sociedad se constituye, es viable y puede desarrollar una función educativa– que las personas debían ser *ayudadas a crecer con continuidad* en todos los ámbitos de su vida. No solamente en las instancias formales, como las escuelas y universidades, sino también (y originariamente) en los hogares, e igualmente en otras encrucijadas de la vida social como son la plaza y la calle, las panaderías, el transporte público, los teatros, etc.: las que generalmente son llamadas instancias “informales” de educación.

En su concepción de lo que debe ser una sociedad democrática sana, Dewey considera que las ayudas educativas comprenden también las diversas funciones de la comunidad:

Buena enseñanza de este tipo se hará en las consultas de los doctores, en los museos, oficinas de periódicos, granjas, bosques, buques de vapor, autobuses, estudios de arte, fábricas, tiendas, oficinas gubernamentales, reuniones cívicas, teatros, discusiones públicas y en los mil otros afanes de la vida. La comunidad en sí misma (...) puede llegar a ser cooperativa y educativa. Todos los organismos que investigan, inventan, producen, distribuyen, informan, curan, construyen, entretienen o gobiernan tendrán la función adicional de ayudar a entender cómo se hace su trabajo y por qué es hecho de tal modo, a cada uno de los que están directamente involucrados y a toda la juventud de la comunidad².

La unidad de la vida del hombre se corresponde con la unidad de la vida social. Cada una de las actividades e instituciones que la configuran tienen su origen en diversas experiencias humanas, se constituyen en torno a ellas y tienden a mantenerse con continuidad. Así, en una sociedad viva las nuevas generaciones se van insertando progresivamente, al ir asimilando los qués y los porqués de la vida comunitaria; aportan también su impulso propio, pues cada persona es siempre fuente de novedad. Gracias al dinamismo cooperativo de la vida en sociedad, tradición y progreso forman una unidad: la de una vida social sana y pujante. En tal caso, participar en las experiencias comunes será educativo: contribuirá al

² DEWEY, John y WATSON, Goodwin, *The Forward View: A Free Teacher in a Free Society*, LW 11, p. 541.

crecimiento de cada persona y de la sociedad política en general. En caso contrario, la experiencia deja de estar en continuidad con dicho crecimiento, teniendo un valor nulo o incluso negativo. Y esto no es solo relevante para el educando y las personas que le quieren, sino que es decisivo para toda la sociedad³. Al padre de familia, a los líderes de otras instituciones, a los gobernantes de la comunidad política corresponde una labor educativa en cuanto el ejercicio de su autoridad es un derecho y un deber de colaborar en el desarrollo de quienes están a su cuidado.

Dewey pensaba que en cualquier sitio en que otros duermen, juegan comen, cocinan, leen, combinan, observan, hablan, argumentan, pelean, cantan y bailan es un lugar donde ocurren experiencias de aprendizaje y que pueden ser educativas, no educativas o anti educativas. (...) Por tanto, cualquiera que tenga que ver con experiencias que promueven el crecimiento de niños, jóvenes o adultos (y particularmente los padres con sus propios hijos) puede ser visto como un educador⁴.

³ Vale la pena recoger aquí una interesante consideración poliana: “como el hombre es un ser libre, la ética es algo más que la consistencia biológica. La sistematicidad social solo es posible si el hombre se perfecciona en sociedad, y ello, a su vez, requiere que el hombre crezca, lo cual revierte en la consistencia social, que de otra manera es imposible. La compleja relación que se ha intentado esbozar pone de relieve, de nuevo, que la consistencia social no es estática. La naturaleza biológica del hombre, aunque también se desarrolla en sociedad, no es suficiente. La ética, insisto, pone de manifiesto que si el hombre no va a más, la sociedad se derrumba”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 115.

⁴ SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 167. En sintonía con esta idea dewey-

En *Experience and Education* Dewey expone detenidamente el “principio de la experiencia”, delimitando su planteamiento sobre la educación ante la confusión que algunos autores mostraban sobre su filosofía de la educación. Dewey no aceptaba ser tenido sin más dentro del amplio grupo de lo que se denominaba entonces “educación progresiva”. Ciertamente, había reaccionado ante lo que él denominó la “educación tradicional”, pero con los ponderados perfiles y matices que ya se han expuesto en capítulos anteriores.

En este contexto, Dewey explica su principio de la experiencia, necesariamente a la par del que llamó “principio de la continuidad” (aspecto sobre el que se ha tratado en el segundo capítulo). Ahora bien, es interesante recoger algunas de sus reflexiones sobre el “principio de la experiencia” por cuanto lo que se tiene como premisas y conclusiones que afectan al trabajo de los profesores y al diseño del currículo, ilumina también la relación entre la familia y la escuela.

Como dicen Simpson y Jackson,

la posición de Dewey parece así esencialmente conservadora, atenta tanto a la mirada hacia atrás como a la mirada hacia adelante. Mira hacia adelante para dar cuenta de las futuras necesidades y el desarrollo del niño, “pues los logros del pasado proveen los únicos medios para entender el presente”. En este sentido, todo el conocimiento y todo crecimiento (académico, moral y social) están históricamente enraizados. Y, *en este sentido*, la historia de la cultura entrega la única base posible para el currículo: la psico-

yana, cf. GARCÍA HOZ, Víctor, Cuestiones de filosofía de la educación, pp. 36 – 37.

logía del estudiante sugiriendo qué y quizá cómo lanzarse a ese rico pozo de conocimiento sistematizado⁵.

En el segundo capítulo se vio el equilibrio de la propuesta deweyana, apoyada sobre un gran aprecio de la tradición cultural, a la vez que evitaba caer en un tradicionalismo inmovilista. Pues bien, así como Dewey no profesa un progresismo educativo torpe⁶, que le llevara a despreciar y romper con las raíces existenciales y culturales de las sociedades y las personas con respecto al currículo, su planteamiento sobre la labor de la escuela se propone en continuidad con la formación y la tradición familiar. Esto es, reconociendo todo su valor al acervo intelectual y moral de las familias, pero sin renunciar a las ampliaciones y dinamismos propios de la acción educativa que la sociedad entrega a través de la escuela.

Los padres, y con ellos la familia en círculos de radio creciente, son los primeros educadores. En el tiempo, es evidente. Mas también en la estructura misma de la realidad: en la naturaleza de las cosas, “constitutivamente”⁷. La educación que da la escuela –su *ayudar a crecer*,

⁵ SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 20. La cita interior es de Dewey, en *Experience and Education*. El uso de letra cursiva es así en el original.

⁶ Un progresismo al que se refiere Hook cuando escribe que “la raíz de muchos de los errores de la moderna educación progresista es una tendencia a sustituir el experimento por la mera improvisación”, HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, p. 131.

⁷ Siguiendo aquello que se mostró en el segundo capítulo sobre la concepción *sistémica* del hombre que sostiene Dewey, resulta interesante un alcance poliano a la identidad familiar de cada ser humano. Haciendo una exposición sobre diversos aspectos de la sistematicidad del hombre y de su apertura, Leonardo Polo señala que “esto son solo unos cuantos rasgos, a los que conviene añadir mu-

reiterando deliberadamente la feliz expresión– no puede entenderse prescindiendo de la familia. Y esto porque, si bien todo hombre es miembro de una sociedad (“ciudadano”), antes es hijo⁸. En consecuencia, despojarle de sus raíces familiares, al concebir reductivamente su identidad (la idea sobre “quién es esta persona”), o al proponer un plan de formación, es tan poco adecuado como pensar en una nación sin historia o en un árbol sin raíces.

He usado frecuentemente en lo que precede las palabras “progresiva” y “nueva” educación. No deseo terminar, empero, sin consignar mi firme creencia en que la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, no la de la educación progresiva contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre de *educación*. No estoy en favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresivos. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un gri-

chos más: todos ellos hacen posible la familia, y al revés. Considerados en profundidad, el carácter sistémico de tales factores no es solo de orden individual. Hay una serie de rasgos vinculados que hacen que el hombre sea naturalmente familiar y que sin familia no sea posible la hominización”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, pp. 71 – 72.

⁸ Aunque no parece apropiado extenderse en este interesante tema, sí vale la pena recoger una noción que da Aristóteles sobre qué es la ciudad: “[es] una comunidad de casas y familias con el fin de vivir bien, de conseguir una vida perfecta y suficiente”, ARISTÓTELES, *Política*, 1280 b.

to de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia⁹.

Así, pues, en el presente capítulo, siguiendo los no pocos pasajes de su obra escrita que se refieren a la familia, se busca presentar primeramente los principales rasgos que Dewey reconocía en el matrimonio y la institución familiar. Luego, diversos textos en los que evidencia su convicción de que los padres son naturalmente los primeros educadores, con el corolario –desarrollado en un apartado final– de que la familia es el ámbito educativo originario.

Se trata de ideas consistentemente presentes en el pensamiento y en la obra escrita de Dewey, al mismo tiempo que asumidas y glosadas por los continuadores de su propuesta. Si bien no se las encuentra sistemáticamente expuestas en un artículo o libro monográficos, puede afirmarse sin duda que forman un cuerpo sólido y equilibrado. Son como un cañamazo que no luce, pero que sostiene la reflexión de Dewey sobre la vida democrática de la sociedad en general y la educación escolar en particular.

Francisco Altarejos sostiene que

en la actual sensibilidad dominante en los estudios e investigaciones pedagógicos solo raras veces, y como un cortés tributo de benevolencia, se habla de la familia como agente educativo. Desde las nucleares ideas pedagógicas expuestas por L. Polo, el planteamiento es el inverso. La educación como ayuda al crecimiento personal, la debilidad constitutiva del hombre, y sobre todo, el carácter radical de filiación que sitúa y define al ser humano, conforman una lógi-

⁹ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 62.

ca e inapelable apelación a la familia como ámbito educativo. La educación familiar es el foco de irradiación pedagógica a otras instancias sociales, como la escuela, los medios de comunicación social, la política educativa y, en suma, la entera sociedad. Cada instancia juega su papel según la índole de su actividad propia, pero la matriz pedagógica radica en la familia”¹⁰.

Pienso que, a la luz de lo visto en el anterior capítulo y de lo que se estudiará tanto en el presente como en los capítulos quinto y sexto, puede afirmarse que, en buena medida, el planteamiento deweyano coincide en lo sustancial con esta propuesta antropológica y educativa.

Conviene, además, prestar atención a las provocadoras palabras de Pierpaolo Donati, que desde el ámbito de la sociología asegura que

la familia sigue siendo la fuente vital de las sociedades más portadoras de futuro. La razón es sencilla: de la familia proviene el capital humano, espiritual y social primario de una sociedad. El capital civil de la sociedad lo generan precisamente las virtudes únicas e insustituibles de la familia. La sociedad globalizada podrá encontrar un futuro de civilización en la medida en que sea capaz de promover una cultura de la familia que la repiense como nexo vital entre la felicidad privada y la pública. Las investigaciones empíricas muestran que la familia se vuelve cada vez más, y no cada vez menos, factor decisivo del bienestar material y espiritual de las personas. Solo desde estas dinámicas cabe

¹⁰ ALTAREJOS, Francisco, *Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación*, en POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 30.

entender por qué y cómo la familia alimenta las virtudes, personales y sociales, que hacen feliz a una sociedad¹¹.

4.2 El matrimonio y la familia

4.2.1 Las dos ediciones de *Ethics*: 1908 y 1932

La principal fuente sobre el concepto de familia y sobre los aspectos fundamentales del matrimonio en John Dewey es el capítulo final de *Ethics*, un libro escrito en colaboración con su colega y gran amigo James H. Tufts. Se trata de una obra con dos ediciones: 1908 y 1932; en ambas, la sección que más interesa –la que se dedica específicamente a la familia– cierra la monografía. Si bien es cierto que, según consta en el prefacio de los autores, el capítulo fue redactado por Tufts¹² –al menos el de la edición de 1908–, es evidente que lo que se expone en él es compartido por ambos. Así queda de manifiesto, por ejemplo, en el párrafo final de la obra, en el caso de las dos ediciones.

Según Stevenson,

el lector no encontrará en *Ethics* un trabajo meticuloso. No obtiene su fuerza desde la habilidad analítica, sino más bien de una sabiduría práctica, que triunfa repetidamente

¹¹ DONATI, Pierpaolo, *La familia. El genoma de la sociedad*, traducción de José Ramón Pérez Arangüena, Madrid: Rialp, 2014, pp. 21 – 22.

¹² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 6.

sobre la tosquedad analítica. Pero quizá es necesario señalar, en nuestra presente “edad del análisis” que la sabiduría práctica es una virtud filosófica. A lo largo de *Ethics*, Dewey fue estimulante y provocativo. (...) Su influencia ha sido grande, y todo apunta a que esto será duradero¹³.

El cambio de circunstancias en esos intensos años de inicios de siglo les pareció ameritar una nueva reflexión, un renovado planteamiento de la ética¹⁴. Eventos como

¹³ STEVENSON, Charles, L., “Introduction”, en *John Dewey. The Middle Works, 1899 – 1924. Volume 5: 1908*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, pp. xxxiii – xxxiv.

¹⁴ En la introducción del volumen que recoge la segunda edición de *Ethics* se sostiene que “detrás de los cambios hechos en la edición de 1932 subyace un apasionante drama que cubre un cuarto de siglo y que se retrotrae incluso a antes de 1908. Los personajes del drama incluyen no solo a filósofos y científicos aferrados a problemas teóricos, sino a la historia misma en una era llena de eventos. La primera edición vino en un periodo en que el industrialismo se movía a una gran velocidad y desafiaba a las instituciones sociales que no se acomodaban a sus demandas. Vino cuando la gente todavía miraba al futuro como una era de desarrollo progresivo y crecimiento democrático. Cuando la revolución en matemáticas y física no había penetrado aún en el pensamiento filosófico. Cuando la ética y la filosofía social estaban todavía madurando el esfuerzo por reconciliar el darwinismo con la religión tradicional. Cuando las luchas imperialistas de dividir el mundo entre las grandes potencias habían comenzado a cambiar el temple de las relaciones políticas y a introducir un nuevo orden de violencia. No se advertía aún qué tan radicalmente estaba cambiando el mundo. En 1932 todo es diferente. El industrialismo ha llegado a la saturación y la sociedad urbana está claramente en marcha. Pero es también un periodo de depresión mundial. La expectativa de un progreso pacífico ha sido echada por tierra por la Primera Guerra Mundial y la de un crecimiento democrático paulatino interrumpida por el advenimiento del comunismo ruso, el fascismo italiano y las inminente amenaza del nazismo alemán. Una nueva física ha reemplazado el modelo newtoniano y una

la Gran Guerra que asoló Europa (1914 – 1918), la revolución comunista en Rusia y la crisis económica que se desencadenó a partir de 1929 planteaban algunos interrogantes de fondo. En el prefacio a la segunda edición, Dewey y Tufts comienzan diciendo que

es una pregunta razonable si llamar a esta edición de 1932 una revisión o un libro nuevo. Se mantiene el mismo plan fundamental; la perspectiva y el escenario han cambiado. Alrededor de dos tercios de la presente edición han sido escritos de nuevo, y en el resto se encontrarán frecuentes cambios de detalles¹⁵.

Efectivamente, en el capítulo que dedican a la familia se perciben cambios de estructura y en los puntos que centran la atención del debate inmediato, si bien la comprensión general sobre qué es la familia parece ser sustancialmente la misma. Es significativo, en todo caso, que mientras dicha sección de la edición de 1908 se titula “La familia”, en 1932 ha cambiado a “El matrimonio y la familia”. Y es que, además de las repercusiones que even-

nueva lógica está sacudiendo la filosofía; la filosofía está adquiriendo independencia de la religión y ella misma llegando a ser una profesión. Las ciencias sociales han estado planteando sus pretensiones del estudio de la vida humana y valorizando perspectivas diferentes de método e investigación en el campo. La ética está en una posición particularmente precaria: con anterioridad, había descansado en la confortable asunción de que la gente estaba de acuerdo sobre la moralidad, argumentando solamente sobre cómo debía ser fundamentada. Ahora cunde el sobresalto al percibir que hay conflictos fundamentales sobre las cuestiones morales”, EDEL, Abraham y FLOWER, Elizabeth, “Introduction”, en *John Dewey. The Later Works, 1899 – 1924. Volume 7: 1908*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, pp. viii – ix.

¹⁵ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 3.

tos como los antes mencionados tenían en la sociedad en general, la intensa crisis que la explosión de divorcios estaba ocasionando en la institución matrimonial se evidenciaba ya en 1932 como un asunto de enorme trascendencia.

En ambas ediciones, el objetivo de Dewey¹⁶ era estudiar la familia desde la perspectiva moral, incorporando profundos alcances antropológicos, de filosofía política, economía, pedagogía y sociología. En los dos textos dedica una primera parte al desarrollo histórico de la familia y a sus fundamentos antropológicos. También en las dos ediciones se refiere en un segundo momento a la consideración de los desafíos prácticos y teóricos que se planteaban en esos años. La parte primera es muy similar en 1908 y en 1932; bastante distinta, en cambio, la segunda sección: se percibe fácilmente, con solo comparar los índices.

4.2.2 Una idea central: el bien común de la familia

Dewey comienza señalando lo que considera un elemento medular para entender qué es una familia y que con frecuencia es la clave para resolver dificultades en los planos teórico y práctico: la existencia de un bien común familiar.

¹⁶ A partir de aquí, al citar pasajes de *Ethics* en el cuerpo del texto solo se hará referencia a Dewey, omitiendo atribuir reiteradamente el mérito que también se debe a Tufts, como coautor de esa obra. Se ha preferido así para simplificar la exposición y continuar con el punto de vista general de este trabajo.

En sus aspectos morales, la familia tiene un fin: el bien común de todos sus miembros; pero esto tiene tres aspectos. (1) El matrimonio convierte una relación entre hombre y mujer, ya sea de pasión o de amistad, en una unión deliberada, íntima, permanente y responsable con vistas a un fin común de bien mutuo. Es este fin común un bien de una clase más alta, amplia y plena de cualquiera que pueda obtenerse aisladamente, que eleva la pasión desde lo impulsivo o egoísta a un plano moral; son la peculiar intimidad y las peculiares exigencias de la simpatía común y de la cooperación las que le dan una mayor profundidad y alcance que la de la amistad ordinaria. (2) La familia es la gran agencia social para el cuidado y formación de la raza. (3) Esta función reacciona sobre el carácter de los padres. Ternura, simpatía, sacrificio personal, constancia en la intención, responsabilidad y actividad son exigidas y habitualmente requeridas por los niños¹⁷.

Se percibe desde el primer momento que en Dewey la familia se funda en el vínculo matrimonial que une a un hombre con una mujer. Se trata de una unión singular, pues se radica en un plano tan íntimamente personal que verdaderamente constituye como una nueva identidad de los contrayentes. Ya no son dos individualidades que establecen una reciprocidad fundada en el placer o en el interés, sino que alcanza un grado de benevolencia especial¹⁸. En efecto, forman una unidad y tienen un fin co-

¹⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 510.

¹⁸ “Si bien la amistad entre hombres o entre mujeres merece todos los elogios que se le han hecho, hay ciertos aspectos en los que la amistad entre un hombre y una mujer que proporciona el matrimonio en su plenitud es más íntima, más bella y de mayor ayuda mutua que cualquiera otra. El hecho de compartir ambiciones, esperanzas, experiencias de alegría y de dolor, especialmente las de planificar juntos y el ocuparse del bienestar y del futuro de los hijos, construye

mún que abraza todo su proyecto vital. Y es en ese contexto de comunión matrimonial –que funda la familia– aquel en el que Dewey entiende el lugar propio en el que la especie humana –su ‘contexto natural’, puede decirse– genera descendencia.

El advenimiento de los hijos, su cuidado inicial, crianza y educación encuentra su ambiente originario y apropiado en la familia, es decir, en el *espacio* humano que la unión de los padres ha creado. No es un espacio físico –aunque tiende naturalmente a plasmarse también en un *hogar*–, sino *de comunidad de vida, de intimidad*¹⁹. La mutua entrega matrimonial abre recíprocamente las intimidades del hombre y de la mujer, generando un espacio en el que se hace posible un *nosotros*. Hasta entonces, cada intimidad es como un foco que irradia afecto; desde el momento del matrimonio, hay un *espacio común*²⁰. El *nosotros* es un ámbito de afecto potencialmente fecundo, puede llegar a generar un *yo* nuevo: una nueva vida. Es en ese marco donde tienen su origen los hijos, cuando son generados; y allí se encuentra el ámbito más propicio para su desarrollo²¹. Ese *propiciar el despliegue* hacia la

una cierta comunidad de vida como no se encuentra en ningún otro tipo de experiencia”, DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 450.

¹⁹ Cf. ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005, pp. 33 – 40.

²⁰ Cf. PORRAS, Antonio, “Reflexiones ético-políticas con ocasión del 20º aniversario del año internacional de la familia”, *Annales Theologici* 28 (2014) 301 – 334, pp. 316 – 319.

²¹ En efecto, pues “en la alianza matrimonial entre el padre y la madre los hijos encuentran las raíces para forjarse una representación acerca de la libertad humana, el compromiso y la responsabilidad”,

plenitud del ser que comienza no es solamente inicial, sino que se constituye en un *ayudar a crecer* que se proyecta por largo tiempo.

Dewey reconoce en la vida de los hijos un regalo inmenso para los padres. En efecto, el originarse de una nueva vida no es solamente un enriquecimiento radical para el propio hijo –lo que resulta evidente–, sino que es de una índole tal que ‘reacciona’ sobre los padres, beneficiándolos enormemente²². La concepción de un hijo tiene una resonancia inmensa en la familia, pues ese *nosotros* intensamente compartido se ve enriquecido con la incorporación de una nueva persona. Sigue siendo el mismo *nosotros* en cuanto a su identidad, aunque radicalmente distinto en su *contenido*.

La novedad que trae un hijo es mucho más profunda, claro está, que la patente aparición de un nuevo cuerpo humano; más allá de lo estrictamente biológico, los padres reconocen en él una *persona*, con la eminente, maravillosa e inalienable dignidad que tiene todo ser humano. Pero es que no se trata tampoco solo de ‘una persona’, sin más –por mucho que esto implique ya–, sino que es ‘un hijo’: ‘mi’ hijo. Como es de común experiencia

SANTELICES CUEVAS, Lucía, “La familia desde una mirada antropológica: requisito para educar”, en *Pensamiento Educativo* 28 (2001) 183 – 198, p. 196.

²² Como afirma Polo, “el padre y la madre se encuentran en el hijo, porque el hijo es de los dos. (...) El amor de los esposos entre sí y el amor de los esposos al hijo no son muy separables, porque *los padres reconocen su mutuo y propio amor en el hijo*; el hijo es obra común. El hijo es tanto del padre como de la madre; lo es unitariamente”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 89. El uso de cursivas es así en el original.

–y hemos visto que en la del mismo Dewey fue evidente–, la llegada de un hijo tiene un impacto *radical* (con toda la fuerza etimológica de esa palabra) en los padres: da en su carácter, generando una ampliación de lo ya incoado por la entrega matrimonial de tal profundidad que la capacidad de ternura, afecto y disposición al sacrificio personal se amplían extraordinariamente.

4.2.3 El recorrido de la familia en la historia, según Dewey

Más allá de las ventajas de la diferenciación sexual que los biólogos y sociólogos iban describiendo, Dewey buscó delinear los perfiles morales de la unión matrimonial, que es el fundamento de la familia. Así, investiga en la historia y muestra los tipos ‘maternal’ y ‘paternal’ al referirse a los términos en que se da y mantiene el matrimonio: número de partes de la unión, el modo de formarla, su estabilidad y las relaciones entre marido y mujer, padres e hijos. Hace notar que en la civilización occidental hay una tendencia hacia ciertas líneas de progreso, aunque este no ha sido siempre estable e ininterrumpido²³.

Dewey constata que ha solido prevalecer el ‘modelo paternal’, esto es, el que institucionaliza una mayor autoridad y pone el centro de gravedad en el marido. Sus consecuencias son de diverso tipo, con puntos positivos y en ocasiones también negativos. Entre estos, la frecuente falta de respeto por la dignidad de la mujer, en

²³ Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 510 – 512.

términos en que la igualdad fundamental y la participación en las decisiones familiares no raramente han sido preteridas. Mostrando ejemplos de los pueblos más primitivos, de la antigüedad china, india y mesopotámica, expone la precaria situación en que se encontraba la esposa. Sin mencionar la familia en la cultura helénica²⁴, Dewey pasa a tratar sobre la Roma clásica, cuya preponderancia masculina ampliamente conocida seguía esta misma línea, si bien la figura jurídica de la *tutela* facilitó un estatus más favorable a la mujer casada.

Junto con reseñar los principales rasgos de la familia en la antigüedad romana, Dewey sostiene que “la familia moderna en la civilización occidental es el producto de tres fuerzas principales: el Derecho Romano, la costumbre teutónica y el cristianismo”²⁵. Las familias de los pueblos germanos tenían por norma una preponderancia absoluta del marido, en condiciones tales que le facultaban para disponer casi a su arbitrio de la vida y asuntos de su mujer. El cristianismo, explica Dewey, influyó en la institución familiar en dos líneas fundamentales: difundiendo un mucho mayor respeto por la mujer y otorgando a la celebración del matrimonio una importancia altísima, tal como hasta entonces no se había conocido²⁶. Además,

²⁴ Sobre este tema puede verse el interesante artículo VERGARA CIORDIA, Javier, “Familia y educación familiar en la Grecia Antigua”, en *Estudios sobre educación* 25 (2013) 13 – 30. También, las páginas correspondientes a “El *oikos* (*domus*) en el mundo grecorromano”, que corresponden al primer capítulo de TEJERO, Eloy, *El evangelio de la casa y de la familia*, Pamplona: EUNSA, 2014.

²⁵ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 513.

²⁶ Conviene hacer constar que el análisis que hace Dewey acerca de los motivos que el cristianismo tenía para seguir este camino parece

dos importantes contribuciones a la justicia de la relación matrimonial, y por tanto a una mejor teoría sobre la familia, deben en todo caso señalarse a mérito de la Iglesia. La primera fue que el consentimiento de las partes era la única cosa necesaria para constituir un matrimonio válido. (...) La otra fue que, al mantener como lo hizo la indisolubilidad del matrimonio sacramental, sostuvo que su violación era tan mala en el hombre como en la mujer²⁷.

4.2.4 Las bases psicológicas de la familia

Después de exponer brevemente las variaciones que introdujo en parte importante de Europa la reforma protestante a partir de Lutero –entre las que destaca la admisión del divorcio vincular–, Dewey aborda lo que denomina ‘las bases psicológicas de la familia’. En este contexto –como cuando se trataba sobre el ‘elemento psicológico’ y el ‘elemento lógico’ en la educación– ‘psicológico’ no ha de entenderse como referido solamente a la mente y sus operaciones, sino más bien en un sentido de vitalidad o naturaleza humana misma, contrapuesto a ‘lo cultural-normativo’ o ‘externo a los sujetos de la familia’. Para exponerlo, propone considerar la familia desde dos puntos de vista: el que se define por la relación entre el

sumamente deficiente. No es este el lugar para hacer una exposición detenida; baste con señalar que es grande el desconocimiento que Dewey manifiesta de la enseñanza tradicional de la Iglesia sobre temas como la continuidad entre el matrimonio judío y el cristiano; el culto a la Virgen María y a los santos; el celibato sacerdotal; los fines del matrimonio; y la vocación religiosa. Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 514 – 515.

²⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 515.

marido y la mujer, y el de las relaciones que incluyen a los hijos: las paterno-filiales y las de fraternidad.

Dewey describe el “complejo sentimiento” del amor matrimonial bajo cuatro aspectos: dos primarios, (1) lo emocional o base instintiva y (2) lo voluntario o intencional, que son modificados y reforzados por (3) el convertirse en padres y (4) las influencias sociales y religiosas²⁸.

No parece necesario volver a mencionar el gran interés que Dewey tuvo siempre, también a la hora de estudiar y exponer el tema de la familia, hacia lo que las ciencias experimentales –en particular, la biología– podrían aportar. Su atención se centra en la evidente base instintiva de la atracción mutua entre marido y mujer, pero no sin decir al poco que

las bases instintivas no son por sí mismas suficientes para garantizar una vida familiar feliz. Si el hombre estuviera viviendo una vida solamente instintiva, podría quizá confiar en el instinto como guía para establecer su familia. Pero, dado que vive una vida que es también intelectual y social, debe considerar también los factores intelectuales y sociales. (...) El instinto debe ser guiado por la razón si a esa intensa –aunque menos cierta– atracción se han de agregar una amistad plena y un apoyo mutuo en todo el abanico de intereses²⁹.

²⁸ Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 516.

²⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 517. Cf. VILADRICH, Pedro-Juan, *El modelo antropológico del matrimonio*, Madrid: Rialp, 2001, pp. 78 – 83. En esta misma línea, explica Bernal que “los vínculos naturales no se establecen únicamente por razones de biología ni se reducen para la satisfacción de necesidades biológicas, sino que se abre a contenidos psíquicos y espirituales, a los mo-

Para ser ético, la razón y la voluntad han de regir el actuar humano, pues solamente así puede haber libertad y responsabilidad en el obrar. Mediante un dominio político –no tiránico– conviene que el hombre y la mujer asuman aquello que lo emocional incoa, con una decisión voluntaria, intencional. Es así como, por su índole intelectual, son también capaces de trascender el mero bien particular de cada uno y consentir mutuamente en el compromiso de buscar de entonces en adelante un *bien común*³⁰. Dewey hace entonces referencia al pensamiento de Kant sobre el imperativo categórico y al de

dos de sentir y sentirse, a los modos de conocer y conocerse, a los modos de querer y quererse. Las relaciones familiares se abren tanto que abarcan todas las dimensiones de la existencia humana.(...) lo que hace que la familia no sea una agregación de seres humanos por razones de mera subsistencia lo revela el hecho de que en esa vinculación se persigan otros fines. Nos unimos para que cada uno viva, o para que cada uno *bien viva*, o para que cada uno *viva bien*. De suyo no son excluyentes estos tres fines. El primero se refiere a la subsistencia, el segundo al bienestar, y el tercero apunta a la incorporación de bienes superiores entre los que sobresale el amor. El amor abarca un espectro de fenómenos humanos que arrancan de la intimidad, y se distribuye en su haz afectivo desde el gusto por las cualidades que nos satisfacen hasta el aceptar y darse a una persona por ser quien es”, BERNAL, Aurora, “Entramado educativo de relaciones personales”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, pp. 126 – 127.

³⁰ La fidelidad a ese compromiso personal es parte esencial de dicho bien común del matrimonio y la familia. Así, Nédoncelle afirma que “la vida familiar es el ejemplo más notable de fidelidad que podemos escoger. No hay ningún tipo ni nivel de lealtad que se le escapen.

¿Se constituye un hogar por la unión del hombre y la mujer? No solo, sino que es también la relación de fidelidad y amor que surge de esa unión”, NÉDONCELLE, Maurice, *La fidelidad*, traducción de Antonio Esquivias, Madrid: Palabra, 2002, p. 161.

Aristóteles respecto del enriquecimiento que la integración de los sentimientos implica para la decisión de la voluntad.

El amor o el afecto, en el único sentido en que puede ser una base moral de la familia, no es la “afección” del lenguaje psicológico, el tono consciente de gusto o disgusto. Es el resuelto propósito en cada uno de buscar el bien del otro, o mejor dicho el bien *común*, que solo puede obtenerse mediante una vida en común que comporta sacrificio personal mutuo. Es la buena voluntad que Kant orientó específicamente hacia la creación de un bien común. Es la formación de un pequeño ‘reino de fines’ en el que cada uno trata al otro ‘como fin’, nunca solo como un medio; en que cada uno es ‘tanto soberano como súbdito’; en que la voluntad común, así generada, amplía la persona de cada uno y le da una más alta dignidad moral y valor³¹.

Marido y mujer comparten *porque libremente quieren* la misma suerte (se hacen *con-sortes*); caminando juntos y llevando unidos los desafíos que haga falta, se sujetan libremente al mismo yugo (son desde entonces *cónyuges*): forman una sociedad de vida en condiciones de exclusividad y estabilidad en el tiempo. En ella, la consecución de un bien común integra el bien individual de cada uno, a la vez que abre la puerta al advenimiento de

³¹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 518. Las cursivas son del texto original. Afirma Sellés que “es tradicional sostener que la familia es principio de la amistad, y asimismo su fin. El matrimonio solo se lleva a cabo mediante la amistad, y solo por razón de ella se consolida y permanece. En efecto, la amistad intensa es como una fraternidad adquirida, en la que los dos cónyuges se aman, no por intereses o compensaciones, sino por sí mismos”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 152.

descendencia. Aquello que, en su complementariedad natural, notan el hombre y la mujer no se limita al plano físico, ni al psíquico-afectivo, sino que se manifiesta fecundo en su potencialidad generativa.

Dewey precisa que

al inicio, el amor mutuo entre marido y mujer es suficiente. Pero según los factores primeros, más instintivos y emocionales disminuyen relativamente, la más profunda unión del querer y la simpatía requiere una comunidad de intereses, si ha de convertirse en algo permanente y completo. Tal comunidad de intereses suele encontrarse en compartir un negocio o una profesión, pero en la actual organización industrial esto no es posible como regla general. El más general y efectivo objeto de interés común son los hijos de la familia. Como ha señalado John Fiske, el solo mantener unidos a los padres por lo prolongado de la infancia en la especie humana ha tenido una gran influencia moral³².

Encarece a continuación que se ha de tratar a los hijos como personas, con respeto a su gran dignidad:

Si los padres tratan a sus hijos no como meras fuentes de gratificación u orgullo, sino como personas, con una vida que han de vivir ellos mismos, con capacidades por desarrollar, la personalidad del padre se expande. El afecto entre marido y mujer se enriquece por la nueva relación que ha creado³³.

En efecto, las decisiones y los eventos constituyentes de la vida familiar tienen una inmensa repercusión. Primeramente en los mismos padres y en los hijos, pero no puede perderse de vista la que tiene también en la socie-

³² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 519.

³³ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 519.

dad más ampliamente considerada³⁴. Es lo que Dewey – amigo, en general, de un lenguaje más bien parco– llama el “significado social y cósmico” de la fundación de una familia, que “es apropiadamente simbolizado en ceremonias cívicas y religiosas”. La sociedad manifiesta y resguarda su interés en la salud de las familias a través de su atención al contrato matrimonial, tanto en su celebración como en el cumplimiento de sus obligaciones, para contribuir a valorizar y fortalecer sus “bases emocionales e intelectuales”³⁵.

Dewey aborda mucho más brevemente las bases psicológicas de la familia desde el segundo punto de vista

³⁴ Vale la pena hacer aquí referencia a la “triple mediación” que Pierpaolo Donati reconoce en la familia por su carácter relacional: “entre naturaleza y cultura; entre el individuo y la sociedad; entre la dimensión privada y la pública”. Así, afirma explicando el segundo tipo de mediación, actualmente “aumenta la importancia cuantitativa y cualitativa de la mediación que la familia ejerce frente al individuo por referencia a sus posibilidades y modalidades de participación en la vida de la sociedad. En concreto, el niño depende cada vez más, y no cada vez menos, de la familia. Incluso allí donde los procesos de socialización escolar y los servicios de *welfare* externos a la familia aumentan en número, en cantidad y en importancia funcional, incluso allí, más aun, precisamente allí, la familia incrementa su rol de mediación entre la dimensión exterior e interior de la casa, entre el momento asociativo dentro de la familia y el momento asociativo externo, pues el niño no es nunca confiado totalmente, en su total humanidad, a las agencias externas a la familia. Y esto complica la vida familiar; al menos porque los padres deben mediar para el niño un mundo social más complejo que antes. La idea de que la familia pierda funciones sociales ha sido, en efecto, uno de los más grandes sueños del siglo XX”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, traducción de Carlos Granados García, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2013, pp. 78 – 79.

³⁵ Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 519.

antes anunciado: el de las relaciones entre los padres y sus hijos, y las de los hijos entre sí. Respecto de la relación paterno-filial, hace hincapié en la inmensa fuerza de su base emocional, del afecto que brota espontáneo, como fuente de alegrías especialmente entrañables. En este contexto –con una claridad que puede iluminar también en esta época el deseo de promocionar socialmente la natalidad– Dewey enfatiza el hecho de que

las especies que han cuidado a su descendencia han tenido una gran ventaja en la lucha por la existencia. La naturaleza las ha seleccionado, y está constantemente forzando a cualquier raza o grupo que se ocupe más del poder, de la riqueza o del conocimiento que de los hijos³⁶.

Ternura, coraje, responsabilidad, laboriosidad, paciencia, previsión y excelencia personal son algunos rasgos que la llegada de los hijos suscita en los padres ya desde el nivel instintivo. Pero además, y sobre esa base, “la actividad intelectual es estimulada”, requiriendo de los padres un crecimiento y reconstrucción de su experiencia como ninguna otra circunstancia parece capaz de provocar. Tiene lugar ese “intercambio de preguntas y respuestas que fuerzan al padre a repensar de nuevo todo su mundo”, dándose que “en el padre inteligente estas influencias educativas son aún más enriquecidas por el desafío de la enseñanza moral”³⁷.

En cuanto a la relación entre los hermanos, Dewey comenta que

la necesidad de mutua paciencia donde hay muchos niños, de compartir constantemente, de aprender a dar y a tomar,

³⁶ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 520.

³⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 520.

es el mejor método posible para la formación de miembros de la sociedad amplia³⁸.

Siendo un grupo reducido, la comunidad de hermanos –que, explica Aristóteles, se fundamenta en su origen común en los mismos padres, en la crianza común y en la semejanza de edad³⁹– ofrece la oportunidad de facilitar el desarrollo de las cualidades afectivas y de carácter, como difícilmente pueden desplegarse en un entorno más amplio. Serán esas mismas cualidades, continúa Dewey, las que tan importantes son como disposiciones de carácter para ser en el futuro buenos ciudadanos⁴⁰.

³⁸ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 521. En el mismo sentido, comenta Polo que “la sociabilidad del niño depende de la captación del valor de la ley, de que sea capaz de darse cuenta de que hay realidades que funcionan en las interconexiones de los sujetos. Interconexiones que no son solo debidas a las contingencias subjetivas y psicológicas de los sujetos, sino que están reguladas. *La ley rige en sociedad*, por lo tanto, para lograr la sociabilidad de un grupo hay que ir educando la sociabilidad. Es obvio que *un niño, en cuanto a la sociabilidad, se educa mejor en familias numerosas que en familias poco numerosas o de un solo hijo*. Estas constituyen una fórmula mala debido a que la sociabilidad se establece mejor entre hermanos”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 173.

³⁹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1161 b.

⁴⁰ Una reflexión del sociólogo italiano Donati es particularmente lúcida: “En la cultura actual se vislumbran instancias para que se encuentre un nuevo nexo entre felicidad privada y felicidad pública. Este nexo es la familia, cuando se piensa y vive como escuela de virtudes.

El nexo que los une es el concepto de *unidad de vida*: la capacidad de las personas de ser ellas mismas, tanto si se hallan en la esfera privada como en la esfera pública.

Unidad de vida no es solo un programa para el individuo que reflexiona sobre sí mismo, sino un modo de concebir las relaciones

4.2.5 Algunos puntos generales de posible tensión en la familia

Efectivamente, explica Dewey, la diferenciación de los sexos se encuentra en la base del matrimonio y de la familia, como una condición necesaria. Pero, a la vez que es ocasión de que haya atracción mutua, complementariedad y fecundidad, plantea una serie de desafíos que es poco inteligente pasar por alto. La belleza del amor matrimonial y las alegrías que comporta requieren un cultivo que no está exento de dificultades, como ocurre igualmente en la generación y educación de los hijos.

Dewey dedica algunas reflexiones a este tema, distinguiendo entre lo que llama “elementos generales de tensión” y las circunstancias más contingentes y específicas

sociales con los demás. Unidad de vida significa que ‘lo que soy’ en la familia (mi identidad privada) como persona humana, no se distingue de ‘lo que soy’ como ciudadano en la esfera pública; el modo en que me relaciono con los demás en familia no se distingue de cómo me relaciono con los extraños. Justo en esto basa la familia su ser fermento a la par de virtudes humanas y sociales y, más en general, mantiene unidos entre sí lo humano y lo social.

Por el contrario, la familia genera vicios sociales cuando no vive la unidad de vida, porque su cultura de las relaciones humanas oscila entre dos posiciones esquizofrénicas: a) por un lado, considerar que la familia como tal es represiva y que la libertad como tal existe solo fuera de ella; b) por otro, pensar que la familia es sinónimo de puros y simples afectos, el lugar de las ‘relaciones puras’, mientras que la esfera pública se percibe como el lugar de la alienación y del control social”. DONATI, Pierpaolo, *La familia. El genoma de la sociedad*, pp. 250 – 251.

que daban lugar a algunos problemas del momento. Entre los elementos generales, se refiere a (1) diferencias de temperamento entre el marido y la mujer; (2) diferencias acentuadas por el perfil de ocupación que suele desempeñar cada uno; (3) diferencias en la actitud masculina y femenina hacia la familia; y (4) diferencia de edad entre padres e hijos.

Con respecto a la diferencia de temperamento, Dewey sostiene que el hombre es más impulsivo, movable e inquieto que la mujer; a ella la considera más estable, menos mudable. En cuanto a las ocupaciones, no obstante constatar que la situación de la mujer está cambiando aceleradamente, señala que la experiencia general hasta entonces es que el hombre se desempeñe laboralmente fuera de casa, lo que permite que su trabajo se manifieste en el ámbito público. Esto tiene dos consecuencias importantes: el varón puede ser valorado con criterios y manifestaciones públicas (v. gr., un abogado gana un juicio, un ingeniero construye un puente, etc.) y le permite relacionarse con otras personas *en cuanto profesionales*, con un involucramiento de aspectos personales relativamente escaso. La mujer, en cambio, como generalmente –según Dewey– se encuentra en ese momento confinada al hogar, no tiene la posibilidad de recibir apoyo y valoración sino al interior de la familia, bajo criterios mucho más difusos; a ello se une que su relación con los demás es siempre totalmente personalizada: no hay uniformes ni horarios que separen ámbitos. Así, concluye,

la actual división del trabajo, por tanto, parece hacer al hombre excesivamente abstracto y a la mujer excesivamen-

te personal, en vez de complementar en alguna medida el lado débil de cada uno⁴¹.

Dewey describió la distinta actitud que generalmente manifestaban el hombre y la mujer hacia la familia como otra fuente de eventuales dificultades⁴². En efecto, para el hombre la familia solía ser una faceta más entre otras muchas de su vida, mientras que para la mujer era *toda la vida*; de modo que “es muy probable que [el hombre] la subordine en su pensamiento a su profesión o a sus negocios”, mientras que la mujer “usualmente abandona cualquiera otra ambición y olvida toda otra habilidad adquirida u ocupación previa”. En correspondencia con esto, decía Dewey, para un el marido la fuerza de un compromiso social o de negocios tiene un valor mucho más alto que lo que puede significar en la escala de valores de la mujer; para ella, por el contrario, un deber familiar tiene una importancia radical, cosa que para el hombre es bastante menos evidente. Dewey llega a afirmar que

a la vista de todas estas diferencias en la naturaleza, ocupaciones y estándar social, puede decirse que no obstante lo mucho que un hombre y una mujer puedan amarse, pocos se entienden uno al otro completamente. Quizá la mayoría de los hombres no entienden a las mujeres en absoluto. Correspondientemente con la ‘falacia del psicólogo’, cuyos

⁴¹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 524. Esa complementariedad que Dewey echa en falta es la misma a la que apunta Fagan cuando muestra el positivo impacto que los diversos “estilos educativos” –propios del padre y de la madre– tiene en la educación de los hijos: cf. FAGAN, Patrick F., “Family and Education”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 167 – 186, pp. 173 – 174.

⁴² Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 524 – 525.

males han sido descritos por James, hay una ‘falacia masculina’ y una ‘falacia femenina’⁴³.

En el ámbito de las relaciones que existen entre padres e hijos, una fuente de tensiones es la diferencia de edades, experiencia, expectativas y preferencias que se dan naturalmente entre generaciones distintas. Para el padre, en general, habiendo luchado con años de trabajo por un sitio en la sociedad, lo establecido y la tradición tienen un valor relativamente alto. Para el joven, que no tiene ese recorrido hecho, que está lleno de vitalidad impulsiva y que desea hacerse un nombre, le parece con frecuencia que ha de abrir él mismo nuevas rutas. Por eso, “muchos padres e hijos se aman mutuamente; pocos consiguen una completa comprensión”⁴⁴.

Dewey señala la importancia de una mirada amplia y de un diálogo inteligente entre padres e hijos⁴⁵. Así, los inevitables roces del día a día, en general poco relevantes, serán ocasión de crecimiento mutuo: de transmisión de sabiduría y de renovación juvenil. De lo contrario, un desencuentro mal llevado puede llegar a causar bastante daño y distanciamiento; Dewey hace incluso una adver-

⁴³ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 525.

⁴⁴ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 526.

⁴⁵ En efecto, como explica Sellés en la misma línea que Dewey: “aunque naturalmente la amistad que los padres mantienen hacia los hijos es superior a la de estos respecto de los padres, es pertinente ponerse a la altura de los hijos, pues la amistad favorece la educación”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 152.

tencia especial, que dedica a los padres, para que no abusen de su autoridad⁴⁶.

El conservadurismo del padre puede ser un modo de conducta más sabio y social, o bien uno meramente más endurecido o estrechado. Algunas de las variaciones del niño pueden ser irracionales y perniciosas para él y la sociedad. Otras pueden augurar una razonabilidad más amplia, un orden social más generoso. Pero, mientras tanto, algunos rasgos del conflicto entre moderación e impulso, orden y cambio, aparecen constantemente. Las diferencias en la valoración son también inevitables y solo pueden ser puestas en conexión mediante una inteligente simpatía. Es fácil considerar que esto o aquello es de escasa importancia para el niño, cuando en realidad es todo su mundo en ese momento. Aun cuando él 'pueda sobrellevarlo', el efecto en la disposición puede permanecer y afectar su temperamento o vida emocional, aunque no sea conscientemente recordado⁴⁷.

4.2.6 Algunos puntos específicos de tensión en la familia: factores económicos y culturales

⁴⁶ Es interesante recordar el sentido etimológico del término: un abuso es un 'ab' (negación; malo) 'uso', es decir, 'un uso malo'. El fuego bien utilizado es de un valor inmenso; por el contrario, quien lo usa mal o bien lo apaga (y pierde las oportunidades que abría), o se quema y se hace daño a sí mismo, o quema a otros con él. En el planteamiento deweyano, el buen uso de la autoridad es oportuno y legítimo; necesario, incluso. Pero, al mismo tiempo, pocas cosas son tan duramente criticadas por Dewey como el abuso de la autoridad: el 'autoritarismo'.

⁴⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 525 - 526.

A partir de la consideración de lo que generalmente percibe en la sociedad, Dewey conduce al lector hacia una explicación de lo que está ocurriendo en las familias a inicios del siglo⁴⁸. Sostiene que, tal como se veía en la sociedad política occidental de fines del XIX y comienzos del XX, –en el marco de la integración del orden y el progreso, del control social y la libertad individual– la tendencia era que la relevancia de “la costumbre y la fuerza” fuera decayendo, en beneficio de un orden social “más voluntario y moral”⁴⁹. Siguiendo a Kant, dice que también en la familia es manifiesta la transición dada por el paso de la heteronomía a la autonomía y de la subordinación por rango o estatus social a la división del trabajo con igual dignidad.

Dewey piensa que afecta a todos los integrantes de la familia, pero que es especialmente manifiesto en lo que atañe a la mujer y a los hijos, pues eran quienes hasta

⁴⁸ Para un diagnóstico similar, referido a la situación actual desde el punto de vista antropológico, cf. ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 18. Altarejos sostiene (cf. pp. 20 – 22) que un problema principal de hoy es considerar la familia como una *asociación*, en lugar de lo que es: una *comunidad*, una “unidad de convivencia”. Insiste en la necesidad de entender la familia desde su “intimidad” –desde dentro– y de evitar el “reduccionismo sociologista”, que lleva a entender la familia solo desde sus funciones sociales de producción, reproducción y socialización (cf. pp. 28 – 30). Hace falta, sostiene Altarejos, una profunda reflexión antropológica, que aproveche el aporte de las ciencias experimentales y sociales, pero que sea al mismo tiempo “un saber superior, transempírico y sintético” (p. 30). Desde el punto de vista de la sociología, vale la pena atender al interesante balance que hace Pierpaolo Donati en DONATI, Pierpaolo, *La familia. El genoma de la sociedad*, pp. 173 – 176.

⁴⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 526.

entonces estaban en una posición de subordinación más acentuada. Le parece que es un proceso que forma parte “del más amplio crecimiento de la civilización moderna, con un mayor desarrollo de la individualidad y del deseo de libertad”⁵⁰. En medio de los desafíos que siempre han existido y de los que la época presente acentuaba, Dewey tiene una actitud optimista sobre los esfuerzos que se han de llevar adelante y los cambios que se iban produciendo; pone la mirada en la ampliación de las libertades de las personas y en un reconocimiento más eficaz de la igual dignidad de hombres, mujeres y niños.

Dewey reúne en dos grupos fundamentales dichas condiciones sociales: factores económicos y factores culturales y políticos. Respecto de lo económico, dice que la ‘revolución industrial’ que estaba consolidándose daba lugar a importantes migraciones hacia las ciudades, con todas las consecuencias que ello tenía, y llevaba cada vez más a las personas a trabajar fuera del hogar. Las repercusiones que tenía sobre los niños han sido vistas en parte en el segundo capítulo de este trabajo. En *Ethics* Dewey se detiene especialmente en cómo afectaba esto a los padres de familia. Plantea nuevamente que hasta entonces el trabajo había tendido a ser interdependiente, y que éste y las alegrías de la vida habían solido encontrarse siempre en el hogar⁵¹. Sobre los hombres, expresa su preocupación de que las extensas jornadas laborales, empleadas en industrias desvinculadas de sus casas, significaran un alejamiento físico y empático del hogar.

⁵⁰ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 526.

⁵¹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 444.

Puede ser una cuestión difícil decidir los exactos beneficios y costos para la vida familiar que se deben a la ausencia del hombre del hogar durante el día. Por un lado, una presencia demasiado constante es fuente de fricciones; por otro, parece resultar en una cierta pérdida de simpatía y –donde la jornada laboral es extensa– en una casi total pérdida de contacto con los niños. Si los niños son las mayores agencias naturales para cultivar la ternura y el afecto, es ciertamente desafortunado que los padres deban ser privados de esta educación⁵².

Esto último –el influjo educativo que viene de los hijos y que beneficia al padre– resulta sumamente interesante, pero no será ahora –sino en la siguiente sección– el mejor momento para abordarlo.

En todo caso, volviendo al hilo que se estaba siguiendo, era claro que el mayor impacto se estaba viendo en la progresiva incorporación de la mujer en la vida industrial⁵³. Dewey presta atención al hecho de la creciente autonomía económica que para ella iba significando esto, así como al efecto que tenía en el modo de plantear el trabajo en el hogar: la oportunidad de tomar parte en ambientes con horarios de trabajo limitados, con la justa obtención de una retribución por él, etc. Estas nuevas condiciones podían facilitar en muchas familias un desarrollo más armónico de la personalidad de la mujer, así como una mayor toma de conciencia por parte del hom-

⁵² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 527.

⁵³ En 1932 apunta que, además de la demanda de trabajo femenino debida a la aparición de adelantos técnicos (v.gr. las centrales telefónicas), la Guerra Civil norteamericana fue un hito importante; una experiencia que Europa vivió años después, cuando estalló la Primera Guerra Mundial. Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 445.

bre de la responsabilidad que también él tiene en la vida familiar.

Dewey propone un decidido coprotagonismo de la mujer en la familia y en la sociedad, junto al marido, en estrecha colaboración:

Los movimientos educacionales, culturales y políticos refuerzan el creciente sentido de la individualidad. El avance educacional y cultural afianza la demanda de que la vida de la mujer deberá tener un propósito tan serio como la de un hombre, y que al desempeñar su trabajo, en la familia o fuera de ella, debiera participar en alguna medida en la comprensión intelectual, la disciplina de carácter y en la libertad de espíritu que proviene del espíritu científico, así como de la inteligente y eficaz organización del trabajo según métodos científicos. La democracia política dedica una creciente atención a la dignidad personal, independiente de la posición social o la riqueza. Los crecientes derechos legales han garantizado a las mujeres que ahora son iguales ante la ley en muchos puntos, aunque todavía está pendiente la importante excepción de la mayor parte del derecho de sufragio. Bajo estas condiciones es cada vez más difícil mantener una unidad familiar sobre cualquiera otra base que la igual libertad, iguales responsabilidades, igual dignidad y autoridad. Se encontrará probablemente que mucha de la tensión que se siente especialmente ahora en la vida familiar –aparte de los casos de inadaptación que ocurrirían en cualquier sistema– resulta ya sea de la falta de reconocimiento de esta igualdad, ya sea por las condiciones económicas más generales que la sociedad como un todo –y no alguna familia en particular– debe enfrentar y cambiar⁵⁴.

⁵⁴ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 529.

Entre los desafíos que provienen de la organización económica de la sociedad, decía Dewey, conviene distinguir entre la familia como unidad económica productiva y como unidad de consumo⁵⁵. Con respecto al aporte productivo de la familia en la sociedad, se daban dos teorías contrarias fundamentales. Recientemente, Marta Vaamonde ha dedicado una investigación a la identidad y la participación de la mujer en la sociedad, a la luz del pensamiento deweyano. En ella describe el debate que había entonces sobre la familia y cuál fue la postura de Dewey. Explica que

el tema de la familia resultaba plenamente actual en las corrientes de pensamiento de principios del siglo XX. Los cambios sociales tornaron problemáticas las relaciones sociales tradicionales, dando lugar a posiciones contrarias en

⁵⁵ Aquí se ha optado por exponer con relativa extensión la primera faceta, por los elementos que aporta su conocimiento para entender mejor el planteamiento general sobre la familia de Dewey. Sobre la familia como unidad de consumo, baste con señalar la capacidad que ve en la familia –especialmente en las decisiones de administración doméstica de la mujer– de influir en las decisiones de producción que se toman en la sociedad. Dice, por ejemplo, aplicándolo a la familia que “el mayor campo para el control por parte del consumidor está en determinar el tipo de bienes que han de ser producidos. Qué alimentos deben producirse, qué libros deben ser escritos, qué obras representadas, qué ropa fabricada, qué casas y qué muebles deben proveerse: todo esto ha de ser en gran medida determinado por los consumidores”, DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 533. Vale la pena, para quien quiera profundizar un poco más en esto, mirar estas reflexiones de Dewey en 1908 sobre la conveniencia de que la producción de bienes y servicios se haga contando con un enfoque ético amplio, y no de un modo desenfrenado o caprichoso. Resulta especialmente interesante, a la luz de lo que sabemos sobre los factores que ocasionaron la crisis económica y social de 1929 en adelante.

relación a la familia y al papel social de la mujer. Los sectores más conservadores abogaban por aislar a la familia y a la mujer de los cambios sociales. Las propuestas socialistas, por suprimir la familia, considerándola una barrera del progreso social. Dewey piensa que la clave está en utilizar los cambios para transformar las relaciones familiares en relaciones más libres y equitativas⁵⁶.

Dewey afirma que ambas posiciones –la “pseudodoméstica” y la que proponía abolir la familia como institución social– incurrierían en falacias, de modo que no hacía falta optar por una u otra, sino más bien superarlas por igual. De hecho, el problema de las dos era el mismo: asumir que “el estatus económico determina el fin moral, cuando es el fin ético el que debe determinar el estatus económico”⁵⁷. Pero no: como bien lo ha señalado antes, el fin de la familia es la ayuda mutua y la generación y educación de la prole: “la finalidad de la familia no es el beneficio económico, sino la ayuda mutua y la continuación y progreso de la raza”⁵⁸.

Marta Vaamonde acierta poniendo de relieve que el principio general que Dewey propone una y otra vez va en la ya conocida línea de evitar dualismos falaces: conviene, en este punto concreto, disolver la indebida separación entre lo privado y lo público.

La solución que propone Dewey es integrar la vida familiar y profesional, es decir, disolver la separación funcional y sexual entre el ámbito público y privado. Tal integra-

⁵⁶ VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013, p. 264.

⁵⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 531.

⁵⁸ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 529.

ción responde a un ideal humano: no limitar a priori el crecimiento personal de mujeres y varones, ni limitar artificialmente los ideales democráticos de libertad e igualdad al ámbito público⁵⁹.

La primera posición, en efecto, erraba al suponer que o el hogar continuaba en su antigua forma económica (servicio doméstico, modos de participación en la industria, dedicación exclusiva de la mujer a la familia, etc.) o desaparecería. Pero ¿es verdaderamente eso algo esencial para la familia? La negativa deweyana es rotunda; lo medular es otra cosa muy distinta:

lo que es esencial en la familia es que el marido y la mujer, los padres y los hijos, han de vivir en una relación tan cercana e íntima que puedan ayudarse mutuamente⁶⁰.

Dewey no está de acuerdo en la idea de cerrarse a priori a la posibilidad de conciliar el cuidado de la familia y un desempeño laboral en el ámbito laboral público. Le parece que corresponde efectivamente un papel irrenunciable a la mujer en la atención de la familia, pero negarse por principio a que pueda haber etapas de la vida familiar en que la esposa y madre pueda dedicar tiempo a labores externas es poco razonable⁶¹. Incluso más, opina que la experiencia familiar puede potenciar

⁵⁹ VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013, p. 267.

⁶⁰ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 531.

⁶¹ Para una interesante reflexión sobre algunas implicancias educativas de esto en la actualidad, cf. BERNAL, Aurora, "Entramado educativo de relaciones personales", en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, pp. 130 - 131.

grandemente su capacidad de aporte a la sociedad, precisamente como profesional de público desempeño.

Es verdad que si una mujer deja su profesión u oficio por cinco, diez o veinte años es en muchos casos difícil la reinserción. Pero hay algunas ocupaciones en que una total ausencia no es necesaria. Hay otras en las que su experiencia añadida es una ventaja en lugar de un hándicap. Una madre bien formada ha de ser una mucho más efectiva profesora en su sana e inteligente influencia. Ha de ser una administradora o trabajadora más eficiente en la gran variedad de empresas cívicas y sociales, tanto remuneradas como gratuitas. No hay duda de que el actual orden educacional y social está sufriendo al ser privado del competente servicio que muchas mujeres casadas podrían entregar, del mismo modo que las mujeres a su vez están sufriendo por el deseo de una ocupación más agradable, adecuada a sus capacidades y gustos personales. Una creciente libertad profesional habría de mejorar el hogar, no dañarlo. Puesto que nada que interfiera en el desarrollo normal parece demostrarse beneficioso al interés familiar más alto⁶².

La segunda posición, falaz también en su planteamiento, se equivocaba al suponer que si la mujer no está dedicada a una ocupación lucrativa fuera del hogar necesariamente está en una situación de indigna dependencia respecto del marido, obligada a emplearse en la exclusiva satisfacción de su capricho. Llama la atención la vehemencia del siguiente texto deweyano, que trasluce bastante del aprecio que intelectual y experiencialmente tuvo por la vida familiar.

La falacia de quienes abolirían la familia para emancipar a la mujer de la dependencia económica está en supo-

⁶² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 532.

ner que porque la mujer no esté comprometida en una ocupación rentable es por tanto sostenida por el marido para su propia complacencia. Esto es adoptar las mismas absurdas premisas de la situación que denuncian. Esta teoría como mucho aplica al matrimonio lo que se asume desde un punto de vista enteramente egoísta y comercial. Si un hombre se casa por su propio placer y está deseoso de pagar un precio en efectivo, y si una mujer se casa por dinero o sostenimiento y está dispuesta a pagar un precio, no hay ninguna duda sobre el nombre apropiado para una transacción así. Lo que resulta no es una familia en sentido moral, y ninguna ceremonia o formalidad legal puede hacerlo moral. Una familia en un sentido moral existe por un bien común, no para el uso interesado de otros⁶³.

Con toda seguridad, el proyecto de vida que en aquellos mismos años estaba construyendo junto a Alice, recibiendo la llegada de numerosos hijos y esmerándose en su educación, le permitía captar con particular viveza las falacias que comportaba un planteamiento como el que critica. Eran años en que tanto Dewey como su mujer tenían trabajos profesionales intensos, que sabían armonizar –con esfuerzo y tesón, no cabe duda– con una atenta dedicación a la convivencia matrimonial y al cuidado de los niños⁶⁴.

⁶³ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 532 – 533. Cf., respecto de la realidad matrimonial de fondo más allá de lo que se llama el “espejismo de la ceremonia legal”, VILADRICH, Pedro-Juan, *La agonía del matrimonio legal*, 5a edición, Pamplona: EUNSA, 2010, pp. 119 – 125.

⁶⁴ Dewey recoge a pie de página –con el objeto de ilustrar su misma opinión– una cita especialmente elocuente: “‘Deben de estorbar mucho su trabajo’, le dije a una madre ocupada en la cocina, con un niño de dos años aferrándose a su falda. ‘No podría sacar adelante mi trabajo sin ellos’, fue su respuesta instantánea, y en ello se en-

Para asegurar este bien común cada miembro contribuye con una parte. Si ambos, marido y mujer, desempeñan ocupaciones lucrativas, bien; si uno trabaja fuera del hogar y el otro dentro de él, bien también. Si hay niños, es probable que la mujer tenga la mucho más difícil y más ardua mitad del trabajo común. Qué plan se sigue, por ejemplo, si la mujer trabaja fuera o dentro del hogar, debe depender de qué plan es mejor para el bienestar de todos, y esto dependerá mayormente de la habilidad y de los gustos de la mujer, y del número y edades de los niños. Pero la relación económica no es lo esencial. Lo esencial es que lo económico se tenga totalmente subordinado a la concepción moral, antes del matrimonio y después⁶⁵.

Se decía algunas páginas atrás que Dewey distinguió en dos tipos fundamentales las condiciones que a inicios del siglo XX planteaban amplios desafíos a la familia. El

cuentra la respuesta a mucha de nuestra sentimental conmisericordia hacia el duro trabajo de las madres. Puede ser difícil hacer frente al cansador trabajo de la vida diaria con los pequeños gritando alrededor; [pero] es diez veces más duro sin eso, por la pura falta de algo que lo haga valer la pena". BOSANQUET, Helen, *The Family*, London: Macmillan and Co., 1906, p. 313. Es difícil no recordar a este propósito una anécdota similar, protagonizada en Chicago por el mismo Dewey y recordada por Max Eastman, que fue recogida en el anterior capítulo. Cf. DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 520.

⁶⁵ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, pp. 532 – 533. A Dewey esta visión mercantilista de la familia le parece muy poco razonable con solo usar el sentido común al observar la vida real de las familias: "Cuando uno toma en consideración quiénes incurren en los mayores riesgos y quién trabaja con la mayor lealtad y sinceridad por la familia, el que la teoría de la dependencia económica se haya puesto de moda se manifiesta como una de las más extraordinarias supersticiones", DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 529.

primero, que ya se ha ido describiendo, correspondía a los factores económicos. El segundo, que ahora se aborda, se refiere a aspectos culturales y políticos.

En toda agrupación humana es necesario que haya un fin que aúne, un bien común que sea buscado de modo colaborativo⁶⁶. También, que dicha cooperación sea coordinada por alguien a quien se reconoce autoridad. Dewey explica que las formas más rudimentarias de organización política tienden al personalismo, a mandar y obedecer en consideración al individuo concreto que tiene el mando. Las agrupaciones más avanzadas, en cambio, asumen la igual dignidad de las personas, de modo que se manda como un servicio social y se obedece como una colaboración al bien común; no hay arrogancia en el dirigir, ni es humillante el obedecer. En la familia, la organización interna puede también ser rudimentaria o avanzada; el ejercicio de la autoridad puede ser adecuado, o puede degenerar en autoritarismo. Dewey sostiene que la tendencia del 'modelo paternal' no pocas veces se ha concretado en formas muy poco adecuadas para el efectivo reconocimiento de la igualdad y participación del hombre, de la mujer y de los hijos. Pero el panorama estaba cambiando.

En la sociedad primitiva el hombre era primariamente miembro de un grupo o casta, y solo secundariamente una persona. Una mujer ha estado en esta situación en lo que

⁶⁶ Sin ir más lejos, como sostiene Sergio Tapia, ya el solo intercambio comunicativo verbal supone al menos un principio de cooperación, que haga posible la confianza. Cf. TAPIA VELASCO, Sergio, *Filosofía de la conversación. Claves para una teoría contemporánea sobre las relaciones interpersonales y el conocimiento humano a través de la interacción verbal*, Valencia: EDICEP, 2014, pp. 334 - 337.

toca a su género. Ahora, ella reclama ser considerada primeramente como persona, antes que como mujer. Este movimiento general, como el movimiento económico, parece afectar la actitud hacia el matrimonio de las mujeres solteras –y, en un grado menor, en los hombres– e implicar una inestabilidad en el vínculo familiar. La pregunta es entonces ¿significa la familia necesariamente desigualdad, o puede mantenerse sobre la base de la igualdad?⁶⁷

Ciertamente, lo que Dewey propone no es el abandono de la autoridad paterna, que le parece el modo más natural de dirigir la vida familiar en general. Reconociendo la igualdad fundamental del hombre y de la mujer, así como la necesidad de la colaboración de ambos en el trabajo por el bien común familiar, ve –en términos generales– que la mujer tiene especiales cualidades naturales para el cuidado de los hijos pequeños y para la administración doméstica⁶⁸, y en el hombre aptitudes naturales para velar por la seguridad física y económica de la familia.

Como cuando se hablaba del debate sobre la centralidad y libertad de los alumnos en su educación, cabe el riesgo de juzgar precipitadamente el planteamiento deweyano, teniéndolo por un peligroso disolvente de la tradición, del orden y del necesario ejercicio de la autoridad. Pero eso no parece ajustado a la realidad de su

⁶⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 535.

⁶⁸ “Aunque afirma que la responsabilidad familiar de mujeres y varones debe ser igualitaria, da por supuesto que la mujer es la principal responsable del cuidado de los hijos”, VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013, p. 267.

propuesta. Su idea de igualdad y libertad en la familia se apoya en la igual dignidad de las personas, así como en una sensata percepción de las oportunidades que ciertos avances técnicos estaban aportando a la sociedad. En debate con la antes esbozada corriente pseudo-doméstica, que pretendía mantener por principio a la familia como una esfera aislada de la vida social y cerrar a la mujer la posibilidad de desempeñarse en la esfera pública, Dewey encarece el respeto por todos, y especialmente por la mujer.

En alemán, se ha hecho una definición aliterada de la 'esfera de la mujer' en 'las cuatro K': *Kirche, Kinder, Küche y Kleider* [iglesia, niños, cocina, ropa].

Si la permanencia de la familia descansa sobre el mantenimiento de una relación de inferioridad, está efectivamente en peligro. Todas las fuerzas sociales y políticas van hacia la igualdad, y desde la moral es imposible negar con éxito la clásica afirmación de Mill: 'la única escuela del genuino sentimiento moral es la sociedad entre iguales'. Pero algunos de los que abogan por la igualdad han aceptado la misma falaz separación entre la familia y la cultura moderna. Han asumido que la vida familiar ha de continuar ajena a la ciencia en sus métodos, pobre en sus intereses. Algunas mujeres –como algunos hombres– otorgan sin duda un mayor valor a la lectura de libros, en el entretenimiento musical o dramático, o en otros subproductos de la civilización moderna que a las simpatías y capacidades humanas elementales que esas actividades debieran ayudar a enriquecer. Se da demasiado fácilmente por supuesto que las oportunidades y los deberes de la mujer como esposa y madre se limitan solamente a la provisión no científica de requerimientos físicos, con exclusión de métodos científicos, afinidad intelectual y efectivo involucramiento en los problemas morales.

La solución para el malestar presente no se encuentra por tanto en forzar la separación entre la familia, por una parte, y los aspectos intelectuales, políticos y demás, por otra, sino en permearse mutuamente⁶⁹.

Dewey afirma que el aislamiento no es la solución; desconocer la unidad de la vida de la persona, que es originariamente familiar y a continuación también cívica, es un error lamentable. Es de gran importancia, por eso mismo, superar la falacia de la postura pseudo-doméstica; su celoso cuidado de la familia y la identidad de la mujer es reduccionista, como se ha mostrado antes. No se ha de temer a un sentido más amplio de la libertad y la igualdad en la familia, explica, si se tienen bien afianzados dos conceptos clave: la igual dignidad de las personas y el bien común familiar. En efecto,

es ignorar la historia del progreso político el suponer que la relación orgánica que se encuentra entre igualdad y democracia es menos estable que aquellas que se apoyan en la superioridad y la subordinación. El hecho es que no hay parte de la vida tan necesitada de lo que la ciencia moderna puede dar, ni campo tan grande para la penetración intelectual y la organización tecnológica como la familia. Correlativa a su control sobre los procesos económicos a través de su posición como consumidora es su influencia sobre la vida social, educacional y política, mediante la relación con los niños, que están renovando constantemente la estructura. Para hacer realidad las posibilidades e incluso los deberes de la familia en las condiciones modernas se requiere tanto formación científica como actividad cívica. (...) A la luz de las actuales posibilidades y necesidades de

⁶⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 536. En el texto de Dewey las palabras alemanas están en su lengua original, aunque no en cursivas.

la vida familiar hay dos posiciones que parecen igualmente absurdas: una, la de que la vida familiar puede ser mejor preservada aislándola; y otra, la de que no proporciona una vida plena. Ninguno de estos errores puede corregirse aparte del otro. Es en el mutuo permearse e interactuar de las respectivas esferas de la vida familiar y cultural, no en su aislamiento, que se refuerza la familia. Y aquí, como en el campo económico, ninguna familia puede tener éxito solamente por sí misma. El problema es en gran parte un problema social. Pero cada familia que es libre y también unida, que muestra tanto camaradería como mutua dedicación, está enfrentando el problema y preparando el camino para una familia más perfecta en el futuro⁷⁰.

Efectivamente, en Dewey existe una relación intrínseca entre las familias y la sociedad considerada ampliamente. Las personas constituyen las familias como núcleos originarios de la sociedad, de modo que una buena vida personal redunde en una vida familiar enriquecida, y ésta en una vida social mejor. Y de la misma manera que el buen ejemplo entre las personas individualmente consideradas ayuda a los demás, una familia sana es no solamente cantera de buenos ciudadanos, sino también como una escuela de otras buenas familias. Y viceversa.

4.2.7 El divorcio, el individualismo y la exacerbación del sexo: aspectos de la crisis del matrimonio y de la familia a inicios del siglo XX

⁷⁰ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 537.

Las últimas páginas de la edición de 1908 recogen ampliamente la gran inquietud deweyana respecto de la proliferación del divorcio. Son como un puente que se tiende hacia la edición de 1932, texto que –como ya se adelantó– está profundamente marcado por la crisis en la institución matrimonial y en la familia que el divorcio suponía ya entonces⁷¹. Dewey afirmaba en 1908 que son dos los tipos de personas que lo ven como una vía necesaria. Por una parte, es muy probable que las personas de temperamento individualista, dice, que han formado un matrimonio con un propósito egoísta o como una decisión frívola, les sea demasiado fastidioso el compromiso cuando la felicidad anhelada no es tal o cuando el candor de la novedad ha pasado. El otro grupo es el de quienes viven situaciones de profunda y objetiva desazón, al ocurrir eventos lamentables de infidelidad, crueldad o anti-

⁷¹ A distancia de bastantes años, Aurora Bernal hace el siguiente balance, a la luz de diversos estudios: “Después de mucho rodar y experimentar socialmente, se afirma que la cohabitación supone un claro riesgo para que el matrimonio no se realice o termine en divorcio. Se insiste en que se puede comprobar que los hijos de padres divorciados tienden a romper su matrimonio en cuanto se produce alguna dificultad. A pesar de ciertas acusaciones dirigidas a quienes realizan esas investigaciones como autores de grupos conservadores, los argumentos ideológicos decaen cuando se examinan los hechos: el impacto nocivo del divorcio en los hijos, en la mujer y en el marido, repercusión que fluctúa según las situaciones, tantas como familias. El conflicto marital y el divorcio dañan la emocionabilidad de los hijos y comportan consecuencias en su comportamiento familiar y social. También ha sido comprobado el bajo rendimiento en la escuela. Gran parte del trabajo de orientadores familiares consiste en ayudar a solventar las dificultades que surgen después de un divorcio”, BERNAL, Aurora, “Entramado educativo de relaciones personales”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 139.

patía creciente entre los cónyuges o el daño a los hijos. Dewey sostiene que la solución no es sencilla, y que amerita un estudio serio y juicioso; lo medular, piensa, es armonizar en lo posible el interés y bienestar individual con el más amplio interés y bien común familiar y social. Deja, pues, abierta la cuestión, aunque no sin dejar clara la conveniencia de resguardar lo más posible, tanto social como individualmente, la permanencia del vínculo matrimonial. En efecto, eso es “efectivo para una sensata y más ponderada actuación antes y después del matrimonio”⁷².

Dewey ve en el divorcio más algo sintomático que una enfermedad *per se*. Las reflexiones de 1908 se cierran con su planteamiento de una “ley general de la salud social”, en el que afirma la necesidad de tomarse muy en serio este desafío, procurando proceder en este ámbito tal como hace la ciencia médica cuando detecta síntomas preocupantes. Para remover el problema conviene estudiarlo sistemáticamente, intentar comprender el cuadro general en sus causas y efectos, y proceder luego a intentar la mejoría. Al mismo tiempo, es importante no perder de vista que la enfermedad se enmarca en el más amplio contexto de un ser que vive: además de acabar con los agentes perniciosos, se han de reforzar las estructuras y procesos de su dinamismo vital. Trabajar por la salud del enfermo incluye como parte principal vigorizar el “general poder de resistencia del proceso vital”⁷³.

En 1932 Dewey publica una nueva versión de *Ethics*. Conviene recordar que el capítulo sobre la familia es –

⁷² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 539.

⁷³ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 539.

como en 1908– el último de la obra, y que tiene una primera parte en la que se describe sumariamente la evolución histórica de la institución familiar. Luego, vuelve a hacerse mención especial a los desafíos que la ‘revolución industrial’ comportaba, añadiendo aspectos de gran actualidad en aquel momento. Por ejemplo, la generalización de la vivienda excesivamente estrecha en medio de ciudades inmensas; o la cada vez más extendida difusión del automóvil.

Pero es en un “radical cambio en las ideas” en lo que más se detiene Dewey, en la nueva visión sobre el divorcio. Hasta entonces, apunta, su aceptación se había mantenido para casos excepcionales; por el contrario –señala, aportando cifras y estadísticas preocupantes– se estaba asistiendo a una explosión alarmante de rupturas familiares, junto a una concepción del matrimonio y la familia mucho más débil. En efecto, en aquel momento,

cuando los frenos religiosos no se perciben tan ampliamente, y cuando la proporción de divorcios respecto de los matrimonios es alrededor de uno a seis o siete, hay muy poca oposición mental [personal] o social para lograr superar un situación en que el marido o la mujer se sientan insatisfechos. El aumento de los divorcios –que se había mantenido estable desde 1870– y que no presenta indicios de disminuir, ha dado lugar a un aumento de la inquietud, por cuanto parece indicar un cambio radical en la actitud hacia el matrimonio.

A pesar de todo, este incremento [numérico] en los divorcios –que tan desafortunado es frecuentemente para los niños– no es la faceta más seria de la situación. Con la tendencia común en Estados Unidos de acceder al matrimonio principalmente sobre la base de la emoción, no es sorpren-

dente que con frecuencia se muestran tan grandes las dificultades de adecuación intelectual, económica, social y sexual. La camaradería puede no ser entonces capaz de resistir, cuando el primer rubor de la emoción ha pasado. Las estadísticas muestran que donde no hay niños es especialmente posible que aparezca el descontento. El divorcio, sin embargo, no implica necesariamente que la institución del matrimonio sea un error, puesto que los divorciados no infrecuentemente se casan de nuevo con la esperanza de una unión más exitosa⁷⁴.

Con todo, Dewey propone una mirada más amplia sobre la crisis intelectual y social de la familia. Tal como en 1908, piensa que el divorcio –en toda la problemática que constituye ya en sí mismo– es parte de algo mayor. Si en la primera edición su principal preocupación es la profundización de la promoción de la mujer a un reconocimiento de su igual dignidad, corresponsabilidad junto al marido en la familia y la capacidad de integrarse en el ámbito laboral público, en el texto de 1932 su atención se traslada decididamente hacia elementos que le causaban gran inquietud. En el marco de la crisis antropológica y de filosofía política característica de inicios de las décadas del veinte y el treinta, el debate sobre la relación entre el ciudadano y la sociedad, entre el individuo y el Estado, entre las personas y sus familias, planteaba serios interrogantes. Así, por ejemplo, serán la propuesta antropológica de definir al hombre exclusivamente por su sexualidad y aquella por la que ciertos autores abogaban por una desvinculación entre padres e hijos, algo francamente preocupante.

⁷⁴ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 447.

Las amenazas más radicales para la familia se encuentran no en el divorcio, sino en ciertas actitudes hacia lo deseable en toda vida familiar.

La primera de estas actitudes es que las relaciones sexuales son algo puramente individual, en las que nadie sino las partes involucradas tiene ningún interés legítimo. Algunos representantes de esta visión sostienen que la llegada de niños crea una situación en la que la sociedad puede intervenir apropiadamente al exigir la provisión de su cuidado. La segunda actitud va aún más lejos. Puede llegar a no poner en los padres la responsabilidad del cuidado y crianza de los niños. Plantea que la responsabilidad puede ser mejor asumida por la misma sociedad mediante los expertos apropiados. La tendencia de cualquiera de las dos posturas anteriores puede ser la de remover mucho si no todo apoyo social, legal y moral a la institución de la familia, y fomentar relaciones volubles en lugar de uniones permanentes⁷⁵.

Dewey no lo alcanzó a ver explotar plenamente, pues ya había fallecido en 1968, pero lo que denunció en 1932 está en total continuidad con lo que en la segunda mitad del siglo marcó decididamente el panorama intelectual de occidente:

Estos cuestionamientos más radicales de las instituciones del matrimonio y de la familia brotan de (1) un aumentado énfasis en el sexo y (2) una expansión del individualismo, ya económica y políticamente poderoso, hacia una nueva significación en las relaciones personales, sobre todo en las relativas a lo sexual⁷⁶.

⁷⁵ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, pp. 447 - 448.

⁷⁶ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 447. Dewey hace extensa referencia al planteamiento freudiano, afirman-

Si en la edición de 1908 Dewey había optado por abordar la constitución familiar desde el punto de vista de “las bases psicológicas de la familia”, con un enfoque casi totalmente centrado en el hombre y la mujer que se casan y forman una nueva familia, en 1932 opta por estructurar su exposición –después de la introducción histórica y de referirse a las ideas que desde hacía poco irrumpían en el debate– sobre la distinción entre “el matrimonio desde el punto de vista individual” y “el matrimonio desde el punto de vista social”. En todo caso, las reflexiones contenidas en la segunda edición abordan aspectos muy diversos de aquellos de 1908; se percibe con claridad el fuerte impacto de la crisis generada por el avance incontrolable del divorcio y la exacerbación sexual freudiana.

Al tratar sobre el matrimonio desde el punto de vista individual (el de los contrayentes), Dewey se pregunta por el papel que ha de reconocerse a la amistad conyugal, al deseo individual de obtener bienestar y placer, y a la satisfacción sexual. Plantea la posibilidad de que la amistad profunda entre marido y mujer, así como el ejercicio de su capacidad sexual, se deje al vaivén de los gustos, sin compromiso permanente. Pero su razonamiento avanza constatando que la dignidad de las personas, debida a su índole intelectual, hace manifiesta la pobreza de una actitud meramente animal. En efecto, dice Dewey,

do que en definitiva todavía no aparece con claridad si el efecto ha sido el de exagerar y absolutizar algo que no tiene tal peso, o bien abrir una vía adecuada para valorar la relevancia del sexo en sus relaciones con otros intereses vitales (cf. p. 448).

el individuo inteligente, en lugar de abdicar del control sobre la pasión, organiza de tal modo su vida que hace que la pasión y la emoción contribuyan a su plenitud. Con vistas a ese fin ha de comprometerse él mismo y tomar responsabilidades. La plenitud de la vida y las más durables alegrías no se alcanzan con una dependencia casual de cualquier cosa que fascine. Y la satisfacción del sexo hace su más fina contribución cuando está asociada a las influencias purificadoras del arte, la dignidad de una dirección intelectual, un “consorcio para toda la vida” como el jurista romano definió el matrimonio, la finura del afecto y, para muchos, la sacralidad de la institución religiosa⁷⁷.

Consecuente con lo anterior, Dewey pone de relieve algo tan sencillo como a veces difícil de ver cuando hay contrariedades, especialmente en la vida matrimonial: que lo que vale, cuesta. Páginas atrás, Dewey ha diagnosticado como uno de los problemas más agudos en su época la frivolidad con que no pocos se comprometen en matrimonio. En efecto, comenta, en todo proyecto social, profesional, intelectual, artístico y científico es evidente la necesidad de superar obstáculos y mantener el esfuerzo con constancia, con fortaleza. Es el bien que se busca lo que permite perseverar en el intento, ser fiel a los compromisos adquiridos; y eso no tiene novedad alguna. Al mismo tiempo, ha de cultivarse la capacidad de sostener el empeño y ser fiel al camino emprendido; no solamente por el legítimo interés que tienen otras personas en ello, sino también por el propio crecimiento personal. Así, “vista como una oportunidad de generar una

⁷⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 451.

nueva esfera de vida mejorada, la comunidad del matrimonio y la familia puede tener un intenso atractivo”⁷⁸.

A continuación, Dewey aborda el matrimonio desde el punto de vista social. Un primer asunto es la necesidad que ve de buscar la integración del bien individual, legítimamente anhelado por cada uno, en el bien común de la sociedad. Este compartir esfuerzos en pro de un bien comunitario es ya un requisito del compromiso matrimonial, pero interesa integrar el bien común matrimonial y familiar en el de la sociedad general⁷⁹. Sin embargo, ante la creciente tendencia individualista que entonces se percibía en el ambiente, ¿puede esperarse de las nuevas generaciones un interés por el bien común? Dewey contesta afirmativamente, poniendo por ejemplo el compromiso, la entrega y la generosidad que se vio en

⁷⁸ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 452.

⁷⁹ Pierpaolo Donati se sitúa en la misma línea cuando sostiene que “la familia es el recurso de la persona humana y de la sociedad en cuanto que es relación generativa de bienes emergentes (bienes relacionales) sin los cuales las personas no podrían cultivar y expresar su humanidad, a la que deben responder las instituciones sociales si quieren evitar esa sociedad tecnocrática que, lo quieran o no, está sostenida por quienes niegan que la familia sea recurso, porque la ven solo como modalidad del pasado que frena las libertades individuales alcanzadas por el progreso científico y tecnológico.

Quien enfatiza los derechos individuales contra los de la familia, porque valora a la familia simplemente como agregado de bienes individuales, no puede ver la familia como recurso. Lo hacen todos aquellos que permanecen atados a las ideologías individualistas de la modernidad; los que se niegan a aceptar que el individualismo moderno ha entrado en una crisis profundísima; los que se apresuran a reivindicar los derechos individuales de los miembros particulares de la familia, y pierden así las ventajas comparativas de hacer familia”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, p. 280.

quienes tuvieron que combatir en la Guerra Mundial: se vio en la gente joven la misma capacidad de abnegación y servicio a los fines sociales.

En este contexto, la reflexión deweyana trata sobre un aspecto clave del interés que tiene la sociedad en general sobre las decisiones de los esposos: la acogida o el rechazo de la natalidad. Teniendo siempre de fondo la importancia de comprender armónicamente el bien individual de cada cónyuge, el bien común familiar y el bien común social, Dewey afirma que “una de las maneras en que podemos hacer nuestra contribución es trayendo al ser nueva vida y en el dar a nuestros hijos lo mejor que esté a nuestro alcance”⁸⁰.

En aquellos años tenía lugar un intenso debate sobre la moralidad del control de la natalidad en general y de la eugenesia en particular. Respecto de esta última, conviene recordar que eran aquellos los años quizá más fuertes de la propaganda nacionalista en Europa, por ejemplo; el nazismo y sus epígonos –sustentados por una base intelectual bullente– se encontraban llenos de vigor. En consonancia con el científicismo al que se aludía en un capítulo anterior, Dewey no se decanta por justificarla o rechazarla moralmente.

Respecto del control de la natalidad, no es fácil hacerse cargo con detalle sobre los diversos aspectos del debate en ese lugar y momento histórico. En cualquier caso, Dewey se manifestó en 1932 a favor del control científico de la natalidad, tanto en *Ethics* como en el ensayo *Education and Birth Control*. Hay algunos indicios de que su

⁸⁰ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 455.

posición es bastante moderada; por ejemplo, cuando comparte la opinión de que motivos como “el egoísmo, el lujo o la conveniencia” son razones muy pobres en cualquier ámbito importante de la vida, y concretamente en el de la generación de los hijos; su asimilación de la expresión “control de la natalidad” a la de “un espaciamiento adecuado de los hijos”; y su reiterado hacer hincapié en que ha de ayudarse a padres con poca formación, escasa capacidad de previsión y pobreza a vivir una paternidad responsable. Como sea, su insistencia en la importancia de la responsabilidad de los padres en la crianza y educación de los hijos parece acertada. No así, en cambio, la *hybris* científicista típica del “conocer es poder dominar al propio arbitrio”, característica de la modernidad⁸¹.

Ahora bien, una vez más, su amplia cultura, su experiencia personal y su sentido común le permiten reparar en la inefable maravilla de participar en la generación de una nueva persona. En este sentido, prácticamente a renglón seguido de su apoyo al control de la natalidad, vuelve a poner en guardia contra el individualismo; en esta ocasión, respecto de traer hijos al mundo. Constata estadísticamente la tendencia de las clases más ricas y cultas a reducir el tamaño de las familias, muchas veces por motivos egoístas. Dewey aborda la relación de la familia, el matrimonio, la llegada de hijos y la generosidad de los padres desde el punto de vista de la sociedad.

La tendencia entre aquellos que tienen ocupaciones profesionales es a posponer el matrimonio hasta alrededor de los treinta. Razones de salud o de costos tienden a limi-

⁸¹ Cf. DEWEY, John, *Education and Birth Control*, LW 6, pp. 146 – 148.

tar el número de hijos después de casarse. Entre los de buena situación, las razones de costo son apenas reconocidas, y debe asumirse que el lujo y la conveniencia tienen un papel principal. En una población agrícola, los hijos eran un activo económico y una fuente de suministro para la vejez. El hombre moderno es más propenso a pensar en ellos como en un gasto y a buscar el abastecimiento de la vejez a través de los seguros. Pero el mismo hecho de que muchos fallen en su contribución como miembros de una sociedad mejor hace todavía más importante que aquellos que están bien y en condiciones deban hacer su parte. Haciéndolo encontrarán ese ampliarse de la vida, esa alegría en la espera y cumplimiento de la promesa, esa unidad con la gran corriente del vivir y trabajar que es una de las más profundas fuentes de satisfacción⁸².

Pero –aun siendo algo portentoso–, Dewey manifiesta que con dar la vida a los hijos no basta. Los padres tienen también el deber de velar por la crianza y la educación de los niños, ayudarles a crecer hasta su plenitud como seres humanos. Habrá oportunidad de profundizar en este importante aspecto en el próximo capítulo de este trabajo.

La última parte del texto de 1932 se dedica a algunas “especiales fuentes de fricción y necesidades de ajustes”. Al igual que en 1908, Dewey nota que buena parte de las reflexiones sobre qué es la familia y sus desafíos presentes estaba fuertemente definido por la comprensión de la identidad y la actuación de la mujer. En efecto, se mostraban de mucha relevancia puntos como el creciente acceso de la mujer no solo a ocupaciones industriales,

⁸² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, pp. 454 – 455.

sino también a los negocios y demás profesiones, al reconocimiento de la posibilidad de sufragar, y a una mayor atención a las peculiaridades propias del modo femenino de vivir la sexualidad. Dewey elogia el planteamiento de Ellen Key, quien en su libro *Love and Marriage* sostiene una posición muy afín a la suya: no se trata de un 'o esto o lo otro' excluyentes, sino de un inteligente 'tanto esto como aquello' que es capaz de integrar los bienes e intereses particulares en el bien común del *no-sotros* familiar. Como dice Marta Vaamonde, "las afirmaciones de Dewey resultan muy innovadoras en su época; incluso se anticipa a la propuesta contemporánea de conciliar la vida familiar y profesional"⁸³.

Dewey conoce los desafíos éticos de su época, especialmente el del individualismo, que amenaza la colaboración entre las personas. Pero su planteamiento está definido por un profundo optimismo, que rechaza el temor ante las dificultades y convoca a un trabajo eficaz.

Se ha manifestado de vez en cuando –y especialmente a partir de la Guerra Mundial, con sus sucesivas desilusiones– el temor de que los ideales morales y de las normas, los vínculos de simpatía y deber, que han tenido un rol tan significativo en el carácter individual y en el orden social estén en peligro de desaparecer. Los autores no comparten este temor. Creen que la vida moral está tan profundamente radicada en la naturaleza humana y en las necesidades humanas como para perderse o abandonarse. Porque la vida moral es una *vida*, y vida significa poder ajustarse a condiciones cambiantes. Son precisamente las situaciones no-

⁸³ VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013, p. 267.

vedosas y graves las que reclaman un nuevo vigor y alzan a nuevos niveles⁸⁴.

⁸⁴ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 462. El uso de cursivas es así en el original.

CAPÍTULO V

LOS PADRES COMO PRIMEROS EDUCADORES EN LA FILOSOFÍA DEWEYANA

5.1 Planteamiento general

Al comienzo del tercer capítulo se hablaba de la enseñanza de san Josemaría Escrivá sobre la importancia de atender no solo a los alumnos en la escuela, sino – incluso de un modo prioritario– a los padres y a los maestros. Hay un puñado de textos en los que Dewey asume esa misma posición, de entre los cuales uno parece especialmente interesante.

Se trata de un texto que, además de tratar sobre un tema que será abordado en este capítulo (la necesidad de la formación de los padres) hace asimismo un alcance al objeto del capítulo VI (el positivo influjo mutuo que se realiza en la cooperación entre las familias y la escuela):

Dicho crecimiento solo puede producirse como resultado de un esfuerzo cooperativo de profesores, padres y niños. Hay un tipo de coeducación a la que nadie pone objeciones, uno que es absolutamente indispensable para que el futuro de la escuela sea tan significativo como su propio

pasado. Esta coeducación de profesores, niños y padres de unos a otros. Digo *de unos a otros* mejor que *unos con otros*, pues pienso que esa coeducación no es la recepción pasiva de la misma instrucción uno al lado del otro, sino la activa participación de unos en la educación de los otros. Si la Escuela debe avanzar gradualmente y como un todo en sí misma, ha de ser porque va adelante con un cuerpo de padres que le confía sus hijos y porque correspondientemente los padres avanzan compenetrados con los esfuerzos, experimentos y cambios de la misma escuela¹.

Dewey conecta el crecimiento en el que consiste la educación con la cooperación entre padres, profesores y alumnos. La unidad de la vida que se desarrolla se corresponde con la unidad del esfuerzo de varios agentes, mancomunados en torno a un mismo interés². La vida social democrática tiene su base en la vida familiar, en la extensión de la experiencia gracias al aporte de la institución escolar y en su proyección hacia una continuidad que formará nuevos hogares, impulsados por ciudadanos competentes y colaborativos³.

¹ DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, p. 280. El uso de cursivas es así en el original.

² “En un mundo ideal, explicaba Dewey, la educación debería fluir naturalmente desde el hogar y la comunidad y ser dirigida por los padres, como pensadores reflexivos. (...) Después de ese mundo ideal, la escuela era la siguiente mejor institución para guiar el desarrollo de los niños”, DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, p. 80. Como dice Francisco Altarejos, “la educación debe constituirse como unidad, pues así lo exige la unidad personal”, ALTAREJOS, Francisco, *Educación y felicidad*, Pamplona: EUNSA, 2ª edición, 1986, p. 48.

³ Pierpaolo Donati ha vuelto a ponerlo de relieve desde el punto de vista de la sociología. En una investigación reciente afirma que “estos resultados nos dicen una cosa muy precisa: que la familia nor-

Efectivamente, de acuerdo con Virginia Guichot,

la educación, desde el planteamiento deweyano, siempre es vista desde dos facetas que no se subordinan, sino que están orgánicamente relacionadas: la *psicológica* y la *social*. La primera nos proporciona el punto de partida, la materia prima. Apunta al sujeto dotado de una serie de tendencias activas, de unas aptitudes, de un potencial genético. La segunda imprime dirección, significado, a esa materia prima, la orienta en un sentido determinado. No hay subordinación entre las facetas, no hay que establecer dicotomías: actúan simultáneamente. La organización escolar va a hacer

mo-constituida, formada por una pareja estable hombre-mujer con sus hijos, es y sigue siendo la fuente de la sociedad”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, pp. 274 - 275. Y continúa poco más adelante “¿por qué la familia sigue siendo la fuente de la sociedad? La visión prospectiva que pretendo desplegar aquí sostiene que *estamos pasando de la familia entendida como agente fiducial que actúa por cuenta de la sociedad (típica de la modernidad) a la familia entendida como sujeto civil que se autodetermina*. En ella se manifiesta la necesidad de ser el ligar de recomposición del *yo múltiple* que la globalización trae consigo, es decir, de que la familia sea el motor de una nueva racionalidad primaria capaz de dar un sentido a la propia identidad y unidad de vida. En la modernidad, la familia es delegada por la sociedad para desarrollar ciertas tareas (la estabilización de las personalidades adultas y la socialización primaria de los hijos) en función de la ética del éxito. Esta situación desaparece con el declinar de la modernidad. La familia, entonces, se confronta con un dilema: hacerse superflua (en cuanto no solicitada ya por el poder social) o hacerse recurso en otro sentido.

Las investigaciones sociológicas muestran este *split*. Y al mismo tiempo muestran la emergencia de una exigencia social difundida de que la familia pueda llegar a ser el lugar en el que la persona pueda realizar esos bienes relacionales primarios de los que depende su calidad de vida. Tal visión no es normativa *a priori*, sino que refleja los resultados de las investigaciones empíricas y de las prácticas sociales” (pp. 276 - 277). El uso de cursivas es así en el original.

referencia al ambiente que se le ofrece al individuo y este siempre debe buscar el desarrollo psicológico adecuado al sujeto, su mayor enriquecimiento personal. Planteemos qué tipo de ser humano es el que queremos y organicemos su entorno de tal forma que consigamos potenciar las capacidades que hemos considerado más idóneas. En el caso de Dewey, la educación tiene una misión clara: *formar al hombre democrático*⁴.

Patrick Fagan ha hecho un completo estudio sobre la literatura que aborda científicamente la relación entre las familias y la educación. Su balance es que hay cuatro observaciones principales:

(1) las familias protectoras representan el mejor de todos los resultados educativos medibles, (2) la participación de los padres, declarada en una fuerte unidad parental, mejora fuertemente los resultados educativos y la conducta, (3) los niños de familias biológicas de dos padres casados poseen un mejor rendimiento académico en todo el espectro, y (4) la práctica religiosa, mediada a través de la familia, protege y mejora el nivel de educación de los niños. En conjunto, estos datos suponen un ejemplo convincente para la estrecha relación entre la educación y la familia⁵.

En el presente apartado se trata de abordar dos aspectos. Primero, que los padres son de modo natural los primeros educadores de sus hijos, junto con algunas no-

⁴ GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, pp. 270 - 271.

⁵ FAGAN, Patrick F., "Family and Education", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 167 - 186, p. 167. Cf., asimismo, BERNAL, Aurora, y SANDOVAL ESTUPIÑAN, Luz Yolanda, "Parentalidad positiva' o ser padres y madres en la educación familiar", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 133 - 149.

tas en las que Dewey señala sobre cómo debe ser esa educación. Segundo, que los padres han de contar con una adecuada preparación para estar en condiciones de ayudar a sus hijos con eficacia; para ello, muchas veces deben tener a su vez apoyo en la ayuda de otros agentes: tanto para crecer ellos mismos como personas, cuanto para educar lo mejor posible.

Se decía al comienzo del anterior capítulo que para Dewey “cualquier sitio” puede ser educativo, incluyendo todas las encrucijadas donde tienen lugar las actividades que constituyen la vida social. Pero atiende primordialmente a los hogares de familia y a la escuela, dado lo especial de su índole, tanto desde el punto de vista de la antropología como de la filosofía política y de la filosofía de la educación. Así, afirmaba que “el profesor, junto al padre, está en la más estrecha relación con los individuos en lo que respecta a la dirección de su crecimiento”⁶. En este sentido, interesa recoger su visión de lo que llamaba “el hogar ideal”, aquel donde los padres y el resto de la familia cooperan en la educación del niño, favoreciendo su desarrollo.

Si tomamos como ejemplo el de un hogar ideal, donde el padre posee una inteligencia suficiente como para reconocer qué es lo mejor para el niño, y es capaz además de proporcionarle lo que necesita, nos encontramos con que el niño está aprendiendo a través del trato social y constitutivo de la familia. Hay ciertos puntos de interés y valor para el niño en la conversación que se desarrolla: se hacen afirmaciones, surgen preguntas, se discuten temas, y el niño aprende continuamente. Él manifiesta sus experiencias,

⁶ DEWEY, John y WATSON, Goodwin, *The Forward View: A Free Teacher in a Free Society*, LW 11, p. 540.

sus dudas se aclaran. Además, el niño participa en las actividades hogareñas y adquiere así hábitos de laboriosidad, orden y respeto hacia los derechos e ideas de otros, además del hábito fundamental de subordinar sus actividades al interés general de la casa. Participar en estas tareas domésticas se convierte en una oportunidad para acrecentar el conocimiento⁷.

Vale la pena considerar algunos puntos, que Dewey pone de relieve en este y otros muchos textos que se recogen en este capítulo. En primer lugar, destaca nuevamente la idea de que los padres son los educadores originarios, dado que están a cargo de la familia y esta es la comunidad originaria de la vida y de las experiencias de cada niño. Segundo, la importancia de que el padre cuente con una “inteligencia suficiente”, que no ha de pensarse solo referido al alcance natural del intelecto en general, sino también en la peculiar prudencia educativa: así como no basta *per se* con ser un matemático sobresaliente para dar buenas clases de álgebra, no basta con ser un hombre inteligente para necesariamente educar bien: la educación requiere cariño, generosidad y arte. En tercer lugar, es interesante notar la visión optimista y sencilla que Dewey tiene de la vida familiar, apoyado en la unidad de la familia, la que a su vez tiene su fuente en la

⁷ Continuaba Dewey todavía un poco más, señalando que “el hogar ideal tendría naturalmente un taller donde el niño podría dar rienda suelta a sus instintos constructivos. Debería haber también un laboratorio en miniatura en el cual sus investigaciones pudieran ser guiadas. La vida del niño se podría extender más allá de las puertas, hacia el jardín, los campos y los bosques cercanos. Podría hacer excursiones, paseos y charlas, en las que podría abrirsele el amplio mundo, que está más allá de las puertas”. DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 23 – 24.

unidad entre los padres⁸. Cuarto, los principios deweyanos de la continuidad y la experiencia, además del ‘aprender haciendo’ y de la convicción de que la participación conjunta en una actividad lleva aparejada una cierta disciplina, un modo colaborativo y por lo mismo ordenado al bien común de la casa.

Hay otro texto fundamental, en el que Dewey expresa la primacía y originalidad de la educación de los padres. Publicado más tarde en el libro *The School and Society*, proviene de una conferencia que Dewey dio a la Asociación de Padres de la Escuela Experimental. Vale la pena no perder de vista este detalle, pues tener presente el contexto original hace más patente la centralidad que Dewey concedía a la labor educativa de los padres y facilita hacerse cargo de cómo veía la conexión entre la es-

⁸ Se trata, asimismo, de un aspecto fundamental en el planteamiento poliano: “En resumen, hay que concluir que *la mejor educación familiar es la educación conjunta*. Como educadores ni el padre ni la madre son suficientes por separado. Sus funciones educativas no son exactamente las mismas. Una mujer no educa lo mismo a un hijo que un hombre y, por lo tanto, tienen que complementarse; tienen que colaborar mutuamente. Además, hay que tener en cuenta que lo mencionado se refiere a la educación en familia, es decir, aquella educación que se da sobre todo en los primeros años de vida, cuando el niño vive con la familia. La educación en el colegio tiene otras funciones; se refiere a otras cosas. Pero *la educación primera siempre corresponde a los padres*. La primera conclusión, o el resultado global de todo lo expuesto, por tanto, es que la educación es obra de los dos esposos y, en consecuencia, los dos se tienen que poner de acuerdo; es decir, no puede haber una discrepancia radical o desunión entre ambos, y querer educar cada uno por su lado. Esta tesis también está suficientemente ratificada por la experiencia”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 99.

cuela y los hogares: como ámbitos educativos de primera importancia. Decía Dewey que

lo que el mejor y más sabio padre quiere para su propio hijo, eso debe querer la comunidad para todos sus niños. Cualquier otro ideal es estrecho y no deseable para nuestras escuelas. Si las afecta, destruye nuestra democracia⁹.

Me parece un texto clave –convendrá por tanto tenerlo en mente, como una melodía de base sobre la que se van haciendo variaciones, durante todo este capítulo y el próximo– porque manifiesta la relación de la familia con la sociedad, especialmente en lo que toca a la vinculación y cooperación entre los hogares y las escuelas. Expresa la originalidad de la familia como ámbito social y por eso mismo educativo, lo que implica que la primaria vocación pedagógica corresponde a los padres. La sociedad (y sus escuelas) educa de un modo análogo a como lo hace la familia. Un padre sabio –los padres han de procurar tener y acrecentar esa cualidad, evidentemente– es el análogo principal. Un buen maestro –a veces,

⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 5. En este sentido, refiriéndose a los esfuerzos por mejorar la educación pública en la sociedad, Eugenio Nasarre afirma “pero, además, estos empeños, volcados a intervenir en las estructuras del sistema escolar, tienen inevitablemente un alcance limitado, porque a veces olvidamos que son las familias los primeros y más importantes agentes educativos. Lo cual constituye un condicionante fundamental, ya que los objetivos que se pretenden lograr dependen en buena medida de los comportamientos de un ‘agente externo’. Las políticas educativas tienen que tener en cuenta este hecho: si la familia, por las razones que fueran, se debilita como ‘agente educativo’, esa debilidad se trasladará al conjunto del sistema educativo”, NASARRE, Eugenio, “Los fines de la educación. El malestar educativo”, *Nueva Revista* 149 (2014) 6 – 17, p. 9.

un gran amigo puede ser también un buen maestro– podrá llegar a ser “como un segundo padre”, por su decisiva ayuda en el desarrollo y crecimiento de la propia vida.

Es, además, un texto que vincula claramente la experiencia familiar con la vida en sociedad y su deseado carácter democrático. Fortalecer las familias y educar como hace un buen padre son imperativos para que la vida política se desarrolle de acuerdo con la dignidad de las personas, según el paradigma deweyano de la democracia¹⁰.

Se entrevisté aquí otra vez la idea de que la familia es la célula básica de la sociedad¹¹. La vida del hogar constitu-

¹⁰ Es interesante la siguiente reflexión, que integra elementos medulares del pensamiento deweyano, como son los de comunidad y crecimiento con los de dignidad humana y familia: “La dignidad humana se vive y actualiza naturalmente en la familia, y por ello se conforma como comunidad; esto es, como sociedad donde los fines son las propias personas que la integran. Y parte esencial de la dignidad humana es la mejora, el crecimiento perfectivo de las personas que da sentido a sus existencias. Por eso, un aspecto esencial y constitutivo de la realidad familiar es la promoción de ese crecimiento de las personas que la componen; crecimiento del cuerpo y crecimiento del espíritu, nutrición y formación que son indiscernibles en la praxis de la convivencia familiar como comunidad. De ahí que establecer la misión de la familia como ‘formación de una comunidad de personas’ equivalga a definir la familia como *comunidad para la formación de las personas*, ambas expresiones, con una ligera diferencia de sentido, tienen el mismo referente”, ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, pp. 39 – 40.

¹¹ Recientemente, el sociólogo italiano Pierpaolo Donati lo ha vuelto a poner de relieve, afirmando que “para dar un significado a las tendencias que actúan hoy en día, es necesario adoptar una óptica que vea la familia como realidad latente de lo social, es decir, como mo-

ye el fundamento de las demás instituciones y de la polis en general, inspirando además sus distintas manifestaciones y actividades comunitarias. Simpson y Jackson comentan a este respecto que

los buenos padres –y por consecuencia los buenos hospitales, museos, comercios y factorías– pueden disponer las experiencias de los niños y sus influencias de modo tal que vengan a ser modelos para la escuela y la comunidad¹².

alidad de vida que mana de una exigencia profunda de los seres humanos cuando se relacionan unos con otros a través de esa específica relación que vincula entre sí los *gender* y la generatividad. Se trata de una exigencia no contingente o transitoria, ni tampoco históricamente superable, porque para los seres humanos el mundo social se hace accesible solo en cuanto pueden percibirlo como familiar.

Esta exigencia, tan profunda como inconsciente, implica un proceso de distanciamiento e inclusión entre familia y sociedad aparentemente paradójico. La familia se diferencia continuamente de la sociedad externa. A su vez, la sociedad se diferencia cada vez más de la familia. Familia y sociedad se vuelven cada vez más distantes entre sí, Pero al mismo tiempo cada vez está más incluida la una en la otra y es cada vez más determinante para ella. En concreto: la sociedad se articula en muchos sub-sistemas, instituciones y esferas de vida que puede sacar fuera de la familia ciertas funciones o ciertas dimensiones de la vida. Pero todos esos ámbitos no pueden nunca reemplazar a la familia, y de hecho mantienen con ella relaciones significativas, de las que depende la vitalidad de los unos y de la otra”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, pp. 79 – 80.

¹² SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 168.

Como han puesto de relieve Altarejos¹³ y Bernal¹⁴, la familia es el ámbito educativo por antonomasia. Esto es así por las peculiares relaciones que se dan en el seno de la familia: conyugalidad, paternidad, filiación, fraternidad. Ello se manifiesta también en una serie de dinámicas vitales, que tienen una especial virtualidad educativa¹⁵, como la aceptación y donación recíprocas, con ca-

¹³ Cf. ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, pp. 37 - 39.

¹⁴ Cf. BERNAL, Aurora, “Entramado educativo de relaciones personales”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 124. Destaca especialmente (pp. 141 - 142) “tres contenidos educativos que se deducen de esta especial comunidad humana”: i) se aprende a conducir, desarrollar y proyectar la libertad hacia el amor y el servicio a otras personas; ii) se aprende a ser quien se es, y sabiéndolo a crecer con equilibrio; y iii) se aprende a hacer de la sociedad comunidad, a desempeñar encargos y a respetar compromisos.

¹⁵ “Todo parece indicar, desde estas consideraciones, que la realidad familiar es el mejor y mayor campo para la experiencia de la diversidad, en cuanto ámbito de convivencia con otras personas, que son los restantes miembros de la familia; pues si estos son concordes en los fines y metas de la convivencia, no por eso dejan de discrepar en los asuntos cotidianos. Además, es constitutivo esencial de la familia la diversidad más inmediata y radical en la relación interpersonal: la de sexo y la de edad. El contacto habitual con padres, hermanos y restantes parientes conlleva el ejercicio continuo de relación y apertura a la diversidad, más intensificado aún que en el trato social, por cuanto en la familia la relación interpersonal se ejerce desde la intimidad personal. La convivencia familiar protege y promueve el descubrimiento de la propia identidad en el marco de la relación con otras identidades y dependientes de ella, y de modo naturalmente dado, no artificiosamente construido. De este modo, la sociabilidad como tendencia se expande y consolida en la *coexistencia como vida*”, ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 46.

rácter de incondicionalidad; la diferenciación sexual (evidente, necesaria y complementaria en el caso de los padres; eventualmente existente también entre hermanos); la distinción generacional y la cooperación en vistas a un bien común. Con una sintonía que llama la atención, pues proviene de otra tradición filosófica y se encuentra a no poca distancia en el tiempo, Dewey reconoce también que

la complejidad y las relaciones del hogar establecen también un ideal para la escuela y otras comunidades de aprendizaje, caracterizadas por las diversas edades en grupos de niños y adultos¹⁶.

Más adelante, añade que “la relación entre hermanos se desenvuelve a modo de amistad que aproxima educativamente y sociológicamente a cada persona a la vida social. Los hermanos no se eligen, manteniendo un vínculo facilitado por ser de la misma familia, sin embargo por ser una relación casi de iguales, tienen que elegir con más esfuerzo la donación entre ellos; aparentemente les deben menos. El aprendizaje de esa gratuidad es fuente de sociabilidad que contribuye a hacer sociedades más personales” (p. 140).

¹⁶ SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 168. José Ramón Ayllón sostiene, asimismo, que “sería equivocado ver la familia como célula de la sociedad tan solo en sentido biológico, pues también lo es en el aspecto social, político, cultural y moral. Virtudes sociales tan importantes como la justicia y el respeto a los demás se aprenden principalmente en su seno, y también el ejercicio humano de la autoridad y su acatamiento. La familia es, por tanto, insustituible desde el punto de vista de la pedagogía social. Su propia travesía, por encima del oleaje de los pequeños o grandes conflictos inevitables, es ya una escuela de esfuerzos y ayuda mutua. En esa escuela se forman los hijos en unos hábitos cuyo campo de aplicación puede fácilmente ampliarse a la convivencia ciudadana. De hecho, la convivencia familiar es una enseñanza incomparablemente superior a la de cualquier razonamiento abstracto sobre tolerancia o paz social”, AY-

Puesto que la persona es *nativamente relacional*, conviene prestar atención al énfasis que Dewey pone en la importancia de la relación con los padres y el resto de la familia para el crecimiento general y la inserción de cada uno en la vida social. Dando por supuesto el vínculo propio de la misma generación de la vida, los padres – junto a los demás integrantes del inmediato círculo familiar– colaboran en la crianza y educación del niño en los más fundamentales aspectos de su desarrollo intelectual y moral. El *estar ahí* permanente, propio de las personas que cuidan del recién nacido y más adelante del niño que va creciendo, implica una transmisión de formas y contenidos cognoscitivos que van enriqueciendo la vida de cada persona¹⁷.

Ya se ha considerado más de una vez que para Dewey el protagonista de la educación es el educando; cada persona es el titular de la vida que desarrolla, el centro vital en el que se unifican las experiencias. El *estar ahí* de los padres y demás agentes educativos no suplanta el crecimiento, ni la experiencia y su reconstrucción progresiva: ellas son tarea –el núcleo mismo de la vida– de cada uno. Su papel es el de *ayudar a crecer*, dando el ámbito adecuado para que el sujeto desarrolle sus capacidades, ac-

LLÓN, José Ramón, *Diez claves de la educación*, Barcelona: Styria, 2005, pp. 64 – 65. Se destaca también la importancia del ejercicio de la autoridad en la familia como escuela de ciudadanos en BERNAL, Aurora, RIVAS, Sonia y URPÍ, Carme, *Educación familiar. Infancia y adolescencia*, Madrid: Ediciones Pirámide, 2012, p. 79.

¹⁷ En este sentido, es particularmente lúcida la definición que Sellés da de la educación, cuando dice que “consiste en engendrar espiritualmente la vida humana generada biológicamente”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 76.

tualice sus potencias, se vaya desplegando hacia su plenitud vital de modo unitario y consistente¹⁸.

Es el niño quien comienza a respirar y a comer por sí mismo; quien va ejercitando sus extremidades y coordinando sus movimientos; quien atiende a su entorno, mirando, oyendo y tocando; quien progresivamente va conociendo con más profundidad la realidad. Los padres cooperan, facilitándole la protección, el alimento y el afecto; su ayuda es inicialmente indispensable, pero es el niño *quien crece*. Poco a poco, esa persona va ganando en autodomínio. Dewey hace hincapié en la importancia del apoyo que cada niño recibe de su entorno familiar:

La madre y la niñera, el padre y los hijos de más edad, determinan qué influencias tendrá el niño. Ellos le instruyen constantemente en el significado de lo que hace y le ocurre. Las concepciones que son socialmente generalizadas e importantes se convierten en los principios de inter-

¹⁸ Resulta interesante la reflexión de García-Baró: “la educación en la escuela, hasta la entrada en las escuelas profesionales, en la universidad o en el mundo del trabajo, tiene que no ser funcionalista ni paternalista; tiene que ser personalista y tiene que confiar en que solo es, en el mejor de los casos, una ayuda para una lenta maduración propia de las preguntas esenciales e inmensas de la vida, a las que no hay disciplina que conteste directamente y que sea comprensible a estas edades, pero que constituyen el tema auténtico de la infancia y la juventud, y de cuya elaboración en la época reservada a la formación fundamental dependerá una parte incalculablemente importante de la porción de bien, verdad y belleza de la que logre participar a la larga el adulto”. Y continúa, casi a continuación, “siendo así las cosas, ¿cómo podría ni por un momento pensarse en que los padres no tienen que participar, y con un papel central, en todo lo que sucede en los años de formación fundamental de sus hijos?”, GARCÍA-BARÓ, Miguel, *Elementos de antropología filosófica*, Morelia: Jitanjáfora Morelia, 2012, pp. 190 – 191.

pretación y estimación del niño mucho antes de que él alcance un control personal y deliberado sobre su conducta. Las cosas vienen a él vestidas con el lenguaje, no en su desnudez física, y este traje de la comunicación hace de él alguien que participa de las creencias de los que están cerca suyo. Esas concepciones, que como tantos otros hechos recibe, forman su mente; disponen los ejes en torno a los cuales sus propias experiencias y percepciones son ordenadas. He aquí las “categorías” de conexión y unificación¹⁹.

Quien sabe de la importancia que Dewey reconocía a la reconstrucción de la experiencia, a ese ir conociendo cada vez con mayor profundidad y continuidad la constitución y alcance práctico de la realidad que nos rodea, podrá ver hasta dónde es clave el papel que se le asigna a los padres y demás agentes educativos de la familia. En la actualidad, diversos estudios psicológicos han puesto de relieve –siguiendo esta misma línea deweyana– la relevancia del nivel cultural que circunda a las personas durante su infancia. La riqueza del vocabulario, el tono general de serenidad y afecto, la presencia de hábitos lectores, etc., son diversos factores que, según cuán presentes estén en el hogar, contribuyen no poco en el desarrollo intelectual y en la integración social de las personas.

Es interesante, en este sentido, prestar atención a un sugerente estudio sobre los mejores profesores de secundaria de los Estados Unidos, específicamente centrado en la formación familiar que recibieron en su niñez. Se llegó a cuatro conclusiones: i) los padres inspiraron respeto por el aprendizaje, así como el desarrollo de aptitudes y carácter positivos; ii) los padres inspiraron el deseo de recibir educación; iii) los padres que eran profesores

¹⁹ DEWEY, John, *Reconstruction in Philosophy*, MW 12, p. 132.

proporcionaron un buen ejemplo; y iv) durante la madurez, las familias continuaron apoyando, generando cambios en perspectiva y promoviendo el desarrollo profesional²⁰.

A estas alturas, no cabe duda de que para Dewey “educador” no es solo el profesor en la escuela. También lo puede ser un médico o un abogado, como ya se ha mencionado y como se verá nuevamente en la siguiente cita, pues lo que hace de alguien un educador no es su título profesional, sino el ayudar efectivamente en el crecimiento de otra persona.

El educador, más que ningún miembro de cualquier otra profesión, está obligado a dirigir su mirada muy adelante. El médico puede considerar que ha realizado su misión cuando ha restablecido la salud de un paciente. Tiene indudablemente la obligación de aconsejarle cómo ha de vivir para evitar males semejantes en el futuro. Pero, después de todo, la conducta de su vida es un asunto propio, no del médico; y lo que es más importante para el punto presente es que cuando el médico se ocupa de la instrucción y el consejo respecto al futuro de su paciente, asume la función de un educador. El abogado se ocupa de ganar un pleito para su cliente o de sacarle de alguna complicación en que se halla. Si va más allá del caso que se le ha presentado, se convierte también en educador. El educador, por la misma naturaleza de su trabajo, está obligado a ver su labor presente en relación con lo que realiza o deja

²⁰ DUEMER, Lee; BENITEZ, Judy; HURST, Jeannine; JUAREZ-TORRES, Rachel; TEAGUE-SMITH, Malva; COLLINS, Cassandra; HARRISON, Charles; JONES, Kihm y POWERS, Tim, “The Edification of Successful Teachers: The Role of the Family”, *Education* 122 (2002) 844 – 848, p. 847.

de realizar, para un futuro cuyos objetivos están unidos a los del presente²¹.

Con mucho mayor motivo, como se ha podido ver en diversos textos de Dewey, son educadores los padres. Si se pregunta a alguien por la calle quién es, a su juicio, el “educador por antonomasia”, lo más probable es que esa persona conteste que lo es alguien que se desempeña como profesor, un profesional de la educación escolar. En cambio, de las obras de Dewey –y de su vida misma, como se vio en el tercer capítulo–, parece claro que en el planteamiento deweyano el padre es tan educador como el profesor²². Lo es incluso de un modo más propio y originario, con una profundidad y radicalidad experiencial que son únicas, por el modo mismo en que se presenta la realidad²³.

No parece aventurado, en este mismo sentido, tomar la lógica que sigue Dewey en *How We Think*, acerca del mejor modo para educar en un área del conocimiento, y aplicarla *mutatis mutandi* a la relación que se da entre los distintos educadores y el educando.

La última proposición nos ha llevado al tema implícito en la reflexión del equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, entre lo lejano y lo cercano. Lo más remoto suministra el estímulo y la motivación; lo más cercano, el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de

²¹ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 50.

²² Cf. DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, p. 217.

²³ Cf. ROLDÁN FRANCO, María Angustias, “Familia y escuela como agentes de socialización”, en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa, (coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid: Cinca, 2008, p. 135. Cf. GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 35 – 36.

esta otra forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados. Lo fácil y lo familiar son equivalentes, como lo son lo extraño y lo difícil. El exceso de material fácil no proporciona una base para la investigación; el exceso de material difícil la hace imposible²⁴.

Se trata, fácil es advertirlo, de algo bien sabido desde antiguo. Ya Aristóteles y Tomás de Aquino, entre otros muchos, lo propusieron así mismo²⁵. Se ve que, al tratar sobre el mejor método pedagógico, Dewey propone que el educador –sea el padre, un profesor, o el presentador del telediario– vaya de lo más fácil y familiar a lo más difícil y extraño. Considerando el conjunto de la obra deweyana, es legítimo tomar la lógica del razonamiento –esta vez no atendiendo a la materia, sino al agente educador– y tener un indicio más en la línea de que, así como ‘primero se ha de mostrar aquello con lo que se está familiarizado, y luego conducir hacia lo más remoto’, de modo análogo ‘primero educa el familiar, y después (tanto temporal como cualitativamente) educa el advenedizo’.

Quien está cerca puede ayudar. El que está próximo a otro puede hablarle y ser escuchado. Mientras más cercana sea una persona a otra, tanto más puede compartir

²⁴ DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, p. 354.

²⁵ Por ejemplo, “aquello que en sí es claro y más cognoscible, desde el punto de vista de la razón, suele emerger partiendo de lo que en sí es oscuro pero más asequible”, ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, 413 a. También, “sin duda, se ha de empezar por las cosas más fáciles de conocer; pero estas lo son en dos sentidos: unas, para nosotros; las otras, en absoluto. Debemos, pues, acaso empezar por las más fáciles de conocer para nosotros”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1095 b.

la vida y sus experiencias, transmitir conocimientos y manifestar afecto. Los padres son naturalmente las personas más cercanas al hijo, por su condición de origen en el ser y las circunstancias e inclinaciones ínsitas en la naturaleza humana²⁶. También otras personas pueden ser más o menos cercanas al educando; de hecho, es condición necesaria, según Dewey, para poder ser de

²⁶ “La relación más profunda la establece el *origen*, que conforma una relación constitutiva de la persona, ya que el ser de *sí mismo* recibe de su causa el sentido de su ser. La persona no se da a sí misma el ser, su ser es *recibido*, por ello no puede dar razón plena de su ser; y solo comprende el sentido del ser de sí misma en relación con quien le ha donado el ser. En el nivel ontológico, el *origen* pone al hombre en relación con Dios. Solamente quien le ha otorgado el ser puede mostrarle el sentido último del ser *sí mismo*: la razón y finalidad de su existencia, lo cual comporta un proyecto, una llamada de destino. Esta relación constitutiva de la persona conforma una dimensión de la sociabilidad humana específica: la Religión. En otro nivel, el *ser originado* es la base de la relación filial. El origen de la persona se refiere siempre a dos personas: al padre y a la madre. Entre padres e hijos se funda una relación específica que resalta lo propio de cada uno con respecto al otro: el hombre es hijo de dos personas determinadas, no es hijo de modo genérico, su identidad de filiación está vinculada a la identidad de su padre y de su madre. Las relaciones familiares son principios de individuación, fundadas en la corporeidad humana, que estructuran el ser de *sí mismo* de la persona, y conforman una dimensión de la sociabilidad humana específica: la Familia”, PORRAS, Antonio, “Familia, religión y sociedad”, en MUÑOZ, Rodrigo, SÁNCHEZ CAÑIZARES, Javier y GUI TIÁN, Gregorio (eds.), *Religión, sociedad y razón práctica*, Pamplona: EUNSA, 2012, pp. 275 - 284. Para una profundización de este tema, en conexión con la propuesta filosófica de Leonardo Polo, cf. PIÁ TARAZONA, Salvador, “El carácter filial de la co-existencia humana”, en BOROBIA, Juan Jesús, LLUCH, Miguel, MURILLO, José Ignacio y TERRASA, Eduardo (eds.), *Idea cristiana del hombre*, Pamplona: EUNSA, 2002, pp. 211 - 219.

verdad un educador. Para cooperar en el crecimiento de otro, se ha de estar a su vera. Así, por ejemplo, con el uso que se hace de un “tutor” en la agricultura; no resulta posible concebir que la varilla que da guía y sostén al árbol joven se encuentre lejana y separada. También, vale la pena considerar la probable etimología de la misma palabra “educación”, tomada del verbo latino “educere” (de “ex” y “ducere”: sacar fuera): no es imaginable un alfarero que pretenda obtener una cierta forma de la arcilla si no es plasmándola con sus propias manos.

5.2 Algunos rasgos principales. En particular, el de la formación en la libertad

Así, llega quizá el momento oportuno para considerar algunas notas que Dewey señala sobre cómo ha de ser esa formación. Su filosofía de la educación, en que el estudiante es el protagonista del crecimiento y en que el educador acompaña la experiencia que es materia prima del aprendizaje a la manera de un “guía experto”, hay dos aspectos importantes en la mediación con que ayuda al educando: son claves la presencia personal (condición del acompañamiento) y el diálogo²⁷. A través de esa ayu-

²⁷ Y no solo como herramienta pedagógica, sino como actividad que enseñe a dialogar; “es menester educar para el diálogo, por encima de los intereses privados”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 85. Raquel Lázaro ha comentado que “el educador ha de *dialogar con la disciplina* que cultiva, teniendo en cuenta los avances que en ella se descubren, *con los padres* –cuyas entrevistas vendrán determinadas atendiendo a las dis-

da experta, la experiencia del educando se va enriqueciendo progresivamente. Se va obrando la encarecida 'reconstrucción inteligente de la actividad', de modo que se alcanza un mayor conocimiento y una empatía con la realidad cada vez más profunda. Puede tomarse como ejemplo el siguiente pasaje de *The School and Society*:

Otro instinto [otra inclinación natural] del niño es el uso del papel y el lápiz. Todo niño desea expresarse mediante la forma y el color. Si os limitáis a condescender con este interés, dejando que el niño actúe indefinidamente, no hay desenvolvimiento que sea más accidental. Pero hágase que el niño exprese primero su impulso, para luego, mediante la crítica, la pregunta y la sugerencia, traerles a la conciencia de lo que han hecho y de lo que necesitan hacer, y el resultado será enteramente distinto. Consideremos, por ejemplo, un dibujo de un niño de siete años. No se trata de un trabajo término medio, sino del mejor trabajo hecho por los niños pequeños; es ilustrativo del principio particular del que venimos hablando. Se había estado hablando de la condición primitiva de la vida social, cuando los hombres vivían en las cavernas. La idea que el niño se formó de ello encontró su expresión en este dibujo: la

tintas etapas educativas por las que pasa un educando- y *con sus alumnos*. El diálogo es muy difícil; pocos hay que sepan dialogar verdaderamente, es decir, entablar una comunicación donde haya algo verdadero que se comunica, atención al otro, interés verdadero por lo que se dice, deseo de aprender de él y corresponder a ese diálogo con una nueva idea que sirva de enriquecimiento para ambos. Para dialogar bien el cariño, el afecto y el amor por la tarea y por el otro han de mediar. Por eso, se ha insistido también en que quien más aprende en una clase es el profesor si este sabe suscitar un verdadero diálogo, pues fruto de aquel él habrá alumbrado nuevas ideas, insospechados horizontes, etc.", LÁZARO, Raquel, "Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador", en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 - 153, p. 147.

cueva está situada sobre una colina, en una posición insostenible. El árbol dibujado es puramente convencional: una línea vertical con ramas horizontales a cada lado. Si se permitiera al niño repetir esto todos los días, se condescendería con su instinto, sin cultivarlo ni ejercitarlo. Pero se le dijo que mirase atentamente a los árboles, para comparar lo visto con lo dibujado y para que examinase más estrecha y concienzudamente las condiciones de su trabajo. Entonces dibujó árboles, producto de la observación.

Finalmente, siguió dibujando, según una observación combinada con la memoria y la imaginación. Hizo luego una ilustración libre, expresando su propio pensamiento imaginativo, pero fecundado por un estudio detallado de árboles reales. El resultado fue una escena representando el rincón de un bosque²⁸.

Además de las consideraciones que puedan hacerse acerca de que la filosofía de la educación que Dewey propuso no se situaba en la línea de las corrientes progresistas tan justamente denostadas por el caos – intelectual y moral– que introducen en la educación, es oportuno reparar en la labor de guía, corrección, estímulo y exigencia que se pide al educador. Se educa contando con el dinamismo propio del niño, pero conduciéndolo también con mano experta y buen juicio, con un conocimiento práctico que ha sido generalmente descrito como un *arte*. Se trata de “un saber cómo”, con un conocimiento iluminado por el saber teórico, al mismo tiempo que atento a las circunstancias contingentes, a los perfiles precisos del caso particular.

Para Dewey, educar es un arte y los educadores son verdaderos artesanos. El descubrimiento personal de

²⁸ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 27 – 29.

verdades teóricas y la recepción por la enseñanza a partir de la experiencia ajena son ciertamente valiosos para llegar a ser maestro en algún arte. Sin embargo, aun siendo un verdadero aporte, el conocimiento práctico, la capacidad efectiva de ser un artesano competente requiere algo más. Así, conviene tener presente que no basta con asistir a cursos de orientación familiar para, sin más y de modo necesario, educar bien a los propios hijos. Tener un doctorado en Medicina no implica necesariamente ser capaz de curar una neumonía, ni contar con los mejores estudios en Derecho implica directamente ganar todos los juicios. Hace falta un conocimiento práctico, que muchas veces da la experiencia y en el que ciertas aptitudes naturales son especialmente valiosas; piénsese, por ejemplo, en las reflexiones que Aristóteles expone en la *Ética a Nicómaco* sobre las aptitudes de los jóvenes para las matemáticas y su contraste con aquellas necesarias para la filosofía²⁹, o en su ponderación de la intuición especial que algunos tienen en la conducción de los ejércitos durante una batalla.

El método de enseñar es el método de un arte, de una acción inteligentemente dirigida por fines. (...) Los méto-

²⁹ En efecto, explica que “los jóvenes pueden ser geómetras y matemáticos, y sabios en cosa de esa naturaleza, y, en cambio, no parece que puedan ser prudentes. La causa de ello es que la prudencia tiene por objeto también lo particular, con lo que uno llega a familiarizarse por la experiencia, y el joven no tiene experiencia, porque es la cantidad de tiempo lo que produce la experiencia”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1142 a. El Estagirita añade poco más adelante una consecuencia interesante: “de modo que no se debe hacer menos caso de los dichos y opiniones de los experimentados, ancianos y prudentes que de las demostraciones, pues la experiencia les ha dado vista, y por eso ven rectamente” (1143 b).

dos de los artistas en toda rama dependen de un conocimiento completo de los materiales e instrumentos; el pintor tiene que conocer el lienzo, los colores, los pinceles y la técnica de manipular todos sus procedimientos. La adquisición de este conocimiento requiere una atención persistente y concentrada sobre todos los materiales objetivos. El artista estudia los progresos de sus propias tentativas para ver cuáles triunfan y cuáles fracasan. La suposición de que no hay alternativas entre seguir las reglas hechas y confiar en las dotes congénitas, entre la inspiración del momento y el “trabajo duro” indirecto, está contradicha por los procedimientos de todo arte³⁰.

Las dos últimas citas de Dewey tienen en común – entre otras– una idea de fondo: la necesidad de una cierta “actitud sapiencial” en el educador. Se trata de respetar la realidad de las cosas tal como ellas son, con una aceptación optimista de la naturaleza y de sus dinámicas internas, si bien procurando actualizar todo su potencial, gracias al uso inteligente de los recursos de que se dispone; no es una actitud avasalladora, punto en el que con frecuencia yerran los planteamientos modernos³¹, sino atenta, cuidadosa³². En efecto, vale la pena volver

³⁰ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 177.

³¹ Cf. LÁZARO, Raquel, “Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 – 153, pp. 134 – 136.

³² Similar a la concepción de la educación que planteó Max Scheler en su *Ética*, para quien, de acuerdo con el atento estudio de Sergio Sánchez-Migallón, “las indicaciones educativas sugieren acciones a alguien para que las lleve a cabo libremente, y de este modo se perfeccione como persona individual, más allá de la formulación lingüística más o menos imperativa con que se presente”, SÁNCHEZ-MIGALLÓN, Sergio, *La persona humana y su formación en Max Scheler*, Pamplona: EUNSA, 2006, p. 45.

sobre la primera y fijarse en aquel “cultivar” y “ejercitar” que el maestro ha de ir inculcando pacientemente en el estudiante. Con respecto a la segunda, aquello de “estudiar los progresos de las propias tentativas” y la combinación tanto de la inspiración creativa como del “trabajo duro”.

En la visión deweyana de la educación, los padres y los profesores han de *cultivar* sus aptitudes naturales, poniendo especial atención en desarrollar en sí mismos (1) un pensamiento reflexivo, (2) una capacidad de observación desapasionada y abierta, (3) un empeño nunca plenamente satisfecho por la mejora propia y la del educando, y (4) la paciencia y magnanimidad propias del que tiene una actitud general de optimismo.

Las características y virtudes que Dewey encarece en los educadores tienen, junto a la descripción de la educación como un arte o saber práctico sobre lo factible, un símil muy adecuado en la agricultura. Como en las labores del campo, los educadores han de tener una actitud a un tiempo respetuosa e innovadora: respetuosa de las dinámicas propias de la naturaleza y dinámica ella misma en cuanto opera sobre aquella materia para sacar obtener el fruto que la inteligencia y el trabajo humanos pueden generar.

El educador, como el agricultor, debe hacer ciertas cosas, tiene ciertos recursos para hacerlas y ciertos obstáculos que vencer. Las condiciones con que el agricultor trata, sean obstáculos o recursos, poseen su estructura y operaciones propias, independientemente de todos sus propósitos. Brotan las semillas, cae la lluvia, brilla el sol, los insectos devoran, cambian las estaciones. Su fin es simplemente utilizar estas diversas condiciones; hacer que colaboren sus

actividades y sus energías en vez de ir unas contra otras. Sería absurdo que el agricultor adaptase el propósito del cultivo a partir de las características del crecimiento de las plantas. Su propósito es simplemente prever las consecuencias de sus energías relacionadas con las de las cosas en torno suyo, una previsión empleada para dirigir sus movimientos día a día. La previsión de las consecuencias posibles lleva a una observación de las cosas con las que ha de tratar y a establecer un plan, esto es, un cierto orden de los actos que han de realizarse.

Lo mismo ocurre con el educador, sea padre o maestro. Es tan absurdo para este último asignar sus “propios” fines como los objetivos adecuados para el desarrollo de los niños, como lo sería para el agricultor establecer un ideal para el cultivo independientemente de las condiciones existentes. Los fines significan una aceptación de responsabilidad respecto de las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar una función, sea el cultivar o el educar. Todo fin tiene valor en cuanto suministra observación, elección y planteamiento al realizar una actividad de momento en momento y de hora en hora; si esto se hace solo por el sentido común del propio individuo (como ocurrirá si se impone desde fuera o se acepta por autoridad) será perjudicial³³.

El respeto que por su dignidad corresponde en justicia a cada persona humana –independiente de su edad, situación social o desarrollo biológico–, junto a la actitud reflexiva y atenta a la constitución de la naturaleza, son dos elementos que conducen a Dewey a plantear el ejercicio de la autoridad por parte del educador –y en este punto Dewey está pensando tanto en los padres como en los profesores– con un planteamiento coherente con el

³³ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 113 – 114.

ideal democrático que proponía para la dirección de la sociedad civil. El reconocimiento y promoción de la libertad de todos los integrantes de la comunidad política se corresponde con el respeto y la formación en un ambiente de libertad en los hogares y en las escuelas. Se trata de cooperar en el crecimiento mutuo, entre los ciudadanos; de colaborar en el crecimiento de las personas que están a cargo de los mayores, en las familias y colegios³⁴.

En la tarea educativa, apunta acertadamente Raquel Lázaro, el punto de partida

sigue siendo un fondo que es necesario redescubrir: las posibilidades reales de perfección de la naturaleza humana, o si se quiere en términos más contemporáneos, el desarrollo adecuado del hombre conforme a su dignidad: recuperar la *confianza en la grandeza que el hombre tiene y es capaz de alcanzar*³⁵.

No deja de ser interesante atender a la etimología del término “autoridad”³⁶. Además de las connotaciones jurídicas que ha ido adquiriendo la palabra –piénsese en el binomio que suele formar con “potestas”– la “auctoritas” es una cierta garantía, responsabilidad, cualidad de algo por la que su confiabilidad se ve aumentada. Al parecer, proviene a su vez del sustantivo “auctor”, y este del verbo “augeo”: “el que hace crecer, brotar o surgir algo”, a veces

³⁴ Cf. SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 – 38, pp. 28 – 30.

³⁵ LÁZARO, Raquel, “Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 – 153, p. 139. El uso de cursivas es así en el original.

³⁶ SEGURA MUNGUÍA, Santiago, *Diccionario etimológico latino – español*, Madrid: Ediciones Generales Anaya, 1985, p. 65.

con un alcance general, a veces específicamente en cuanto a “hacer crecer” la confiabilidad en determinado asunto, sirviendo como fiador, garante o persona responsable.

No solo en el pensamiento deweyano, sino también a partir de la etimología de las palabras, la *autoridad* es propia no del que impone avasalladoramente su potestad, sino *de quien hace crecer*, de quien inspira confianza, del que genera un ámbito de convivencia en el que florece el trato entre las personas y su mutua cooperación³⁷. La libertad es, por supuesto, *conditio sine qua non*, por la propia naturaleza del ser humano. Dewey la propone como una facultad humana básica y constituyente, no solo de la vida de cada hombre en general, sino parte integrante de las actividades y experiencias que implican el efectivo crecimiento de la persona³⁸.

³⁷ Cf. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis y CARBAJO LÓPEZ, Fernando, *Tres principios de la acción educativa*, Pamplona: EUNSA, 2005, pp. 106 – 119. Concepción Naval ha hecho interesantes alcances en este sentido, mostrando que también a partir de este aspecto la familia es el ámbito educativo originario. Cf. “Ámbito familiar: confianza y respeto”, en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005; en especial, pp. 153 – 154. Cf. también BARRIO MAESTRE, José María, “Educar en libertad. Una pedagogía de la confianza”, en *La grandezza della vita quotidiana*, vol. VI (editado por Francisca R. Quiroga), Roma: Edizioni Università della Santa Croce, 2003, pp. 92 – 97.

³⁸ Es interesante la sintonía que el planteamiento deweyano tiene con la antropología que desarrolla Leonardo Polo. Como se vio en el segundo capítulo, para este último autor el crecimiento y la ética están profundamente relacionados. Ahora, resulta oportuno hacer referencia a la vinculación que esas dos categorías tienen con la libertad y la alegría: “vida y alegría coinciden (vivir es alegre, si se crece). Es la alegría de vivir. Hay gente preocupada por pasarlo (el tiempo) de la mejor manera posible. Se defienden de los aconteci-

Con todo,

la cantidad y calidad de este género de actividad libre como medio para el crecimiento es un problema que debe ocupar el pensamiento del educador en cada grado de desarrollo.

No puede haber mayor error, sin embargo, que tratar tal libertad como un fin en sí mismo. Esta tiende entonces a destruir las actividades participadas cooperativamente, que son la fuente normal del orden. Pero, de otra parte, convierte a la libertad, que debería ser positiva, en algo negativo. Pues la libertad de restricción –el aspecto negativo– se ha de estimar solo como medio para una libertad que es poder: poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarán de su realización; poder para seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos³⁹.

En antropología, la distinción entre “libertad de” y “libertad para” ha sido especialmente fecunda en la reflexión que profundiza sobre el gran tema de la libertad. Puede verse en Dewey que sus rasgos aparecen asimismo bien definidos, de modo que su planteamiento no cae en una consideración unilateral de la libertad como una pura “ausencia de restricciones”, que no tenga, sin embargo, un norte o finalidad hacia la cual dirigirse. Para Dewey sí que hay un propósito, una cierta finalidad; en este sentido, puede verse un indicio más en contra del relativismo moral, tanto personal como social: hay ac-

mientos, se ‘di-vierten’. Es el pesimismo. El optimismo vital nace de la esperanza de ser más por dentro, de conquistar cotas humanas transformándose al realizarlas”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 113.

³⁹ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 41.

ciones que convienen a la naturaleza humana y hay acciones que contrarían su mejor desarrollo, que es tanto como decir que hay acciones buenas y malas. El hecho de que sean acciones libres implica, en seguida, la existencia de una moralidad, de un ser responsable del actuar; siendo libres, son acciones de las que se es autor y por las cuales se responde.

Así, con respecto al ámbito educativo, el respeto de la libertad de las personas conduce al educador a entenderse como un guía experto en la promoción de la verdadera libertad del sujeto. Los padres y los profesores *se ponen al servicio* del niño para que pueda ir siendo cada vez más libre, reconstruyendo continuamente sus experiencias y conocimientos de modo progresivo, con un auto-dominio que integre armónicamente inteligencia, voluntad y sentimientos⁴⁰. La “buena educación” que los padres y maestros procuran al niño consiste precisamente – siguiendo la opinión de Aristóteles, quien cita a su vez a Platón– en capacitarlo para “poder complacerse y dolerse como es debido”⁴¹.

Los impulsos y deseos naturales constituyen en todo caso el punto de partida. Pero no existe ningún crecimiento intelectual sin alguna reconstrucción, sin alguna reelaboración de los impulsos y deseos en la forma en que primeramente se manifestaron. Esta reelaboración supone

⁴⁰ Cf. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis, *Educación: libertad y compromiso*, Pamplona: EUNSA, 1992, p. 244. Cf. asimismo LÁZARO, Raquel, “Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 – 153, p. 148.

⁴¹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1104 b. Cf. ROBERTS, Robert C., *Emotions in the Moral Life*, New York: Cambridge University Press, 2013, pp. 100 – 102.

una inhibición de impulsos en su primer estado. La alternativa a la inhibición impuesta externamente es la inhibición por la reflexión y juicio del individuo. La vieja frase “párate y piensa” es sana en psicología. Pues pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se le ha puesto en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente. Algunas de las demás tendencias a la acción llevan al uso de la vista, el oído y la mano para observar condiciones objetivas; otras apelan a lo que ha ocurrido en el pasado. El pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. Lo que se ha dicho explica el sentido de la frase “dominio de sí mismo” o “autocontrol”. El ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol⁴².

El pensamiento reflexivo aparece una vez más, reconociéndole un inmenso potencial educativo. Conceder un capricho cualquiera, consentir sin más cualquier rumbo que tomen los pasos del educando no es lo que Dewey tiene en mente.

Dewey pone de relieve la necesidad de un mayor margen de libertad externa en la escuela, en que el profesor pueda conocer mejor al alumno, con instancias tan interesantes como son el patio, la tutoría, el comedor. En efecto, allí se tienen posibilidades muy valiosas para conocer mejor a los niños. En todo caso,

aún subsiste el hecho de que un aumento de la libertad de movimientos externos es un *medio* y no un *fin*. No se resuelve el problema educativo cuando se obtiene este aspec-

⁴² DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 41.

to de la libertad. Todo depende, en lo que se refiere a la educación, de lo que se hace con esta libertad añadida ¿a qué fin sirve? ¿Qué consecuencias se desprenden de ella? Hablemos primero de las ventajas que se hallan potencialmente en el aumento de libertad exterior. En primer lugar, sin su existencia es prácticamente imposible al maestro adquirir un conocimiento de los indicios que trata. La quietud y sumisión forzadas impiden que los alumnos descubran sus naturalezas reales. Imponen una uniformidad artificial. Colocan la apariencia ante la realidad. Conceden un premio al guardar las apariencias externas de atención, decoro y obediencia. Y todo el que conoce las escuelas en que prevalecía este sistema sabe bien que los pensamientos, imaginaciones, deseos y actividades disimuladas seguían su propio curso irrefrenado tras la fachada. Solamente eran descubiertos por el maestro cuando algún hecho enojoso llamaba su atención. Basta solo comparar esta situación sumamente artificial con las relaciones humanas normales que existen fuera de la sala de clases, o en un hogar bien tenido, para apreciar cuán fatal es para el conocimiento y trato del maestro respecto a unos individuos que se supone están siendo educados. Y sin este conocimiento, solo existe una oportunidad accidental para que el material de estudio y los métodos usados en la instrucción se adapten a un individuo cuyo espíritu y carácter se están dirigiendo. Aquí hay un círculo vicioso. La uniformidad mecánica de los estudios y métodos crea un género de inmovilidad uniforme, y ésta reacciona creando una uniformidad perpetua de estudios y recitaciones, mientras que tras esta uniformidad impuesta las tendencias individuales operan en formas irregulares o menos prohibidas⁴³.

⁴³ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 39 - 40. Además, como afirma Polo, "si para programar una 'buena' sociedad se eliminara la libertad, se cometería la mayor de las insensateces. Es preferible que haya libertad, aunque la gente se porte mal, a tratar

Puede asumirse razonablemente la inmensa potencialidad de esto mismo en la vida familiar, con los padres como directos educadores. Con mayor motivo, incluso, puesto que en la familia hay aún más roce, más sencillez en el trato. Tal como ha puesto de manifiesto Altarejos, en la familia la aceptación es incondicional⁴⁴; en ella, comenta Sellés, el vínculo entre las personas no es la ética –como ocurre en la sociedad– sino el propio ser personal⁴⁵. Conviene tenerlo en mente para que los padres

de implantar la ética a costa de la libertad; tal implantación no es, en modo alguno, la realización de lo ético”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 107. En efecto, para el caso específico de la sociedad familiar y escolar, reducir o pretender suprimir la libertad no es, en modo alguno, educativo. Por el contrario, la educación es crecimiento, que en el hombre se da con el desarrollo y perfeccionamiento de la libertad.

⁴⁴ “El ámbito natural donde se realiza esta realidad [el amor y consideración o trato *personal*] es la familia; y es natural por dos razones elementales: porque no se realiza con palabras, sino con obras, y porque estas no son fruto de la reflexión racional, sino de un querer primario y plenificante, de una donación y de una aceptación radicales”, ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 47.

⁴⁵ “Lo más elevado de la *esencia* humana no es la sociedad, sino la *familia*. Ya se ha dicho que la sociedad tiene como vínculo de cohesión la *ética*, mientras que el enlace de la familia es el *amor* personal. Conviene destilar un implícito de lo que precede: es claro que el amor es superior a la ética, porque la ética es del ámbito de las manifestaciones humanas, mientras que el amor personal es del ámbito trascendental, íntimo. Además, la ética, aun siendo una manifestación humana muy importante, no es la única ni la primera. En efecto, en el hombre la educación es más amplia que la ética, pues engloba enseñanzas y aprendizajes que son más que éticos, pues son amorosamente familiares. Efectivamente, la educación depende más de la familia que la ética, pues esta dice más relación a la sociedad, mientras que la familia es la base de lo social. La educación familiar deri-

fomenten un clima de libertad, sencillez y sinceridad en casa; no es un tono general de caos, sino un cordial ambiente de hogar.

Como decía el antiguo proverbio pedagógico latino, *qui bene amat, bene castigat*. El educador busca colaborar en la maduración de los que tiene a su cuidado, ayudarles a crecer. Y una persona madura –plenamente desarrollada, feliz– es sin duda una persona *libre*. Pero la libertad ha de entenderse sin reduccionismos: se trata de la capacidad de elegir uno mismo el bien, no la mera ausencia de restricciones, la mera apertura constante al poder efectuar elecciones de modo desvinculado de un bien final. Tampoco, reducida a un dejarse llevar por las apetencias que vayan surgiendo sin más: ha de regir la razón, mediante la elección prudente. En efecto, explica Dewey,

la mera supresión del control externo no constituye una garantía para la creación del autocontrol o autodomínio. Es fácil saltar del sartén al fuego. Es fácil, en otras palabras, escapar de una forma de control externo solo para encontrarse preso en otra forma más peligrosa de control exterior. Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales. Puede ser una pérdida más que una ganancia escapar del control de otra persona solo para encontrar la propia conducta dictada por el humor y el capricho inmediatos; esto es, a merced de impulsos en cuya formación no ha entrado el juicio inteligente. Una persona cuya conduc-

va de la intimidad personal (que no es sensible) y se manifiesta al exterior (que se percibe por los sentidos)”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 80.

ta está controlada de este modo tiene, a lo más, la ilusión de la libertad. En realidad, está dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando⁴⁶.

Es indeseable tanto sufrir coacción externa como ser incapaz de regir las propias pasiones. El dominio sobre uno mismo al que alude Dewey es posible en virtud de la racionalidad del hombre, por la cual se somete el incesante flujo de sentimientos y apetencias sensibles a la decisión inteligente y reflexiva⁴⁷. Hay en el hombre un *algo* que lo distingue de los demás seres vivos; algo que, aun manifestándose materialmente, trasciende lo solamente material y le confiere a la persona humana una dignidad eminente.

Por eso, para Dewey la educación es una actividad en la que padres y profesores colaboran al desarrollo o crecimiento de *personas*. Cada ser humano cuenta con un

⁴⁶ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 41 – 42. La acción educativa de los padres y profesores busca ayudar a crecer a esa persona, incrementar y potenciar su libertad. En esta línea, Sellés sostiene que “solo quien ama educa respetando la libertad. No impone normas o plasma ideas en los demás; no se dedica a uniformar a la gente (o ‘adoctrinar cabezas’), sino que educa según propuestas; ofrece de modo libre, y comprometiéndose en la educación, co-existiendo con el educando; habla en términos condicionales del tipo ‘si quieres mejorar...’, o a modo de preguntas: ‘¿te parece que esto es suficiente para ti y para mí?, ¿qué nos mueve cuando buscamos esto?, ¿seguro que es lo mejor para ti y para los demás?, ¿tú qué harías en tal caso?, ¿tú serías capaz de hacer mejor eso que criticas? ¿te conformas con eso?’”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 102.

⁴⁷ Cf. ROQUEÑI, José Manuel, *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino*, Pamplona: EUNSA, 2005, pp. 60 – 64.

núcleo dinámico interior, desde el cual se despliega el actuar inteligente, que ha de ir creciendo en el dominio sobre sí mismo: de su presente y del desarrollo libre y futuro de sus capacidades⁴⁸.

Ahora bien, el educando cuenta con su racionalidad, sí, pero no debe perderse de vista su índole también corpórea, su unidad de lo sensible con lo intelectual. La

⁴⁸ Alberto Hurtado comenta que “esta gran libertad no quiere decir que los niños puedan hacer lo que quieren, y que no haya otra norma de acción que su capricho, como se han atrevido a defenderlo en teoría e incluso de ponerlo en práctica en algunas escuelas nuevas sobre todo en Alemania, con el resultado que se puede suponer. Dewey ha reprobado constantemente esta tendencia. Recientemente escribió un artículo a este propósito *How much Freedom in New School* del cual acabamos de extraer varias citas, pero es necesario notar que estas ideas se encuentran expresadas en sus primeros escritos, en el *Credo Pedagógico*, en *The School and Society* y *Schools of To-Morrow*. De este modo leemos en esta última obra: ‘libertad no significa la eliminación de los obstáculos que la naturaleza y el hombre imponen en la vida de cada individuo en la comunidad, de forma que cada individuo satisfaga los impulsos que van en contra de su propio bienestar como miembro de la sociedad. Pero la libertad para el niño significa la oportunidad de probar todos los impulsos y tendencias en el mundo de las cosas y la gente, en el cual él se encuentra, lo suficiente para descubrir su carácter de forma que pueda liberarse de aquellas tendencias que son dañinas y desarrollar aquellos aspectos que le son útiles a él y a otros. La educación que trata a todos los niños como si sus impulsos fueran como el término medio de una sociedad adulta, estará segura de producir ese tipo de sociedad sin siquiera investigar si acaso esa sociedad puede ser mejor. La educación que investiga lo que son los niños en realidad, puede ser capaz de formarse a sí misma por este conocimiento, y por lo tanto, conservar lo bueno y eliminar lo malo. Entretanto, se pierde mucho por una mera supresión externa de lo malo, que previene igualmente la expresión de lo mejor”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 158.

educación ha de realizarse en la unidad de la persona, integrando la constitución física, los sentimientos, las experiencias y los actos de las potencias superiores de la inteligencia y la voluntad; todo ello, de un modo libre y reflexivo.

El crecimiento es inteligente, armónico y unitario, o no es propiamente *crecimiento*: a lo más, será una especie de *amontonamiento*. Así, como ya se ha visto antes, en relación con el aprovechamiento de la curiosidad natural de los estudiantes, el planteamiento deweyano es enfático:

el problema central para el educador, ya se trate de los padres o del maestro de escuela, consiste en utilizar con fines *intelectuales* la curiosidad orgánica de exploración física y la interrogación lingüística. Esto puede realizarse relacionándolas con fines más lejanos, que requieren el hallazgo y la inserción de actos, objetos e ideas intermedias. En la medida en que un fin determinado controle una secuencia de indagaciones y observaciones y las conecte entre sí como medios encaminados hacia un fin, precisamente en esa medida la curiosidad asumirá un carácter definitivamente intelectual⁴⁹.

⁴⁹ DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, p. 207. En el mismo sentido, Polo afirma que, ante un experimento, “si el niño lo sabe hacer, es porque le interesa. Hay un reto en el experimento. Se espera algo del niño y si este se considera capaz de llevarlo a la práctica, el problema se hace interesante. En cambio, si se le propone ese problema y no lo sabe resolver, quizá sea porque no sabe exactamente cuál procedimiento seguir. Por ejemplo, mezcla todo sin saber por qué lo hace. Si sucede esto se corre el riesgo de que al no haber conseguido nada, el experimento carece de sentido para el niño, y este pierda el interés debido a su inhabilidad. El mezclar todo, como ensayo, para saber qué se obtiene, cómo funciona, a lo mejor está bien; pero si se hace por hacerlo, porque la mentalidad

Vale la pena tener en mente la necesidad de la unidad del educando, junto a esa distinción entre *crecimiento* y *amontonamiento*, pues lo propio del ser viviente no es acumular sobre sí cosas y sucesos, sino integrarlos en la unidad de su vida, darles la propia forma y hacerlos parte de sí: *asimilarlos*. Las sillas del aula y el pantalón que hereda un hermano de otro han estado presentes en muchas más lecciones que un niño en concreto, pero no *crecen*. Crecen las personas, si asimilan la formación. Y eso, cada vez más libremente. Un niño –o un joven o un adulto– pueden haber cursado numerosas asignaturas, asistido a muchas sesiones y escuchado innumerables sugerencias, pero si la libertad se ejerce poco, si la experiencia no se reconstruye reflexivamente, si no hay libre asimilación, la mejoría puede ser escasa o incluso inexistente.

Por el contrario, el aprovechamiento personalmente querido es de una eficacia exponencial. Un buen profesor, un buen padre, una buena madre, lo tienen bien experimentado: es indudable que es necesario corregir mu-

del niño no se pone en funcionamiento, entonces no contribuye a su formación”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 184. Víctor García Hoz, por su parte, sostiene que “a mi modo de ver, la imitación y la curiosidad son las tendencias con las que la espontaneidad ayuda más directa y eficazmente a la educación. La imitación se dirige principalmente a la vida afectiva y activa del hombre; la curiosidad se dirige más principalmente a la vida cognoscitiva; pero una y otra son motores que empujan al hombre hacia la adquisición de hábitos perfectivos, es decir, ponen al hombre en el camino de perfeccionarse, de educarse”, GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, p. 61.

chas veces, incluso no pocas con mano firme⁵⁰, pero también lo es que una palabra de ánimo, una sonrisa⁵¹, un *ir juntos*, el mostrar el bien como amable y posible es muchísimo más eficaz⁵². Porque no es sino la benevolencia –el cariño– lo que realmente caracteriza la actividad educativa, lo que verdaderamente es capaz de mover *a que el otro también quiera* aquello que le conviene, que le hace mejor persona.

⁵⁰ Como afirma Aristóteles, “hay un gobierno que se ejerce en interés del gobernante y otro que se ejerce en interés del gobernado. El primero de ellos es despótico, y el segundo de hombres libres. Algunas órdenes no difieren por su contenido sino por su fin”, ARISTÓTELES, *Política*, 1333 a.

⁵¹ NUBIOLA, Jaime, *Pensar en libertad*, Pamplona: EUNSA, 2007, pp. 133 – 137.

⁵² La educación como acción benévola, de búsqueda del bien de la otra persona tiene un potencial inmenso. Pierpaolo Donati ve, en esta línea de la lógica del don, de la acción humana que se mueve por la benevolencia, un claro indicio de la centralidad de la familia en la sociedad civil: “¿por qué una sociedad altamente modernizada y globalizada debería todavía recurrir a la familia como su fuente? La respuesta, (...) es que la familia engendra a la sociedad en cuanto es (más aún *se hace* cada vez más) el lugar en que el actuar creativo de las personas puede responder mejor a las exigencias del don como motor de las relaciones humanas y sociales. Solo en la familia el don es hoy verdaderamente libre, y si no es engendrado en la familia no puede circular en otras esferas de la sociedad. El don está en la base de las relaciones de confianza, reciprocidad, cooperación, y no se debe confundir con la caridad o la beneficencia privada o pública, que es otra cosa. Las relaciones familiares dan vida a nuevas redes y asociaciones de sociedad civil, y de este modo alimentan un área de integración social (la de las redes sociales de proximidad y asociativas) que puede y debe re-orientar el área de la integración sistémica en el que se encuentran el mercado económico y el sistema político-administrativo”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, p. 279.

Juan Fernando Sellés afirma, a este respecto, que *la educación personal nace del amor personal, manifiesta el amor personal y se encamina al amor personal*. De manera que, si se desvincula la educación del amor personal, esta carece de sentido personal. Dicho más prosaicamente: quien no ama, no educa; o de modo positivo: quien ama más (Dios, las madres, los padres, etc.) más educa⁵³.

Dewey es consciente de todo esto, y así lo manifiesta en una obra tan central como es *How We Think*, en un pasaje que sugiere interesantes lineamientos pedagógicos para todo educador o formador, no solo para los profesores.

En lo relativo a la curiosidad, es más lo que el maestro tiene que aprender que lo que tiene que enseñar. Raramente puede aspirar a despertarla o incluso a incrementarla. Su función consiste más bien en proporcionar los materiales y las condiciones por medio de las cuales la curiosidad orgánica se orientará hacia las investigaciones provistas de un objetivo, susceptibles de producir resultados positivos en el sentido de incrementar el conocimiento (...). El maestro tiene la obligación de ayudar [corregir] a la persona que está desarrollando esas características que solamente dan lugar a una sucesión de estímulos sin efecto acumulativo y que, en consecuencia, o bien convierten al individuo en amante de las sensaciones y el sentimentalismo, o bien lo dejan hastiado y desinteresado. Ha de evitar todo dogmatismo en la instrucción, pues este termina por crear, gradual pero inexorablemente, la impresión de que todo lo importante está ya establecido y de que no hay nada por descubrir. Ha de saber cómo dar información cuando la cu-

⁵³ SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 77. El uso de cursivas es así en el original.

riosidad ha generado un apetito que busca satisfacción, y cómo abstenerse de dar información cuando, a falta de una actitud inquisitiva, se convertiría en una carga y mellaría el agudo filo del espíritu de investigación⁵⁴.

Es constante la insistencia deweyana en la importancia de la educación en libertad, precisamente como una condición necesaria para el auténtico crecimiento de la persona. La madurez que se busca alcanzar está constituida por un cada vez más pleno ejercicio de la libertad, por el conocer el bien, quererlo personalmente y sentir según la recta razón. Para desplegar cada vez más ampliamente la libertad, por tanto, se ha de ir conociendo, queriendo y sintiendo cada vez mejor. La experiencia de la propia libertad, en múltiples sucesos y actos de la vida del educando, es indispensable para ello. Así como la escuela no es una *preparación para la vida* desvinculada del presente, sino *la vida ahora mismo vivida*, tampoco es la educación en general una *preparación para la libertad en el futuro*, sino *la libertad ahora mismo ejercida*.

Como ha puesto de relieve Concepción Naval, la confianza es una exigencia de la libertad personal⁵⁵: si se reconoce en otra persona que es libre, se valora positivamente y se lo quiere promocionar, una consecuencia natural será tratarla con confianza. En efecto,

¿Qué otra respuesta proporcionada merece la dignidad personal sino su valoración operativa que es la confianza? Se puede hablar mucho y bellamente de la dignidad del ser humano; pero se le sustrae fehacientemente si en las obras

⁵⁴ DEWEY, John, *Hoy De Tino* (1910), MW 6, p. 207.

⁵⁵ Cf. NAVAL, Concepción, “La confianza: exigencia de la libertad personal”, en MALO, Antonio (ed.), *La dignità della persona humana*, Roma: Edizioni Università della Santa Croce, 2003.

se muestra un recelo generalizado hacia los otros en general o, lo que es peor aún, una desconfianza suspicaz hacia cada uno en particular. Igual que la confianza genera confianza, la desconfianza hacia otro propicia desconfianza hacia uno; esta es la mejor vía para sofocar la relación interpersonal personal, clausurándola en trato o comercio individual. Dicho sencillamente: sin confianza no puede ayudarse a la mejora de otro; es decir, no se puede *educar efectivamente*⁵⁶.

En plena sintonía, Dewey encarece la necesidad de que la verdadera educación busque desarrollar la libertad de las personas en un *ambiente de libertad*, que tiene como constituyente propio la confianza de los educadores en los educandos. Así, los padres han de respetar la espontaneidad de sus hijos, pues educar no es señalar límites y restricciones, sino más bien dirigir: ser un guía experimentado, un guía experto.

Aunque se trate de una cita un tanto extensa, pienso que vale la pena recoger una interesante reflexión de Leonardo Polo. Integra elementos claves del planteamiento deweyano, como son el interés del educando, la acción educativa de padres y profesores, y la relación personal que se establece entre quienes educan y el sujeto que protagoniza el crecimiento:

Los pedagogos le dan muchas vueltas al tema del interés, suelen preguntar sobre la manera de despertarlo en los educandos. Este también es un problema subjetivo, pues como el maestro se encuentra ante una situación de superioridad no sabe si el niño logra interesarse. Quizá solo

⁵⁶ NAVAL, Concepción, “Ámbito familiar: confianza y respeto”, en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, p. 161. El uso de cursiva es así en el original.

tenga un aparente interés que está enmascarado por el respeto o por el temor, y por eso presta interés, pero es un interés que se dirige simplemente al sujeto y no a la temática. Es conveniente en cierto sentido que haya una cierta desaparición de esa superioridad. Mi consejo en este punto sería que, *en lo posible, los padres y los profesores se hagan muy amigos de sus hijos o alumnos.*

No es nada fácil, para los adultos, ganarse la confianza del niño. Conseguirlo significa que el niño ya no considera al adulto tan superior. Establece, por tanto, una relación de compañerismo, porque la amistad –como recuerda Aristóteles– se da entre iguales. En la amistad humana, si no hay igualdad no hay amistad. Esta semejanza no hace referencia a las posesiones materiales ni al dinero. Si la amistad es entre iguales, es patente que sería muy difícil que se dé y se desarrolle entre gente muy distinta. *Cuando hay amistad no hay aburrimiento, no hay tedio. El amigo es interesante o procura serlo*⁵⁷.

Como los buenos maestros, cuentan con el enorme potencial del buen ejemplo de su propia conducta⁵⁸. Según ya se ha visto, Dewey señala claramente la importancia de las impresiones que desde el primer momento reciben los niños en el ambiente familiar. Más adelante, cuando la capacidad lingüística se ha desarrollado, la virtualidad educativa de las enseñanzas verbales –por muy verdaderas que sean– tendrá diversa trascendencia según sea su sintonía con el ejemplo práctico de los padres, pues ambos influjos se comparan y contrastan sin

⁵⁷ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 168. Cf. PELÁEZ, Michelangelo, “San Josemaría & sfida educativa”, *Studi Cattolici* 600 (2011) 88 – 94, pp. 89 – 91.

⁵⁸ Cf. PALET, Mercedes, *La familia educadora del ser humano*, Barcelona: Balmes, 2000, pp. 159 – 161.

excepciones, atendiendo tanto a la conducta personal de los padres como al ambiente que construyen en el hogar⁵⁹.

La barca se mueve impulsada por el viento en las velas, no por la acción del timón; por cierto que este es clave en la navegación, pero sería insensato prescindir de la fuerza motriz de la que no es autor. El educador dirige, gobierna la nave, mientras el aprendiz va asumiendo progresivamente el comando de la navegación. Precisamente, de la palabra que usaban para designar el timón (*kybernés*) obtuvieron los griegos los términos de 'gobernar', 'gobierno' y 'gobernante'. Padres y profesores han de ser como sabios timoneles, que gobiernen con su experimentada prudencia los primeros pasos de quienes están formando⁶⁰.

Por tanto,

no se sigue de esto que todas estas tendencias sean deseables porque sean naturales, pero sí se sigue que, puesto que existen, están actuando y deben ser tenidas en cuenta. Debemos procurar que las tendencias deseables tengan un ambiente que las mantenga activas, y que su actividad con-

⁵⁹ Aristóteles explica en su *Ética a Nicómaco* que "los argumentos verdaderos son de gran utilidad no solo para el conocimiento, sino también para la vida, porque, como están en armonía con los hechos, se les da crédito, y así mueven a quienes los comprenden a vivir de acuerdo con ellos" (1172 b). "Cuando se estudia la figura del maestro, hay peligro de fragmentarla si solo se consideran las cualidades o aptitudes necesarias para la función educadora. De aquí la necesidad de tener presente la unidad de la persona y la vida del maestro, porque el primer influjo que el maestro ejerce nace de la irradiación de su simple presencia; en palabras más vulgares, de su ejemplo", GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, p. 57.

⁶⁰ Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1172 a.

trole la dirección que tomen otras y produzca su desuso porque no conducen a nada. Muchas tendencias que perturban a los padres cuando aparecen son probablemente transitorias, y algunas veces una atención muy directa sobre ellas no hace más que fijarlas en la atención del niño. En todo caso, los adultos suponen demasiado fácilmente como normas sus propios hábitos y deseos, y consideran todas las desviaciones de los impulsos de los niños como males que se han de eliminar⁶¹.

⁶¹ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 123 – 124. Francisco Altarejos sostiene, a este respecto, que “*educar para la práctica no es solo enseñar, o repartir información. El trato con las cosas es insustituible. A hacer se aprende haciendo*. Este sencillo enunciado es una formulación del *principio de actividad*, que conjuntamente con el principio de la experiencia son la clave de bóveda del último gran movimiento pedagógico que ha llegado a ser postulado como la culminación de la pedagogía moderna, en clara referencia contradictoria a la antigua pedagogía, y que se ha dado en llamar *escuela nueva* o *escuela activa*. El lema que John Dewey forjó para su propuesta pedagógica era ‘aprendemos haciendo’ (*learning by doing*); y ciertamente era una idea novedosa en su tiempo. Dewey es el padre teórico de esta concepción, aunque sean más citados en dicha paternidad los primeros ‘prácticos’ de la misma línea; es decir, aquellos que establecieron metodologías didácticas viables (la de Dewey lo era escasamente), tales como Freinet, De Crolly o Montessori. Sin embargo, la reciente posteridad de la pedagogía activa o nueva pedagogía ha marcado una sustancial diferencia con los fundadores citados: por influencia de las ‘pedagogías de la liberación’ se ha postergado la dimensión normativa y en la actualidad reina una cierta confusión respecto de la escuela activa o nueva. Es importante entonces la observación que, acto seguido, hace Polo: *a la vez, el contenido de lo que se aprende siempre incluye aspectos normativos*”, ALTAREJOS, Francisco, *Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación*, en POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 27 – 28. El uso de cursivas es así en el original.

En la educación se ha de contar primeramente con las energías, los intereses, la curiosidad y la libertad del educando. Se ha dicho ya varias veces: el giro copernicano de Dewey es poner en el centro al protagonista de la formación. Volviendo al símil agrícola, ayudar a crecer es en primer término *dejar crecer*, si bien son asimismo importantes otros cuidados necesarios como la poda, poner un tutor y defender de las plagas. Pero un ambiente educativo ideal, según la propuesta deweyana, ha de ser dinámico, sin encorsetamientos, tanto en el hogar como en la escuela. En *The School and Society*, refiriéndose primariamente a la escuela, Dewey hace una reflexión que se aplica igualmente al hogar de familia.

Dentro de esta organización se encuentra el principio de la disciplina y el orden escolar. Desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que cuarenta o cincuenta 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 desenvolverse y tender a esto. Hay poco orden, de esta suerte, cuando las cosas están en proceso de construcción; en todo el taller en plena actividad hay cierto desorden; allí no reina el silencio; nadie se preocupa de que se mantengan ciertas posturas físicas fijadas; los brazos no están cruzados. No sostienen los libros de esta o de la otra manera. Se está haciendo una gran variedad de cosas y reina la confusión y la animación que es el natural resultado⁶².

⁶² DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 11 - 12.

Libertad, confianza, experiencia, actividad y pensamiento reflexivo son coordenadas esenciales del planteamiento educativo de Dewey. Las recoge de la vida familiar y de la escuela, señalando a los padres y a los profesores interesantes aspectos de su labor formativa⁶³. En efecto, como acertadamente afirma Leonardo Polo,

⁶³ Alberto Hurtado aplaude la relación que existe en el pensamiento deweyano entre el pensamiento reflexivo y la promoción de la libertad de los educandos. En efecto, sostiene que “nos atreveríamos a decir que esta tendencia del pensamiento reflexivo es en sí más cristiana, ya que es más respetuosa de la naturaleza espiritual del hombre que ella valora: capaz de concebir el bien y de ir hacia allá. Ella nos parece concordar más con la forma de actuar de Dios, que respeta siempre nuestra libertad incluso para el mal y donde todos los pasos son, de nuestra consideración, infinitamente reservados”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 139. Un poco más adelante, destacaba también que “el aporte pedagógico de esta concepción consiste en poner énfasis sobre el carácter personal de la vida moral. (...) Poner en evidencia este aspecto personal, intelectual, racional de nuestra vida moral, es de un gran valor, tanto más ya que este punto ha sido a menudo muy olvidado, y la educación moral tan mediocre que tantos católicos tienden una gran parte al hecho que se les presenta muy a menudo en lugar de esta luz íntima, un código de prescripciones completamente extrínsecas que ellos deben aceptar sin saber cuál es su razón de ser”, (p. 160).

En san Josemaría también destaca la importancia que se concede a la educación en la libertad: cf. MURPHY, Madonna M., “Educación y enseñanza”, en *Diccionario de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (2013) 360 - 364, p. 363. Cf. PELÁEZ, Michelangelo, “San Josemaría & sfida educativa”, *Studi Cattolici* 600 (2011) 88 - 94, p. 89. Cf. GARCÍA HOZ, Víctor, “La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer”, *Nuestro Tiempo* 264 (1976) 683 - 700, pp. 688 - 691. Cf. NAVAL, Concepción, “La confianza: exigencia de la libertad personal”, en MALO, Antonio (ed.), *La dignità della persona humana*, p. 229.

para conseguir grandes resultados en la dirección de hombres no basta apelar a sus sentimientos, porque los efectos que con ello se consiguen son inferiores que los que se alcanzan con la obediencia voluntaria e inteligente. Para colaborar bien hace falta quererlo⁶⁴.

Son elementos que fue integrando en su propuesta, también a partir de su propia experiencia en la puesta en marcha de la Escuela Experimental de Chicago. El mismo Dewey relataba una anécdota en este sentido a un grupo de padres, durante una reunión en la que explicaba aspectos del ideario de la escuela:

Hace algunos años estuve buscando por los almacenes de material de enseñanza pupitres y sillas que se adaptasen, desde todos los puntos de vista –artístico, higiénico y pedagógico– a las necesidades del niño. Nos fue muy difícil encontrar lo que buscábamos, hasta que finalmente un proveedor, más inteligente que los demás, hizo esta observación: ‘Siento no tener lo que ustedes necesitan. Desean algo para que el niño pueda trabajar y todos estos son para que escuche’. Esto resume la historia de la educación tradicional⁶⁵.

Al principio del segundo capítulo se vio a qué se refiere Dewey cuando habla de la “educación tradicional”. En esta misma línea, en *The School and Society* recoge una llamada de atención –válida para padres y profesores– sobre lo perjudicial de que el educador se desconecte de la vida real (intereses, circunstancias existenciales, etc.) del educando:

⁶⁴ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 77.

⁶⁵ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 21.

El colegio está apartado del contacto con los niños y los jóvenes. Sus miembros han olvidado en gran parte su propia infancia, han venido a ser solo eventualmente profesores, con una gran cantidad de contenido del saber a su disposición y un escaso conocimiento de cómo está esto relacionado con el espíritu de aquellos a quienes enseña. En esta distinción entre lo que se ha de enseñar y en cómo enseñarlo, ambos lados sufren la separación⁶⁶.

En una valiosa monografía sobre la relación entre los padres y los profesores, Sara Lawrence-Lightfoot aprovecha diversas reflexiones de Dewey. Apoyada en una extensa investigación sobre la práctica educativa y en el conocimiento de la literatura pedagógica, al hilo de lo que llama *listening for truths*, comenta que

los profesores que son exitosos en su trabajo con los padres, en efecto, siempre remarcan el valor de escuchar sus impresiones sobre la vida del niño fuera de la escuela. Saben que la visión de los padres será más holística, más íntima, más subjetiva y más apasionada que la suya. Y, lejos de descartar su perspectiva como ‘demasiado involucrada o parcial’, la ven como un complemento esencial y como un contrapunto a su propia visión⁶⁷

5.3 La formación de los padres. Para servir, servir

Por ello, tal como se puso de manifiesto en la experiencia de la Asociación de Padres de la Escuela Labora-

⁶⁶ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 43.

⁶⁷ LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Essential Conversation*, New York: Ballantine Books, 2004, p. 99.

torio, es necesaria una cierta ayuda en la formación de los padres para que estén en mejores condiciones de ayudar más eficazmente a sus hijos⁶⁸. Es necesario un cierto *saber* para poderles servir de apoyo en su crecimiento como personas: un saber que es conocimiento teórico y práctico, junto a la capacidad real de efectuar las acciones educativas que se van requiriendo en el “hoy y ahora” de la vida cotidiana, en sus precisas e irrepetibles circunstancias. Siendo importantísimas, no bastan las solas buenas intenciones: se ha de estar capacitado para actuar con eficacia, atinadamente.

En este sentido, por ejemplo, comentaba Dewey que puesto que este hábito [de la reflexión] se desarrolla a partir de tendencias innatas originales, es imprescindible que el maestro sepa algo acerca de la naturaleza de la materia prima que constituye los factores originarios a partir de los cuales, y solo de ellos, puede desarrollarse. Si no sabemos de qué debemos apoderarnos y servirnos, actuaremos a ciegas y perderemos tiempo y energía. E incluso podemos hacer algo aún peor, como es tratar de imponer un hábito antinatural desde fuera, en vez de orientar las tendencias innatas hacia su mejor realización⁶⁹.

Como muchas veces enseñó san Josemaría Escrivá al hablar sobre la formación de personas, junto con insistir en la importancia de la unidad de vida y el buen ejemplo⁷⁰ de quienes educan a otras personas, se ha de tener

⁶⁸ Puede verse, por ejemplo, una propuesta actual en BERNAL, Aurora, RIVAS, Sonia y URPI, Carme, *Educación familiar. Infancia y adolescencia*, pp. 72 - 73.

⁶⁹ DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, p. 204.

⁷⁰ Cf. ALVIRA, Rafael, “Educación y cultura en el pensamiento de Josemaría Escrivá de Balaguer”, *Anuario Filosófico* 35 (2002) 601 -

muy presente la recomendación bíblica⁷¹: *discite benefacere* (aprended a hacer el bien)⁷². Con frecuencia acudió también a otra expresión muy gráfica: *per servire servire* (para servir –para ayudar– se debe ser competente)⁷³. Se

608, pp. 603 y 605. Cf. asimismo FERNÁNDEZ, Aurelio, “Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa”, *Scripta Theologica* 32 (2000/1) 271 – 300. Francisco Ponz señala que “el primer elemento que [san Josemaría] recomienda cuidar en la educación de los hijos es el ejemplo, la propia conducta de los padres”, PONZ PIEDRAFITA, Francisco, *Reflexiones sobre el quehacer universitario*, Pamplona: EUNSA, 1988, p. 53. Cf. ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Es Cristo que pasa*, 44ª edición, Madrid: Rialp, 2010, nn. 27 – 28. Sobre la noción de “unidad de vida” en San Josemaría, cf. BURKHART, Ernst y LÓPEZ, Javier, *Vida cotidiana y santidad en la enseñanza de San Josemaría*, Madrid: Rialp, 2013, tomo III, pp. 617 – 621.

⁷¹ Isaías 1, 17.

⁷² Cf. ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Amigos de Dios*, 34ª edición, Madrid: Rialp, 2009, número 232. También, Cf. ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer*, 2ª edición ampliada y corregida, Madrid: Rialp, 1969, número 110.

⁷³ Por ejemplo, cf. ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Es Cristo que pasa*, 44ª edición, Madrid: Rialp, 2010, números 50 – 51. Pedro Rodríguez comentó con profundidad esta enseñanza durante la clausura del VI Simposio de San Josemaría, dedicado al tema “El trabajo como servicio”, que tuvo lugar en Jaén en 2013. Puede verse la grabación completa de la conferencia en <http://www.ustream.tv/recorded/27094095/theater> (consultado el 17 de octubre de 2014). Sobre esta expresión de san Josemaría, Burkhardt y López comentan que “la expresión ‘para servir, servir’ es, pues, una exhortación a adquirir las cualidades necesarias para ser útil, cultivando las virtudes que permiten prestar a otros los servicios convenientes”, BURKHART, Ernst y LÓPEZ, Javier, *Vida cotidiana y santidad en la enseñanza de San Josemaría*, Madrid: Rialp, 2011, volumen II, p. 421. Cf. TAMÉS, María Adela, “Aproximación al pensamiento pedagógico del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer”, en OSPINA, Helena, (dir.) *Memoria del Congreso Hispanoamericano ‘Hacia una educación más*

trata de una invitación apremiante, pues –en palabras de Raquel Lázaro– para mejorar la educación que se entrega lo primero es

contar con verdaderos educadores, quienes solo pueden serlo desde la excelencia de su saber, de sus virtudes y de su buen estilo. El profesor experto en humanidad es aquel que ha cultivado en sí la vida en un grado de excelencia⁷⁴.

Ahora bien, específicamente respecto de los padres, Francisco Altarejos sostiene que

es una experiencia común que la educación de los hijos, parte esencial de su crianza, conlleva un continuo aprendizaje por parte de los progenitores; y no solo ni principalmente mediante el estudio de nuevas metodologías pedagógicas, sino, sobre todo, a través de la acción conjunta; es decir, mediante la praxis de la convivencia en la vida familiar⁷⁵.

A partir de su propuesta del hombre como ser que siempre puede mejorar y de la educación como crecimiento, Dewey afirma que “la educación es por su naturaleza un círculo o espiral infinito”⁷⁶. Así, también en

humana: en torno al pensamiento de Josemaría Escrivá, San José de Costa Rica: PROMESA, 2002, p. 46.

⁷⁴ LÁZARO, Raquel, “Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 – 153, p. 152.

⁷⁵ ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 33.

⁷⁶ DEWEY, John, *The Sources of a Science of Education*, LW 5, p. 40. En efecto, en el planteamiento deweyano es un *círculo* por la utilización de la experiencia, que se reconstruye reflexivamente; y de un *espiral* porque se trata por su propia naturaleza de un crecimiento potencialmente irrestricto. Dewey se sitúa en la línea de la enseñanza aristotélica sobre la virtud, que sostiene que el crecimiento en las

intonía con lo que dijo y escribió muchas veces san Josemaría Escrivá de que la formación no termina nunca⁷⁷, es natural que del mismo modo que jamás se ha de tener por acabado el crecimiento personal, tampoco termina nunca la educación⁷⁸. En palabras de quienes nos han transmitido la experiencia deweyana en Chicago,

cualidades morales es irrestricto. El arte educativo puede tener límite en su perfeccionamiento, pero no así el que puede alcanzar el educando en su crecimiento en virtudes; así, por ejemplo, Aristóteles afirma que “mientras existe una excelencia del arte, no la hay de la prudencia”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1140 b.

Leonardo Polo, a su vez, hace un alcance de gran interés, que se relaciona estrechamente con las nociones deweyanas de crecimiento y unidad de vida: “En tanto que la virtud consiste en el fortalecimiento de las tendencias humanas, sería equivocado considerar las virtudes cada una por su lado. Las virtudes morales tienen que constituir, a su vez, un sistema. Hablamos de virtudes en plural porque conviene tener en cuenta la pluralidad de las tendencias. Pero la consideración analítica es insuficiente. Las virtudes están conectadas; si no, la intensificación de la tendencialidad humana carecería de consistencia, unas inclinaciones chocarían con las otras, y sería imposible el verdadero crecimiento.

En virtud de lo irrestricto de su perfectibilidad, el hombre no es un sistema cerrado que termine en una situación de equilibrio, o aspire a ella para, desde ahí, reaccionar solo cuando esa situación se altera: aceptarlo es conformarse con muy poco, y además es una equivocación”, POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, p. 125.

⁷⁷ Un gran estudioso de Dewey en Italia, Gino Corallo, enumera dos grandes consecuencias de la noción deweyana de la educación como crecimiento: i) que “la educación es un fin en sí misma” (como se ha visto en el segundo capítulo); y ii) “la educación, como proceso siempre abierto, no tiene término”. Cf. CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, pp. 53 - 56. Sobre esta expresión en San Josemaría, cf. <http://www.almudi.org/Recursos/Opus-Dei/Materias/formacion-cristiana> (última visita el 27 de febrero de 2015).

⁷⁸ A propósito de este tema, y a la luz de su planteamiento abierto a la trascendencia, Sellés afirma que “la meta del hombre radica en no

la idea de educación como crecimiento era novedosa. Puesto que el crecimiento es una característica de toda vida, la educación es una y la misma cosa que el crecimiento. No tiene fin más allá de sí misma. Continúa a través de todo el recorrido de la vida del individuo. Es el constante resultado de la adaptación del individuo a su entorno físico y social, que es tanto utilizado como modificado para satisfacer sus necesidades y las de sus grupos sociales⁷⁹.

Por tanto, los padres (también, por supuesto los profesores) han de estar siempre formándose: el interés por

ser nunca *ex-niño*, porque si el hombre es naturalmente coexistente, y si en el futuro quiere llegar a ser quien está llamado a ser, no debe comprenderse al margen del futuro. (...)

[Así,] después de descubrir el valor de dicha enseñanza infantil (...) seguramente no se nos ocurrirá considerarnos *ex-niños*, pues consideraremos que nuestra formación en cualquier ámbito es progresiva y no termina nunca, y, por tanto, no cerraremos la puerta al paulatino aprendizaje que más importa: el que se refiere al creciente descubrimiento personal abierto a la trascendencia”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, pp. 124 – 125.

⁷⁹ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, p. 7. A este propósito, Richard Pring se ha referido a esa “adaptación” conducida por un maestro acudiendo a la experiencia de la formación en trabajos manuales: “La adaptación es ayudada frecuentemente por otra persona, que, viendo que el joven aprendiz no logra serrar la madera o doblar la tubería, muestra cómo puede hacerse. El aprendiz internaliza –o se adapta a– esta nueva manera de comportarse y puede así lidiar satisfactoriamente con situaciones similares en el futuro. Mucho en el crecimiento es así: adaptarse a problemas como resultado de que o bien le muestren a uno cómo, o bien siguiendo ejemplos”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 61.

la educación de sus hijos les sirve de acicate⁸⁰, pues con un mínimo de sentido común y de conocimiento propio perciben la necesidad de ser ellos mismos ayudados a crecer⁸¹. En palabras de Miguel García-Baró,

⁸⁰ Por ejemplo, ante el importante aspecto de conocer los intereses del educando y la conveniencia de irlos enriqueciendo y ampliando, como se ha visto en el capítulo II. Se trata de una buena oportunidad para que los padres reflexionen sobre sí mismos, sus intereses y objetivos en la vida. Como apunta Polo, “en una época de especializaciones la formación del interés se refiere a que el especialista *amplíe el ámbito de sus intereses*, que rebase su propia especialización; de lo contrario estamos ante el problema que ya indicamos antes, de que lo interesante y el interés empiezan a confundirse, y si se mezclan es precisamente porque se reduce el espacio de los intereses. Recortar el área de los intereses es malo. *El ser humano debe estar dispuesto a interesarse por todo*, tener una especie de curiosidad. Es bueno interesarse por todo; es un problema de tensión. *Si solo se despierta el interés de una manera compulsiva cuando se trata de su profesión, y cuando se sale de esta no hay nada, el interés queda como amputado, recortado*”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 201. El uso de cursivas es así en el original.

⁸¹ Una ocasión para aprender se presenta a los padres y a los profesores en la interacción que suelen tener a propósito de las entrevistas que se prevén en muchos establecimientos educacionales. Como sugiere Sergio Tapia, hoy en día convendría “reproponer una nueva pedagogía de la conversación”, de la que sin duda se beneficiarán en primer lugar los agentes educativos de la escuela. “Es mucho lo que depende de que aprendamos a conversar como personas, reconociendo la dignidad y el espacio del otro. Descubrir al otro nos habla de algo más profundo: de la necesidad de la alteridad, de que haya alguien capaz de corregir, de mostrar camino, y de acompañarnos en el sendero de la verdad y de la alegría de compartir ese camino cuando se ha encontrado”, TAPIA VELASCO, Sergio, *Filosofía de la conversación. Claves para una teoría contemporánea sobre las relaciones interpersonales y el conocimiento humano a través de la interacción verbal*, Valencia: EDICEP, 2014, p. 363. Polo observa asimismo

la cuestión básica es aquí que a los padres mismos se les abre un tiempo de formación personal nueva, de progresar acompañando a sus hijos. (...) [Pues] no quedamos al margen cuando nuestros hijos avanzan en cualquier línea de sus estudios, porque es el mundo de ellos el que se está así ampliando, y nosotros ni debemos ni podemos permanecer fuera de este progreso⁸².

Siguiendo la antropología metafísica poliana, Juan Fernando Sellés ha reflexionado también en el sentido de que los padres reciben mucho del hijo, de que tienen la oportunidad de aprender mucho de él. En primer lugar, como ocasión de captar claramente que el hombre no se da el ser a sí mismo; de que cada hombre es hijo; de que cada persona tiene un origen⁸³ del que proviene y al que constitutivamente está abierto. En la aparición y a la vista del hijo, quien es padre puede reparar más profundamente que él mismo es hijo, ahondando en su rasgo personal más íntimo⁸⁴. El padre se da cuenta de que más

que “el interés es materia de educación en niños y en adultos. En las personas adultas también cabe una rectificación de su interés, labor que resulta seguramente difícil. Sin embargo, *a través del diálogo o de una comunicación se puede lograr que realmente la gente se despierte*, que empiece a darse cuenta del valor de las cosas, a apreciar que aquello que antes le aburría no es tal”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 180. El uso de cursivas es así en el original.

⁸² GARCÍA-BARÓ, Miguel, *Elementos de antropología filosófica*, 2012, p. 193.

⁸³ En la antropología poliana, abierta a la trascendencia y a la existencia de Dios, se trata de un origen que puede conducir a reconocer la existencia de una cadena, en cuyo inicio se encuentra “el Origen”, que es Dios.

⁸⁴ Por eso, no descubrir la propia identidad, esa profunda filiación que define la vida de cada persona humana, es una carencia inmensa.

radical en él mismo que el ‘ser padre’, es que también él es hijo. Y por eso es que Sellés afirma que “los padres solo pueden ser buenos padres si son buenos hijos”⁸⁵.

De modo que, en efecto,

si la filiación es superior a la paternidad, los padres están llamados a aprender más que el hijo, si saben y quieren educar al hijo, pues están en función de él. Si lo primero en los padres respecto del hijo no es dar, sino aceptar, es claro que en ellos aprender es antes y superior a enseñar. De modo que quien no aprende de la nueva persona no educa, y esto es extensible a los diversos ámbitos del aprendizaje humano (acto de ser, hábitos innatos, esencia y naturaleza). (...) De otro modo: el hijo es quien más educa, porque enseña la filiación, dimensión humana superior, y educa más en la medida en que es mejor hijo, cuanto mejor cumple su filiación⁸⁶.

Además, con frecuencia se produce otro efecto sumamente beneficioso para todos los que participan en la

Así también, obviar en la educación el ayudar a percibirlo y a conducir la propia vida de acuerdo con esa conciencia es una omisión muy grande. Un proyecto educativo que carece de esa orientación carece asimismo de la posibilidad de educar en lo que en definitiva es lo más importante para una persona. Por el contrario, contar con una apertura y proyección trascendente dota al educador –y a la persona que ayuda a crecer– de un camino seguro y de un estímulo indefectible para recorrerlo. Cf. SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 122. También, cf. BERNAL, Aurora, “Entramado educativo de relaciones personales”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005, pp. 137 – 138.

⁸⁵ SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 93.

⁸⁶ SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, pp. 92 – 93.

tarea educativa: los padres se integran cada vez más activa y fructíferamente en la comunidad escolar. Fue, por ejemplo, la experiencia de la Laboratory School deweyana; en efecto, como señala Tanner, “a través de la educación sobre la educación, los padres llegaron a un estrecho contacto con la escuela”⁸⁷.

El interés por la educación de los hijos es un *interés magnífico*, no solo en el sentido de que es loable y fuente de intensa felicidad, sino también en el de que se trata de una empresa que exige mucho esfuerzo, mucha generosidad, verdadera abnegación. Tal como los padres se dan completamente entre sí para poder dar la existencia a un nuevo ser, han de seguirse dando completamente –lo mejor de sus energías, de sus ilusiones, de su tiempo– para que la vida de ese hijo de quien son el origen sea una vida plena. No basta con traer los hijos al mundo, bien sabido lo tienen los buenos padres, sino que se les ha de educar: se les debe ayudar a crecer en su maduración como personas.

Dewey plantea una mirada muy amplia sobre la necesidad de la continua formación de los educadores⁸⁸, pues tiene en mente que se trata de personas. Se ha de atender a una educación y formación que les ayude integralmente y sin abandonos, pues la reconstrucción de la ex-

⁸⁷ TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, p. 117.

⁸⁸ En el mismo sentido, cf. RIVAS BORDELL, Sonia y UGARTE ARTAL, Carolina, “Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela”, *Estudios sobre educación* 27 (2014) 153 – 168. Las autoras muestran la importancia de una formación permanente en los directivos, profesores y padres para lograr la necesaria participación de todos los agentes que interactúan en la escuela.

perencia vital requiere continua reflexión y crecimiento. Los padres, por lo tanto, también para poder ser un apoyo eficaz entre sí y para sus hijos, deben cuidar primeramente de su propia formación personal:

Confiar al instinto la seguridad de estas crecientes necesidades [una relación matrimonial sana e indisoluble, y el cuidado de los hijos] es buscarse el fracaso⁸⁹.

Quien no tiene fuerza, no puede dar la mano al que necesita su ayuda. Solo puede dar el que tiene. Los padres son los primeros educadores, pero deben estar en condiciones de hacerlo, deben ser capaces de educar con competencia⁹⁰. Para servir han de servir.

En el *Laques*, Platón sitúa a su maestro en conversación con algunos padres de familia, que hablan sobre la educación de sus hijos. Hacia el final del diálogo, Platón pone en boca de Sócrates y Lisímaco las siguientes palabras:

[Sócrates] Yo afirmo amigo, que todos nosotros debemos buscar en común –ya que nadie está al margen de la discusión– un maestro lo mejor posible, primordialmente para nosotros, pues lo necesitamos, y luego, para los mucha-

⁸⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1908), MW 5, p. 517.

⁹⁰ Juan Fernando Sellés afirma que “por parte de los padres, para educar se requiere *saber* educar. Eso compromete la inteligencia. El conocer personal debe sacar partido en orden a la educación. (...) Respecto de los niños, quien mejor puede saber educar son los padres, pues son los que más pueden conocer personalmente a sus hijos. A la par, saber educar es bueno, pero requiere también *querer* educar. Eso compromete la voluntad. El amor personal debe sacar partido de la voluntad en orden a la educación”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 94.

chos, sin ahorrar gastos en dinero ni de otra cosa. Quedarnos en esta situación, como ahora estamos, no lo apruebo. Y si alguno se burla de nosotros porque, a nuestra edad, pensamos en frecuentar las escuelas, me parece que hay que citarle lo de Homero, que dijo 'No es buena la presencia de la vergüenza en un hombre honrado'. Con que, mandando a paseo al que ponga reparos, tomemos tal empeño en común por nosotros mismos y por los muchachos.

[Lisímaco] Me gusta lo que dices, Sócrates. Y quiero, en la medida que soy el más viejo, tanto más animosamente aprender junto a los muchachos⁹¹.

Aunque la cita pueda ser un poco extensa, vale la pena recoger aquí un excelente texto de Dewey, publicado en los últimos años de su vida. Conviene, mientras se lee, tener en mente su experiencia, según se ha expuesto en el tercer capítulo. Dewey muestra que la formación no termina, y que se ha de mejorar para vivir bien la vida real, la vida ordinaria, para vivir mejor hoy: no solo atendiendo a un hipotético futuro, sino al presente que se tiene entre manos. Es, una vez más, de una fuerza y un realismo impactantes.

El desarrollo de la salud psicológica ha dejado claro que un pequeño consejo dado a tiempo es inmensamente valioso para que niños y jóvenes aprendan a adaptarse a las ventajas y dificultades, esperanzas y temores, fallos y éxitos. Pero no hay evidencia de que la necesidad de la ayuda de consejos se detenga en la adolescencia. Los problemas de adaptación de la vida adulta son igualmente susceptibles de fracasar por la falta de la información, percepción y experiencia apropiadas. Los errores de la vida adulta pueden significar un costo tan alto para el individuo y para la so-

⁹¹ PLATÓN, *Laques*, 201 a – 201 c.

ciudad como los de la niñez. Las complicadas funciones de una sociedad organizada y los cambiantes parámetros propios de cada actividad implican la necesidad de aprendizaje continuo. Nadie puede jamás alcanzar el punto en que haya aprendido todo lo que será valioso que conozca, tanto para él como para la sociedad. Con igual razón que un chico o una chica entre los diez y los veinte años necesita la guía en la elección de su ocupación, el adulto requiere ayuda en el mantenimiento de su vocación [profesional] y, en muchos casos, en el cambio de su ocupación. El orientador de adolescentes reconoce las posibilidades educativas y la responsabilidad en la guía de la maduración del impulso sexual, pero las complicaciones que surgen en la vida matrimonial con el correr de los años o en su fase final, si no son afrontadas con inteligencia, pueden causar también gran tensión e infelicidad. Una adecuada adaptación a las crecientes capacidades y mayores oportunidades durante los años previos a la madurez requiere una guía educativa experta, pero también necesita una adecuada adaptación el languidecer de las capacidades y el cambio de las oportunidades después de que el individuo ha pasado los cincuenta años de edad. Muchas personas pueden dar testimonio de que ningún conflicto de su niñez o adolescencia pudo conmocionar hasta sus fundamentos y desintegrar todo su modo de vida como lo hizo, ya durante la edad adulta, la muerte de un ser querido. Si en algún momento de su vida necesitó una guía, fue [precisamente] en ese. Existe en la vida de todos el postrer problema de adecuarse a la cada vez más cercana tiniebla del inevitable fin, y hay unos pocos que están suficientemente bien educados para la gran conquista final de una muerte noble. La educación de los adultos, sin embargo, no debe centrarse exclusivamente en este punto de gran clímax de la vida, sino que debe con-

cernir igualmente al mejor aprovechamiento de las oportunidades ordinarias y cotidianas⁹².

⁹² DEWEY, John y WATSON, Goodwin, *The Forward View: A Free Teacher in a Free Society*, LW 11, pp. 543 - 544.

CAPÍTULO VI

LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DE LA FAMILIA EN LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY

6.1 La escuela como institución educativa subsidiaria y la ampliación de la experiencia

Dewey propuso en muchas ocasiones que las familias han de estar comprometidas deliberadamente en las actividades educativas de la escuela, así como que las comunidades –en sus distintos niveles de constitución– deben atender con especial interés al crecimiento de los niños¹.

En esta primera parte del sexto capítulo se abordará el planteamiento deweyano sobre el surgimiento de las escuelas, para luego hacer referencia al *hogar ideal* como imagen modélica para los centros educativos. En segui-

¹ Cf. SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 183.

da, se tratarán tres figuras adicionales, importantes en los diversos escritos de Dewey sobre estos temas: la escuela como ampliación de la experiencia, como *centro social* y como extensión de la familia.

6.1.1 La educación en la familia y en la sociedad política. El surgimiento de las escuelas

John Dewey dictó una interesante conferencia en 1902 ante el Consejo Nacional de Educación, que fue publicada luego bajo el título *The School as a Social Centre* en la revista *The Elementary School Teacher*, y más tarde en un volumen de sus obras completas². En ella sostenía –siguiendo una exposición que con diversos matices se halla también en varios de sus libros, como por ejemplo en *Democracy and Education*– que en la historia de la educación se cumple lo que llamaba “el principio general de la evolución” (el desarrollo desde lo indiferenciado hacia la formación de órganos distintos), y conforme asimismo con el “principio de la división del trabajo”.

Al comienzo no existía la escuela como una institución separada. Los procesos educativos eran llevados por el plan ordinario de la familia y de la vida comunitaria. Pero a medida que los objetivos que debían conseguirse con la educación se hicieron más numerosos y remotos, y los medios para alcanzarlos más especializados, fue necesario para la sociedad desarrollar una institución distinta. Solo así se pudo atender adecuadamente a esas especiales necesidades. De esta manera se desarrollaron las escuelas llevadas

² DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, pp. 80 – 93.

por las grandes organizaciones filosóficas de la Antigüedad (platónicos, estoicos, epicúreos, etc.), y luego vinieron las escuelas como una fase del trabajo de la Iglesia. Finalmente, con la creciente separación de la Iglesia y del Estado, este se afirmó a sí mismo como el apropiado fundador y sostenedor de las instituciones educativas; y se desarrolló el moderno tipo de escuela pública o al menos semipública³.

Dewey continuaba su exposición sosteniendo que, a su juicio, el traspaso de la función educadora desde el ámbito eclesiástico al estatal es sumamente adecuado, aunque un grupo no menor de la opinión pública lo considerase perjudicial para la sociedad. En cualquier caso, afirmaba, se trataba de un hecho, que se fue dando efectivamente de esa manera y que fue una fase más de la especialización o división del trabajo.

Sin embargo, con el desarrollo del Estado se fue llegando a una cada vez más clara distinción entre este y “la sociedad”, entendiendo al Estado como la organización de recursos de la vida comunitaria a través de la maquinaria gubernamental de legislación y administración, y viendo a la Sociedad como un

menos definido y más libre juego de las fuerzas de la comunidad, que va adelante en el diario relacionarse y en el contacto entre los hombres en una infinita diversidad de formas, que no tienen nada que ver con la política o el Estado en un sentido institucional⁴.

Las primeras formas del Estado, continuaba Dewey, se constituyeron con una excesiva separación entre el cuerpo dirigente y el resto de la sociedad, entre los objetivos

³ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 81.

⁴ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, pp. 81 – 82.

de la organización estatal y los de la ciudadanía corriente. Esta situación tuvo su consiguiente efecto en la educación, pues al depender ésta mayoritariamente del Estado se provocó una cierta segregación entre dos ámbitos: el de “la maquinaria de la administración de la escuela y la instrucción”, por un lado, y el de “más libres, más variadas y más flexibles modalidades de interacción social”. De esta manera, la escuela se dedicó durante mucho tiempo casi exclusivamente a la sola función de entregar formación intelectual a una minoría de mentes selectas, de modo que, incluso, cuando el “impulso democrático” irrumpió en la sociedad, se consiguió muy poco más: a lo más, añadir un nuevo elemento curricular.

Ahora bien, dado el dinamismo y contacto directo con la sociedad común que es propio de las escuelas, se ha ido logrando que el espectro de las finalidades de la educación sea más amplio. Dewey afirma que la limitada visión de “la escuela como algo aislado, solamente relacionado con el Estado” fue evolucionando hacia “la escuela como un asunto profundamente social, en contacto con todos los aspectos del flujo de la vida comunitaria”.

En una fase menos desarrollada, la educación que el Estado proveía tenía el estrecho horizonte de ser una “preparación para la ciudadanía”, donde por ciudadanía se entendía una participación en lo estrictamente estatal, desvinculado del amplio espectro de la sociedad en general: “ser capaz de votar inteligentemente, tomar parte según las posibilidades de cada uno en la legislación y en la administración pública”.

Dewey continuaba su conferencia al Consejo Nacional de Educación haciendo ver que en esos años se asistía a un “despertar de la vida comunitaria”,

que ha descubierto que las instituciones y los asuntos estatales representan solo una pequeña parte de los objetivos y de los difíciles problemas de la vida, y que incluso esa fracción no puede ser adecuadamente enfrentada sino a la luz de un amplio espectro de consideraciones domésticas, económicas y científicas, bastante excluidas de la concepción estatal de la ciudadanía⁵.

Aun a riesgo de reiterar algo ya referido, conviene tener en cuenta el contexto histórico de esos años. A los interrogantes generales de la época, cuestionando el planteamiento político típicamente moderno, se unían los desafíos que las migraciones urbanas y la industrialización llevaban consigo.

Involucrado de lleno en la reflexión y búsqueda de soluciones a estas inquietudes sociales, Dewey sostenía que

nos encontramos con que nuestros problemas políticos envuelven cuestiones raciales, cuestiones sobre la asimilación de diversos tipos de lenguajes y costumbres; encontramos que las más serias cuestiones políticas se generan a partir de cambios y ajustes industriales y comerciales; nos encontramos con que los más álgidos problemas políticos no pueden ser resueltos a través de especiales medidas legislativas o de la actividad ejecutiva, sino solamente mediante la promoción de simpatías comunes y una común comprensión⁶.

⁵ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 82.

⁶ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 82. Este tema del recorrido histórico desde el hogar a la escuela fue abordado

La evolución de la sociedad y sus problemas reales requerían que dicha promoción de la vida comunitaria se efectuase reflexivamente, con una correspondiente evolución de la actividad educativa en el ámbito público. Dewey aplaudía la disminución de aislamiento entre el Estado y la sociedad común, “entre el gobierno y las instituciones de la familia, la vida de los negocios, etc.”, gracias a una ampliación del término “ciudadanía”, hasta englobar “todas las relaciones de todos tipos que están involucradas en la pertenencia a una comunidad”. Dicha ampliación, proseguía, necesariamente tendrá como consecuencia

el desarrollo del sentido de algo ausente en el tipo más común de educación, algo que ha estado faltando en la labor de las escuelas. (...) El sentir que la escuela no está haciendo todo lo que debe cuando simplemente da instrucción durante el día a un cierto número de niños de diferentes edades; el requerimiento de que debiera asumir como objetivo un rango más amplio de actividades, que tengan un efecto educativo sobre los miembros adultos de la comunidad; tiene su base justamente aquí: estamos sintiendo por doquier la unidad orgánica de los diferentes modos de la vida social, con la consiguiente demanda de que la escuela esté más ampliamente relacionada, de que debiera recibir desde más ámbitos y de que habría de dar en más direcciones⁷.

con bastante frecuencia durante el siglo XX. También en la actualidad, a propósito de las nuevas tecnologías de la comunicación y del transporte, cf. MOLINA, Susana, “La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 39 - 56, pp. 40 - 43.

⁷ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 83.

Estos pasajes de Dewey proponen una historia de la educación quizá excesivamente esquemática, con diversas lagunas. Ganaría mucho si se viera complementada con una serie de puntos que han sido clave en la cultura de la que tenemos registro. Como es claro, el itinerario descrito por Dewey se centra casi exclusivamente en el ámbito europeo⁸. No atiende tampoco, dentro del ámbito grecolatino sino muy fugazmente a la amplia y fundante labor educativa y civilizadora de los monasterios en el ámbito mediterráneo y del resto de Europa durante casi mil años. Ni al desarrollo de escuelas y universidades ya entrados en el segundo milenio de la cristiandad, ni al inmenso influjo que durante la última mitad del mismo periodo se han impulsado gracias a la operatividad de la caridad cristiana.

En efecto, hay un amplio margen de mejora en diversos aspectos del análisis deweyano, pues dar un salto desde las escuelas carolingias hasta las escuelas de los estados absolutos, si puede expresarse en estos términos lo que va describiendo Dewey, parece otro exceso de simplificación. Igualmente, el acotar “el trabajo de la Iglesia” (bien entendido que Dewey no termina de precisar qué entiende por “la iglesia” [*church*], si la Iglesia Católica, el cristianismo en general, la organización eclesiástica en Roma, las comunidades cristianas protestantes, etc.) a una edad pretérita ya cerrada parece muy inadecuado. No parece razonable dejar de dar cuenta de la labor educativa que se ha desarrollado ininterrumpidamente, con un influjo tan profundo y extendido, en

⁸ Omitiendo otras tradiciones, como las bien conocidas de Mesopotamia, Egipto, Israel, China, India, la cultura árabe, las culturas americanas precolombinas, etc.

todos los continentes y con una presencia actual evidente, tanto cuando Dewey dictaba su conferencia como hoy, ya bien entrados en el siglo XXI⁹.

Desde la filosofía política, Alfredo Cruz explica con claridad el aporte que supone la existencia de instituciones en la sociedad política a la luz del planteamiento aristotélico. Así, comenta que

lo que compone y caracteriza la vida de una *polis* son aquellas acciones o actividades que pueden realizarse en ella sin necesidad de una energía extraordinaria, de un esfuerzo insostenible. Estas acciones son aquellas para las que está fa-

⁹ Es más, en un punto que para la filosofía deweyana es fundamental, la labor educativa de las instituciones cristianas históricamente ha sido esencial para que la cultura llegara más allá de los núcleos de poder en las distintas sociedades y en todas las épocas. No solamente en la educación, sino también en la asistencia sanitaria (hospitales), en la pacificación social (mediación en conflictos, propuesta de estatutos y leyes generales, contribución a la reconciliación de facciones opuestas, etc.) y en la promoción de la cooperación económica y productiva (calendarios comunes, mercados, etc.), entre otros. Pero en el tema específico de que ahora se trata, el aporte educativo del cristianismo fue fundador de Europa, Oceanía y de la América de los últimos seis siglos, por no referirnos a sensibles avances en África y Asia. De hecho, además de fundador, ha sido sustentador y una fuerza actualmente vivificante. No solo como impulsor mediato, dando educación a grupos dirigentes, sino abriendo brecha e irradiando la cultura en todas las clases sociales. Ha sido y es una labor posible solamente gracias a la lógica del don (cfr. BENEDICTO XVI, *Caritas in Veritate*, especialmente en el tercer capítulo del documento, disponible en http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html; última visita el 2 de diciembre de 2014), a la gratuidad benefactora propia del cristianismo. El noble afán de muchos estados modernos por dar educación a todos los ciudadanos tiene sus raíces culturales e históricas en la labor benéfica de la Iglesia.

cultada una *polis* mediante sus instituciones, y por esto podemos decir que la naturaleza –o el carácter– de una *polis* consiste en el cuerpo de instituciones de que está dotada. Las instituciones son los principios activos de las acciones que podemos encontrar presentes de manera ordinaria en el seno de una *polis*. En consecuencia –recordando lo dicho anteriormente–, la excelencia que es posible alcanzar en una *polis* es aquella que corresponde a las acciones institucionales presentes en ella¹⁰.

Más adelante, siguiendo un razonamiento que concuerda con lo que Dewey explica sobre el origen de las escuelas (según se apuntó en el inicio del quinto capítulo), añade que

la creación de instituciones diferentes para la actividad laboral, educativa, judicial, etc., que sitúa estas actividades fuera del ámbito familiar, es posible en virtud de la *polis*. Dentro de la *polis*, y mediante esas nuevas instituciones, la familia es descargada de ciertas actividades o funciones y es, de este modo, redefinida correlativamente a la definición de aquellas instituciones¹¹.

6.1.2 El *hogar ideal* deweyano como ámbito educativo originario

Con todo, la sintética exposición deweyana de 1902 tiene el mérito de centrar la atención sobre el problema de la lamentable reducción que provoca en la sociedad una excesiva estatalización de la educación. Su noción de

¹⁰ CRUZ PRADOS, Alfredo, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2006, p. 242.

¹¹ CRUZ PRADOS, Alfredo, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, pp. 244 – 245.

la democracia como *activa participación de todos en la vida social* se traduce en el reclamo de buscar la participación y la iniciativa *de todos*: abrir los más amplios espacios a la libertad de los particulares, de las familias y las asociaciones ciudadanas¹².

Su aprecio por la subsidiariedad es evidente, y sumamente valioso. La promoción de la escuela pública tiene el sentido de favorecer la educación en ámbitos de la población que no son capaces de procurársela a sí mismos, y que tampoco la reciben de otras entidades privadas; en ningún caso una minusvaloración o confrontación con la libre institución de centros de enseñanza, impulsados y sostenidos por sujetos o asociaciones privadas¹³. Frente a los planteamientos nacionalistas, totali-

¹² En esta misma línea, Pierpaolo Donati sostiene actualmente que “el futuro está marcado por la necesidad de un cambio cultural en las políticas educativas y sociales, para salir del asistencialismo como modelo dominante (que por lo demás implica la penalización de la familia como familia, dado que el asistencialismo ayuda más a las formas patológicas de familia que a las fisiológicas). Debemos pensar en un nuevo horizonte, el de acciones de sociedad civil que tengan a las familias, a las familias particulares, como sujetos protagonistas”, DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, p. 81. Cf., asimismo, ELTON, María, *El derecho de los padres a la educación de sus hijos*, Pamplona: EUNSA, 1982, pp. 145 – 165.

¹³ Cf. JORDAN, Susanne Plum, *Parents Choosing Independent Education: Personal Advantage or a Moral Alternative*, Greensboro, 2007. Alfonso Aguiló ha hecho interesantes reflexiones sobre la libertad de enseñanza y la participación de las familias y diversas asociaciones en la vida de la sociedad política en AGUILÓ, Alfonso, “La iniciativa social en la educación”, *Nueva Revista* 149 (2014) 50 – 63. Hablando sobre el apoyo subsidiario del Estado, afirma que “lo natural es que se financien los proyectos educativos que funcionen bien y tengan demanda por parte de las familias, pues es el modo más sencillo de incentivar la mejora de la educación en un país” (p. 55). Más adelan-

tarios y dictatoriales que proliferaban a inicios del siglo XX –y no cejan aun en el XXI–, la propuesta deweyana respeta la dignidad de cada persona, promueve su desarrollo y su libre actuación, teje un entramado social flexible a la vez que consistente, reconoce la justa medida de la autoridad pública y su necesaria organización de medios, e invita a tener una comprensión optimista y sencilla de la vida comunitaria.

Susana Molina afirma en este sentido que, respecto de la acción pública en educación, es socialmente necesario

preguntarse por las demandas educativas existentes, en las cuales la ciudad debería tomar partido. En definitiva, se trataría de establecer ámbitos de trabajo en el campo de la educación, que una vez definidos estarán relacionados con procesos y actividades hacia los que dirigir todos los es-

te, abordando el debate sobre la educación de iniciativa pública y de iniciativa privada, dice “¿De dónde proviene tanto enconamiento? Quizá porque el debate está contaminado por intereses políticos o ideológicos. La educación es uno de los puntos donde unos y otros buscan su diferenciación frente a sus oponentes, y es precisamente la educación quien sale más perjudicada en esas luchas.

O quizá proviene de esa vieja idea de que la iniciativa privada siempre defiende intereses oscuros y egoístas, mientras que lo público persigue objetivos altruistas y nobles. Un axioma tan falso como pensar que las leyes de mercado lo arreglan todo. La enseñanza no es buena por ser pública ni por ser privada. La igualdad en la enseñanza no es mayor o menor por el hecho de acceder a un centro público o privado. La neutralidad no se garantiza por ser público o privado: es más, la neutralidad es casi imposible, y por eso la forma de evitar el adoctrinamiento es que haya un carácter propio del centro bien definido (también en los centros públicos) y que las familias puedan elegir sabiendo a dónde mandan a sus hijos. Los centros públicos también deben ser plurales, como lo debe ser la oferta deportiva o cultural promovida por la autoridad pública” (pp. 62 – 63).

fuerzos en la ciudad. De modo que, aunque el derecho de la ciudadanía a participar en la gestión de los asuntos públicos forma parte de los principios democráticos del Estado, además es un pilar fundamental para que la ciudad desempeñe su papel de agente educador¹⁴.

La propuesta deweyana no se traduce solamente en términos de la organización institucional, sino que abarca también importantes dimensiones típicamente pedagógicas: la vida del grupo dentro del aula de clases, la planificación del currículo de las materias, y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes. Y no parece sorprendente, pues la idea deweyana de fondo sobre el hombre y la sociedad guarda la debida correspondencia con la que tiene sobre la educación: es la misma matriz antropológica, de filosofía política y de la educación.

El alcance que da a la interacción de la escuela en la vida social reconoce y reclama naturalmente la participación de lo que efectivamente se da en el ámbito educacional: por supuesto que interesa la colaboración estatal en la labor formativa, pero es necesario no obviar el aporte de otros sectores; un aporte que, en el caso de la familia, es un verdadero protagonismo¹⁵. En efecto, la comunidad originaria –con todo el peso que tiene el con-

¹⁴ MOLINA, Susana, “La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 39 – 56, p. 50.

¹⁵ Es interesante un alcance a lo que señalaba Kant, hablando sobre establecimientos educacionales públicos: “El fin de tales institutos públicos es el perfeccionamiento de la educación doméstica. Cesarán sus gastos si estuvieran bien educados los padres o los que les ayudan en la educación. En ellos se debe hacer ensayos y educar individuos, y así crearán una buena educación doméstica”, KANT, Immanuel, *Pedagogía*, p. 41.

cepto de *comunidad* en la reflexión deweyana– no es el Estado, sino la familia¹⁶.

En efecto, para Dewey si bien el hombre tiene un modo de ser radicalmente único en el mundo –su ser personal, entendido a la luz de su índole racional–, logra desarrollar ese modo de ser hacia su plenitud solamente a partir de la vida familiar. Con una formulación sintética, aunque necesitada de bastantes matices, *el hombre aprende a ser persona en la familia*. Algunos años más tarde, en la segunda edición de *Ethics*, publicada en 1932, señalaba que

mirar al matrimonio y la familia desde el punto de vista social requiere que consideremos también la parte que tiene en la estructura social. En gran medida, la sociedad hace de la vida humana lo que es a través del lenguaje, la tradición, el auxilio mutuo y una variada estimulación. Y de todas sus agrupaciones, el parentesco y la familia han sido el tejido más firme e influyente. Los hallazgos de la antropología muestran flexibilidad de forma, con énfasis ahora en el padre, ahora en la madre; muestran, en cualquier caso, el per-

¹⁶ Sellés sostiene, en este sentido, que “la familia es, pues, no solo la célula básica de la sociedad –como se suele repetir–, sino también su prototipo y su fin. Por eso, si la familia se desnaturaliza (y, en mayor medida, si se *desesencializa* y *despersonaliza*), se altera la sociedad, es decir, esta no pasa de ser un invento cultural sometido a cambios arbitrarios. De ningún modo se puede decir que la sociedad sea superior en importancia a la familia. De aceptar que lo fuese, también se inferiría que el Estado es superior a la sociedad civil. Esta tesis es netamente moderna. Pero lo correcto es justamente lo inverso. El Estado debe estar al servicio de la sociedad civil, de las instituciones intermedias (centros educativos, empresas, clubes, etc.), y estas, al servicio de la familia”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 30. El uso de cursivas es así en el original.

sistente, constante poder de la institución en la que cada uno ha nacido y en la cual ha recibido sus primeras impresiones. Los impulsos biológicos conducen hacia los sentimientos. Si el comercio reclama la sagacidad y el gobierno enseña la justicia, es el parentesco y la familia lo que desarrolla la simpatía y la benevolencia¹⁷.

Como explica Alberto Hurtado, Dewey distingue en el proceso educativo

dos aspectos, uno formal y otro informal. El primero resulta del hecho de que se dedica exclusivamente a la enseñanza un tiempo especial, instituciones y hombres; esta situación es una consecuencia necesaria de la complicación de la vida social. Una institución como la escuela fue descono-

¹⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 455. En el mismo sentido, afirma Donati que “la socialización del niño es, por definición, socialización familiar: no puede ser de otro modo (cualquier forma distinta no sería una socialización humana: por ejemplo, criarse junto a animales o vivir en un contexto impersonal, como en un orfanato que careciese de cuidados ‘familiares’, etc.). Es en este proceso socializador donde el niño aprende a pensar: él no simplemente interioriza lo que ve o lo que se dice, sino que interpreta. Su aprendizaje no se basa en las cosas que se le proponen, sino en cómo las elabora interiormente. Lo decisivo no es el comportamiento o la enseñanza de los individuos, ya que el niño interioriza en primer lugar las relaciones entre las personas que significan algo para él: la relación *entre* la madre y el padre, antes que nada. Cuando trate a otros, y comience a tener ‘sus’ relaciones (autodirigidas, autónomas), se inspirará en la experiencia que haya sacado de aquellas prácticas. Será decisivo de qué modo se ha formado el ‘sentido familiar’ (entendido en sentido fuerte, como encontramos por ejemplo en la expresión ‘sentido religioso’): sentido vivido bien como significado (realidad intencionada –real y no virtual), o como *significante* (modalidad perceptiva y representada simbólicamente de los que le es familiar)”, DONATI, Pierpaolo, *La familia. El genoma de la sociedad*, p. 63.

cida por pueblos de civilización primitiva que jamás habrían concebido dedicar a la enseñanza un período de vida. El aspecto informal es la consecuencia de la vida en sociedad. Ejerce una influencia incomparable en toda la vida del niño¹⁸.

Según Dewey, la familia es la más importante estructura social, la más importante *escuela de humanidad*,

porque un ser humano no es por otra cosa tan eminentemente humano y valiosamente individual sino por el hecho de que es una persona, en un modo tal que forja su personalidad a través de un grupo personal, y no en una relación impersonal. Es que lo personal es evocado por relaciones personales. Las influencias culturales, el arte y la poesía encuentran por un lado fuentes emocionales en el amor; por otro, consiguen refinar y enriquecer las influencias de las pasiones y de los padres. La religión ha encontrado en el padre y la madre símbolos de ternura y cariño que no conoce olvidos, otorgando a su vez una sacralidad adicional a los vínculos humanos. El antropólogo Malinowski, al concluir una investigación sobre la paternidad desde un punto de vista funcional, dice: 'las instituciones del matrimonio y la familia son indispensables'¹⁹.

En el quinto capítulo se pudo constatar la categoría de educadores primarios que Dewey concedió a los padres en su obra escrita. Vale la pena volver ahora sobre esta idea para dar un paso más, señalando que el hogar de familia es el *ámbito educativo originario*, la institución educadora de base. La escuela es, en el pensamiento deweyano, como una *extensión de la familia*: es una institución que las sociedades, a partir de un cierto grado de

¹⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 116.

¹⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 455.

desarrollo, pueden poner al alcance de las familias, para colaborar en la educación de los nuevos integrantes de la comunidad política. Dicha cooperación es posterior a la acción educativa familiar, tanto en el tiempo como en la radicalidad de sus contenidos.

En 1932, Dewey se planteaba la cuestión de si los conocimientos científicos, la pericia técnica y la experiencia específica de ciertos profesionales podrían ser más adecuados que la presencia y los cuidados de los padres, respecto de la educación de los niños.

¿Necesitan los niños a los padres? Ya que incluso los padres necesitan niños para hacer plena su vida y para tener objetos en los que el afecto encuentre su expresión adecuada, puede parecer que la familia es a fin de cuentas menos competente que la sociedad para criar a los niños. Hay un general asentimiento en que es prudente retirar a los niños del hogar en al menos parte de su educación, después de que han alcanzado cierta edad. El ambiente del hogar es demasiado estrecho, demasiado fuertemente personal y emocional²⁰. En la escuela, es probable que el niño se encuentre mejor y que sea mejor enseñado por expertos que la sociedad puede proporcionar sin dificultad. Por eso, la pregunta: ¿no será ese mismo principio aplicable a la infancia y temprana juventud? ¿No podrán equipos de médicos, enfermeras y maestras de guarderías obtener mejores resultados que los de las actuales más o menos azarosas

²⁰ Es interesante recoger aquí lo que sostenía Kant: “Pero, ¿en qué puede aventajar la educación privada a la pública o ésta a aquella? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no solo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente”, KANT, Immanuel, *Pedagogía*, p. 42.

prácticas de alimentación y formación de hábitos, a cargo del ignorante cuidado –o falta de cuidado– de los padres?²¹

Dewey elenca los principales argumentos que se daban entonces a favor de confiar la entera formación de la niñez y la juventud a expertos con la más avanzada preparación científica del momento, a costa de privar a los niños y a sus padres de la normal interacción familiar. El debate sigue abierto y no parece que vaya a zanjarse nunca, pues la determinación de qué combinación de medios pedagógicos es la más oportuna para cada sociedad, cultura y época no parece determinable a priori: la inserción de las familias en la sociedad política, las condiciones técnicas y materiales, las circunstancias sociales, etcétera, no son fijas como la temperatura a la que hierve el agua a nivel del mar. La decisión prudencial es siempre necesaria. Con todo, un punto es especialmente claro en la filosofía de la educación deweyana: los padres son necesarios, pues dan un cariño *personal*. En este sentido, son absolutamente irremplazables por expertos.

En respuesta a estas preguntas se debe estar de acuerdo en que hay una buena cuota de ignorancia por parte de los padres en lo relativo al cuidado de los cuerpos de los niños, y todavía mayor ignorancia respecto del cuidado apropiado de sus mentes y especialmente de sus costumbres. Y, no obstante, no se sigue lógicamente que el cuidado impersonal de unos expertos vaya a ser mejor en términos de conjunto. En estos últimos años se ha visto una amplia difusión entre los padres del conocimiento sobre el modo más apropiado de alimentar a los niños. Esto es un estímulo para buscar un mejoramiento similar en el conocimiento de líneas más difíciles, como son el comportamiento y la edu-

²¹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 456.

cación moral. La mejor opinión científica hasta ahora es que el niño pequeño que está al cuidado impersonal de una institución pierde algo vital, a saber, que alguien lo ame.

Concediendo que un ambiente exclusivamente familiar es demasiado fuertemente personal y emocional, todavía sabemos demasiado poco sobre las condiciones de un equilibrio normal entre lo íntimamente personal, por un lado, y lo general, social e impersonal, por otro, como para justificar el entero abandono de aquello. Si el niño que vive demasiado exclusivamente en el ambiente familiar puede convertirse en 'introvertido', es bastante probable que el niño que no tiene relaciones específicas y personales de simpatía y afecto pueda ser tan exclusivamente 'extrovertido', hasta la falta de valiosos elementos de talento y carácter. 'No tienen ninguna interioridad', como lo formuló una enfermera que trabaja en una institución que vela excepcionalmente bien por el bienestar físico y mental de los niños, hablando de los que tiene a su cuidado²².

Como han puesto de relieve Aurora Bernal y otros, la familia es el *ámbito educativo originario*²³. Dos importantes comentaristas de la obra deweyana, Simpson y Jackson, sostienen que el hogar ideal –al que cada familia debe aspirar– es un verdadero ambiente de aprendizaje, que educa al niño. Lo hace con anterioridad a la educación que recibe en la escuela, en un sentido no solo temporal, sino también ontológico. Durante los años de escolaridad, familia y escuela han de ir a la par. La contribución educativa del hogar familiar incide extraordina-

²² DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 456.

²³ Cf. BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.

riamente, trascendiendo el trabajo de las horas en las aulas, pues la vida familiar es más comprensiva²⁴.

No significa esto que la formación que se imparte en los centros escolares sea de escasa relevancia; al contrario: su necesidad es imperiosa. Como para Aristóteles la polis es una sociedad natural junto a la familia –al mismo tiempo que es una entidad más amplia, necesaria para la plena actualización de las capacidades del hombre–, para Dewey la escuela es una instancia educativa que surge necesariamente en las sociedades más evolucionadas, al tiempo que respeta la identidad y el dinamismo propios de la educación familiar.

En el pensamiento deweyano, la familia tiene una identidad y una misión irremplazable. Es, por supuesto, la instancia en la que tiene su origen la vida de las personas; pero es asimismo el ámbito educativo donde se comienza a desplegar el crecimiento sensorial, afectivo, intelectual y volitivo del hombre. Un desarrollo unitario, consistente: caracterizado por la *unidad de la vida*, de modo que el crecimiento que tiene lugar en el contexto familiar será tanto más eficaz cuanto mayor sea esa unidad de vida. La ayuda que recibe ese crecimiento en la familia tiene una importancia inmensa, a la vez que el impulso que recibirá más adelante gracias a la escuela y al resto de la sociedad política podrá significar un complemento sumamente enriquecedor.

²⁴ Cf. SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, New York: Garland Publishing, 1997, p. 167.

6.1.3 La escuela como ampliación de la experiencia

En *Democracy and Education*, Dewey sostiene que la escuela ayuda a la ampliación de la experiencia del educando, siempre en continuidad con aquello que se ha recibido y se recibe paralelamente en la familia, de modo que

es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Palabras tales como “sociedad” y “comunidad” se prestan a malas interpretaciones, pues tienden a hacernos pensar que existe una cosa singular correspondiente a la palabra particular. En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conectadas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. (...) Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y de control más diversas de las que existían en todo un continente en una época anterior²⁵.

El hogar es para Dewey como un núcleo original de vida personal, de experiencia activa original, de encuen-

²⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 24 – 25. Sobre el impacto educativo de la vida en las ciudades, son especialmente interesantes las páginas 43 – 45 del estudio de MOLINA, Susana, “La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 39 – 56.

tro con otras personas (sociabilidad), de transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, de formación del carácter. La escuela es una institución complementaria, de suma importancia para conseguir un despliegue más acabado de las capacidades de los educandos. Así, en las conferencias que dictó a la Asociación de Padres de la Escuela Laboratorio, recogidas más tarde en *The School and Society*, exponía su visión tanto del carácter fundamental de la educación familiar como de la necesidad del aporte de la escuela. La relación entre ambas instituciones es tan estrecha, que Dewey no tiene problema en plantear que la escuela ha de inspirarse en el estilo de comunidad que caracteriza a la familia²⁶. Así, al momento de proponer los rasgos de una buena escuela y de unos buenos profesores, afirma que

[se puede tomar] como ejemplo el hogar ideal, en el que el padre es lo bastante inteligente como para reconocer lo que es mejor para el niño (...). Ahora bien, organizando y generalizando todo esto tendríamos la escuela ideal. No hay en ello misterio ni maravilloso descubrimiento alguno de una teoría pedagógica o educativa. Se trata simplemente de hacer sistemáticamente y de un modo amplio lo que por varias razones puede ser hecho en las casas, solo que de un modo relativamente más pobre y azaroso. En primer lugar,

²⁶ Vale la pena recoger una lúcida reflexión de Aurora Bernal: “La familia de suyo es la escuela de la vida y ‘hace’ educación con la vida, con las relaciones entre sus miembros. De cómo se establezcan esas relaciones –sujetas a la libertad de sus protagonistas– depende la educación. Si las relaciones familiares se fundamentan en el amor potencian siempre al otro y esa promoción es lo esencial de la actividad educativa”, BERNAL, Aurora, “Entramado educativo de relaciones personales”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005, p. 140.

el ideal doméstico ha de ampliarse. El niño debe ponerse en contacto con más gente y con más niños para que pueda darse la más fresca y rica vida social. Además, las ocupaciones y las relaciones que envuelven el hogar no están especialmente seleccionadas en vistas al crecimiento del niño; el principal objeto perseguido es otro, y lo que los niños puedan obtener será puramente incidental. De ahí la necesidad de la escuela. En ella tienen su centro todos los medios necesarios para el desenvolvimiento del niño. ¿El conocimiento? Ciertamente, pero antes el vivir y el conocimiento a través de las relaciones con la vida. Cuando consideramos la vida del niño centrada y organizada de este modo, no se nos podrá ocurrir que lo esencial en él sea el escuchar; todo lo contrario²⁷.

Son numerosos, pues, los textos en que se percibe cómo entiende Dewey la relación entre las familias y las escuelas. Ya ha habido otros momentos en los que se ha hecho referencia a la noción del “hogar ideal” para Dewey, especialmente en cuanto a la “organización” del hogar como modelo para la escuela²⁸ y a “los padres” como educadores de primera importancia²⁹. Parece oportuno volver ahora sobre esta fecunda inspiración deweyana, a propósito de un texto bastante posterior, recogido en *Experience and Education*. Junto a su visión de la ayuda educativa que prestan unos padres sensatos, acude a la imagen aún más específica de una madre diligente, prudente y activa. Es también un pasaje en el que Dewey intenta caracterizar cómo ha de entenderse la actividad educativa; nuevamente, ve la familia como institución educadora de primer orden, secundada y potenciada por

²⁷ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 23 - 24.

²⁸ Cf. 3.1.

²⁹ Cf. 5.1.

la escuela. Padres y profesores trabajan a la par, procurando poner en el centro el crecimiento del chico.

Permítaseme explicar esto con el caso de un niño pequeño. Sus necesidades de alimento, reposo y actividad son ciertamente primarias y decisivas, en cierto sentido. Debe ofrecérsele alimento; deben tomarse medidas para un sueño confortable, etc. Pero estos hechos no significan que los padres deban alimentar al niño pequeño en cualquier momento que éste llore o se enfade, que no deba haber un programa de horas regulares para la alimentación, el sueño, etc. La madre discreta tiene en cuenta las necesidades de su pequeño, pero no las satisface de un modo que la descarguen de su propia responsabilidad de regular las condiciones objetivas en que debe hacerlo. Y, si es una madre discreta en este sentido, recogerá las pasadas experiencias de los expertos –así como las suyas propias–, por la luz que arrojan sobre cuáles generalmente facilitan más el desarrollo normal de los niños. En vez de subordinar esas condiciones a la condición inmediata del niño pequeño, las ordena definitivamente, de modo que pueda producirse un género particular de *interacción* con esos estados internos inmediatos³⁰.

Asimismo, en cuanto a la convivencia y el comportamiento de los chicos, Dewey tiene una comprensión unitaria de la actividad educativa para los dos ámbitos de los que venimos hablando. En efecto, también en lo que se refiere a la disciplina y al ejercicio de la autoridad otorga la ya conocida relevancia a la participación en una actividad común, tanto dentro de las aulas como en la vida del hogar:

³⁰ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 23 – 24. El uso de letra cursiva es así en el original.

No digo con esto que no haya ocasiones en que la autoridad del padre, por ejemplo, no tenga que intervenir y ejercer de modo evidente un control directo. Pero también digo que el número de estas ocasiones es pequeño, en comparación con el número de aquellas en que el control se ejerce por las situaciones en que todos toman parte. Y, lo que es más importante, la autoridad en cuestión, cuando se ejerce en una casa bien tenida o en otro grupo comunitario, no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o el maestro la ejercen como representantes o agentes de los intereses del grupo como un todo. Con respecto al primer punto, en una escuela bien dirigida la principal seguridad para su control y el de los individuos está en las actividades realizadas en y sobre las situaciones en que se basan las actividades. El maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar y actuar firmemente lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal. Esta es la diferencia que existe entre la acción que es arbitraria y la que es acertada y justa³¹.

“La escuela no es el lugar donde el niño vive”³² si el centro educativo en cuestión es como la “escuela tradi-

³¹ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 33 - 34.

³² DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 23. Como explica Hurtado, a propósito de las actividades escolares, “esta libertad para ser posible supone no solamente de los trabajos que interesan al niño, sino todo un ambiente favorable. En el Credo Pedagógico, escuchamos a Dewey hacer una vez más una salida contra el ambiente de la escuela tradicional. Dice ahí que la educación actual fracasa sobre todo porque ella no considera la escuela como una forma de vida en común. Ella toma la escuela por un lugar donde ciertos conocimientos deben ser transmitidos, y donde se debe aprender lecciones o constreñir costumbres”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 158 - 159. La familia se mues-

cional”, pues allí prevalece la pasividad, la vida es esencialmente actividad, según se trató en el primer capítulo. En cambio, el hogar sí lo es: es un ámbito generador de vida y un lugar donde la actividad se despliega naturalmente. La idea de fondo –en sintonía con los principios de “experiencia” y “continuidad”, además de su insistencia en la eficacia del *learning by doing*– es que el hogar es el lugar primario de la educación y que una buena escuela seguirá su mismo patrón: procurar el crecimiento de cada uno, poniendo al niño en el centro de la atención. Así, desde un nuevo punto de vista, se refuerza la convicción de que la escuela ha de ser una extensión –si bien con un objetivo y unos medios peculiares y específicos, que le dan su particular perfil– del hogar, de sus formas y propósitos.

En efecto, sostiene Dewey,

en el momento en que los niños ‘hacen’ se individualizan, cesan de ser una masa y se convierten en esos seres intencionalmente distintos que contemplamos fuera de la escuela [tradicional]: en el hogar, en la familia, en el campo de juego y en la vecindad que nos rodea. (...)

Puedo haber exagerado algo para poner de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquiera y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo. Sobre esas bases poco hay que decir acerca de la *vida* del niño. Puede decirse mucho acerca del estudio

tra como el ámbito primordial en que se vive en *comunidad*, la raíz y el modelo de las demás comunidades humanas.

del niño, pero la escuela [tradicional, pasiva] no es el lugar donde el niño *vive*. Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución, muy semejante a la introducida por Copérnico³³.

Es grande el impulso que recibe la actividad educativa cuando se la entiende desde esta perspectiva. Tener presente la unidad de la realidad, la unidad de la experiencia y de la vida de las personas permite plantear unitaria-

³³ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 22 – 23. El uso de letra cursiva es así en el texto original. En otro texto, muchos años más tarde, volvería sobre estos tópicos. Dewey manifiesta su convicción de que la educación que se da en el seno de la familia es auténtica y un modelo para las escuelas: “En la actualidad, la oposición, en lo que concierne a los asuntos prácticos de la escuela, tiende a adquirir la forma del contraste entre la educación tradicional y la educación progresiva. Si las ideas básicas de aquella fueran formuladas ampliamente, sin el rigor requerido para una definición exacta, podrían ser expresadas del modo siguiente: las materias de la educación consisten en asuntos de información y en destrezas que han sido elaborados en el pasado; por consiguiente, el principal quehacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación. En el pasado, han sido también desarrollados modelos y normas de conducta; la educación moral consiste, pues, en formar hábitos de acción en conformidad con estas reglas y modelos. Finalmente, la norma general de la organización escolar (por la cual entiendo las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros) hace de la escuela un género de institución esencialmente diferente de otras instituciones sociales. Recordad la escuela ordinaria, sus horarios, sistemas de clasificación, de examen y de promoción, de reglas de orden, y creo que comprenderéis lo que pienso por ‘modelo de organización’. Si después comparáis esta escena con lo que ocurre, por ejemplo, en la familia, apreciaréis lo que representa el que la escuela sea una institución esencialmente diferente a cualquier otra forma de organización social”, DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 5 – 6.

mente la vida del centro escolar. Así, se minimiza lo que Dewey denunciaba en *The School and Society* como un “despilfarro en la educación”: buscando positivamente la unidad de las experiencias de los educandos, así como de las personas involucradas en la labor formativa y sus esfuerzos (entre padres, profesores y directivos de la escuela, por ejemplo).

Tanto para la efectividad del currículo de las materias como para la formación moral de cada persona, en el pensamiento deweyano es medular tener la unidad como algo esencial de las diversas facetas familiares y escolares, como un objetivo que no puede desatenderse en el crecimiento en el que consiste toda verdadera educación. En *Ethical Principles Underlying Education* (1897) –un interesante artículo publicado durante aquellos años de trabajo en Chicago, anterior incluso a *My Pedagogic Creed* y a *The School and Society*–, Dewey hacía hincapié en la importancia de dicha unidad en la educación que se impartía en las escuelas con respecto a la formación del carácter. Una vez más, toma el ideal educativo original desde la experiencia de la vida familiar:

La mayor y más comúnmente lamentada separación en la escuela entre la educación moral y la intelectual, entre la información adquirida y el desenvolvimiento del carácter, es, simplemente, una expresión del fracaso para concebir y construir la escuela como una institución social con una vida y un valor social en sí misma. (...)

Los deberes, en otras palabras, son claramente deberes escolares, no deberes vitales. Si comparamos esto con el hogar bien ordenado, encontramos que los deberes y responsabilidades que el niño tiene que reconocer y asumir no pertenecen a la familia como una institución especializada

y aislada, sino que proceden de la naturaleza de la vida social de la que la familia participa y a la cual contribuye. El niño debe tener exactamente los mismos motivos para obrar rectamente y ser juzgado exactamente por las mismas normas en la escuela que el adulto en la más amplia vida social a la que pertenece. El interés por el bienestar de la comunidad, un interés que es tanto intelectual y práctico, como sentimental —un interés por percibir todo lo que se realiza por el orden y el progreso social y por poner en ejecución estos principios— es el último hábito ético, al cual deben ser referidos todos los hábitos escolares especiales, si es que han de estar animados por el soplo de la vida moral³⁴.

6.1.4 La escuela como *centro social*

Ese interés por la vida común surge naturalmente a partir de la misma configuración de la realidad humana. La sociabilidad del hombre es una característica esencial de su modo de existir, que es radicalmente relacional, recibido originariamente de otras personas y por lo mismo constitutivamente abierto a la interacción con otros sujetos. A partir de esa vinculación natural que todos los hombres tienen con sus padres —una relación desde la que surgen también otros vínculos eventuales, como los de fraternidad, y grados de parentesco más o menos inmediatos—, la sociedad ampliamente considerada y sus diversas instituciones tienen una configuración interna

³⁴ DEWEY, John, *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, pp. 62 - 63.

marcada por la colaboración, por la búsqueda conjunta de un fin común.

Leonardo Polo ve una interesante conexión entre la sociabilidad de las personas y la educación del interés:

El interés no puede ser egoísta sino compartido. Es así como se va educando también otro asunto importante: la solidaridad; sin ella, no hay sociedad. Una sociedad de seres egoístas no es sociedad ninguna, porque para poder vivir en comunidad es necesario poner de acuerdo los intereses. Por ejemplo, no se puede conducir de cualquier manera, cambiar el tráfico o ir en sentido contrario, pues ello da lugar a que se formen atascos, a que haya muchos choques, o quizá a conducir a la defensiva, porque no se sabe qué va a hacer el otro conductor. Una falta de educación vial es, en el fondo, una falta de educación del interés.

(...) Hay que tener en cuenta la sociabilización del interés. Este asunto es también materia de educación y quizá sea uno de los actos más importantes de la evolución de una persona humana. Si esto se hace con nitidez tiene grandes ventajas. De lo contrario, el interés no se socializa y se desarrolla solo hasta cierto punto. Aparecen entonces conductas individualistas o con una dosis de insolidaridad sumamente perjudicial para la vida social y para el engranaje de las cosas³⁵.

La escuela es para Dewey como un *centro social*, según se ha adelantado al inicio de este capítulo. Esta categoría surge de su pensamiento democrático, de su convicción sobre la dignidad de cada persona humana, la índole social de los hombres y la necesidad de la cooperación para el crecimiento de todos: “podemos decir que

³⁵ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 188.

la concepción de la escuela como un centro social surge a partir de nuestro entero movimiento democrático”³⁶, manifestó en 1902.

En este mismo sentido, la educación que comienza en la familia y se continúa en la escuela es entendida por Dewey en un marco amplio. El contexto es unitario, abarcando todas las instancias de la vida individual y de la interacción social en las que participan las personas. Por ello, es interesante considerar atentamente el influjo de la comunidad sobre el individuo que se está desarrollando y la importancia de formar personas que contribuyan a la vida de la sociedad: la educación *de* la sociedad y la educación *para* la vida en la sociedad. Así, la ciudad es un espacio clave en Dewey, como ámbito en el que habitualmente se da la vida de los hombres a partir de la modernidad industrializada³⁷.

³⁶ DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 92. Alberto Hurtado comenta tres rasgos principales de este aspecto del pensamiento deweyano: “Pluralismo en cuanto al número de las instituciones sociales; coordinación entre el individuo y la sociedad, con un matiz de subordinación, nos atreveríamos a decir, de la sociedad frente al individuo, aunque por otro lado, la personalidad del individuo completa está llamada a hacer progresar a la sociedad; creación del individuo por la vida social. Tales parecen ser las tres principales características de la doctrina social de Dewey. Pero, sin embargo, no se puede olvidar que el verdadero carácter social de su doctrina es más bien el que está en la base de toda su concepción de la filosofía y de la pedagogía”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 73.

³⁷ Puede verse un interesante diagnóstico sobre las condiciones más apropiadas para que así sea en MOLINA, Susana, “La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 39 - 56, pp. 43 - 46 y pp. 50 - 53.

En uno de los primeros capítulos de *Democracy and Education* (titulado “La educación como función social”), Dewey pone de relieve la idea central que se trata de mostrar en esa sección: la escuela es una institución educativa que colabora subsidiariamente en la formación personal, que se imparte originariamente en las familias. Como toda verdadera educación, según el planteamiento deweyano, es una ayuda en el crecimiento del educando, mediante su propia e inteligente reconstrucción de la experiencia que adquiere, en un proceso continuo y unitario.

Como también Rafael Alvira ha hecho ver acertadamente³⁸, el ambiente que circunda a las personas es de suma importancia para su formación. En efecto, escribe Dewey,

el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. Un niño que se desarrolla en una familia de músicos tendrá inevitablemente estimuladas musicalmente cualesquiera capacidades que posea, y relativamente estimuladas más que otros impulsos que pudieran haber sido despertados en otro ambiente. Si no adquiere interés por la música y una cierta competencia en ella, ‘quedará fuera’; será incapaz de participar en la vida del grupo al que pertenece. Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respecto a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o

³⁸ Cf. ALVIRA, Rafael, “La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil”, *Revista Española de Pedagogía* 254 (2013) 147 - 154.

formativa inconsciente y aparte de todo propósito establecido³⁹.

Dada la evidente índole social del hombre, en el pensamiento educativo deweyano no puede obviarse el influjo formativo del ambiente (en sentido amplio: casa, barrio, escuela, etc.), tanto para bien como para mal. No sería correcto, sostiene, pensar que es algo propio de épocas antiguas, menos dotadas de los recursos científicos con los que hoy se cuenta. El hombre sigue siendo el mismo, por lo que la experiencia personal y el ámbito que nos rodea siguen siendo medulares: “aun en las sociedades de nuestro tiempo, aquella [la participación directa en las actividades de la comunidad más cercana] proporciona la formación básica hasta de la juventud más insistentemente sometida a la acción escolar”⁴⁰.

Las agrupaciones humanas, argumenta Dewey, influyen en la formación de las personas. Pone ejemplos de muy diverso tipo: un corrillo en medio de la calle, un club, un grupo de amigos, una banda de ladrones, los presos de una cárcel. “Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros”⁴¹. Así también, por supuesto, la familia y la escuela.

Todo hombre necesita un entorno apropiado para poder vivir, un resguardo ante las inclemencias de la naturaleza, un hogar donde encontrar el calor y la luz de un fuego, que convoca también a otras personas. El primer fuego, el primer hogar, el primer ambiente es el de

³⁹ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 20.

⁴⁰ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 21.

⁴¹ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 25.

la familia, *el hogar* por antonomasia. Allí es donde se reciben nativamente cualidades y disposiciones, y donde se les comienza a dar forma, para que vayan desarrollándose paulatinamente, a lo largo de la vida. En efecto,

la constitución principal de las disposiciones está conformada, independientemente de la escuela, por tales influencias [la de las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes]. A lo más, lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es liberar las capacidades así formadas mediante su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido⁴².

La relevancia de la escuela es innegable, pero a Dewey le interesa resaltar que debe prestarse atención al *humus* familiar si se quiere que la educación escolar sea eficaz. En conformidad con el *principio de la continuidad*, la propuesta deweyana procura no pasar por alto el ambiente familiar de cada uno, por disímiles que sean las historias de cada persona.

Por eso,

puesto que esta 'influencia inconsciente del ambiente' es tan sutil y penetrante –afecta a todas las fibras del carácter y del espíritu–, puede valer la pena especificar unas cuantas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, los hábitos del lenguaje (...). En segundo lugar, los modales (...). En tercer lugar están el buen gusto y la apreciación estética⁴³.

Todo es formativo, puede inferir con razón quien reflexione sobre la educación. Todo deja huella, tanto en la

⁴² DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 21.

⁴³ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 21 – 22.

familia como en la escuela: el que se le hable a un niño con cariño o sin él; el que los utensilios se dejen ordenados o no al terminar de usarlos; el que las actividades tengan un horario, el que haya aprecio por los libros, el que se festejen los cumpleaños y se preste atención a la enfermedad de los padres o de un amigo. Como experimentan a diario los padres y los profesores, cada detalle cuenta⁴⁴.

6.1.5 La escuela como extensión de la familia

Es natural que las familias aprovechen la oportunidad de que sus hijos complementen su formación acudiendo a centros escolares. Allí, explica Dewey, la sociedad pone

⁴⁴ “La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador está, pues, en las situaciones en que tiene lugar la interacción. El individuo que interviene como un factor en ella es lo que es en un tiempo dado. El otro factor, el de las condiciones objetivas, es que en cierta medida está dentro de las posibilidades de regulación por el educador. Como ya se ha observado, la frase ‘condiciones objetivas’ tiene un amplio alcance. Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *social* de las situaciones en que se halla la persona”, DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 26. El uso de letra cursiva es así en el original. En la praxis convivencial del hogar, sostiene Altarejos, “todo elemento de la vida familiar tiene relevancia y alcance educativos”, ALTAREJOS, Francisco, “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, p. 44.

a disposición de los hogares un ámbito en el que la interacción con personas que provienen de otras familias y contextos –junto a la dedicación de horas a seguir un currículo de materias académicas de mayor alcance– permite una expansión exponencial de la experiencia. En las escuelas, tal como en las familias,

el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente, por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. Un hogar inteligente difiere de uno no inteligente principalmente en el hecho de que los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquel son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros⁴⁵.

Siguiendo estas reflexiones, Alberto Hurtado comentaba en su tesis doctoral de 1935 que

la educación social se hace por la vida en común, gracias a la cual los hombres entran en posesión de la conciencia social, que significa una comunidad con los mismos fines y las mismas creencias. La formación de esta conciencia social es el fin de la educación bajo su aspecto social. Un agrupamiento cuyos miembros están conscientes de esta conciencia social y que no reglamenta su actividad propia

⁴⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 23.

en vista de este fin común, no es una verdadera comunidad. Por el contrario, este fin social plenamente conocido y que inspira todas las actividades hace educativas todas las actividades sociales. Su valor educativo es, sin embargo, accidental, ya que estas instituciones han sido creadas con un fin diferente. He aquí por qué la educación dada por la sociedad tiene necesidad, sobre todo en una sociedad más complicada, de estar completada por una institución especial: la escuela⁴⁶.

Pero, cuando junto a todos los beneficios de la apertura familiar hacia la escuela se percibe también que el hijo se desenvolverá en un ambiente “menos protegido”, ¿valdrá la pena exponerlo a los problemas y peligros que hay fuera del hogar?

Hay a veces un cierto paralelo entre las prevenciones que las familias tienen sobre las escuelas y aquellas que hay desde estas a la sociedad en general. En efecto, tanto la familia como la escuela pueden entenderse a sí mismas como ámbitos formativos de la persona en los que los chicos se hayan mejor atendidos y más al amparo de ambientes sobre los que no se tiene tanto control y en los que muchas veces se ven diversas condiciones hostiles (malas influencias, ocasiones peligrosas, etc.). Una cierta prevención en los educadores es natural; si les conduce a educar para el mundo real, con *realismo*, hacen bien. Si les lleva a dejarse dominar por la desconfianza y el miedo, hacen mal. Dewey es enfático: el aislamiento no es la solución.

Sin desconocer ni minimizar el daño de los malos ambientes en la formación de las personas, el planteamiento

⁴⁶ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 117.

deweyano invita a tener una comprensión unitaria de la vida familiar, escolar y social. Dewey busca integrar inteligentemente las oportunidades positivas que la ampliación de la experiencia trae consigo (v.gr., de la familia a la escuela, de la escuela a la vida social en general), evitando que la presencia de los peligros lleve a la reclusión, a tener lo que podría llamarse una *mentalidad de invernadero*⁴⁷.

Dewey entiende la familia y la escuela de un modo en que la gran influencia que ejerce el ambiente social más amplio –la escuela respecto de la familia, otras personas e instituciones, la moralidad pública– es no solamente un factor ineludible, sino el ámbito al que naturalmente se tiende y el escenario donde en definitiva se representa la historia de la vida de cada uno. Por eso, por ejemplo, la escuela no ha de buscar ser un ámbito aislado, hermético a todo lo que provenga del ambiente social –dada la presencia en él de ciertos elementos perniciosos– sino que está precisamente para dar un ambiente adecuado:

Es bastante cierto que las malas instituciones y costumbres actúan casi automáticamente dando una educación equivocada, que la cuidadosa educación escolar no alcanza a contrarrestar. Pero la conclusión no es educar aparte del ambiente, sino ofrecer un ambiente en el que puedan dedicarse a usos mejores las capacidades congénitas⁴⁸.

⁴⁷ En este sentido, resulta interesante CASTILLO CEBALLOS, Gerardo, “Educación de la libertad y de la afectividad”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.

⁴⁸ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 125.

Evidentemente, ha de hacerse con sentido común: el que Dewey espera de todo padre sensato, de toda madre discreta, de todo profesor competente; con prudencia educativa, en definitiva. Las personas viven el mundo real, de modo que evitar a los educandos los esfuerzos, sinsabores y desafíos normales puede hacerse con la buena intención de que no sufran dolor ni daño alguno, pero se hace con poco tino. Es tan poco sensato dejar totalmente desamparado a un niño como evitarle toda exigencia, tan desaconsejable tratarlo sin afecto como consentir cada uno de sus caprichos, tan torpe desentenderse totalmente de qué amigos tiene un hijo adolescente como pretender un control sin fisuras. Así como es difícil ver como oportunidades las contrariedades en la propia vida –cuando muchas veces en realidad lo son–, verlas como tales en la vida de las personas a las que queremos mucho no suele ser fácil; se requiere una integración delicada y armoniosa de lo afectivo en lo racional, donde la dimensión intelectual rija el actuar: prudencia, en una palabra.

Dewey encarece con fuerza la importancia de que la comunidad educativa sea *vida ampliada, vida en común*, de evitar el aislamiento:

El aislamiento y la exclusividad de un grupo o un círculo restringido ponen de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga ‘sus intereses propios’, que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan unas de otras; a las familias que se recluyen en sus preocupacio-

nes domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos⁴⁹.

Alberto Hurtado, ilustra este aspecto del pensamiento deweyano acudiendo a una anécdota:

Quando Dewey visitaba la ciudad de Moline, hace algunos años, el inspector le contó que encontraba cada año muchos niños que estaban sorprendidos de aprender que el Misisipi de su libro de texto tenía algo que ver con el río que circulaba frente a sus casas.

¡Qué prueba más evidente de la falta de contacto que puede a veces existir entre la escuela y la vida!

Otro punto sobre el cual Dewey insiste es el deber de la escuela de permanecer en contacto con los cambios sociales, para no estabilizarse y continuar dando a los niños una enseñanza puramente formalista que no posee otra razón de ser que el hecho de que se le enseñaba antes⁵⁰.

Una manifestación de ese sentido común, apunta Dewey, será que exista una disposición de apertura de las familias entre sí, de cada una de ellas hacia la escuela y

⁴⁹ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 91. En sintonía con esta línea argumentativa, Donati sostiene que “para evitar estas esquizofrenias, conviene ver a cada familia como unidad de redes familiares más amplias. Las familias no generan virtudes sociales por sí solas. Las familias no pueden vivir como islas. Ciertamente, tienen su originariedad (nacen por energía propia) y originalidad (son irremplazables), por lo que ostentan una soberanía (autonomía) que precede y va más allá de la organización política de la sociedad, del Estado. Sin embargo, para ser fuentes de virtudes sociales deben estar en relación entre ellas”, DONATI, Pierpaolo, *La familia. El genoma de la sociedad*, p. 251.

⁵⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 130.

de la escuela hacia la sociedad en la que se inserta. Al mismo tiempo, los ámbitos posteriores han de contar con la realidad y colaboración de los ámbitos más originarios; por ejemplo, la escuela ha de estar atenta a la realidad familiar⁵¹.

Además de su función docente, la escuela muchas veces puede cooperar en la vida de las familias en otros ámbitos, dado que es como una *encrucijada social*. Así, ponía por ejemplo Dewey,

se anima a los padres a acudir a la escuela y pedir información, y en más de una ocasión alguna familia recientemente llegada [al barrio] se ha mudado con la misma renta desde una superpoblada choza trasera a un piso conforta-

⁵¹ Puede verse un interesante balance de las principales líneas de investigación acerca del papel educativo de la familia en el último tiempo en NAVAL, Concepción, “Ámbito familiar: confianza y respeto”, en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, pp. 149 – 151. Como afirman Bernal, Rivas y Urpí, “desde la perspectiva educativa, se atiende a los contextos en los que las personas se desenvuelven. Las relaciones interpersonales repercuten en las personas hasta el punto que no son neutrales en el juego educativo: educan o deseducan. Para educar a alguien es prudente valorar qué otras influencias recibe el educando para apoyarlas o contrarrestarlas, según los casos. A esto se añade que por lo general los agentes educativos configuran un contexto determinado de educación. El trabajo del maestro no depende únicamente de él, sino que se enmarca en un centro educativo. En este sentido la familia dispone de agentes educativos y conforma un contexto educador. Para un educador lo central son las personas, pero su labor está condicionada entre otras variables por los contextos. Cabe destacar la importancia de los estudios de contextos desde una perspectiva holística”, BERNAL, Aurora, RIVAS, Sonia y URPI, Carme, *Educación familiar. Infancia y adolescencia*, p. 68.

ble, gracias a que a través de los niños supieron que no era necesario permanecer en aquella mala ubicación⁵².

Desde otro punto de vista, conectando la extensión de la familia hacia la escuela (y la correspondiente atención de esta hacia los hogares) no solo con los principios de experiencia y de continuidad, sino también más específicamente con la centralidad del interés del educando, Dewey ponía de relieve la importancia del *humus* o contexto de cada estudiante desde la dimensión netamente cognoscitiva. Decía en *How We Think*:

El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce solo sobre 'principios generales'. Algo debe provocarlo y evocarlo. Los llamamientos generales al pensamiento dirigidos a un niño (o a un adulto), sin tener en cuenta si tiene experiencia directa de alguna dificultad que lo inquiete y le turbe, son tan inútiles como aconsejarle que salga adelante por su propio esfuerzo.

Dada una dificultad, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, esto es, la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. Los datos disponibles no pueden proporcionar la solución; solo pueden sugerirla. Entonces, ¿cuáles son las fuentes de la sugerencia? Sin ninguna duda, la experiencia anterior y un fondo de conocimiento adecuado a disposición del sujeto. Si la persona ha conocido situaciones similares, si ha tratado material del mismo tipo con anterioridad, seguramente surgirán sugerencias

⁵² DEWEY, John, y DEWEY, Evelyn, *Schools of To-Morrow*, MW 8, p. 337.

más o menos idóneas y útiles. Pero a menos que haya tenido alguna experiencia semejante, la confusión no se disipa. Aun cuando un niño –o un adulto– tenga un problema, es completamente inútil urgirle a pensar cuando no tiene experiencias anteriores que incluyan algunas de las condiciones presentes⁵³.

En el segundo capítulo se abordó el tema de los fines de la educación en la filosofía de la educación deweyana. Se mencionó el debate sobre dos enfoques diversos: el de la llamada “educación vocacional” y el de la “educación liberal”. Pudo verse entonces que la propuesta de Dewey busca armonizar e integrar ambas visiones, en virtud tanto de la amplia noción que tenía de lo que es la ‘vocación’⁵⁴, como de su idea sobre la unidad del proyecto educativo de cada persona. Poniendo en primer lugar el más pleno desarrollo de cada educando y entendiendo la educación como crecimiento, reclamaba no caer en las falacias a las que conducía desorbitar cualquiera de las dos posturas en discusión⁵⁵.

Para Dewey, la educación tiene evidentemente una cierta “función social”, pues las personas no son individuos aislados, sino seres relacionales. Mas esa “función social” de la educación no ha de conducir a una reducción del horizonte educativo a una mera capacitación

⁵³ DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, pp. 190 – 191.

⁵⁴ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 40.

⁵⁵ Es interesante atender a la reflexión que en 1952 hacía Víctor García Hoz. Puede verse en GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 107 – 108 y 134 – 141.

técnica y utilitaria, sino que debe apuntar a un desarrollo más integral⁵⁶.

Polo es enfático sobre la importancia de educar la inteligencia con respecto al crecimiento personal y a la sociabilidad, aspectos que están en la base del pensamiento sobre la democracia de Dewey. Y también en su reflexión es central el rechazo del *aislamiento*:

Teniendo en cuenta que la vida humana es racional, guiada por la razón, el niño debe captar la *verdad* en el desarrollo de su vida. La captación de lo verdadero, de lo que necesariamente es así, es algo esencial en la vida humana. *Sin el encuentro con la verdad el hombre no se desarrolla como tal*, sino que se queda en la situación del infantilismo y, en consecuencia, a los 30 años es un idiota. Idiota viene de ‘idio’, que significa individuo. Designa lo que es puramente singular, de uno. De ahí el término idiosincrasia. Un idiota es el que no es capaz de incorporarse o enfrentarse con lo general, con lo universal, y por consiguiente, tampoco puede entrar en la vida comunitaria.

La verdad es una condición de la sociabilidad. El hombre es un ser sistémico. No se puede desarrollar aislado. Todos los seres humanos se enlazan unos con otros. En cambio, la idiotez es una palabra llena de sentido de aislamiento, y el aislamiento, el querer desarrollarle solo, sin la ayuda de los otros, no se puede lograr⁵⁷.

⁵⁶ Resulta interesante recoger aquí una sabia enseñanza aristotélica: “es preciso, en efecto, poder trabajar y hacer la guerra, pero más aún vivir en paz y tener ocio; y llevar a cabo las acciones necesarias y útiles, pero todavía más las honrosas. Tales son los objetivos que deben perseguirse al educar a los niños y a las demás edades que necesitan educación”, ARISTÓTELES, *Política*, 1333 a y b.

⁵⁷ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 162. El uso de cursivas es así en el original.

El deweyano es un planteamiento que trasciende lo inmediato, que atiende a lo más personal, a la dignidad humana. Se refiere al enfoque educativo de fondo que ha de tener la sociedad, según una visión antropológica amplia y unitaria. Por supuesto que atañe a la educación que se da en las familias y en las escuelas –esa “clase de educación que debe darse a los hijos, no porque sea necesaria, sino porque es liberal y loable”, como escribió Aristóteles⁵⁸–, pero no solo a estas instancias, sino a la que proporciona todo el entramado social.

Además de los textos y reflexiones recogidos en el capítulo dos, es interesante recoger aquí una cita más de *Democracy and Education*. Teniendo en cuenta lo visto en el quinto capítulo y en esta sección del sexto se puede captar con mayor claridad la idea deweyana de la dignidad personal y de la índole social de todo hombre, que tiene particulares consecuencias hacia la familia y la escuela.

Junto con eso, es valioso volver a encontrar que Dewey muestra en lo metodológico apertura a trascender lo solamente empírico y material, siguiendo aquel realismo que dio sus mejores frutos en cuanto respecta a su filosofía de la educación.

La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas, y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases

⁵⁸ ARISTÓTELES, *Política*, 1338 a.

especializadas y cultivadas. La idea de que las cosas esenciales de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que en el futuro, como en el pasado, el 'ganarse la vida' debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen: hacer las cosas que sirven a fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria. Para la preparación de gran número de personas para una vida de este género, y solo con este propósito, son 'esenciales' la eficiencia mecánica en la lectura, escritura, ortografía y cálculo, junto con una suma de destrezas musculares. Tales condiciones infectan también ampliamente la educación liberal⁵⁹.

⁵⁹ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 200. Respecto del debate sobre la educación que se vivía en la primera mitad del siglo XX en los Estados Unidos, Víctor García Hoz comentaba en 1952 que "la gran preocupación pedagógica actual de los Estados Unidos es salvar al hombre de esa fragmentación en que le ha sumergido la educación especializada. Porque se ha llegado a un extremo de que un especialista eminente se encuentre con otro especialista eminente en otra materia y son incapaces de hablar el uno con el otro. ¿Por qué? Porque uno y otro se han deshumanizado, han dejado de ser hombres para ser uno fisiólogo y otro electricista; han perdido la fundamental base humana; se han olvidado de esa formación general que no tiene una proyección material en producir cosas, en hacer más cómoda la vida, pero que, en último término, cultiva al hombre y es la que da la única base de entendimiento, de relación, de conversación entre un hombre y otro hombre, entre un tipo de sociedad y otro tipo de sociedad. Todo el informe que con el título *General Education in a Free Society* publicó la Universidad de Harvard en 1946 no es más que la expresión de esta gran preocupa-

La visión de Dewey es audaz, consistente y unitaria. En la íntima conexión de lo personal y lo social –propia de su comprensión del ideal democrático–, aboga por una amplitud de miras en la tarea educativa verdaderamente magnánima. Al mismo tiempo, reclama implícitamente –como algo lógico y natural– la existencia de la familia en cuanto ámbito educativo originario, pues es allí donde las relaciones humanas son más genuinamente *personales*, desinteresadas e incondicionales. Y si la vida es más *personal* en la familia, naturalmente será la más apta para vivir y crecer en la libertad; la buena educación familiar es propiamente la más *liberal*, y puede inspirar en esa misma línea a la educación académica y a la educación amplia e informal en el multiforme espacio social.

6.2 La relación cooperativa entre la familia y la escuela

6.2.1 Introducción

Como ha podido verse reiteradamente, Dewey reconoció –tanto en la teoría como en la práctica– la dimensión educativa de la familia y el importante complemento subsidiario que presta la institución escolar. Ahora bien, contando con lo ya señalado en el tercer capítulo sobre el modo en que se llevó a cabo en la Escuela Labo-

ción”, GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 84 – 85.

ratorio⁶⁰, ¿qué puede decirse sobre el pensamiento deweyano según consta en su obra escrita acerca de la relación cotidiana entre el hogar y la escuela, entre los padres y los profesores?

Se trata ciertamente de un tema interesante. Basta una rápida mirada a lo que tiene una mayor presencia en las estanterías dedicadas a la pedagogía en la biblioteca, a lo que suele llenar las páginas de la sección de educación de los periódicos impresos o de sus sitios en internet, a lo que predomina en los programas de conversación en las radioemisoras, o a la charla entre compañeros de trabajo que hablan sobre sus hijos en edad escolar durante un café a media mañana. En el ámbito profesio-

⁶⁰ Como dice Sara Barrena, “un currículo pegado a la realidad significa comenzar por lo más cercano: lo que viven en el colegio ha de ser una continuación de lo que sucede en la familia del alumno. Debe desarrollarse en la escuela lo que se aprende en el hogar, y lo que se aprende en la escuela tienen que poder aplicarlo en el hogar. ¿Cómo vas a decir a los alumnos que cuiden y mejoren el mundo, si no cuidan el mobiliario del colegio o de su casa? El niño no puede vivir disociado como un psicótico, sino que ha de haber una unidad de vida del alumno en casa y en la escuela a todos los niveles, no sólo en cuanto a la formación ética o moral sino también respecto a los conocimientos. Dewey reconocía la importancia de la familia y llegaba incluso a afirmar que la familia ideal es un lugar valioso para tener una visión del colegio ideal. Lo educativo para él era precisamente que se reconocieran los hechos, los materiales y las condiciones implicadas en alguna acción familiar. Así, Dewey proponía en la escuela experimental que desarrolló en Chicago entre 1896 y 1904 llegar por ejemplo al estudio de las ciencias a través de la cocina, a través de ingredientes, de cultivos que ellos conozcan etc., de manera que se ponga en conexión el arte de cocinar con la vida en el campo, con la geografía o con la química”, BARRENA, Sara, *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, (en prensa).

nal, son muchas las horas dedicadas por directivos y profesores de escuela a la relación con las familias; al mismo tiempo que es habitualmente alguno de sus diversos aspectos el tema principal de los congresos sobre Educación.

Para Dewey, la relación entre la escuela y la familia está profundamente marcada por ideas especialmente claras de su pensamiento como “unidad”, “crecimiento”, “experiencia”, “continuidad”, “colaboración” y “participación”. Así, al momento de escribir la introducción a la obra que recogía las experiencias de su apreciada Escuela Experimental, se fijaba en un punto central: la colaboración de “padres, profesores y alumnos”:

Toda la historia de la escuela [la Escuela Laboratorio] estuvo marcada por un inusual grado de cooperación entre padres, profesores y alumnos. Es particularmente gratificante tener esta viva evidencia [el libro que introduce] de que el espíritu cooperativo aún continúa⁶¹.

Quien esté familiarizado con los escritos y la biografía de Dewey no puede sino intuir que la propuesta deweyana discurrirá subrayando que la educación es crecimiento, y que educar es ayudar a que ese crecimiento se realice del mejor modo posible. Tanto la vida en cuanto dato de inicio, como el crecimiento y desarrollo de esa vida en el que consiste la educación, reclaman una atenta consideración hacia la unidad⁶². En efecto, para favorecer la

⁶¹ DEWEY, John, “Introducción” en MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, p. xiii.

⁶² “Es patente que *el crecimiento es un proceso sistémico*, no analítico”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 55. El uso de cursivas es así en el original.

unidad del viviente que se despliega, es clave la unidad entre los educadores: tanto padres como profesores son en parte causa eficiente⁶³ de ese movimiento, de manera que no es difícil comprender la importancia de su *coordinación*, es decir, de obrar juntos y ordenadamente⁶⁴.

6.2.2 El gran reto de la unidad

En el curso 1903 – 1904, por una serie de circunstancias que no es del caso detallar aquí, la Escuela Experimental impulsada por Dewey se vio envuelta en una fusión con otras tres escuelas, también dependientes del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago. Dado el éxito pedagógico y la estabilidad institucional de la Escuela Laboratorio, además del hecho de que Dewey era la cabeza del Departamento, las autoridades universitarias decidieron ponerlo al frente de la dirección de la nueva entidad. Se trataba de intentar configurar las tres instituciones advenedizas (The Chicago Institute – establecida originalmente por el célebre educador Francis Parker–, The Chicago Manual Training School y The South Side Academy) según los principios y prácticas de la Escuela Experimental⁶⁵.

⁶³ Cf. GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 53 – 54.

⁶⁴ En este mismo sentido apuntaba Kant al sostener que, cuando los niños reciben educación de maestros a los que los confían sus familias, “es necesario que los padres cedan toda su autoridad a los preceptores”, KANT, Immanuel, *Pedagogía*, pp. 41 – 42.

⁶⁵ Con todo, como explican Mayhew y Edwards, era evidente que aquel plan no tenía suficientes posibilidades de salir bien, dadas las

Dewey y el equipo de la Escuela Experimental hicieron denodados esfuerzos por intentar que la fusión fuera exitosa, lo que parecía sumamente improbable. Un ejemplo de ello es el discurso que pronunció Dewey en marzo de 1904, durante la primera reunión general de padres de la 'Escuela de Educación' ('School of Education'), entidad que intentaría aglutinar los cuatro centros.

Es, por tanto, un discurso dirigido a los padres, intentando transmitir en términos sencillos puntos centrales del ideario de la Escuela. Un desafío no menor, pues no se trataba solo de explicar "la novedosa propuesta pedagógica de una escuela (ajena)", sino de señalar "las (poco habituales) nuevas líneas básicas" a padres que debían asimilar esa cultura educativa y dejar aquellas a las que estaban acostumbrados. Toda crisis institucional tiene importantes desafíos. Estar al frente no resulta fácil, especialmente cuando se trata de intentar un acuerdo en pareceres muy disímiles. Y más si afecta la educación de los hijos de quienes componen el auditorio. Así, no es difícil hacerse una idea de la intensidad y relevancia del reto que enfrentaba John Dewey.

Vale la pena dedicarle atención al discurso en este momento de esta investigación, pues contiene no pocas

peculiaridades –volumen, historia, carácter institucional y problemas financieros– de los tres centros que venían a unirse a la *Laboratory School* de Dewey. En efecto, la decisión tomada por la directiva universitaria no tardó en mostrarse impracticable. Lamentablemente, inviable al punto de forzar la salida de Alice y la renuncia de John Dewey a su relación con la Universidad de Chicago, incluidos aquellos vínculos que tenía con la escuela que había fundado. Al poco tiempo, por desgracia, se disolvían también las escuelas.

ideas centrales del pensamiento deweyano sobre la relación entre la escuela y las familias. Es un discurso importante, asimismo, como síntesis de la vida y del ideario de la Escuela Laboratorio, cuando era un proyecto ya maduro. Es una síntesis de gran valor, porque viene del mismo Dewey y por las circunstancias en que se gestó. En efecto, Mayhew y Edwards integran en su libro amplios pasajes de ese discurso –publicado más tarde bajo el título *Significance of the School of Education*–, recalcando su relevancia⁶⁶.

Dewey estaba convencido del importante papel de los hogares para el fruto de la educación que se daba en la Escuela. Así, refiriéndose a la formación moral de los estudiantes, a la adquisición de hábitos de conducta, al desarrollo del carácter y a sus alcances sobre la disciplina escolar, decía a aquellos padres que quería

comprometer su simpatía con los ideales sociales y el espíritu que debe prevalecer en la Escuela de Educación, si ha de ser consecuente con su historia. Nosotros confiamos, y debemos continuar confiando, en el espíritu social como el más fundamental y directivo motivo de la disciplina. Nosotros creemos –y nuestra experiencia da garantías a esa creencia– que la mayor, más efectiva y verdaderamente rigurosa disciplina personal y su control se pueden asegurar más apelando a los motivos e intereses sociales de los niños y jóvenes que a aquellos antisociales (...).

Es necesario que sea posible asegurar y mantener también sobre otra base un espíritu unitario y moral en la escuela. (...) La influencia moral y social que los miembros

⁶⁶ Por ejemplo, en MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 - 1903*, pp. 15 - 17.

del cuerpo de estudiantes ejercen entre sí es mucho más potente para el bien a largo plazo que cualquier providencia que los profesores puedan tomar y sostener; y la presencia o ausencia de esta influencia ha de extenderse también a la influencia del hogar y de los alrededores⁶⁷.

No es infrecuente que a algunos padres pueda parecer que lo que han enseñado a sus hijos en la vida familiar mientras eran pequeños “enseñado está”, y que ya no cabe mucho más que añadir. Piensan que toca el turno a la escuela y a otros centros educativos, pues en el ámbito familiar queda poco por hacer sino convivir lo mejor posible, con sus altos y sus bajos. Dewey sale al paso de ese frecuente error y pone el acento en la unidad de la vida del estudiante, mostrando la necesidad de que los hogares y la escuela cooperen en la formación de su carácter. Esta idea está implícita en los principios que expone Dewey a los padres que le oyen, buscando “comprometerles” en el asunto, solicitando una colaboración activa y constante, pues “la influencia del hogar y de los alrededores” es decisiva. Y es que, como afirmó Aristóteles, “donde hay discordia hay debilidad”⁶⁸.

La Escuela de Educación desea en especial, por tanto, la cooperación de los padres para crear un buen ambiente moral, que haga casi innecesario el recurso a más básicas y menos eficaces motivaciones para regular la conducta, para crear un tono democrático, un espíritu de cuerpo, que se integre por sí mismo a la vida social de la escuela como un todo, y no como una camarilla o un grupo aparte en su interior (...). Quisiéramos recordarles que la escuela tiene

⁶⁷ DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 282 – 283.

⁶⁸ ARISTÓTELES, *Política*, 1305 b.

una propia vida corporativa; que, para bien o para mal, ella es en sí misma una institución social, una comunidad. Las influencias que se centran en esta vida social corporativa y que desde ella irradian son infinitamente más importantes para el desarrollo moral de sus hijos que una simple instrucción en el aula considerada en abstracto. Quiero concluir con una exhortación a tener en mente la fundamental importancia que tiene, tanto para ustedes como para sus hijos y también para la Escuela, el mantenimiento del tipo adecuado de objetivos y del espíritu social en la escuela como un todo⁶⁹.

Por cierto, Dewey buscaba transmitir un espíritu de unidad a los distintos grupos que se intentaba integrar en la Escuela de Educación. De cuatro centros se quería hacer uno: de cuatro historias, cuatro idearios, cuatro grupos de padres e hijos y cuatro equipos docentes, hacer una sola escuela. Asumir personalmente ese compromiso de unidad era esencial para la viabilidad de la Escuela de Educación; y un enemigo radical –mortal para la posibilidad de que hubiera una auténtica comunidad institucional– era la eventual formación de camarillas o grupos independientes.

Se trata de una idea muy interesante no solamente para el caso de centros educativos que enfrentan un proceso de fusión con otras entidades, sino también en general para cualquier escuela. La unidad entre padres, profesores y alumnos es vital para la comunidad educati-

⁶⁹ DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 283 – 284.

va, como lo es la que ha de haber entre los directivos y los profesores, o de los profesores entre sí⁷⁰.

6.2.3 La unidad entre la escuela y las familias, clave para la formación del carácter

Con todo, en este discurso se manifiesta una convicción más profunda. Lograr una buena fusión de las cuatro escuelas, con una estrategia que consiguiera tanto la cohesión de la nueva institución como el que estuviera inspirada por el ideario educativo adecuado, el de su Escuela Laboratorio, requería transmitir a los padres que se querían sumar al proyecto deweyano la conciencia de que ellos formaban parte de la comunidad que se estaba gestando en no menor medida que sus hijos y los profesores de la Escuela de Educación.

⁷⁰ Puede verse la escuela como un cuerpo orgánico, dotado de una unidad vital global, al mismo tiempo que estructurada en múltiples subsistemas. Pero, puede quizá objetarse, ¿no es admitir la multiplicidad admitir también división y dualismos? La multiplicidad puede o no entrañar división, de modo que no necesariamente atenta contra la unidad. De hecho, en el caso de los seres orgánicos la estructuración de la materia no solo no es un problema para la unidad del viviente, sino una condición necesaria para esa vida unitaria. Hay división real y dualidad –con el dualismo consiguiente, criticado por el mismo Dewey– si falta un principio vital que aúne, como ocurre en una manzana que se arranca del árbol, o en los cadáveres.

Además de ser de sentido común, reconocer la composición de la escuela a partir de padres, profesores y estudiantes permite reflexionar sobre lo que los hace ser una comunidad educativa (lo que les une) y sobre los aspectos particulares de cada grupo (su identidad específica y lo que les distingue de los otros grupos).

En efecto, Dewey es muy claro al afirmar que la formación del carácter –la educación de la persona considerada en cuanto tal, bajo la premisa de entender la educación como crecimiento– va mucho más allá que una “una simple instrucción en el aula considerada en abstracto”. El juego de relaciones entre las personas que caracteriza la vida escolar no se reduce a un influjo vectorial y unidireccional del profesor hacia los estudiantes, sino que comprende un entrelazamiento y una riqueza muchísimo mayor.

Padres, profesores y alumnos forman una comunidad educativa en la que el crecimiento de los estudiantes es la finalidad primaria y específica de la escuela, pero no la única. Para que los alumnos mejoren más, también los padres y los profesores han de crecer. En una comunidad, tal como Dewey la entiende, no hay compartimentos estancos.

Como ocurre en la familia de modo palmario y en toda organización social con mayor o menor evidencia, el “ayudar a vivir, a crecer” deweyano requiere por una parte que el que ayuda ya tenga en un mayor desarrollo y, por otra, conduce a que él mismo mejore con ocasión de la acción benéfica. El educador sabe además que será capaz de producir más crecimiento en el otro en la medida en que él también se vaya perfeccionando.

De ahí su expreso deseo de que se tenga en mente “la fundamental importancia que tiene”, tanto para los padres, como para los estudiantes y para los profesores “el mantenimiento del tipo adecuado de objetivos y del espíritu social de todo en la escuela como una unidad”. Por eso, por ejemplo, su interés por la formación y participa-

ción de los padres, manifestada tanto en la *Parents' Association* de la Escuela Experimental (según se vio en el tercer capítulo) como en la reunión de 1904, cuyo discurso central se va comentando en estas páginas.

Unidad, por tanto, entre la escuela y la familia. Unidad que es propia del ser personal del hombre⁷¹ y que, manifestada en el ámbito social, no es solamente originaria, sino constante; no estática, ni teórica, sino dinámica y práctica: una unidad de vida que es activa, sostenida y fecunda. Efectivamente, el crecimiento de cada uno, los diversos aprendizajes, el orden general, el ambiente de trabajo, la amistosa cordialidad y la disciplina forman parte del bien compartido por la comunidad educativa. Así, grande es la importancia de la unidad corporativa a nivel general entre padres, profesores y alumnos, como también en el ámbito más particular de

⁷¹ Cada persona, cada uno de los que participan en la familia y en la escuela, tiene por su mismo modo de ser una apertura originaria a otras personas; su constitución es nativamente relacional. Por eso, como explica Juan Fernando Sellés, utilizando elementos aportados por la antropología trascendental poliana, conviene tener presente que “[el *amar personal*] es lo más activo en la persona humana y lo que arrastra tras de sí a las demás dimensiones; de tal modo que en virtud de él se puede decir que, aunque el hombre no es simple, tiene un carácter *simplificante*. En efecto, de él depende en mayor medida lo que de ordinario se denomina ‘unidad de vida’. Por lo demás, también el amar personal humano queda referido a una Persona distinta susceptible de aceptar enteramente nuestro íntimo amor personal”, SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 70. El uso de cursivas es así en el original. Cf. NAVAL, Concepción, *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona: EUNSA, 1995, pp. 217 – 220.

las diversas familias entre sí, de los estudiantes y de los profesores en cuanto agrupaciones específicas.

El desarrollo de la vida de cada uno, de los distintos sectores y de la comunidad escolar en general es objeto de un natural interés cooperativo y no de imposición, pues se trata de una finalidad común en personas libres. Y la libertad no solo no es un problema, sino por el contrario el mayor impulso para la unidad social, pues es el motor del compromiso.

En la comunidad educativa que propone Dewey, el compromiso (adquirido y efectivamente vivido) es el gran factor de la unidad social, a la vez que la ocasión propia para el crecimiento más radical de cada una de las personas que la integran. La persona se despliega perfectamente en la relación con otras personas, en la libre y efectiva entrega de sí a otros.

Es un alcance que resulta especialmente interesante para el trabajo de los profesores y para la vida familiar. Según la filosofía de la educación deweyana es clave que los padres compartan el ideario de la escuela, de modo que lo vivan también en casa; es clave que la cercanía y colaboración entre los hogares y el centro educativo sea sumamente estrecha. Una vez más, pero desde un ángulo un tanto diverso: la escuela es una extensión, una institución social subsidiaria de la familia.

Según escribió Dewey en *Ethical Principles Underlying Education*, la unidad de lo real –con su reflejo en la unidad del conocimiento y de las ciencias– y la unidad del viviente hacen

indudable que no puede haber dos series de principios éticos o dos formas de teoría ética, una para la vida en la es-

cuela y la otra para la vida fuera de la escuela. Como la conducta es una, unos deben ser también los principios de la conducta. La tendencia frecuente a discutir la moral de la escuela, como si ésta fuera una institución por sí misma, y como si su moral pudiera ser afirmada sin referencia a los principios científicos generales de la conducta, me parece lamentable. Los principios son los mismos⁷².

Inspirado en esta convicción, Dewey definió en el ideario de la Escuela Laboratorio una serie de manifestaciones formativas, logrando asimismo la cooperación y concordancia con esos principios en el seno de las familias. En *The Dewey School* se afirma a este respecto:

Sosteniendo este común punto de vista intelectual [el de que la conducta es unitaria, así como los principios morales que la rigen], estaban todos unidos en el propósito común de establecer los ajustes y condiciones que ayudarían a que el niño desarrollara el correcto “cómo de conducta” [la norma de conducta que se esperaba de él], tanto en la escuela como en casa, mostrándole el “qué de la conducta” [la conducta correcta misma, mostrándola con el propio ejemplo]. Por tanto, se hacía manifiesta al niño la doble dimensión de la teoría ética, así que las éticas psicológica y social se incorporaron a la vida de la escuela tanto como –si no más– en la vida familiar de los niños, logrando con ello darles unidad⁷³.

⁷² DEWEY, John, *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, p. 54.

⁷³ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, p. 401.

6.2.4 La cooperación del hogar y la escuela desde el punto de vista de la formación intelectual, a la luz de la centralidad de la *experiencia*

Como se ha podido ver en el capítulo V y en la primera sección del presente capítulo VI, la familia es para Dewey el ámbito educativo originario y primordial. Tanto porque es allí donde de modo ordinario más experiencia se tiene de una entrega personal incondicionada, como también por el hecho de ser el ambiente en el que naturalmente tienen lugar las primeras percepciones sensibles, los primeros esfuerzos de aferrar la realidad, los primeros pasos en la toma de conciencia sobre uno mismo, las primeras reconstrucciones ideales de la experiencia en busca de una mejor adaptación al contexto que nos rodea. En *How We Think*, escribió:

Durante las primeras etapas de la experiencia y para la mayor parte de *todas* las experiencias, salvo las de los especialistas, los elementos comunes son los elementos *humanos*, los que están en conexión con las relaciones de las personas entre sí y con grupos. Lo más importante para un niño son las relaciones con el padre y la madre, con el hermano y la hermana. Los elementos con ellos relacionados se presentan en la mayoría de las experiencias del niño. Saturan la mayor parte de sus experiencias y les proporcionan su significado. Estos factores humanos y sociales son, consecuentemente, los que llevan de una experiencia a otra y los que más fácilmente pueden ser transportados de una experiencia a otra. Son ellos los que suministran el material

mejor adaptado para el desarrollo de las habilidades generales del pensamiento⁷⁴.

Por eso, no extraña que poco más adelante Dewey afirmara que en el marco de la escuela tradicional “el pensamiento del niño no puede operar adecuadamente porque la escuela no tiene nada en común con sus expe-

⁷⁴ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, pp. 166 – 167. El uso de cursivas es así en el original. Leonardo Polo ha puesto de relieve un aspecto tal vez no suficientemente estudiado por Dewey, que se sitúa sin embargo en la línea de la reflexión deweyana que se acaba de recoger: el papel clave que tiene la educación familiar respecto de la afectividad del niño. Y se trata de un punto de suma importancia, pues sobre la solidez de lo sentimental descansa la personalidad y buena parte del futuro crecimiento del educando. Polo afirma que “*la educación en la familia es fundamentalmente una educación en la normalidad afectiva*. A los padres les corresponde educativamente, ante todo, normalizar los afectos de sus hijos. La normalización de los afectos de un ser humano es básica, de tal manera que si falla, tenemos una falta de fundamento para edificar una educación superior, o sea, una educación del intelecto y de la voluntad.

Lo primero que se debe educar son los afectos, los sentimientos”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 94. Asimismo, en otro momento de su monografía sobre filosofía de la educación, sostiene que “para que se ponga en marcha la actividad del ser humano a la edad que sea, en el sentido de una averiguación, de una investigación, de un ir aprendiendo, hace falta un estado indispensable en la vida: *la normalidad afectiva, la cual se consigue en la familia*. La función educativa de la familia tiene como primera tarea la educación de la afectividad. Se trata de formar personas alegres, esperanzadas y confiadas, de manera que no tengan muchos miedos o que aprendan a superar el miedo. La normalidad afectiva no es lo más importante, pero tiene carácter de requisito, porque cuando la afectividad se desordena, la actividad de las facultades cognoscitivas superiores, como la inteligencia, se hace muy difícil” (pp. 207 – 208). También en las citas de Polo, el uso de cursivas es así en el original.

riencias anteriores”⁷⁵. Es notable la claridad con la que sostiene la centralidad de la experiencia en el ámbito familiar. Dewey pone de manifiesto la importancia de contar con esas experiencias para facilitar desde ahí una reconstrucción intelectual creciente, que signifique en el estudiante una mejora real, un crecimiento efectivo. No puede ser de otra manera, a la luz de los principios deweyanos de la centralidad del educando, de la experiencia, de la continuidad y de la educación como crecimiento.

Pring sostiene que

para Dewey tenía poco sentido ignorar la individualidad de cada aprendiz, pues cada uno traía con él o con ella un particular conjunto de experiencias, a través del cual la sucesiva experiencia sería filtrada y dotada de sentido⁷⁶.

Para los profesores, conocer bien a sus alumnos, sus raíces y contexto –sus familias y primeras experiencias, por tanto– es decisivo. En ocasiones no resulta posible, pero si así ocurre siempre es sentido como una carencia: el ideal sería poder contar con eso. Por cierto, es más relevante cuanto más inmaduro sea el estudiante: más en el caso de chicos de primaria; gradualmente menos a medida que se trata de alumnos mayores.

Tal como sostuvo Aristóteles en diversos pasajes de su *Ética a Nicómaco*, el carácter, la madurez y la experiencia de vida juegan un papel no menor en la adquisición de conocimientos y de hábitos intelectuales. Según el pensamiento deweyano, las disposiciones y el carácter tienen

⁷⁵ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, p. 167.

⁷⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 174.

un papel fundamental. Esta es una razón más de su insistencia en la cooperación entre los hogares y la escuela, entre los padres de familia y los profesores. Son los padres y los maestros quienes ayudan a forjar ese carácter del que se está hablando.

Debido a la importancia de las actitudes, la capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento. La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad de pensar correctamente. Además, no hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica de como resultado un buen pensador. La información y los ejercicios son valiosos, pero ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter⁷⁷.

Por ello, los padres y los profesores han de conocer a fondo al educando (su constitución, sus capacidades, intereses, etc.) además de su ciencia pedagógica. Tanto unos como otros son importantes: aun siendo trascendental, la responsabilidad por la formación de los estudiantes no se reduce a la formación que dan los maestros como “profesionales de la educación”, por la sencilla razón de que los padres no dejan de ser los primeros educadores y porque, por ejemplo, incluso para el desarrollo de refinadas habilidades de cálculo el apoyo afectivo general de la familia, la transmisión de un acervo cultural amplio y la formación de disposiciones de carácter son fundamentales⁷⁸. Los padres y los profesores están, pues,

⁷⁷ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, p. 135.

⁷⁸ Richard Pring pone de relieve la experiencia de Dewey, que –como ya se ha visto en los capítulos segundo y tercero– estuvo fuertemen-

siempre en una misma empresa, trabajando mancomunadamente.

En las conferencias que dictó al grupo de padres de su Escuela Experimental, más tarde publicadas en *The School and Society*, Dewey planteaba un par de preguntas incisivas y audaces:

¿Qué puede hacerse y de qué manera para poner a la escuela en estrecha relación con la vida del hogar y de la vecindad, en vez de hacer de la escuela una institución a la que el niño acuda solamente a aprender ciertas lecciones?
¿Qué puede hacerse para suprimir las barreras que han ve-

te marcada por la transformación social de fines del siglo XIX en Chicago. Se asistía a un cambio muy fuerte: se dejaba atrás lo que hasta entonces había sido un pilar clave en la educación infantil. En concreto, que hasta ese momento “los intereses habrían sido desarrollados según ellos [los niños] aprendían de sus padres y comunidad cómo enfrentar las necesidades más hábilmente, conduciéndoles hacia nuevas posibilidades. La interacción social que habría circundado estas actividades les podría haber permitido descubrir su sentido y significado cultural. Habrían sido enseñados no solo por alguien de quien podrían aprender ciertas habilidades, sino un modo de vida en el que podrían haber aprendido sobre deberes y responsabilidades recíprocas”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 86. De ahí la reacción con la que, como explican Simpson y Jackson, “Dewey sacó del hogar, del vecindario y del taller un mensaje para las escuelas y la educación cívica, afirmando que las actividades escolares en ‘madera y metal, al tejer, coser y cocinar’ debían ser conceptualizadas ‘como métodos de vida, no como estudios específicos’”, SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, pp. 74 - 75. Sarramona encarece, en este mismo sentido, no solo la participación en la escuela por parte de los padres de un niño como matrimonio singular, sino también la formación de asociaciones de padres: cf. SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 - 38, p. 29.

nido a separar, desgraciadamente, la vida escolar del resto de la vida diaria del niño?⁷⁹

Es evidente la importancia que reconoce a la unidad entre la educación en el hogar y aquella que se imparte en la escuela. Es digno de hacerse notar que el norte –el punto de referencia– es la vida familiar, que es el ámbito originario de la formación personal. La escuela ha de “ponerse en estrecha relación” *con ella*, acercándose, situándose en continuidad *con ella*.

Pero antes de entrar a su respuesta, Dewey debía despejar ya en aquellos tempranos años (1899) algunos equívocos, que suscitaban críticas a su planteamiento:

No significa esto, como han interpretado quizá algunos, que el niño debe simplemente manejar en la escuela cosas que haya experimentado en la casa y estudiarlas, sino que, hasta donde sea posible, el niño debe tener la misma actitud y los mismos puntos de vista en la escuela y en el hogar; que se encuentre el mismo interés en ir a la escuela y hacer allí por su cuenta las cosas que debía hacer, que encuentra en los juegos y en las ocupaciones que desempeña en su casa y vecindad⁸⁰.

⁷⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 59.

⁸⁰ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 59. En este sentido, según la concepción de la disciplina escolar deweyana que ya se ha abordado antes, comenta Hurtado que “tal es el ambiente escolar que supone la concepción disciplinaria de Dewey. Esta tendencia de reproducir en la vida escolar, la vida real del niño, es una de las causas que han decidido en Dewey emplear el juego como medio de enseñanza, más ampliamente que los educadores que lo habían precedido. En *The School and Society* expone cómo cada juego puede aportar un elemento formativo; al jugar ‘a los almacenes’ los niños aprenden las diferentes funciones y realidades de la vida y muchos conocimientos aplicados; al representar las piezas teatrales

Para Dewey, “las actitudes”, “los puntos de vista”, “el interés” y “las cosas que debía hacer” el niño –sus experiencias–, son elementos esenciales en la educación de los estudiantes en la escuela. Pero todo ese haz de factores se encuentra en patente *continuidad* –otra categoría medular en la propuesta deweyana– con las experiencias, disposiciones y conocimientos adquiridos en el hogar. Por ello, continuaba,

significa también que los motivos que estimulan el trabajo y el desenvolvimiento del niño en el hogar deben ser utili-

ellos pueden aprender la historia, ejercitar la costura, el dibujo, prestar atención a los detalles necesarios para la representación. Las muñecas hacen conocer el carácter propio de cada niña. En *Democracy and Education* Dewey da una razón más profunda del valor del juego, que ya hemos señalado, pero sobre el cual volvemos ahora ya que constituye uno de los elementos del ambiente escolar. Dice que psicológicamente la característica del juego no es la falta de un principio determinado, ni la búsqueda del entretenimiento, sino el trabajo continuado en una misma línea, sin considerar una utilidad práctica, en tanto que este trabajo es una entidad más complicada en la cual se presta atención a los resultados obtenidos. Hay, pues, un paso natural del juego al trabajo. Ambos son igualmente libres e intrínsecamente motivados, dejando de lado las falsas concepciones económicas que tienden a hacer del juego un recreo para las clases ricas, y al trabajo una dura tarea para el pobre. El trabajo es psicológicamente una actividad que incluye una mirada consciente sobre los resultados como una parte de la acción misma. Llega a ser un trabajo forzado cuando las consecuencias están fuera de la actividad como un fin por el cual la actividad es puramente un medio. El trabajo que permanece impregnado con su actitud de juego, es el arte, dependiendo de la estimación de los hombres, al menos por su naturaleza. Mediante el juego podemos, pues, desarrollar toda la vida intelectual, moral y estética del niño en un ambiente que toma en cuenta su evolución”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 159.

zados en la escuela, de tal modo que el niño no tendrá que adquirir otra serie de principios de acción que pertenezcan solamente a la escuela, distintos de los del hogar. Es una cuestión referente a la unidad de la vida del niño, a sus motivos y aspiraciones actuantes, no a un problema referente a cómo divertirlo, ni siquiera a cómo interesarle⁸¹.

La *continuidad* entre la educación familiar y la educación escolar es manifestación de la *unidad de vida* del estudiante, y de que la educación es *crecimiento*. La experiencia se va *reconstruyendo*, hacia cotas más perfectas de conocimientos y cualidades morales. Todo en el planteamiento deweyano apela a la unidad: por eso, la escisión entre la escuela y la familia es claramente insostenible. Diciéndolo en positivo: la sinergia, la complementariedad y la concordancia de la educación familiar y la educación escolar es el contexto más apto para producir un mejor crecimiento de cada persona. Familia y escuela están llamadas a integrarse en una comunidad educativa unitaria, donde el centro escolar es como una extensión del hogar. Cada ámbito tiene su *ethos* propio, por cierto. La continuidad radical entre ellas es *unidad*, no *confusión*.

6.2.5 Persona, familia, escuela y sociedad. La *comunidad educativa*

Dewey conecta la vida y la educación de la escuela con la formación y el día a día de la familia, pero también con la sociedad en general. Su planteamiento busca la inte-

⁸¹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 59.

gración con la vida ciudadana (política, cultural, económica), precisamente porque el sujeto que crece proviene de una familia y está llamado a irse insertando progresivamente en el tejido social más amplio.

Comentando un diagrama con el que exponía gráficamente sus ideas a unos padres que le escuchaban, Dewey explicaba lo siguiente:

En este segundo diagrama (II) deseo sugerir que en realidad el único modo de unir las partes del sistema es ligar todas ellas con la vida. Solo conseguiremos una unidad artificial mientras limitemos nuestra mirada al sistema escolar mismo. Debemos mirarlo como una parte de un conjunto más amplio de vida social. El bloque (A) en el centro representa el sistema escolar como un conjunto.

A un lado vemos el hogar, y dos flechas deberían representar el libre juego de influjos, materiales e ideas entre la vida del hogar y la de la escuela⁸².

Persona, familia y sociedad política encuentran en la escuela una importante ayuda. El centro escolar es una institución gracias a cuya acción las personas –teniendo como base lo recibido en el hogar– son *ayudadas a crecer* en hábitos, conocimientos y relaciones valiosas, de modo que estén mejor capacitadas para entregar un mayor aporte a la sociedad, para ser mejores ciudadanos. Por tanto, para cumplir eficazmente su función, la escuela no puede aislarse ni de las familias ni de la realidad social en que están llamados a insertarse los futuros ciudadanos⁸³.

⁸² DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 44.

⁸³ Cf. LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa y MARTÍN RASINES, Elena, “Familia y educación en valores”, en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa,

Así, en *Democracy and Education* (1916), considerada por muchos la mejor síntesis de su filosofía de la educación, Dewey sostuvo lo siguiente:

El aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto solo es posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que lo hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada. (...) Por regla general, la ausencia de un ambiente social – en conexión con el cual el aprender es una necesidad y una recompensa– constituye la razón principal del aislamiento de la escuela. Y este aislamiento hace el conocimiento escolar inaplicable para la vida y, por tanto, de un carácter estéril⁸⁴.

(coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid: Cinca, 2008, pp. 31 – 34.

⁸⁴ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 368 – 369. Comentando las políticas públicas sobre la educación que en los últimos años han impulsado la OCDE y la UNESCO, Alfonso González propone como una buena medida de las administraciones públicas el “favorecer la creación de comunidades de aprendizaje”. En un artículo, afirma que “una escuela no es un repetidor de señales, ni siquiera, en sentido estricto, es un lugar en donde aprender. Una escuela es una comunidad unida por un propósito. El precio de no entender esta realidad en una sociedad crecientemente desintermediada por el uso de las tecnologías de la información es la desescolarización. Por lo tanto, el proyecto del centro debe ser el reflejo de las necesidades y cultura de esa comunidad”, GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA, Alfonso, “El sistema educativo en la sociedad del aprendizaje”, *Nueva Revista* 149 (2014) 138 – 150, p. 146.

En este sentido, la apertura de la escuela hacia las familias y a la sociedad se manifiesta en la atención a las diversas circunstancias (étnicas, religiosas, culturales, económicas, etc.) del preciso contexto en que se sitúa. Por lo mismo, es importante atender a la formación de todos y aprovechar al máximo el aporte de todas las personas que integran la comunidad educativa: de todos los alumnos, padres y maestros.

Explicando este aspecto de la filosofía deweyana, Richard Pring sostiene que

la escuela debe estar abierta a la rica variedad de experiencias que la gente joven trae consigo a la escuela y que demasiado frecuentemente era despreciado como insignificante en el contexto jerárquico de la educación tradicional. Pero son precisamente esas experiencias las que necesitan educación. El vínculo entre la educación y la democracia es exactamente ese: la creación de un espacio donde las experiencias de todos y cada uno de los estudiantes había de ser respetada y convertirse en el objeto del proceso comunicativo. La escuela como comunidad había de encontrar espacio para la voz de los alumnos según ellos articulaban sus experiencias, las compartían con los demás en la comunidad, aprendían a partir de las críticas y expresiones de otros, y contribuían a la común comprensión de la escuela y del mundo más allá de la escuela⁸⁵.

En *The School and Society* Dewey plantea la necesidad de la unidad e integración de la escuela con especial claridad. Con el término “despilfarro” (*waste*) engloba los desaciertos de la escuela tradicional, las pérdidas de tiempo y de talento, el cúmulo de experiencias anti-

⁸⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 118.

educativas y los sinsentidos en que muchas veces tropieza la educación escolar. Y sostiene que ese malgastar los recursos de personas y medios materiales proviene específicamente de perder la continuidad, de no lograr la debida unidad. Así, sostiene que “todo despilfarro es debido al aislamiento”⁸⁶.

Admitir compartimentos estancos, ámbitos escindidos, grupos desvinculados, etc., es aceptar que la comunidad educativa se debilite, sea algo meramente nominal, o, incluso, desaparezca. Aceptar que se rompa la unidad es dar cabida al aislamiento, sea en las relaciones personales, en el tejido de los conocimientos o en el plan de formación de hábitos y disposiciones morales. Consentir el aislamiento conduce a malgastar tiempo, energías y oportunidades de crecimiento; tanto de personas individuales, como en términos sociales: en la familia, en la escuela y en la sociedad.

De ahí la necesidad de fomentar y defender la unidad entre las personas (p.ej. entre el padre y la madre en la familia; entre los directivos y profesores en la escuela) y entre las instituciones (p.ej. entre las familias y la escuela). En el pensamiento deweyano, la vida es unitaria, sea la vida personal, sea la vida social. El aislamiento, la desunión y la confrontación son factores de debilitamiento y enfermedad, cuando no derechamente de muerte⁸⁷.

⁸⁶ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 39.

⁸⁷ Con respecto a la unidad entre los directivos, profesores y administrativos de un centro educativo, puede verse PERKINS, David, *King Arthur's Round Table. How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*, Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons, 2003.

En la filosofía deweyana, los educadores cumplen una función de mediadores, de facilitadores, de guías expertos. No son ni la fuente de las verdades –que se halla en la realidad misma–, ni pueden suplir al educando –pues el viviente que crece es él–. En el caso de un medio de comunicación, por ejemplo, se ve que es adecuado si facilita la transmisión, prestando un servicio sin interferir. Una buena conexión telefónica es aquella que pasa inadvertida, aquella que sirve de canal y es al mismo tiempo tan discreta que lo más probable es que los que se comunican quizá no reparen en que ella *está ahí*. La conexión (todo el conjunto de aparatos y su disposición ordenada) es imprescindible para que pueda haber una comunicación a cierta distancia, pero será tanto mejor cuanto acerque más e interfiera menos.

Una línea telefónica que chirría *se hace notar* y, aun cumpliendo parcialmente su función, causa problemas. Una conversación en la que hay un desfase y la comunicación no es inmediata y fluida *hace presente* la conexión: ciertamente establece una mediación entre puntos lejanos, pero también hace patente que lo deseable sería contar con un mejor enlace. Una mala mediación comunicativa no solo distrae la atención de lo que se está transmitiendo, sino que a veces incluso exaspera de tal manera que lleva a alguno de los agentes a preferir cortar la comunicación.

No es difícil aprovechar esta imagen cuando se piensa en la labor educativa de los padres y de los profesores. Como explicaba Dewey, la clave está en la relación que establece el educando con la realidad; el centro de la atención en la acción educativa es el estudiante, pues él es quien crece. Los educadores son mediadores, puentes,

guías de la experiencia personal, transmisores del acervo cultural de la sociedad. Por ello, han de buscar ser lo más idóneos posible como comunicadores: conocedores tanto del niño como de la realidad, experimentados, y con una marcada disposición de servicio.

Los buenos educadores propician la conexión de los educandos con la realidad, tendiendo un puente entre ambos puntos, generando entusiasmo e interés. Al mismo tiempo, por desgracia, una mala mediación puede ser contraproducente, pues se puede estorbar de tal manera que se induzca al chico a perder el interés, a frustrar su natural desarrollo. Cuántas veces hemos visto, por ejemplo, que un buen profesor de matemáticas no solo logra que sus alumnos sepan más cálculo y geometría, sino que también es foco de futuros físicos e ingenieros; y que con uno malo ocurra justo lo contrario.

Para ser un buen educador, explica Dewey, se ha de estar atento al peligro de sentirse o actuar como protagonista. Si eso sucede, no se está siendo mediador, sino punto de llegada; no se está en disposición de servicio como medio, sino pretendiendo ser el punto de referencia, como fin. El buen mediador, en cambio, respeta la realidad de las cosas y facilita el libre caminar del que transita gracias a su ayuda.

Vale, pues, la pena decir algo sobre el modo como el adulto puede aplicar el saber que le da su propia mayor experiencia sin imponer un control meramente exterior. De un lado, su misión es estar alerta para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando [en el educando]. En este sentido, se es un educador, y se debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener,

además, aquella simpática comprensión de los individuos como tales individuos que le dé una idea de lo que ocurre en los espíritus de los que están aprendiendo. Entre otras cosas, la necesidad de estas disposiciones de parte de los padres y maestros es lo que hace a un sistema de educación basado en la experiencia viva una tarea más difícil de realizar con éxito que lo que es seguir los patrones de la educación tradicional⁸⁸.

Siguiendo con el símil de la conexión telefónica, es necesario que la multiplicidad de instrumentos sea al mismo tiempo una unidad. Si no se da una colaboración ordenada la transmisión es imposible. Dado que son varios los instrumentos que participan en la mediación comunicativa, ha de haber una coordinación. De este modo, cada uno desde su particular posición y poniendo cada cual sus respectivas cualidades al servicio del objetivo común, se permite a un agente tener a su alcance un punto lejano.

En una comunidad escolar, la cooperación entre los educadores (padres, directivos y profesores) ha de seguir esta línea, así como llevar a cuidar la ordenada disposición de los demás factores que se utilizan en beneficio de los estudiantes. El objetivo es la unidad, condición necesaria para el crecimiento. Dewey se refiere, por ejemplo, a la estructuración curricular y a las actividades pedagógicas corrientes:

El gran problema de la educación, en su faceta administrativa, es asegurar la unidad del conjunto, sustituyendo la mera sucesión de partes más o menos desligadas e inconexas, y reducir así el despilfarro que surge del rozamiento,

⁸⁸ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 21.

de la reduplicación y de transiciones que no son propiamente puentes⁸⁹.

6.2.6 Algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa

a. Incrementar la capacidad educativa de padres y profesores

Es tradicional en la filosofía de la educación explicar la labor pedagógica a la luz del trabajo de los artesanos⁹⁰, tanto porque no se queda en el plano abstracto, como porque o se educa uno a uno, personalmente, o no se educa. El arte es el hábito de la inteligencia práctica por el cual se tiene la *recta ratio factibilium*, es decir, la capacidad de intervenir en la realidad afectando su disposición en virtud de nuestro hacer. Es el caso, por ejemplo, de un alfarero, de un médico o de un periodista. El arte es similar al hábito de la prudencia, por cuanto también perfecciona el obrar; se refiere no al entendimiento teórico, sino al práctico⁹¹.

⁸⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 44.

⁹⁰ Cf. LÁZARO, Raquel, “Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 – 153, en especial, pp. 135 y 143.

⁹¹ Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1140 a y b. Coinciden arte y prudencia en perfeccionar el entendimiento práctico, pero difieren netamente en que aquel se refiere a la producción y esta a la acción. En efecto, afirma Aristóteles que “el arte o técnica es, pues, como queda dicho, una disposición productiva acompañada de razón verdadera, y la falta de arte, por el contrario, una disposición producti-

Dewey desarrolló una reflexión filosófica sobre la educación como una ciencia pedagógica de carácter teórico, y dedicó grandes esfuerzos a favorecer a su alrededor un mayor conocimiento de la teoría educacional. Al mismo tiempo, participó desde un punto de vista práctico en la promoción de centros educativos, y explicó también la educación que dan padres y maestros como una acción práctica. Fue consciente, por tanto, de la doble condición de la pedagogía: como conocimiento teórico –dotado de principios universales y permanentes– y como conocimiento práctico –volcado en la acción–.

En su libro *The Sources of a Science of Education* recoge la tradicional comprensión sobre el arte de la educación cuando escribe:

El padre y el educador tratan con situaciones que nunca se repiten. Las determinaciones cuantitativas se encuentran lejos de satisfacer las exigencias de tales situaciones, pues presuponen repeticiones y uniformidades exactas. La exageración de su importancia tiende a entumecer el juicio, a sustituir el libre juego del pensamiento por reglas uniformes, y a acentuar los factores mecánicos que también existen en las escuelas. Contribuyen principalmente a la realización más eficiente de las prácticas presentes en algunas materias. Han sido ya muy fructíferas para lograr eliminaciones: especialmente en algunas destrezas de rutina, tales como la lectura, la escritura y el cálculo. Pero no

va acompañada de razón falsa, relativas a lo que puede ser de otra manera”; mientras que “la prudencia es una virtud y no un arte”. Para una exposición más profunda sobre el arte, la prudencia y la verdad práctica en el filósofo griego, cf. VIGO, Alejandro, *Estudios aristotélicos*, Pamplona: EUNSA, 2006, pp. 385 – 399.

prestan auxilio alguno en los problemas mayores de la reconstrucción del programa y los métodos escolares⁹².

Según pudo verse en el primer capítulo, Dewey tiene una alta consideración hacia las ciencias exactas. Buscaba desarrollar su reflexión filosófica con un método similar, riguroso, lo más exacto posible, atento a los datos observables de hecho en la realidad. Con todo, como se puede percibir en la cita anterior, su filosofía de la educación está dotada de un realismo neto y de una invitación al contacto con la realidad práctica. Manifiesta y propone una consideración ponderada del conocimiento teórico y del saber práctico respecto de la pedagogía.

Dewey ve a los padres y profesores trabajando a la par, cooperando en la formación del estudiante. El chico es *hijo* y *alumno*, como facetas que pueden distinguirse en abstracto, pero es al mismo tiempo *una única persona* en la realidad de las cosas. Los educadores colaboran, cada uno desde su particular posición, compartiendo la misma necesidad de atender a las peculiaridades del caso particular, a cada educando. La ciencia pedagógica sirve a los educadores como los estudios universitarios a los médicos. El arte pedagógico es iluminado por dichos conocimientos teóricos, por anteriores experiencias prácticas y por el contacto presente con la realidad.

El conocimiento abstracto aporta la validez universal de ciertos principios, pero se corre el riesgo de no otorgar la justa atención a los aspectos contingentes de la

⁹² DEWEY, John, *The Sources of a Science of Education*, LW 5, pp. 33 – 34. Son interesantes las reflexiones de Altarejos en esta misma línea; cf. ALTAREJOS, Francisco, *Educación y felicidad*, Pamplona: EUNSA, 2ª edición, 1986, p. 124.

situación existencial. El entendimiento teórico ha de ser complementado con la inteligencia práctica, pues el hombre no es una sustancia separada, como los ángeles, sino un animal racional. Así, de modo similar a lo que hace Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, en Dewey el saber práctico es más útil para la vida que el tener solamente unos cuantos conocimientos teóricos. Para ser un buen educador se ha de contar con ambas dimensiones, adecuadamente dotadas. Explica en *The Sources of a Science of Education*:

El conocimiento de los objetivos a que la sociedad aspira actualmente y las consecuencias alcanzadas en la actualidad pueden lograrse en alguna medida mediante un estudio de las ciencias sociales. Este conocimiento puede hacer a los educadores más circunspectos, más críticos respecto a lo que están realizando. Puede sugerir una visión mejor de lo que ocurre aquí y ahora en la casa o en la escuela; puede capacitar a los padres y maestros a mirar hacia delante y a juzgar sobre la base de consecuencias en un curso más largo de desarrollo. Pero debe operar mediante sus ideas, planes, observaciones y juicios propios. De otro modo no es en absoluto *ciencia de la educación*, sino meramente información sociológica⁹³.

Sin contradecir lo que se viene explicando, conviene precisar que Dewey encarece decididamente la formación de los profesores en los conocimientos teóricos. No es este el momento de profundizar en ello –se ha hecho ya en el segundo capítulo–, pero la insistencia de Dewey en la importancia de que los maestros dominen a fondo las materias que enseñan puede calificarse de contundente y sistemática. Como se ha visto, algo similar pro-

⁹³ DEWEY, John, *The Sources of a Science of Education*, LW 5, p. 39.

pone para los padres: también de ellos espera un interés y una formación efectiva en los principios pedagógicos y en el acervo cultural y científico de la sociedad. Es un deber primordial de los educadores atender con magnanimidad y perseverancia a su propia formación, pues nadie da lo que no tiene.

b. El ideario educativo del centro escolar

En la vida de una escuela, como comunidad educativa, hay un elemento sumamente importante: el ideario del centro. Sirve como expresión y causa ejemplar en la identidad y el día a día de la escuela. Es una pieza clave en la conexión entre los principios teóricos gnoseológicos, antropológicos, políticos y educativos, y la realidad práctica del centro educativo. Es en sí mismo una formulación de ideales, aunque concebido siempre con una referencia a la vida práctica; es una herramienta propia del ámbito del conocimiento teórico sobre lo práctico.

El ideario es una ayuda para seguir el camino, en concordancia con lo que Leonardo Polo denomina la “orientación global” de la vida: aquello que sirve como punto de referencia en las decisiones personales de cada persona y en la acción formativa que realizan los agentes educativos. Como sintetiza Polo, la orientación global es “una adivinación o una pre-comprensión, un pre-tener lo básico de la realidad”⁹⁴. Como el ideario, que es en cierto modo un “tener ya” –si bien de modo *ideal*, previo a lo

⁹⁴ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 217.

más decisivo, que es la acción efectivamente realizada—el perfeccionamiento que busca la educación.

Si el ideario educativo es bueno, y el hogar y la escuela lo comparten realmente, se puede ayudar a crecer al chico con eficacia. La cooperación que debe haber entre padres y profesores surge de la comunidad educativa que forman: son dos partes distintas, que se ponen de acuerdo para buscar un fin común (la educación, el crecimiento del chico concretamente). Dicha finalidad es lo primero en la intención y ha de sostenerse sin interrupción en el tiempo, puesto que la formación de una persona es un proceso que requiere recorrer un largo camino. Si el ideal es adecuado y se persevera en él a pesar de las inevitables dificultades, la acción educativa podrá ir adelante.

Por tanto, ha de ponerse especial esmero en la definición del ideario. Igualmente, ha de cuidarse también a lo largo del tiempo que inspire efectivamente la vida de la comunidad educativa. Si la idea del escultor no es buena, de la ejecución tampoco podrá salir nada excelente. Pero aun cuando la idea fuera buena, si la ejecución material fuese deficiente, el resultado tampoco podrá ser satisfactorio. Se requiere que tanto el ideario formativo como la acción educativa sean los apropiados, con una *adecuación general* del ideario a la realidad de la naturaleza humana y a las circunstancias de la escuela y de las familias, y una *adecuación operativa* de las prácticas que realizan padres, profesores y alumnos al ideario del centro.

La escuela es un centro social que aglutina a una pluralidad de familias y a un grupo de profesionales de la educación, de manera que forman una comunidad educativa con una finalidad compartida, que es un cierto

bien común. Es esencial a una comunidad compartir el fin común; y es esencial a un centro educativo compartir un ideario educativo común: de lo contrario, podrá haber paredes y transferencias económicas, pero no una comunidad educativa plena.

Al incorporarse una familia a la escuela, quizá solo idealmente se comparte el fin común. Pero eso no es poco: de hecho, es lo esencial. Más adelante, en cuanto se vive la dinámica social del centro se empieza a disfrutar de una cierta coposesión de los bienes comunes que la vida comunitaria tiene, al mismo tiempo que se asume también la responsabilidad por sacar adelante el proyecto educativo con el propio esfuerzo. La escuela es como una barca en la que se viaja, y han de remar todos: no es bueno que haya pesos muertos, ni polizontes. Mucho menos, amotinados.

Se trata de rasgos que Dewey imprimió en la marcha de la Escuela Experimental de Chicago y a su Asociación de Padres, como pudo verse en el tercer capítulo, y de lo que intentó en el difícil empeño por hacer viable la *School of Education*, según se ha expuesto páginas atrás. Puso diversos medios para involucrar activamente a los padres en la Escuela Experimental de Chicago. Entre ellos, uno particularmente importante fue que el centro educativo tuviera un ideario claro, y que este fuera lo más conocido y compartido que se pudiera.

En este sentido, es también primordial la formación permanente de los directivos, así como promover sesiones formativas periódicas para profesores y padres. El ideario educativo ayuda a tener claridad sobre lo que es esencial y sobre lo que es accidental en la vida de la es-

cuela, sirve de orientación para la toma de decisiones y facilita a todos un marco en el que se puedan plantear inquietudes o sugerencias⁹⁵.

Miguel García-Baró sostiene con no poca fuerza que es fundamental que tratemos de entender por qué las cosas se hacen como se hacen en la escuela a donde llevamos a los chicos; es sumamente conveniente que existan escuelas de padres paralelas a las escuelas de los hijos, donde en el modo apropiado se enseñe a ampliar el propio mundo a los padres en el sentido en que los hijos lo están descubriendo; y, sobre todo, donde se pueda asimilar la orientación global del colegio o de la escuela que hemos escogido o que nos ha venido impuesta por las circunstancias, porque los hijos no deben permanecer simplemente en el lugar donde hayan caído, sino en un lugar en el que la formación se dirija precisamente en la dirección general hacia la que queremos nosotros que se dirija⁹⁶.

c. La apertura a la cooperación habitual

Prescindir de la libre, entusiasta y activa participación de alguno de los tres grupos esenciales de una comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) significa siempre dejar de contar con un elemento capital para la buena marcha de la escuela como centro social, como

⁹⁵ Efectivamente, en la misma línea en que Polo dice que “la orientación global es necesaria para vivir adecuadamente” (POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 219), puede afirmarse que el ideario es de suma importancia: una referencia clara y un estímulo para innovar.

⁹⁶ GARCÍA-BARÓ, Miguel, *Elementos de antropología filosófica*, p. 193.

institución educativa. La conciencia de ser una comunidad de personas, con una *finalidad compartida* es clave. La cooperación debe ser propiciada y custodiada tanto por los directivos de la escuela, como por los profesores y los padres⁹⁷.

Una escuela –análogamente a los que sucede en una familia– es semejante a lo que en el derecho civil se ha plasmado en la figura jurídica de la *sociedad de personas*, donde cada uno cuenta por ser quien es; es decir, siguiendo la comparación de figuras jurídicas, la identidad y la vida de una escuela no ha de reducirse nunca a la de una *sociedad anónima*, en la que la identidad de los participantes no cuenta, sino solamente su contribución impersonal.

Participación de todos los agentes en la acción educativa y en la vida del centro escolar, por tanto. Tal como se ha visto repetidamente, se trata de un rasgo característico del planteamiento deweyano y de la historia de la Escuela Experimental. Es necesario prestar atención a la dimensión institucional del centro: padres, profesores y alumnos han de colaborar activamente en la marcha de la vida escolar. Eso se hace efectivo mediante una serie de actos concretos, como por ejemplo asistiendo a las reuniones informativas; evitando la crítica negativa y especialmente la murmuración; planteando colaborati-

⁹⁷ Cf. RIVAS BORDELL, Sonia y UGARTE ARTAL, Carolina, “Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela”, *Estudios sobre educación* 27 (2014) 153 – 168, p. 162 – 163. Como afirma Polo, “el obstáculo principal, tanto en la escuela como en las empresas que se proponen la formación de sus miembros, es la pasividad de la gente”, POLO, Leonardo, *La persona humana y su crecimiento*, p. 135.

vamente las dudas, objeciones y sugerencias que se tengan; procurando ser creativos para buscar modos más acertados de tomar decisiones, dar las clases, corregir indisciplinas, y demás en la escuela; teniendo una actitud receptiva, que favorezca y aliente la cooperación de los demás agentes educativos⁹⁸. Como afirma Leonardo Polo, “el ideal de la cooperación es irrestricto. Nunca acabaremos de cooperar bien, y nuestra capacidad de cooperación es inagotable”⁹⁹.

Rivas y Ugarte sostienen que para facilitar una participación activa de las familias

son necesarias dos premisas: primero, que los progenitores cuenten con la formación necesaria para poder participar con la responsabilidad que se requiere, además del tiempo y de los recursos necesarios. Segundo, que el directivo escolar, por un lado, comparta el liderazgo y la toma de decisiones con ellos y, por otro, facilite y promueva la formación de familias y docentes en este campo¹⁰⁰.

Desde el punto de vista de la formación intelectual y del desarrollo moral, según propone Dewey, la experiencia de la unidad de la vida y de la necesidad de la participación en distintos ámbitos de la sociedad favorece un crecimiento integral.

⁹⁸ Cf. CARTER, Samuel Casey, *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*, Washington: The Heritage Foundation, 2002, pp. 15 – 20. Cf. VAELLO ORTS, Juan, *Resolución de conflictos en el aula*, Madrid: Santillana, 2003, pp. 102 – 106.

⁹⁹ POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, pp. 144 – 145.

¹⁰⁰ RIVAS BORDELL, Sonia y UGARTE ARTAL, Carolina, “Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela”, *Estudios sobre educación* 27 (2014) 153 – 168, p. 157.

Cuando el niño vive en relaciones variadas, concretas y activas con el mundo común, sus estudios son naturalmente unificados. No es entonces un problema relacionar los estudios. No tendrá el maestro que acudir a toda clase de recursos para tejer una lección de aritmética con otra de historia o algo semejante. Relaciónese la escuela con la vida y todos los estudios estarán necesariamente vinculados.

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 una de las 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 despliegue¹⁰¹.

Se experimenta que es importante implicarse efectivamente, prestando un servicio personal. En el ideal educativo deweyano, los que forman parte de la comunidad educativa han de tener una actitud que trascienda el mero intercambio material, o la sola transacción de unos bienes por otros. En efecto, las escuelas participan en cierta medida del compromiso personal propio de la vida familiar, tanto por el clima de confianza y de afecto recíproco que las caracterizan, como por el espíritu de sacrificio que habitualmente las distingue¹⁰². Hay una cierta

¹⁰¹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 54 - 55.

¹⁰² La experiencia de escuelas y familias que logran construir un ambiente cálido y colaborativo –de las que habitualmente surgen ideas, proyectos y convicciones educativas luminosas– hace pensar en ese interesante pasaje en que Aristóteles explica que “cada actividad es intensificada por el placer que le es propio, y así juzgan mejor y hablan con más exactitud de cada cosa los que se ejercitan en ella con

cuota de *incondicionalidad*, de gastarse generosamente y poner todo el corazón en la vida diaria. En una buena escuela, el buen profesor, el buen padre y el buen alumno viven algo básico: el compromiso personal, es decir, ir cada uno –en primera persona y con perseverancia– a poner el hombro en el esfuerzo común.

El que la escuela sea como una extensión de la familia se muestra también en la experiencia tantas veces comprobada de la abnegación en su trabajo que viven los profesores¹⁰³. También en los lazos personales afectivos que unen a maestros, padres y alumnos, que perduran resistiendo el paso del tiempo y de la distancia física, muchas veces con los tonos propios de la genuina amistad. Un buen profesor puede ser para un alumno como un segundo padre; otras muchas, un gran amigo. Un buen profesor es con frecuencia “los ojos, los brazos y la boca” con los que los padres pueden continuar la educación de su hijo más allá de las fronteras del hogar, un apoyo y un confidente insustituible.

Como los padres, un buen profesor no suele llevar cuenta de la entrega personal, de las mil vueltas que le da a cómo ayudar a sus alumnos según las circunstancias de cada cual; vive en carne propia las dificultades de sus alumnos. Y se sorprende y alegra del mejoramiento que

placer; por ejemplo, llegan a ser geómetras y comprenden mejor la geometría los que se deleitan en ella, y asimismo los aficionados a las artes, a la arquitectura, etc., se entregan a la obra que les es propia encontrando placer en ella”, ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1175 a.

¹⁰³ Cf., por ejemplo, CHENOWETH, Karin, “*It’s Being Done*”. *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA): Harvard Education Press, 2nd printing, 2007, p. 21.

va viendo en cada uno¹⁰⁴, pero sobre todo por el afecto, confianza y agradecimiento que recibe de aquellos a los que ha educado, si lo ha hecho verdaderamente, como es la educación genuina: si los ha *ayudado a crecer* como personas.

Para Dewey, el ambiente al que debe tender la comunidad escolar está caracterizado por la solidaridad, es decir, por entenderse y actuar como una unidad, indivisiblemente, de modo cooperativo. La ayuda que prestan los padres y los profesores comparten los matices de afecto, servicio efectivo y plena disponibilidad en la búsqueda del bien del educando. Es natural que entre ellos se establezcan lazos de amistad, y que unos procuren apoyar la labor de los otros¹⁰⁵.

Por eso, junto a las razones de índole propia de la teoría del conocimiento, para Dewey plantea que entre el ámbito familiar y el escolar haya flujos bidireccionales, serenos y continuos. “¡Qué naturalmente van y vienen las

¹⁰⁴ Como dice Polo, “ayudar a crecer no es solo arreglo o proceso, sino una asistencia, una aportación que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento”, POLO, Leonardo, *La persona humana y su crecimiento*, p. 107.

¹⁰⁵ Los padres y los profesores suelen exceder lo *estrictamente necesario*, lo *solamente* justo, movidos por el cariño hacia los que procuran ayudar a crecer. Su actividad es tanto consecuencia de sus cualidades personales como estímulo para crecer en virtudes, y ocasión para trabar amistad agradecida con quienes comparten esa labor. Por eso, a quienes plantean su vida como padres o como profesores con una disposición de ánimo propia de *cumplimientos mínimos*, conviene recordar una sabia afirmación aristotélica: “el buscar siempre la utilidad no es propio de personas magnánimas y libres”, ARISTÓTELES, *Política*, 1338 b.

líneas de conexión entre el hogar y la cocina o las industrias textiles de la escuela!"¹⁰⁶, exclama en *The School and Society*. Lo natural, pues se trata de una comunidad, es que haya relación, unidad, cooperación entre padres y maestros. En el planteamiento deweyano no hay cabida a la *mentalidad de clientes*, que no pocas veces, por desgracia, mantiene a los padres lejos de la escuela. Tampoco la hay para la *mentalidad de la escuela como gueto autónomo*, que amenaza con aislar a los directivos y profesores, privándolos del inmenso aporte que proviene de las familias¹⁰⁷.

En la propuesta de Dewey se trata de *generar* vida comunitaria y crecimiento personal de cada uno de los que están involucrados en la vida escolar –padres profesores y alumnos–, no de contentarse con *evitar problemas*, sin más. Por supuesto, ello implica sentar algunas normas negativas (por ejemplo, la prohibición de insultar a otros), como medio para evitar daños a bienes morales y físicos que se posee en común. Pero mucho más importante es tener un planteamiento constructivo, que tenga como objetivo que la vida escolar crezca –como toda vida social, en el pensamiento deweyano–: reclama

¹⁰⁶ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 49.

¹⁰⁷ Como explica Alberto Hurtado, exponiendo el planteamiento de Dewey, "si se considera la escuela como una institución social se comprenderá que ésta debe representar la vida actual, vida tan real para el niño como la que lleva en su familia, en la vecindad, en el teatro de sus juegos. El rol de la escuela es profundizar y ampliar el sentido de los valores adquiridos en la vida de familia", HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 159.

abrir espacio para la libertad personal, y anima a que haya acciones que generen esa vida¹⁰⁸.

Hay un llamado esencial a respetar y alentar el crecimiento de las personas, con manifestaciones muy características, como son el optimismo, la valoración de la libertad y la responsabilidad, de la iniciativa¹⁰⁹ y de la creatividad, de la atención al aporte que incorporan los demás, junto con la disposición a prestar las ayudas que otros puedan necesitar y que estén al alcance de las propias posibilidades. En definitiva, Dewey apunta a una identidad comunitaria definida por una actitud *positiva*,

¹⁰⁸ Parece oportuno recoger aquí una interesante reflexión de Leonardo Polo: “si lo importante es la adquisición de hábitos, el proceso educativo humano ha de concebirse como colaboración, como incorporación a una tarea en marcha, de la que participan alumnos y educadores, que aprenden en común. La actitud contraria impide el diálogo, pues el centro de gravedad lo ocupa una verdad parcial que se impone sin crecer”, POLO, Leonardo, *La persona humana y su crecimiento*, pp. 134 – 135.

¹⁰⁹ También en este punto –siguiendo el planteamiento poliano– puede verse con claridad la importancia de procurar que la educación familiar sea lo más adecuada posible. A propósito del caso de Hobbes, sostiene que “una mala educación familiar lleva a pensar que el Estado debe ser absolutista; es decir, a concebirlo como una instancia que se hace cargo de las necesidades del hombre adulto anulando su libertad de tal manera que el hombre solamente puede existir protegido por dicha entidad. (...) La educación familiar –insisto– es importante para evitar que el Estado se convierta en el gran protector. ‘Exigimos...’, ‘reivindicamos...’, ‘¡que se resuelva esta cuestión!’”, se repite. Pero –cabe responder– la mayoría de las cuestiones las debemos afrontar nosotros mismos. El que exige se concibe como un ser necesitado de ayuda constitutivamente”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 138 – 139.

que puede describirse con ideas como “participación efectiva”, “presencia activa”, “cooperación”.

d. El trato personal y una comunicación de calidad

La unidad que debe caracterizar la relación entre las familias y la escuela según el pensamiento deweyano se fortalece en el trato personal, en el dialogar y compartir unos objetivos y una historia. Una consecuencia natural es velar por un clima de lealtad entera, que se manifiesta en evitar los discursos dialécticos dominados por un “ellos – nosotros” o “ese profesor – esos padres”. No es razonable dar cabida a la murmuración, especialmente si fuera a darse en el hogar respecto del trabajo de un profesor, o en la reunión de maestros respecto de ciertos rasgos de una familia.

En un artículo que sigue de cerca el pensamiento de Dewey, Jerold Bauch sostiene que

cuando tanto los profesores como los padres tienen una profunda comprensión del programa de la escuela y poseen la información en común, hay mucha más oportunidad de cooperación que de conflicto. Con rica y frecuente comunicación, los padres y los profesores pueden crecer en la comprensión mutua y ambos pueden adquirir mayor experiencia en cómo optimizar la educación del niño. Esto puede producir un doble beneficio para la sociedad. Crecerán niños mejor educados, que serán mejores ciudadanos adultos en la siguiente generación. Los adultos (padres y profesores) de la presente generación ponen en práctica el diá-

logo que contribuye a que haya una más efectiva sociedad democrática¹¹⁰.

También, tanto en la práctica educativa como en la reflexión teórica deweyana, se encuentra una serie de acciones que tienden a promover un conocimiento personal entre padres y profesores. Entre ellas, juegan un papel clave el conocimiento mutuo de las familias y los profesores desde el inicio de la asistencia de los chicos a las clases¹¹¹, las entrevistas personales de los maestros con los padres¹¹² –especialmente, si se cuenta con el apoyo de un preceptor o tutor que siga más de cerca la formación de cada chico– y el envío de comunicaciones a distancia¹¹³.

¹¹⁰ BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Comunication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015, p. 4. Sarramona sostiene el derecho de los padres a recibir una información adecuada sobre sus hijos: cf. SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 – 38, pp. 34 – 35.

¹¹¹ Cf. LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, “Building Bridges from School to Home”, *Instructor* 114 (2004) 24 – 73.

¹¹² Cf. DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, p. 176. Cf. CHUANG, Hsiao-Ping, *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*, Pamplona: EUNSA, 2005, pp. 19 – 79. Cf. CHENOWETH, Karin, “It’s Being Done”. *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA): Harvard Education Press, 2nd printing, 2007, p. 136.

¹¹³ Cf. HILL, Nancy E., “Culturally-Based Worldviews, Family Processes, and Family-School Interactions”, en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York: Routledge, 2010, pp. 120 – 121. También, cf. CLARKE, Brandy L., SHERIDAN, Susan M. y WOODS, Kathryn E., “Elements of Healthy Family-School Relationships”, en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York: Routledge, 2010, pp. 72 – 73.

Como sostiene Sara Lawrence-Lightfoot ,

las admoniciones de John Dewey sobre las condiciones que son particularmente importantes para los diálogos entre los padres y los profesores, escritas en el cambio del pasado siglo, continúan siendo pertinentes y patentes¹¹⁴.

Lawrence-Lightfoot se refiere a diversas reflexiones de *My Pedagogic Creed* para resaltar dos grandes aspectos de las reuniones y entrevistas que se efectúan en la escuela entre los profesores y los padres. En primer lugar, explica esta profesora de la Facultad de Educación de Harvard, Dewey apunta a un problema: la falta de interés y al formalismo que suele caracterizar esas periódicas reuniones: “todo forma, ninguna sustancia”, señala. Un formalismo marcado por un “sentimentalismo” que es en realidad falso decoro y pusilánime afán por no molestar, que en definitiva hace imposible un franco intercambio de pareceres.

En el segundo momento, continúa Lawrence-Lightfoot, Dewey sugiere la vía adecuada para hacer de esas instancias de colaboración encuentros realmente fructíferos: que los padres y los profesores se centren en el niño y en su desarrollo integral. Un diálogo abierto y basado en la observación concreta, continua y atenta de la vida real del niño ayuda a identificar objetivos, advertir fortalezas y debilidades objetivas, y salir al paso de los obstáculos que aparecen a la vista. En definitiva, que también en las entrevistas *el centro sea el niño*, el niño

¹¹⁴ LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Essential Conversation*, p. 79. Lo que en los párrafos inmediatamente siguientes se recoge es expuesto por la autora en las páginas 79 y 80 de esta misma obra.

real y su crecimiento según se manifiesta en los hechos objetivos.

Sara Lawrence-Lightfoot insiste en que, para ser productivos, los encuentros entre los padres y profesores han de desarrollarse de un modo tal que evite la rutina lo más posible: buscar un diálogo siempre respetuoso, pero distendido e informal, que facilite decir las cosas con sencillez y sinceridad, tal como se perciben desde el propio punto de vista. También, encarece que esas entrevistas se apoyen en una observación atenta de la vida del niño y en el intercambio de información sobre su desenvolvimiento en la escuela y en el hogar, con el propósito de conseguir una mirada comprensiva, pues el educando es una sola persona y se trata de ayudarlo a crecer en una unidad de vida integradora.

De un modo similar, Jaume Sarramona afirma que

transparencia e información hacen posible la mutua confianza entre la familia y la escuela y ponen las bases de la colaboración. Una colaboración que no puede ser la tradicional silenciosa, que no sirve para los tiempos de cambio que vivimos. Los padres han de superar la tendencia a ver la escuela de sus hijos con los mismos ojos con que vieron la suya, puesto que los tiempos son otros y la escuela está cambiando profundamente, tanto en su composición –confluencia de culturas– como en su manera de proceder. Y los docentes tampoco pueden añorar tiempos pasados, cuando a la escuela solamente iban los más seleccionados y todo el entorno era coherente y reforzador de las propuestas educativas escolares. Profesorado y familia hoy se necesitan mutuamente para hacer avanzar una propuesta edu-

cativa que en muchos casos deberá ir a contracorriente del mundo que nos rodea¹¹⁵.

Además de atender a la importancia de los encuentros entre los padres y los profesores, es recomendable que en el ámbito de la escuela se busque generar una vida comunitaria más amplia, con actividades que promuevan los vínculos personales entre los profesores y los padres¹¹⁶, así como entre los padres de las familias del centro entre sí. Por ejemplo, medios clásicos son organizar reuniones en casas de padres o en el mismo centro educativo; tener actividades deportivas, culturales, etc., entre padres; participar en proyectos comunes; involucrarse grupalmente en iniciativas de ayudas a instituciones de caridad o directamente a personas singulares que tengan alguna necesidad.

El más relevante capítulo en la historia de estos aspectos [democracia, calidad en la educación y participación de los padres] proviene del filósofo americano John Dewey, que vivió su vida buscando conectar democracia y educación en la mente del público general. Dewey sentía que los padres y los profesores (o los ciudadanos y el Estado) debían conseguir formar *comunidad*, y la comunidad se obtenía con rica y frecuente comunicación¹¹⁷.

¹¹⁵ SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 - 38, p. 37. Cf. CASTILLO CEBALLOS, Gerardo, *Los padres y los estudios de sus hijos*, Pamplona: EUNSA, 1983, pp. 215 - 232.

¹¹⁶ Cf. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, pp. 118 - 119.

¹¹⁷ BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Communication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015, p. 6.

Evidentemente, el planteamiento deweyano –aunque ya tenga más de un siglo cumplido– es atrevido y exigente: requiere invertir tiempo y energías de un modo magnánimo. Pero se trata de una propuesta realista, que mediante concreciones muy diversas no solo se ha vivido, sino que se vive actualmente en numerosos centros educativos¹¹⁸. Además, procurar una mayor participación de los padres no se limita a tenerlos *más tiempo* en la escuela, sino en hacerlo *mejor*. Para eso hace falta claridad en que son indispensables, de una parte, y creatividad y prudencia para acertar en cada caso, por otra.

A la clásica pregunta que se hacen los padres, de “si vale la pena dedicar tiempo yendo al colegio (a una entrevista con el preceptor de su hijo o a una reunión de padres)¹¹⁹”, o a la de los profesores, de “si vale la pena preparar tan bien la entrevista con esos padres o escribiendo una comunicación”, la respuesta deweyana es –sin duda alguna– un rotundo sí.

¹¹⁸ Cf. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, pp. 117 – 118.

¹¹⁹ Es interesante, en efecto, ver este tema vivamente reflejado en el inicio mismo de un diálogo de Platón sobre la educación: cf. *Laques*, 179 b – 180 b.

CONCLUSIONES

Llegados al final de esta investigación doctoral, conviene ahora sintetizar brevemente el contenido de estas páginas.

El primer capítulo comienza estudiando los principales hitos biográficos de la vida y la obra de John Dewey, para luego abordar los rasgos fundamentales de la filosofía deweyana. Las primeras obras de Dewey se caracterizan por un marcado empirismo y una tendencia al cientificismo, en términos tales que no sorprende su adhesión a la fuerte influencia que las teorías evolucionistas ejercieron a fines del siglo XIX e inicios del XX. Se trata de un influjo que en Dewey sería duradero, si bien asimilado en una síntesis personal. Con todo, la tradición empirista no lograba satisfacerlo totalmente; la fragmentación que percibía en ella le movió a buscar una explicación más comprehensiva, de modo que se fue acercando paulatinamente al idealismo hegeliano en sus primeros años como profesor de filosofía. Aceptó plenamente dicho sistema durante casi una década, atraído por una explicación unitaria de la realidad y de la experiencia humana. Aunque años después se desligó formalmente de Hegel, diversos elementos del idealismo absoluto fueron asimilados en su propuesta filosófica y pedagógica.

El pensamiento pragmatista de Peirce y James significó un hito importante en el itinerario filosófico de Dewey, pues desencantado del panlogismo idealista y no esperando encontrar en el empirismo la consistencia intelectual que buscaba, se decidió por el que ha sido denominado “pragmatismo americano”. A la modalidad que fue dando forma desde su propia experiencia de vida y reflexión intelectual lo llamó “instrumentalismo” y “experimentalismo”.

El giro pragmatista de Dewey integró su aprecio por el método de las ciencias experimentales, su interés en la explicación evolucionista de la realidad natural, diversos elementos del idealismo hegeliano, su inquietud por la relación práctica con el mundo circundante y su preocupación por los afanes sociales. Su noción de la verdad y del conocimiento, así como la de la constitución de la realidad, no pretendió situarse en un plano metafísico, sino bajo la propuesta de un criterio instrumentalista de la verdad. El pragmatismo de Dewey ha sido criticado justamente por el menosprecio hacia la filosofía primera, por su naturalismo y por su indefensión de fondo ante el relativismo. Con todo, en la filosofía deweyana es sumamente destacable su insistencia en tres aspectos: en la idea de que la realidad goza de consistencia propia, de que con nuestro conocimiento podemos acceder efectivamente a ella y en una visión antropológica, ética y política que revaloriza la libertad y la responsabilidad de las personas.

Pareció oportuno, por último, investigar con cierto detenimiento el estudio que hizo sobre Dewey san Alberto Hurtado. Su tesis doctoral constituye el mejor análisis filosófico y pedagógico desde el punto de vista de la doc-

trina cristiana al que he tenido acceso. Me parece que se trata de un trabajo excepcionalmente bien documentado, equilibrado y profundo.

El segundo capítulo aborda los principales aspectos de la filosofía de la educación de John Dewey. Se atiende en primer término a los fines de la educación, aprovechando para exponer el paradigma respecto del cual Dewey reaccionaba; en efecto, su planteamiento se enfrenta a la llamada “educación tradicional”. Además, siendo en todo caso una figura preeminente de la Educación Nueva, Dewey se desmarca de la que ha sido denominada “educación progresiva”. También, de una visión de la educación ceñida exclusivamente a la preparación para el desempeño profesional futuro del educando. Insertándose en una línea clásica y de vasto alcance, Dewey sostuvo que la educación es un fin en sí misma, como una actividad que se ejerce en el ámbito de la *praxis*, más radical y propiamente que en de la *póiesis*. Es central en su planteamiento filosófico entender la educación como “crecimiento”, de manera que el protagonismo de la actividad educativa se encuentra en el educando, y que ayudarle a crecer es el cometido peculiar de los educadores.

A continuación, se describió el bien conocido aspecto deweyano de la centralidad de la experiencia personal del educando: es en Dewey un principio capital, junto con el de la continuidad de la tarea educativa. El educando es un ser orgánico que recibe, pero sobre todo que asume e interpreta de manera activa las experiencias a las que se enfrenta. Como posibles cualidades interpreta-

tivas de dichas experiencias, se estudió su visión de las dimensiones religiosa y estética en la vida cotidiana.

Más adelante se dedicó atención a la importancia de los intereses del estudiante, punto estrechamente vinculado al principio de la experiencia. Debido a sus ideas filosóficas y a su experiencia en la Escuela Laboratorio de Chicago, Dewey fue enfático en reclamar la atención de los educadores sobre el potencial dinámico que brota del mismo estudiante. Con todo, tomó distancia de un planteamiento meramente roussoniano o froebeliano, en virtud tanto de la importancia que asignó a lo social y al contexto comunitario en el crecimiento individual, como apoyado en su pragmatismo filosófico.

Los intereses del educando son un factor clave, pero el concepto deweyano de interés incorpora diversos matices importantes. Uno de ellos es que el interés ha de ser no solamente respetado y alentado, sino que también dirigido y, en no pocas ocasiones, inducido. Se vio también que este es un punto importante tanto para la comprensión de la escuela como extensión de la educación que se recibe originariamente en la familia, como para la visión de los maestros como guías expertos, que ayudan al crecimiento del educando. Es, además, un planteamiento sumamente fecundo para la valorización de la libertad personal y de la responsabilidad de la persona en su propia formación.

Se trató luego sobre la efectiva enseñanza de los contenidos. Dewey anunció ya en sus primeros escritos de filosofía de la educación la coexistencia de dos principios, el “psicológico” y el “lógico”. La propuesta deweyana recoge la obvia importancia de la conservación, culti-

vo y transmisión del acervo cultural de la sociedad. Se sostuvo que las nociones ya tratadas de “educación como crecimiento”, “experiencia” e “intereses” tienen un papel fundamental, de modo que Dewey sintetiza en una visión unitaria de la persona educada el crecimiento en el que consiste la educación. El currículo y el estudiante no se hayan enfrentados, como tampoco lo están el profesor y el alumno respecto de la disciplina en el aula, ni el científico y el divulgador en la elaboración del material pedagógico.

Por último, constituyendo como sabemos un aspecto clave, que informa en cierto modo toda la antropología deweyana, el apartado final se dedicó a la dimensión social o comunitaria en la educación. La concepción que Dewey tuvo de la democracia mereció un especial determinamiento, como noción determinante en su filosofía.

Dewey asumió intelectualmente la natural sociabilidad humana, la dignidad de todas las personas y el deber ético de promover un bien común que incorporara a todos los hombres. En efecto, su idea de la democracia como vida social incluyente y perfectiva iluminó aspectos decisivos para la filosofía de la educación, tales como la experiencia educativa; la libertad personal de los padres, los maestros y los estudiantes; la valoración ética de las acciones; la escuela como foco de progreso social; la participación de todos los integrantes de una sociedad; etc.

El capítulo tercero se dedicó a la experiencia deweyana, tanto en su vida privada como en su desempeño como inspirador, impulsor y directivo de la Escuela Expe-

rimental de Chicago. Se ha visto reflejado en diversos puntos lo que Dewey tenía en mente sobre el papel de los padres en la educación escolar de los estudiantes. Para ello, se ha recogido en primer lugar su experiencia como hijo y como padre de familia, atendiendo a la familia en que nació y a aquella que formó. En este punto, se trató someramente la visión deweyana de la religión, intentando esbozar sus principales aspectos, atender a su contexto y señalar algunas de sus limitaciones.

Respecto de la vida de John Dewey no son pocos los testimonios sobre la formación recibida en su hogar y en la escuela –en sus años de estudiante–, así como de la relación que él y su primera mujer tuvieron con sus hijos y la preocupación por su educación.

Se estudió enseguida la experiencia de Dewey en la Escuela Laboratorio que fundó y promovió en Chicago. Dicho centro escolar estuvo fuertemente marcado por la filosofía de la educación deweyana, al mismo tiempo que fue a su vez clave en el posterior desarrollo de la reflexión pedagógica de Dewey. Se estudió primeramente la concepción educativa que sustentaba la Escuela Laboratorio, para luego tratar diversos aspectos que muestran cómo fue en la práctica la relación de los padres y la escuela en dicho establecimiento. Destacan en este sentido la colaboración que procuró suscitar entre los padres de los chicos y el manifiesto interés por mantener con ellos una relación lo más estrecha posible. En la última parte del capítulo se ha hecho referencia a un aspecto central: cómo se comportó Dewey en cuanto a la formación de los mismos padres.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto, contando la luz de los hechos y las acciones concretas vistas en el capítulo 3, se estudió los textos en los que Dewey consignó por escrito su pensamiento sobre el papel de los padres en la educación escolar.

En el capítulo cuarto se comenzó estudiando qué entendió Dewey sobre el matrimonio y la familia: quiénes son los padres, qué es lo que constituye una familia, qué relaciones personales tienen lugar en su seno y cómo son las interacciones educativas que allí suceden. Para ello se estudió una serie de pasajes de *Ethics* –en sus dos ediciones– y se mostró la visión deweyana sobre el particular. Es central en ese contexto lo que Dewey denominó “el bien común de la familia”, como categoría estructurante de dicha sociedad primaria, decididamente contraria al individualismo. Luego se presentó el recorrido de la familia en la historia según el planteamiento deweyano y se recogió su comprensión sobre “las bases psicológicas” o naturales de la misma.

Ya en la edición de 1908, pero especialmente en la de 1932, los textos de *Ethics* reflejan la preocupación de Dewey sobre diversos puntos de crisis en la familia, con directas repercusiones en la educación de los más jóvenes y en el desarrollo vital de los adultos. Entre otros, se refiere a factores económicos y culturales, haciendo hincapié –en la segunda edición– en problemas tan álgidos como el divorcio, el aumento del individualismo y la exacerbación del sexo.

El quinto capítulo contiene numerosos textos deweyanos en los que se pone de manifiesto que, según su

filosofía de la educación, los padres son los primeros y originarios educadores de sus hijos. Se presentaron a continuación algunos rasgos principales de ese ayudar en el crecimiento, como un aspecto especialmente valorado por Dewey: el de la formación en la libertad.

Se mostró la sintonía del planteamiento de Dewey con lo propuesto por autores de una tradición filosófica muy distinta, como Polo y García Hoz. No solo en los puntos ya mencionados, sino en otro tan sensible como es la necesidad de la formación de los padres. Tanto en la experiencia como padre de sus hijos, como en lo que vivió impulsando la Escuela Laboratorio y en lo que plasmó por escrito en múltiples ocasiones, se percibe que para Dewey la tarea educativa de los padres es un verdadero servicio. Y para poder servir han de tener las suficientes capacidades; no solo aquellas con las que habitualmente se cuenta por la propia naturaleza de las cosas, sino también con las que han de desarrollarse voluntariamente, con un esfuerzo consciente: las propias de la ciencia pedagógica.

Visto ya que para Dewey el hogar es el ámbito educativo originario y que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, en el sexto capítulo se vio que la educación familiar está llamada a recibir una ampliación gracias al influjo de la escuela. Así como cada persona se desenvuelve socialmente primero en la familia, abriéndose a partir de ella a la sociedad política, la ayuda al crecimiento que constituye la educación tiene junto a la familia, como institución subsidiaria, a la escuela.

Así, en la filosofía de la educación deweyana la escuela surge como una extensión de la familia. Siguiendo una serie de escritos de Dewey se muestra su planteamiento sobre lo que denominó *el hogar ideal* como ámbito en el que han de inspirarse las escuelas. Por ello, se profundizó asimismo en tres ideas centrales de la propuesta de Dewey: (i) la escuela implica una cierta ampliación de la experiencia; (ii) es también como un *centro social*; y (iii) es en verdad como una extensión de la familia.

Finalmente, la última sección del capítulo 6 se dedicó a la relación entre la familia y la escuela, que según los textos deweyanos presentados debe estar caracterizada por una intensa cooperación. A la unidad de la vida del educando corresponde la necesidad de la unidad entre los educadores, mas que eso sea así en la práctica es una tarea constante. En el planteamiento de Dewey la unidad entre la escuela y las familias es de suma importancia, tanto para la formación del carácter del educando como para su desarrollo intelectual, a la luz de la centralidad de la *experiencia* en la filosofía deweyana.

Recogiendo elementos que habían sido presentados en anteriores capítulos, se consideró la escuela desde la categoría deweyana de *la comunidad educativa*, en la que la colaboración de los padres es esencial. Por tanto, “persona”, “familia”, “escuela” y “sociedad política” se integraron y desplegaron en una comprensión armónica. El capítulo termina presentando algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa. Siguiendo diversos textos, se apuntó a la oportunidad de incrementar la capacidad educativa de padres y profesores; a la gran utilidad de contar con un buen ideario educativo en el centro escolar; a la apertura a la cooperación

habitual de los padres en la escuela; y a la conveniencia de procurar que haya un trato personal y una comunicación de calidad entre los padres y los profesores.

Es el momento de enunciar someramente las conclusiones de esta investigación:

1. John Dewey parece una referencia obligada en los estudios sobre Filosofía de la Educación. No solo por su relevancia efectiva en la historia de dichos estudios en los siglos XX y XXI, sino por sus intuiciones, por la perspicacia de su método y por su vinculación con la realidad social.

2. El pensamiento filosófico de Dewey sobre la educación fue enriqueciéndose con el correr de los años, pero su núcleo fundamental se encuentra ya en sus primeras obras. En efecto, es reconocible desde *My Pedagogic Creed*, que fue seguido por *The School and Society*, *The Child and the Curriculum*, *How We Think*, *Democracy and Education* y *Experience and Education*. Fue, además, puesto a prueba y contrastado de modo fecundo en la experiencia de la Escuela Laboratorio de Chicago.

3. Se puede aceptar sin grandes variaciones la caracterización que Alberto Hurtado hizo en 1935 de los rasgos generales de la filosofía pragmatista de Dewey. Esas notas son: (i) un planteamiento contrario a la metafísica

racionalista y al idealismo, pero que constituye en todo caso una verdadera propuesta metafísica, con preponderancia del empirismo experimentalista y del evolucionismo; (ii) una comprensión gnoseológica que propone un concepto temporal del ser, un carácter eminentemente práctico del conocimiento y una fuerte carga de cientificismo; (iii) una antropología que asume al hombre como un ser social por naturaleza, constituido en una dignidad inalienable en virtud de su racionalidad y estructurado de hecho como un todo orgánico; (iv) una ética desprovista de una adecuada fundamentación en la metafísica realista, de modo que su criterio de valoración atiende a categorías de cooperación social, débil ante un cuestionamiento relativista; y (v) una lamentable falta de apertura a la transcendencia espiritual, propia del naturalismo.

4. Un aspecto característico de Dewey, tanto en su motivación biográfica como en su planteamiento filosófico, es la búsqueda de *la unidad*. En efecto, concibe la realidad como una unidad dotada de consistencia y accesible a nuestro conocimiento. A la vez, propone como ideal de vida humana la síntesis unitaria y el perfeccionamiento armónico de las capacidades intelectuales, morales y físicas. El crecimiento en el que consiste la educación se verifica en virtud de los principios de experiencia y de continuidad, mediante una reconstrucción y reorganización cada vez más adecuada de las experiencias y de acuerdo con la dotación efectiva de las capacidades, intereses y circunstancias del educando. Diciéndolo brevemente, Dewey aboga por lo que podría llamarse “unidad de lo real” y “unidad de la vida del hombre”. La im-

portancia que otorga a la cohesión social –y, en particular, la que atañe a la comunidad educativa– es también una manifestación de la valoración de la unidad, que en este punto concreto se traduce en el ideal democrático deweyano.

5. Además de describir la educación como “crecimiento” y asignarle los caracteres ya mencionados, Dewey propone una definición técnica en *Democracy and Education*, la obra que más acabadamente sistematiza su filosofía de la educación. Sostiene, como se ha citado ya, que es “esa reconstrucción o reorganización de la experiencia que añade significado a la experiencia y que incrementa la capacidad para dirigir el curso de la experiencia sucesiva”.

6. Dewey concede *un valor preeminente a la libertad y a la responsabilidad personales* de quien protagoniza la actividad educativa: el educando. Con todo, reconociendo la individualidad de cada sujeto y la igual dignidad de todo ser humano, entiende al mismo tiempo al hombre como un ser social por naturaleza. La vida de cada uno – su ser personal, su cualidades, sus intereses y sus experiencias; su crecimiento– se vive en primera persona, a la par que como parte de un entramado social. Se es libre y responsable; primeramente, ante sí mismo; contemporáneamente, ante los demás. La educación –la vida, en general– ha de darse para Dewey en un clima de libertad; *con libertad y para que* el educando viva con una cada vez mayor libertad.

7. Como una consecuencia de su insistencia a favor de la unidad de la vida y de la educación en un clima de libertad, *Dewey hace una propuesta optimista y que tiende a descomplicar*. Tanto para los afanes diarios de los padres, como para el trabajo de los profesores, la labor de los directivos de un centro educativo y las labores de los mismos educandos, puede sostenerse que el desenvolvimiento de las capacidades, el perfeccionamiento de las facultades, el crecimiento como hombre, habrá de realizarse naturalmente en un ambiente de alegría, trabajo consistente y cooperación social.

8. Tanto la práctica como la reflexión filosófica deweyanas estuvieron íntimamente vinculadas, y cuanto se refiere a la filosofía de la educación no fue una excepción. En particular, respecto de *la centralidad de los padres en la labor educativa*. Así se observa en su actuar como padre y como directivo de un centro escolar –la Escuela Experimental de Chicago– y en numerosos textos presentes en sus obras publicadas.

9. La familia es para Dewey la sociedad primaria en la realidad natural de las personas humanas y, por tanto, el ámbito educativo *originario*. Por ello, los padres son los primeros educadores de sus hijos, en sintonía con la idea tradicional de la educación como *segunda generación*.

10. En la filosofía deweyana la educación que se imparte en la escuela es una extensión de la educación familiar,

pues la escuela es fundamentalmente como una *extensión de la familia*. En efecto, la escuela es, en cuanto institución social, un apoyo subsidiario a la educación que se da en los hogares, un medio con el que cuenta la sociedad para dar una formación más acabada a los futuros ciudadanos.

11. La relación de la escuela y de la familia ha de ser de *cooperación unitaria*, de modo que la lógica de las relaciones entre los padres y los profesores se define en términos de activa e intensa colaboración. Para ello, el conocimiento mutuo, la cercanía afectiva y la unidad de proyecto entre los padres y los maestros son cruciales.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía utilizada en esta investigación doctoral tiene una distinción básica: por una parte, se cuenta la extensa obra publicada por el mismo Dewey, que es aquí la bibliografía primaria. Conviene distinguir a su vez entre los libros y los abundantes artículos y ensayos con que participó en la discusión intelectual de su tiempo. Se ha acudido también a algunas traducciones de los libros al castellano, con el objeto de buscar mayor exactitud en las traducciones que se iban haciendo en el transcurso de la exposición.

Por otra parte, esta investigación se apoya en una amplia base bibliográfica secundaria. Son numerosos los autores que directa e indirectamente continúan en diálogo con la obra deweyana. Además, se ha buscado dar un marco conceptual suficiente en ámbitos fundamentales para el discurso de la tesis, como son la teoría del conocimiento, la antropología, la ética y la filosofía de la educación.

1. Bibliografía primaria

1.1. Libros y artículos de John Dewey

La obra completa de John Dewey ha sido publicada por Southern Illinois University Press en Carbondale, Estados Unidos. Entre 1969 y 1991, vio la luz *The Collected Works of John Dewey. 1882 - 1953*. Su edición ha estado a cargo de Jo Ann Boydston,

quien dividió el conjunto en tres etapas: *Early Works* (tradicionalmente citado con las siglas EW, 1882 – 1898, con cinco volúmenes), *Middle Works* (MW, 1899 – 1924, con quince volúmenes) y *Later Works* (LW, 1925 – 1953, con diecisiete volúmenes).

He utilizado en esta investigación los siguientes textos de John Dewey:

Artículos y ensayos

DEWEY, John, *Education and Birth Control*, LW 6, pp. 146 – 148.

DEWEY, John, *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, pp. 54 – 83.

DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 273 – 284.

DEWEY, John, *The Church and Society*, LW 17, pp. 19 – 20.

DEWEY, John y WATSON, Goodwin, *The Forward View: A Free Teacher in a Free Society*, LW 11, pp. 535 – 547.

DEWEY, John, *War's Social Results*, LW 17, pp. 21 – 25.

DEWEY, John, *What I Believe*, LW 5, pp. 267 – 278.

Libros

A Common Faith, LW 9, pp. 1 – 58.

Art as Experience, LW 10, pp. 1 – 352.

Ethics (1908), MW 5, pp. 1 – 540.

Ethics (1932), LW 7, pp. 1 – 462.

Experience and Education, LW 13, pp. 1 – 62.

- Democracy and Education*, MW 9, pp. 1 – 370.
- How We Think* (1910), MW 6, pp. 105 – 353.
- How We Think* (1933), LW 8, pp. 105 – 352.
- My Pedagogic Creed*, EW 5, pp. 84 – 95.
- Reconstruction in Philosophy*, MW 12, pp. 77 – 201.
- Schools of To-Morrow*, MW 8, pp. 205 – 404.
- The Child and the Curriculum*, MW 2, pp. 271 – 291.
- The School and Society*, MW 1, pp. 1 – 109.
- The Sources of a Science of Education*, LW 5, pp. 1 – 40.
- The Theory of Inquiry*, LW 12, pp. 1 – 528.

1.2 Traducciones consultadas

- Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona: Paidós, 1998.
- Democracia y educación*, 6ª ed., traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada, 1967.
- El arte como experiencia*, traducción de Samuel Ramos, Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- El niño y el programa escolar*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.
- Experiencia y educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada, 1943.
- La ciencia de la educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada, 1944.

La escuela y la sociedad, traducción de Domingo Barnés, Madrid: Francisco Beltrán, 1934.

La experiencia y la naturaleza, traducción de José Gaos, México: Fondo de Cultura Económica, 1948.

Mi credo pedagógico, traducción de Fernando Beltrán Llavador, León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 1997.

Una fe común, traducción de Josefina Martínez Alinari, Buenos Aires: Losada, 2005.

2. Bibliografía secundaria

ACEDO MORENO, Luz Imelda, *Richard Stanley Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación. Actividad intelectual y praxis educativa*, Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.

AGUILÓ, Alfonso, “La iniciativa social en la educación”, *Nueva Revista* 149 (2014) 50 – 63.

AGUSTÍN DE HIPONA, *De magistro*, traducción de Victorino Capanaga, Madrid: Editorial Católica, 1951.

ALCALDE, Gerardo, “Gozo interior, contemplación y acción educativa”, *Humanitas* 39 (2005) 475 – 489.

ALTAREJOS, Francisco, “La educación del amor. Vivir humanamente es vivir amando”, en PELLITERO, Ramiro, *Vivir el amor. En torno a la encíclica Deus caritas est*, Madrid: Rialp, 2007, pp. 63 – 70.

— *Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación*, en POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer*, Pamplona: EUNSA, 2006, pp. 13 – 39.

— “Cambios y expectativas en la familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.

- *Educación y felicidad*, Pamplona: EUNSA, 2ª edición, 1986.
- y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, 2ª ed., Pamplona: EUNSA, 2004.
- , IBAÑEZ-MARTÍN, José Antonio, JORDÁN, José Antonio y JOVER, Gonzalo, *Ética docente*, Barcelona: Ariel, 2003.
- ALVIRA, Rafael, “Vivir la educación”, en *Documento del grupo de investigación PROSOPON. Barcelona, abril 2010*, disponible en <http://hdl.handle.net/2072/152159>, consultado el 19 de febrero de 2014.
- “La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil”, *Revista Española de Pedagogía* 254 (2013) 147 – 154.
- “Educación y cultura en el pensamiento de Josemaría Escrivá de Balaguer”, *Anuario Filosófico* 35 (2002) 601 – 608.
- “Sobre la esencia de la familia”, en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2010.
- AQUINO, Tomás de, *De Magistro: quaestio XI del "De Veritate" e quaestio CXVII della "Summa Theologica"*, editado por Mario Casotti, Brescia: Scuola, 1967.
- ARCHER, Margaret S., “Education, Subsidiarity and Solidarity: Past, Present and Future”, *Pontifical Academy of Social Sciences. Acta* 14 (2008), en www.pass.va/content/dam/scienze-sociali/pdf/acta14/acta14-archer.pdf. Consultado el 21 de octubre de 2013.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 9ª ed., traducción de María Araujo y Julián Marías, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009.
- *Política*, traducción de María Araujo y Julián Marías, Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1951.
- *Acerca del alma*, traducción de Tomás Calvo Martínez, Madrid: Gredos, 3ª reimpresión, 1978.

- ARNSTINE, Donald, "Dewey Without Doing", *Philosophy of Education* (1996) 397 - 399.
- ARREGUI, Jorge Vicente y CHOZA, Javier, *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, 4ª ed., Madrid, Rialp, 1995.
- ARTIGAS, Mariano, *Ciencia, razón y fe*, 2ª ed., Pamplona: EUNSA, 2011.
- AYLLÓN, José Ramón, *Diez claves de la educación*, Barcelona: Styria, 2005.
- BARRENA, Sara, *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, (en prensa).
- BARRIO MAESTRE, José María, "Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos", *Estudios sobre educación* 13 (2007) 7 - 23.
- "Educar en libertad. Una pedagogía de la confianza", en *La grandezza della vita quotidiana*, vol. VI (editado por Francisca R. Quiroga), Roma: Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- "Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación", *Anuario Filosófico* 27 (1994) 527 - 540.
- BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Communication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- BELARDINELLI, Sergio, "La familia como recurso insustituible de una sociedad abierta y plural", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 85 - 94.
- BERENGUER GARCÍA, Jorge, *Libertad y educación en el pensamiento de Michele Federico Sciacca*, pro manuscrito, Roma, 2013.
- BERNAL GUERRERO, Antonio, "Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI", *Revista de Estudios Sociales* 42 (2012) 27 - 39.
- BERNAL, Aurora, "Entramado educativo de relaciones personales", en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.

- , RIVAS, Sonia y URPI, Carme, *Educación familiar. Infancia y adolescencia*, Madrid: Ediciones Pirámide, 2012.
- y SANDOVAL ESTUPIÑAN, Luz Yolanda, “Parentalidad positiva’ o ser padres y madres en la educación familiar”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 133 – 149.
- BERNSTEIN, Richard, *Filosofía y democracia: John Dewey*, traducción de Alicia García Ruiz, Barcelona: Herder, 2010.
- BERUBE, Maurice R., *Eminent Educators. Studies in Intellectual Influence*, London: Greenwood Press, 2000.
- BINGHAM, Charles, “Against Educational Humanism: Rethinking Spectatorship in Dewey and Freire”, *Studies in Philosophy and Education* 35 (2016) 181 – 193.
- BLOOM, Allan, *El cierre de la mente moderna*, traducción de Adolfo Martín, Barcelona: Plaza & Janes, 1989.
- BOSCH, Magdalena, *El poder de la belleza*, Pamplona: EUNSA, 2012.
- BRANCATISANO, Marta, “Familia, santificación de la”, en *Diccionario de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (2013) 485 – 492.
- BREHONY, Kevin J., “Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate”, *Bordón* 65 (2013) 59 – 77.
- BRUNO-JOFRÉ, Rosa del Carmen, “Cristianismo, educación y cambio social: del reformismo importado a la participación creativa en el proceso de educación liberadora, análisis comparativo”, *Cristianismo y sociedad* 86 (1985) 79 – 92.
- “La educación como tecnología de transformación: análisis comparativo transhistórico de la presencia de Dewey en Iberoamérica a comienzos del siglo XX, del movimiento de educación popular de los años setenta y de la influencia de Freire”, *Bordón* 62 (2010) 9 – 19.
- BURKHART, Ernst y LÓPEZ, Javier, *Vida cotidiana y santidad en la enseñanza de San Josemaría*, Madrid: Rialp, 2011 (tomo I) y 2013 (tomo III).

- CAHN, Steven M., (ed.), *Philosophy of Education: the Essential Texts*, New York: Routledge, 2009.
- CAICEO ESCUDERO, Jaime, “Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela Nueva al Constructivismo”, *Revista Teoria e Prática da Educação* 14 (2011) 7 – 20.
- “Historia de la filosofía católica en Chile durante el siglo XX”, *Intus-Legere Filosofia* 6 (2012) 131 – 150.
- “Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile”, *Revista Teoria e Prática da Educação* 13 (2010) 105 - 116.
- CALVO, María, “El relativismo en la educación. Los hijos del pensamiento débil. Escepticismo, dogmatismo y emergencia educativa”, *Nuestro Tiempo* 679 (2013) 90 – 95.
- *Padres destronados. La importancia de la paternidad*, Córdoba: Toromítico, 2014.
- CANALS VIDAL, Francisco, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987.
- CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, 2ª ed., Madrid: Rialp, 2001.
- CARRASCO, José Bernardo, *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*, Madrid: Rialp, 2004.
- CARROL, David; FEATHERSTONE, Helen; FEATHERSTONE, Joseph; FEIMAN-NEMSER, Sharon; y ROOSEVELT, David (eds.), *Transforming Teacher Education. Reflections from the Field*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2007.
- CARTER, Samuel Casey, *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*, Washington: The Heritage Foundation, 2002.
- CASTILLO CEBALLOS, Gerardo, *La realización personal en el ámbito familiar*, Pamplona: EUNSA, 2009.

- “Educación de la libertad y de la afectividad”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.
- *Los padres y los estudios de sus hijos*, Pamplona: EUNSA, 1983.
- CASTILLO SANTOS, Ramón del, “Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (primera parte)”, *Diánoia* 72 (2014) 131 – 153.
- “Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (segunda parte)”, *Diánoia* 73 (2014) 113 – 133.
- CHENOWETH, Karin, “*It’s Being Done*”. *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA): Harvard Education Press, 2nd printing, 2007.
- CHESTERTON, Gilbert Keith, *Autobiografía*, traducción de Olivia de Miguel, 2^a reimpresión, Barcelona: Acantilado, 2003.
- *Herejes*, traducción de Stella Mastragnello, Barcelona: Acantilado, 2007.
- CHILDS, John L., *Pragmatismo y educación: Su interpretación y crítica*, traducción de Josefina Ossorio y Aida Aisenson, Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.
- *Education and the Philosophy of Experimentalism*, New York: Arno Press & The New York Times, 1971.
- *Education and Morals. An Experimentalist Philosophy of Education*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1950.
- CHUANG, Hsiao-Ping, *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*, Pamplona: EUNSA, 2005.
- CLARKE, Brandy L., SHERIDAN, Susan M. y WOODS, Kathryn E., “Elements of Healthy Family-School Relationships”, en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York: Routledge, 2010, pp. 61 – 79.
- COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

- COLOM, Antoni J., (ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona: Ariel, 1997.
- CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gravissimum Educationis*, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimumeducationis_sp.html, consultado el 15 de diciembre de 2013.
- COPLESTON, Frederick, *Historia de la Filosofía*, Barcelona: Ariel, 1993.
- CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, Torino: Società Editrice Internazionale, 1950.
- *John Dewey*, Brescia: La Scuola Editrice, 1957.
- CORNGOLD, Josh, “John Dewey, Public School Reform, and the Narrowing of Educational Aims”, *Philosophy of Education* (2010) 237 – 240.
- CRUZ PRADOS, Alfredo, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2006.
- CRUZ CRUZ, Juan, “La familia como origen”, en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2010.
- D’AGNESE, Vasco, “Behind and Beyond Self-Mastery: Risk, Vulnerability, and Becoming Trough Dewey and Heidegger”, *Interchange* 48 (2017) 97 – 115.
- D’AGOSTINO, Francesco, *Filosofía de la familia*, traducción de Joan Carreras, Madrid: Rialp, 2006.
- DARLING, John, *Child-centred Education and its Critics*, London: Chapman and Hall, 1994.
- DERRICK, Christopher, *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*, traducción de Marta González, Madrid: Encuentro, 1982.
- DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, traducción de Carlos Granados García, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2013.

- *La familia. El genoma de la sociedad*, traducción de José Ramón Pérez Arangüena, Madrid: Rialp, 2014.
- DONOSO ROMO, Andrés, “Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre Educación y Nación”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana* 48 (2010) 51 – 62.
- DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, University of Florida, 2002.
- DUEMER, Lee; BENITEZ, Judy; HURST, Jeannine; JUAREZ-TORRES, Rachel; TEAGUE-SMITH, Malva; COLLINS, Cassandra; HARRISON, Charles; JONES, Kihm y POWERS, Tim, “The Edification of Successful Teachers: The Role of the Family”, *Education* 122 (2002) 844 – 848.
- DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1974.
- “An Early Chapter in the Life of John Dewey”, en *Journal of the History of Ideas*, Vol. 13, nº 4 (Oct., 1952), pp. 563 – 572
- EARLS, Charles Anthony, “Torrey, Henry Augustus Pearson” en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 4 (2005) 2432 – 2433.
- ELDRIDGE, Richard, “Dewey’s Aesthetics”, en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ELTON, María, *El derecho de los padres a la educación de sus hijos*, Pamplona: EUNSA, 1982.
- ENQVIST, Inger, *La educación en peligro*, Pamplona: EUNSA, 2010.
- ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Amigos de Dios*, 34ª edición, Madrid: Rialp, 2009.
- *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer*, 2ª edición ampliada y corregida, Madrid: Rialp, 1969.
- *Es Cristo que pasa*, 44ª edición, Madrid: Rialp, 2010.

- EVANS, Rand B., "Hall, Granville Stanley" en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 2 (2005) 1009 – 1011.
- ELDRIDGE, Michael, "Dewey, John", en *The Dictionary of Modern American Philosophers* 2 (2005) 629 – 634.
- ESPOSITO, Constantino y PORRO, Pasquale, *Filosofía Contemporánea*, Bari: Laterza, 2009.
- ESPOT, María Rosa, *La autoridad del profesor*, 2ª ed., Madrid: Wolters Kluwer, 2011.
- FAGAN, Patrick F., "Family and Education", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 167 – 186.
- FAZIO, Mariano, *Historia de las ideas contemporáneas*, Madrid: Rialp, 2006.
- FEDALI, Carlo Mario, *L'educazione come esperienza: il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Roma: Aracne, 2008.
- FEINBERG, Walter, "John Dewey: A Missing Link", *Philosophy of Education* (2008) 36 – 39.
- "Teaching Religion in the Public Schools: A Critical Appraisal of Dewey's Ideas on Religion and Education", *Philosophy of Education* (2010) 266 – 274.
- FELDMAN, William Taft, *The Philosophy of John Dewey. A Critical Analysis*, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1934.
- FERNÁNDEZ, Aurelio, "Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa", *Scripta Theologica* 32 (2000/1) 271 – 300.
- FERNÁNDEZ EYZAGUIRRE, Samuel, "Base documental para el estudio de San Alberto Hurtado. Estado de la cuestión", *Anuario de Historia de la Iglesia* 17 (2008) 313 – 319.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Luis, *El Dios de los filósofos modernos: de Descartes a Hume*, Pamplona: EUNSA, 2009.
- FERREIRA, Phillip, "Bradley, Francis Herbert", en *The Dictionary of Twentieth-Century British Philosophers* 1 (2005) 115 – 121.

- FILOGRASSO, Nando y TRAVAGLINI, Roberto, (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: Franco Angeli, 2004.
- FIORAVANTI, Giuseppe, *Pedagogia e educazione familiare*, Roma: Japadre, 1983.
- FONTANA ABAD, Mónica, GIL CANTERO, Fernando y REYERO, David, "La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo", *Estudios sobre educación* 25 (2013) 115 - 132.
- FOOTE, Nelson N., "Family Living as Play", *Marriage and Family Living* 17 (1955) 296 - 301.
- FOX, Seymour, SCHEFFLER, Israle y MAROM, Daniel, (eds.) *Visions of Jewish Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FRANCISCO, *Lumen fidei*, http://www.vatican.va/holy_father/francesco/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei_sp.html, consultado el 6 de diciembre de 2013.
- *Amoris laetitia*, http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html, consultado el 28 de febrero de 2017.
- FRANZOSA, Susan Douglas, "The Best and Wisest Parent. A Critique of John Holt's Philosophy of Education", *Urban Education* 19 (1984) 227 - 244.
- GARCÍA-BARÓ, Miguel, *Elementos de antropología filosófica*, Morelia: Jitanjáfora Morelia, 2012.
- GARCÍA AMILBURU, María, "La situación actual de 'emergencia educativa'. Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI", *Revista española de Pedagogía* 245 (2010) 117 - 132.
- GARCÍA AREITIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLA, Marta y GARCÍA BLANCO, Miriam, *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, Madrid: Narcea, 2011.
- GARCÍA CUADRADO, José Ángel, *Antropología filosófica: una introducción a la filosofía del hombre*, 6ª ed. rev., Pamplona: EUNSA, 2014.

- GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid: Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", 1952.
- “La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer”, *Nuestro Tiempo* 264 (1976) 683 – 700.
- *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid: Rialp, 9ª edición, 1960.
- y otros, *Glosario de educación personalizada. Índices*, Madrid: Rialp, 1997.
- *La tarea profunda de educar*, Madrid: Rialp, 1962.
- GARCÍA RUIZ, María José y SÁNCHEZ BAREA, Rafael Fermín, “La familia occidental en el siglo XXI: una perspectiva comparada”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 31 – 47.
- GARDNER, Thomas, “The Subject Matter of Dewey’s Metaphysics”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 36 (2000) 393 – 405.
- GARRISON, Jim, *Dewey and Eros. Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press, 1997.
- “Dewey’s Spiritual Response to the Crisis of Late Modernity and Early Postmodernity”, *Philosophy of Education* (2010) 289 – 296.
- GEORGE, Robert P., *Moral pública. Debates actuales*, Santiago de Chile: IES, 2009.
- GIARELLI, James M., “Dewey on Religion in Public Schools”, *Philosophy of Education* (2009) 275 – 277.
- GIESECKE, Mercedes, “Escuela nueva y antropología aplicada: la educación rural en Perú en las décadas de 1920 y 1930”, *Antropologica* 36 (2016) 31 – 52.
- GODFREY-SMITH, Peter, “Dewey and the Question of Realism”, *Nous* 50 (2016) 73 – 89.
- GOIRIA, Madalen, “La flexibilización escolar o lo mejor de dos mundos (entre la globalización y el homeschool)”, *Estudios sobre educación* 22 (2012) 37 – 54.

- GONZÁLEZ, Ana Marta, “Kant’s Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches”, *Journal of Philosophy of Education* 45 (2011) 433 – 454.
- *Claves de ley natural*, Madrid: Rialp, 2006.
- “El trabajo filosófico a la luz del beato Josemaría”, en *La grandezza della vita quotidiana*, vol. IV (a cura di Giorgio Faro), Roma: Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- “Mundo y condición humana en san Josemaría Escrivá”, en *San Josemaría e il pensiero teologico*, LÓPEZ DÍAZ, Javier (a cura di), Roma: EDUSC, 2014, 369 – 393.
- GONZÁLEZ, Ángel Luis, *Teología natural*, Pamplona: EUNSA, 2008.
- GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA, Alfonso, “El sistema educativo en la sociedad del aprendizaje”, *Nueva Revista* 149 (2014) 138 – 150.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis *Educación: libertad y compromiso*, Pamplona: EUNSA, 1992.
- y CARBAJO LÓPEZ, Fernando, *Tres principios de la acción educativa*, Pamplona: EUNSA, 2005.
- GRANGER, David, “Before Objectivism and Relativism: Dewey on the Meaning/s of Growth”, *Philosophy of Education* (2000) 164 – 167.
- GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- GUTEK, Gerald L., “Jaques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration”, *Educational Horizons* (Summer 2005) 247 – 263.
- HAMINGTON, Maurice, “Care Ethics, John Dewey’s ‘Dramatic Rehearsal’, and Moral Education”, *Philosophy of Education* (2000) 121 – 128.
- HARDING, Hattie Hover, “Social needs of children”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4 n° 4) 205 – 209.

- HICKMAN, Larry A., "John Dewey", en GARRATY, J. A. y CARNES, M. C. (eds.), *American National Biography*, New York: Oxford University Press, 1999.
- "Secularism, Secularization, and John Dewey", en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.
- "Strands of Faith in Classical American Philosophy. Let the Love of Learning Rule Humanity", *Phi Kappa Phi Forum* (spring 2014) 10-11.
- HILDEBRAND, David L., *Dewey: a beginner's guide*, Oxford: Oneworld, 2008.
- HILL, Nancy E., "Culturally-Based Worldviews, Family Processes, and Family-School Interactions", en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York: Routledge, 2010, pp. 101 - 127.
- HIRSCH jr., Eric Donald, *La escuela que necesitamos*, traducción de Gema García de Celis, Madrid: Encuentro, 2012.
- HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, traducción de Luis Arenas, Barcelona: Paidós, 2000.
- HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica, 2011.
- *El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*, en *Obras completas*, Santiago de Chile: Fundación Padre Hurtado, 1986.
- *Artículos de pedagogía y psicología*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2012.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio, *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona: Herder, 1975.

- JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, traducción de Leandro Wolfson, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2004.
- JAEGGER, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, traducción de Joaquín Xirau, 2ª ed. – 10ª reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- JAKSIĆ, Iván, *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, New York: State University of New York Press, 1989.
- JONAS, Mark E., “Dewey’s Conception of Interest and its Significance for Teacher Education”, *Educational Philosophy and Theory* 43 (2011) 112 – 129.
- JORDAN, Susanne Plum, *Parents Choosing Independent Education: Personal Advantage or a Moral Alternative*, Greensboro, 2007.
- JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio_sp.html, consultado el 7 de febrero de 2014.
- *Familiaris consortio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exortations/documents/hf_jpii_exh_16101979_catechesistradendae_sp.html, consultado el 21 de diciembre de 2013.
- KANT, Immanuel, *Pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Akal, 1983.
- KARAFILLIS, Gregorios, “Some Thoughts on John Dewey’s Ethics and Education”, *US-China Education Review B* 4 (2012) 445 – 452.
- KEITGES, Mark, “Dewey on Educating Vocation: Bringing Adult Learning to the University”, *Philosophical Studies in Education* 47 (2016) 78 – 87.
- KELLY, A. Vic, *Education and Democracy. Principles and Practices*, London: Paul Chapman, 1995.
- KIM, Jiwon, “Dewey’s Aesthetics and Today’s Moral Education”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.

- LA MARCA, Alessandra, "Educación personalizada y formación del carácter", *Estudios sobre educación* 13 (2007) 113 - 131.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Essential Conversation*, New York: Ballantine Books, 2004.
- "Building Bridges from School to Home", *Instructor* 114 (2004) 24 - 73.
- LÁZARO, Raquel, "Empirismo", en *Diccionario de Filosofía* (2010) 345 - 350.
- "Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador", en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133 - 153.
- LEVINE, Steven, "Hegel, Dewey, and Habits", *British Journal for the History of Philosophy* 23 (2015) 632 - 656.
- LLANO, Alejandro, *Gnoseología*, 7ª ed., Pamplona: EUNSA, 2011.
- LOMBO, José Ángel y GIMÉNEZ AMAYA, José Manuel, *La unidad de la persona. Aproximación interdisciplinar desde la filosofía y la ciencia*, Pamplona: EUNSA, 2013.
- LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa y MARTÍN RASINES, Elena, "Familia y educación en valores", en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa, (coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid: Cinca, 2008.
- LÓPEZ VILLAREJO, Carlos, *Bases antropológicas de la teoría educativa de Víctor García Hoz*, pro manuscrito, Roma, 2013.
- LORDA, Juan Luis, *Humanismo II. Tareas del espíritu*, Madrid: Rialp, 2010.
- MACINTYRE, Alasdair, *Tras la virtud*, traducción de Amelia Valcárcel, Barcelona: Crítica, 2001.
- MAÑÚ NOAIN, José Manuel y GOYARROLA BELDA, Imanol, *Docentes competentes. Por una educación de calidad*, Madrid: Narcea, 2011.
- MARITAIN, Jaques, *Tres reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau*, traducción de Isabelino Fernández Camejo, Buenos Aires: Difusión, 1968.

- *La educación en la encrucijada*, traducción de Carlos Segade y José María Garrido, Madrid: Palabra, 2008.
- MARSONET, Michele, “Pragmatismo”, en *Dizionario Interdisciplinare di Scienza e Fede*, www.disf.org/Voci/95.asp, consultado el 6 de febrero de 2014.
- MARTÍNEZ, Izaskun, *La comunidad pragmatista mediterránea*, publicado en <http://www.unav.es/gep/SeminarioMartinezFebrero2015.pdf>, consultado el 17 de marzo de 2015.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Enrique, *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*, Madrid: Fundación Universitaria Española, 2002.
- “La educación, una segunda generación”, *Doctor Communis. L’animale umano: procreazioni, educazione e le basi della società. Atti della X Sessione plenaria. 18-20 giugno 2010*, Pontificia Academia Santi Thomae Aquinatis, 2011, disponible en <https://uao-es.academia.edu/EnriqueMartinez>, consultado el 14 de febrero de 2015.
- *Pedagogia perennis*, disponible en <https://uao-es.academia.edu/EnriqueMartinez>, consultado el 14 de febrero de 2015.
- *La educación, una comunicación de bien*, disponible en https://www.academia.edu/11439944/LA_EDUCACION_COMUNICACION_DE_BIEN?auto=download&campaign=upload_email, consultado el 16 de marzo de 2015.
- *Concepción intelectual y generación corpórea*, disponible en https://www.academia.edu/11439779/CONCEPCION_INTELLECTUAL_Y_GENERACION_CORPOREA?auto=download&campaign=upload_email, consultado el 16 de marzo de 2015.
- MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896 – 1903*, New York: Atherton Press, 1965.
- MEJÍA VELILLA, David, “Afán pedagógico de Josemaría Escrivá: la urgencia de la formación”, en OSPINA, Helena, (dir.) *Memoria del Congreso Hispanoamericano ‘Hacia una educación más hu-*

mana: en torno al pensamiento de Josemaría Escrivá, San José de Costa Rica: PROMESA, 2002.

MELENDO, Tomás y otros, *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2008.

MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, traducción de Antonio Bonnano, Barcelona: Ediciones Destino, 2002.

MILLÁN-PUELLES, Antonio, *La formación de la personalidad humana*, Madrid: Rialp, 1983.

— *Léxico filosófico*, 2ª edición, Madrid: Rialp, 2002.

— *Fundamentos de filosofía*, 11ª ed., Madrid: Rialp, 1981.

MOLINA, Susana, “La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo”, en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 39 – 56.

MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Pamplona: EUNSA, 2002.

MORAL VICO, Andrés del, “María Montessori: una propuesta científica para cambiar la educación del siglo XX”, en ORTEGA NAVAS, María del Carmen (coord.), *El valor de la educación (Liber amicorum). Estudio interdisciplinar en homenaje al Profesor Dr. D. Emilio López-Barajas Zayas, Catedrático Emérito de Universidad*, Madrid: Universitas, 2012.

MORENO ALMÁRCEGUI, Antonio, “Tiempo y familia. El oscurecimiento social del significado de la consanguinidad en Occidente”, en ALVIRA, Rafael, GHIRETTI, Héctor y HERRERO, Montserrat (eds.), *La experiencia social del tiempo*, Pamplona: EUNSA, 2006.

MORO, Tomás, *Epigramas*, traducción de Concepción Cabrillana, Madrid: Rialp, 2012.

MOURELATOS, Alexander P. D., “Froebel, Friedrich”, en *The Encyclopedia of Philosophy* 3 (1967) 255 – 256.

MURPHY, Madonna M., “Educación y enseñanza”, en *Diccionario de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (2013) 360 – 364.

- “Maritain Explains the Moral Principles of Education to Dewey”, *Educational Horizons* (Summer 2005) 282 – 291.
- NASARRE, Eugenio, “Los fines de la educación. El malestar educativo”, *Nueva Revista* 149 (2014) 6 – 17.
- NAVAL, Concepción, *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona: EUNSA, 1995.
- “La confianza: exigencia de la libertad personal”, en MALO, Antonio (ed.), *La dignità della persona humana*, Roma: Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- “Ámbito familiar: confianza y respeto”, en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.
- NÉDONCELLE, Maurice, *La fidelidad*, traducción de Antonio Esquivias, Madrid: Palabra, 2002.
- NEUHAUS, Richard John, *Doing Well & Doing Good*, New York: Doubleday, 1992.
- *America Against Itself. Moral Vision and the Public Order*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1992.
- *American Babylon. Notes of a Christian Exile*, New York: Basic Books, 2009.
- NODDINGS, Nel, *Philosophy of education*, Boulder: Westview Press, 1995.
- “Looking Forward from A Common Faith”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.
- NORDIN, Andreas y WAHLSTRÖM, Ninni, “Exploring European Education Policy through the Lens of Dewey’s *Democracy and Education*”, *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 8 (2016) 36 – 59.
- NUBIOLA, Jaime, *El taller de la filosofía: una introducción a la escritura filosófica*, 5ª ed., Pamplona: EUNSA, 2010.

- “The Reception of Dewey in the Spanish World”, *Studies in Philosophy and Education* 24 (2005) 437 - 453.
- “Pragmatismo y relativismo: una defensa del pluralismo”, *Thémata* 27 (2001) 49 - 57.
- y REDONDO, Ignacio, “Pragmatismo”, en *Diccionario de Filosofía* (2010) 927 - 931.
- *Pensar en libertad*, Pamplona: EUNSA, 2007.
- “La búsqueda de la verdad”, *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo*, II/1, (2002) 23-65.
- NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducido por María Victoria Rodil, Madrid: Katz, 2010.
- OCHOA RESTREPO, Francisco Omar, “John Dewey: Filosofía y exigencias de la educación”, *Revista Educación y Pedagogía* 12 y 13 (1995) 132 - 163.
- O’CONNOR, Nellie J., “The Educational Side of the Parents’ Association of the Laboratory School”, en *The Elementary School Teacher* (Vol. 4, nº 7) 532 - 535.
- OROZCO, Richard Antonio, “Pragmatismo y cristianismo. Entrevista al Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra”, *Consensus* 15 (2010) pp. 73 - 81.
- ORTIZ DEL LANDÁZURI, Carlos, “El debate educativo sobre los modelos alternativos de familia: ¿Modelos autárquicos, normalizados o interrelacionados?”, *Estudios sobre educación* 9 (2005) 31 - 49.
- OTERO, Oliveros F., *La participación en los centros educativos*, Pamplona: EUNSA, 1974.
- *La educación como rebeldía*, 4ª edición, Pamplona: EUNSA, 1990.
- PALET, Mercedes, *La familia educadora del ser humano*, Barcelona: Balmes, 2000.
- PAPPAS, Gregory Fernando, *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Bloomington: Indiana University Press, 2008.

- “John Dewey’s Radical Logic: The Function of the Qualitative in Thinking”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 52 (2016) 435 – 468.
- PELÁEZ, Michelangelo, “San Josemaria & sfida educativa”, *Studi Cattolici* 600 (2011) 88 – 94.
- PÉREZ DE OLIVA, Fernán, “Diálogo sobre la dignidad del hombre”, en GARCÍA CUADRADO, José Ángel, *Grandeza y miseria humana. Una lectura del Diálogo sobre la dignidad del hombre*, Pamplona: EUNSA, 2013.
- PERKINS, David, *King Arthur’s Round Table. How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*, Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons, 2003.
- PETERS, Richard Stanley y otros, *John Dewey Reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- *Filosofía de la educación*, traducción de Francisco González Aramburo, México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- PIÁ TARAZONA, Salvador, “El carácter filial de la co-existencia humana”, en BOROBIA, Juan Jesús, LLUCH, Miguel, MURILLO, José Ignacio y TERRASA, Eduardo (eds.), *Idea cristiana del hombre*, Pamplona: EUNSA, 2002, pp. 211 – 219.
- PIHLSTRÖM, Sami, “Dewey and Pragmatic Religious Naturalism”, en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- PLATÓN, *Laques*, traducción de Emilio Lledó Íñigo y otros, Madrid: Gredos, 9ª reimpresión, 2008.
- *Protágoras*, traducción de Emilio Lledó Íñigo y otros, Madrid: Gredos, 1981.
- POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, Pamplona: EUNSA, 2006.
- *Quién es el hombre*, Madrid: Rialp, 1991.
- *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona: EUNSA, 1996.

- “El hombre como hijo”, en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª edición, Pamplona: EUNSA, 2010.
- “El concepto de vida en Mons. Escrivá de Balaguer”, *Anuario filosófico* 18 (1985) 9 – 34.
- POMAR, Ramón, “San Josemaría y la promoción del Colegio Gaztelueta”, *Studia et Documenta* 4 (2010) 103 – 146.
- PONTIFICIO CONSEJO “JUSTICIA Y PAZ”, *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2005.
- PONTIFICIUM CONSILIUM PRO FAMILIA, *Falimiaris Consortio. Trenta Anni di Storia e di Profezia*, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2012.
- PONZ PIEDRAFITA, Francisco, *Reflexiones sobre el quehacer universitario*, Pamplona: EUNSA, 1988.
- PORRAS, Antonio, “Familia, religión y sociedad”, en MUÑOZ, Rodrigo, SÁNCHEZ CAÑIZARES, Javier y GUITIÁN, Gregorio (eds.), *Religión, sociedad y razón práctica*, Pamplona: EUNSA, 2012, pp. 275 – 284.
- “Reflexiones ético-políticas con ocasión del 20º aniversario del año internacional de la familia”, *Annales Theologici* 28 (2014) 301 – 334.
- PORTIERI MONTEIRO, Leticia y STOCCO SMOLE, Kátia, “Um caminho para atender às diferenças na escola”, *Educação e Pesquisa* 36 (2010) 357 – 371.
- PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, London: Continuum, 2007.
- QUAY, John, *Education, Experience and Existence: Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*, New York: Routledge, 2013.
- REYES-CÁRDENAS, Paniel, *Diferencias y convergencias entre el pragmatismo peirceano y otros pragmatismos*, disponible en <http://www.unav.es/gep/SeminarioPanielReyes2014.pdf>, consultado el 11 de marzo de 2015.

- RHONHEIMER, Martin, *La perspectiva de la moral: fundamentos de la ética filosófica*, traducción de José Carlos Mardomingo, 2ª ed., Madrid, Rialp, 2007.
- RIVAS BORDELL, Sonia y UGARTE ARTAL, Carolina, “Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela”, *Estudios sobre educación* 27 (2014) 153 – 168.
- ROBERTS, Robert C., *Emotions in the Moral Life*, New York: Cambridge University Press, 2013.
- ROCHA, Samuel D., “Who Gets to Be a Philosopher? Dewey, Democracy & Philosophical Identity”, *Philosophical Studies in Education* 43 (2012) 62 – 72.
- RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo, “Familia y sociedad: totalidad y relación”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 7 – 10.
- “Tipos familiares y personas singulares: ‘familias’ y familia”, en BERNAL, Aurora, (ed.) *La familia como ámbito educativo*, Madrid: Rialp, 2005.
- y VARGAS, Alberto, “La familia a la luz del carácter personal”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 49 – 67.
- ROLDÁN FRANCO, María Angustias, “Familia y escuela como agentes de socialización”, en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa, (coord.) *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid: Cinca, 2008.
- ROMO, Ana Paola, *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*, Pamplona: Universidad de Navarra, 2006.
- ROQUEÑI, José Manuel, *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino*, Pamplona: EUNSA, 2005.
- RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.

- RUIZ-CORBELLA, Marta y DE-JUANAS OLIVA, Ángel, “Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia”, *Estudios sobre educación* 25 (2013) 95 – 113.
- RUIZ BERRIO, Julio, “Dewey, John”, en *Gran Enciclopedia Rialp* 7 (1992) 639 – 640.
- RUMAYOR, Miguel, *Ciudadanía y democracia en la educación*, Pamplona: EUNSA, 2008.
- SAITO, Naoko, “Reconstruction in Dewey’s Pragmatism”, en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda, (eds.) *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana): Purdue University Press, 2009.
- SALLS, Holly Shepard, *Character education: transforming values into virtue*, Lanham: University Press of America, 2007.
- SÁNCHEZ CORREA, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, “El Padre Alberto Hurtado: su contribución al fortalecimiento de la educación nacional”, *Revista Pensamiento Educativo* 34 (2004) 321 – 354.
- *Padre Alberto Hurtado, S.J. La riqueza de su pensamiento*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.
- SÁNCHEZ-MIGALLÓN, Sergio, *La persona humana y su formación en Max Scheler*, Pamplona: EUNSA, 2006.
- “La adoración de lo santo como acto fundamental humano”, en BERLANGA, Alfonso, (ed.) *Adorar a Dios en la liturgia*, Pamplona: EUNSA, 2015.
- SANTELICES CUEVAS, Lucía, “La familia desde una mirada antropológica: requisito para educar”, en *Pensamiento Educativo* 28 (2001) 183 – 198.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos, “Limitaciones de la pedagogía de John Dewey”, *Bordón* 63 (2011) 121 – 130.
- SARRÁIS, Fernando, *Temas de psicología práctica*, Pamplona: EUNSA, 2012.

- SARRAMONA, Jaume, “Participación de los padres y calidad de la educación”, *Estudios sobre educación* 6 (2004) 27 – 38.
- y ROCA, Enric, “La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa”, *Aula abierta* 80 (2002) 1 – 21.
- SARTRE, Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, traducción de Victoria Prati de Fernández, Barcelona: Edhasa, 1989.
- SCIACCA, Michele Federico, *Historia de la filosofía*, traducción de Adolfo Muñoz Alonso y Juan José Ruiz Cuevas, Barcelona: Editorial Luis Miracle, 4ª edición, 1962.
- *La filosofía, hoy*, traducción de Claudio Matons Rossi y Juan José Ruiz Cuevas, Barcelona: Editorial Luis Miracle, 3ª edición, 1961.
- SECKINGER, Donald y JOHANNA, Nel, *Dewey and Freud*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379181.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- SEGURA MUNGUÍA, Santiago, *Diccionario etimológico latino – español*, Madrid: Ediciones Generales Anaya, 1985.
- SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Antropología para inconformes: una antropología abierta al futuro*, 3ª ed. corregida, Madrid: Rialp, 2012.
- *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2013.
- “La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo”, *Caurinesia* 1 (2006) 201 – 217.
- “Profesor de personas. Las dificultades educativas *radicales* y una propuesta de solución”, *Estudios sobre educación* 15 (2008) 123 – 138.
- SIDORKIN, Alexander M., “John Dewey: A Case of Educational Utiopianism”, *Philosophy of Education* (2009) 191 – 199.
- SKRUPSKELIS, Ignas K., “Some Oversights in Dewey’s Cosmopolitanism”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 45 (2009) 308 – 347.

- SEVILLA, María Paola, “Vocational-Technical Education in Chile and United States from a Historical and Comparative Perspective”, *Calidad en la Educación* 40 (2014) 297 – 317.
- SCHUTZ, Aaron, “Power and Trust in the Public Realm: John Dewey, Saul Alinsky, and the Limits of Progressive Democratic Education”, *Educational Theory* 61 (2011) 491 – 512.
- SHEEN, Fulton J., *Filosofía de la Religión. El impacto del conocimiento moderno sobre la religión*, Buenos Aires: Emecé, 1956.
- SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, New York: Garland Publishing, 1997.
- SOTÉS ELIZALDE, María Ángeles, URPI, Carme y MOLINOS TEJADA, María del Coro, “Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del Homeschooling”, *Estudios sobre educación* 22 (2012) 55 – 72.
- STEINER, George y LADJALI, Céline, *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*, traducción de Gregorio Cantera, Madrid: Siruela, 2005.
- SWARTZ, Ronald y RICHMOND, Sheldon (eds.) *The Hazard Called Education by Joseph Agassi. Essays, Reviews, and Dialogues on Education from Forty-Five Years*, Boston: Sense Publishers, 2014.
- SZPUNAR, Giordana, *Idealismo e strumentalismo: continuità e discontinuità del pensiero di John Dewey*, Roma: Nuova Cultura, 2014.
- TAMÉS, María Adela, “Aproximación al pensamiento pedagógico del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer”, en OSPINA, Helena, (dir.) *Memoria del Congreso Hispanoamericano ‘Hacia una educación más humana: en torno al pensamiento de Josemaría Escrivá’*, San José de Costa Rica: PROMESA, 2002.
- TANNER, Daniel, “Jean Piaget’s Debt to John Dewey”, *AASA Journal of Scholarship and Practice* 13 (2016) 6 – 25.
- TANNER, Laurel N., *Dewey’s Laboratory School*, New York: Teachers College Press, 1997.

- TANZELLA-NITTI, Giuseppe, "Creation", en *Interdisciplinary Encyclopedia of Religion and Science*, www.inters.org, consultado el 6 de febrero de 2014.
- TAPIA VELASCO, Sergio, *Filosofía de la conversación. Claves para una teoría contemporánea sobre las relaciones interpersonales y el conocimiento humano a través de la interacción verbal*, Valencia: EDICEP, 2014.
- TARRANT, Seaton Patrick y THIELE, Leslie Paul, "Practice Makes Pedagogy – John Dewey and Skills-Based Sustainability Education", *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17 (2016) 54 – 67.
- TEJERO, Eloy, *El evangelio de la casa y de la familia*, Pamplona: EUNSA, 2014.
- TORRALBA, José María, "Humanidades en Estados Unidos. Educación liberal Made in USA", *Nuestro Tiempo* 679 (2013) 44 – 51.
- TRAVER MARTÍ, Joan, SALES CIGES, Auxiliadora y MOLINER GARCÍA, Odet, "Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (2010) 97 – 119.
- URABAYEN, Julia, "Positivismo", en *Diccionario de Filosofía* (2010) 887 – 889.
- VAAMONDE, Marta, *La igualdad de género como principio democrático: un estudio de John Dewey*, disponible en <http://www.unav.es/gep/TrabajoInvestigacionMartaVaamonde.pdf>, consultado el 12 de agosto de 2013.
- *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013.
- VACCARO CARRIZO, Liliana, "Escuela efectiva y maestros creativos: ¿Apuesta realista?", *Pensamiento educativo* 14 (1994) 107 – 122.
- VAELLO ORTS, Juan, *Resolución de conflictos en el aula*, Madrid: Santillana, 2003.

- VALLE LÓPEZ, Ángela del, *La pedagogía de inspiración católica*, Madrid: Síntesis, 2000.
- VIGO, Alejandro, *Estudios aristotélicos*, Pamplona: EUNSA, 2006.
- VILADRICH, Pedro-Juan, *El modelo antropológico del matrimonio*, Madrid: Rialp, 2001.
- *La agonía del matrimonio legal*, 5ª edición, Pamplona: EUNSA, 2010.
- VIVES, Luis, *Diálogos sobre la educación*, traducción de Pedro Rodríguez Santidrián, Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- VOPARIL, Christopher J., “A New Name for Some Old Ways of Teaching: Dewey, Learning Differences, and Liberal Education”, *Education and Culture* 24 (2008) 34 – 49.
- *La formación de la mujer cristiana*, traducción de Joaquín Beltrán Serra, Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1994.
- WESTBROOK, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca: Cornell University Press, 1992.
- WHITE, Brian, “Scapegoat: John Dewey and the Character Education Crisis”, *Journal of Moral Education* 44 (2015) 127 – 144.
- WILSON, Patrick S., *Interest and Discipline in Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1974.
- WILSON, Terri S., “John Dewey, Interests, and Distinctive Schools of Choice”, *Philosophy of Education* (2010) 228 – 236.
- y RYG, Matthew A., “Becoming Autonomous: Nonideal Theory and Educational Autonomy”, *Educational Theory* 65 (2015) 127 – 150.
- WINTER, Micha de, *Socialization and Civil Society*, translated by Murray Pearson, Boston: Sense Publishers, 2012.
- WISKE, Martha Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, 2ª reimpresión, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- YEPES, Ricardo y ARANGUREN, Javier, *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*, 6ª ed., 2ª reimpresión, Pamplona: EUNSA, 2009.

ZAPPATORE, Tiziana, "Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonisti della scuola", *Foro de Educación* 14 (2016) 231 - 252.