

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 69  
Número, 2  
2017

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

**CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO  
NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO  
DE PEDAGOGÍA /  
*THE 16TH NATIONAL AND THE 7TH LATINO-AMERICAN  
CONFERENCE ON PEDAGOGY INAUGURAL SPEECH***

**Madrid, 28 de junio de 2016**



# CONFERENCIA INAUGURAL DEL XVI CONGRESO NACIONAL Y VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

## Experiencia y educación

### *The 16th National and the 7th Latino–American Conference on Pedagogy inaugural speech Experience and Education*

Madrid, 28 de junio de 2016

GREGORIO LURI MEDRANO

Profesor de Filosofía. Consultor pedagógico y escritor

DOI: 10.13042/Bordon.2017.69201

---

No ha habido en la historia de la educación contemporánea una obra que haya tenido una repercusión más amplia y profunda que *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, de John Dewey, aparecida en 1916. Sus ideas fueron recogidas con entusiasmo tanto por los pedagogos del zar como por los de Lenin; tanto por los pedagogos de la República de Weimar como por algunos pedagogos del nacionalsocialismo. Fueron mayoritarias en las escuelas norteamericanas durante los años treinta del siglo pasado y cuando en estos años se pretende innovar en educación, vuelven a situarse como referente. Pero es difícil abarcar tanto sin que alguna ambigüedad inherente a la misma obra lo permita. El mismo Dewey lo reconoce indirectamente en dos obras de 1938 (*Experience and Education* y *Logic: the Theory of Inquire*) y en una de 1939 (*Freedom and Culture*). El hecho de que Dewey, uno de los padres indiscutidos e indiscutibles de la pedagogía moderna, someta a revisión sus propias ideas es de la mayor importancia, especialmente si lo que pone en cuestión es la concepción misma de la “experiencia educativa”. Podría ser que el pecado original de las pedagogías activas fuera la ingenua convicción de que toda experiencia que se gana la actividad del alumno es, en sí, una experiencia educativa. Parece oportuno analizar, en el centenario de *Democracy and education*, tanto las ambigüedades de la pedagogía de Dewey como su autocrítica.

---

Posiblemente no haya hoy en el mundo educativo un ejercicio teórico más necesario, urgente y difícil que el de conseguir una perspectiva crítica objetiva sobre la obra de John Dewey.

Es necesario porque Dewey sigue suministrando argumentos para articular tanto el descontento con la escuela realmente existente como la ilusión de la posible. Es urgente porque no son pocos los proyectos autocalificados de innovadores que ahora mismo se aplican en nuestras escuelas que se mueven dentro de los parámetros conceptuales de Dewey, con frecuencia sin saberlo. Pero es difícil porque Dewey no siempre ayuda. Filósofos tan distintos entre sí como Russell<sup>1</sup>, Arendt<sup>2</sup>, Maritain<sup>3</sup>, Ernest Nagel<sup>4</sup> o Peirce<sup>5</sup> han llamado la atención sobre las ambigüedades de su vocabulario<sup>6</sup>. Frecuentemente da la sensación de que está polemizando al mismo tiempo con varios contendientes innominados<sup>7</sup>, lo cual no nos ayuda a entender el debate subyacente y más de una vez el lector se encuentra con oscuridades impenetrables. Reto a quien quiera comprobarlo a leer el capítulo XVI de su *Logic*. No es fácil entender qué quiere decir cuando, en 1897, define su *Credo pedagógico* como “individualista” y “socialista”, ni por qué su libro más conocido, *Democracia y Educación*, presenta formalmente la estructura de un libro de texto, cuando son bien conocidas sus reticencias hacia este tipo de libros.

Sus defensores han insistido en que no era un ingenuo pedagogo romántico<sup>8</sup> y tienen razón, pero sus detractores lo critican aduciendo, por ejemplo, que en *The Child and the Curriculum* (1902) aconseja permitir “que la naturaleza del niño siga su propio destino” y también tienen razón. Esto último es lo que ha animado a Richard Hofstadter a sostener que fue incapaz de proporcionar a los profesores fines claros hacia los que dirigir el impulso del niño<sup>9</sup>.

Pero lo más importante es que tampoco sabemos muy bien qué quiere decir cuando usa el concepto central de su pedagogía, el de experiencia.

Mi pretensión es precisamente mostrar la ambigüedad con que Dewey utiliza este concepto y las repercusiones que esto tiene en su proyecto pedagógico. No me anima ningún afán iconoclasta, sino la voluntad de preservar lo que me parece que es el principal legado de Dewey: la reivindicación de la filosofía de la experiencia como fundamento firme de la pedagogía de la experiencia. Para ello me propongo seguir las reflexiones que sobre esta cuestión encontramos en tres obras que escribió entre 1938 y 1939: *Experience and Education*<sup>10</sup>, *Logic. The Theory of Inquire*<sup>11</sup> y *Freedom and Culture*<sup>12</sup>.

1938 es un año especialmente significativo en la evolución del pensamiento de Dewey porque los acontecimientos históricos, por una parte, y las crecientes críticas a las escuelas progresistas norteamericanas, por otra, lo fuerzan a replantearse sus convicciones y a poner en tensión las costuras de su sistema. La situación internacional le produce un gran desasosiego. En la URSS, donde lo recibieron con los brazos abiertos en 1928<sup>13</sup>, lo consideran ahora un pedagogo imperialista y lo critican —como Hofstadter— por no establecer objetivos educativos concretos. En 1931, el Comité Central del PCUS había aprobado una resolución titulada *Sobre la escuela elemental y media* que prohibía “terminantemente la experimentación en la escuela de instrucción general”. En 1937 presidió la llamada Comisión Dewey, encargada de examinar las acusaciones lanzadas contra Trotsky en los juicios de Moscú. Lo menos que puede decirse es que al concluir los trabajos, se sentía mucho más próximo al movimiento trotskista americano que al estalinismo moscovita. Al mismo tiempo, en Alemania, la nación más cultivada del mundo, donde el método científico se había desarrollado con más firmeza, la ciudadanía parecía satisfecha entregándose a Hitler<sup>14</sup>. Descubre ahora algo que no había descubierto en su estancia en la URSS en 1928: la importancia de la propaganda política.

Al mismo tiempo comienza a pensar que la evolución de la pedagogía progresista no ha sido la

que había previsto. Si bien en estos momentos es mayoritaria en los Estados Unidos, le crecen las críticas, alentadas a veces por prácticas escolares poco rigurosas. Es consciente de la necesidad de fundamentar con coherencia y rigor su filosofía de la educación, pero para ello necesita dar forma a una filosofía de la experiencia.

En estos tres libros descubrimos a un Dewey que duda, se replantea ideas, esboza alternativas, busca la manera de reforzar sus convicciones...

### ‘Experiencia y Educación’

*Experience and Education* se abre con una llamada contra el frentismo pedagógico: “Le compete a una teoría de la educación inteligente cerciorarse de las causas de los conflictos existentes y después, en lugar de tomar un bando u otro, indicar un plan de operaciones que proceda de un nivel más profundo y más inclusivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes”. Lo que Dewey pretende llevar a cabo es —en términos hegelianos— una integración superadora de las experiencias de las escuelas norteamericanas. No quiere “encontrar la vía media” ecléctica entre conservadurismo y progresismo, sino conseguir un nuevo modo de hacer las cosas que pueda integrar a todas las escuelas.

“Aquellos que miran hacia el futuro”, advierte, “deberían pensar en términos educativos más que en términos de un ismo, aunque sea un ismo como el de progresismo. Porque cualquier movimiento que piense y actúe en términos de un ismo, se encuentra tan comprometido reaccionando contra otro ismo que acaba siendo controlado por él”. Los ismos con frecuencia se aferran a principios creyendo que así preservan su pureza, cuando, en realidad, pueden estar ocultando la realidad, porque “todos los principios por sí mismos son abstractos. Se concretan solamente en las consecuencias que resultan de su aplicación”. Resalta esto porque ha comprobado que la

escuela, en general, y la progresista en particular, prefiere evaluarse a sí misma más por la altura de sus ideales que por la de sus resultados.

Una teoría es dogmática, continúa diciendo, si no es capaz de evaluar sus propios principios. Por eso, la escuela progresista no puede limitarse a enfatizar la libertad del que aprende. Debe preguntarse “qué significa la libertad y en qué condiciones se puede realizar”. En esta dirección, critica a los que opinan que “los conocimientos y habilidades de una persona madura no poseen ningún valor directivo para la experiencia de los inmaduros” o a los que rechazan el valor del conocimiento histórico. Si se ignora este, ¿cómo se podrá familiarizar a “los jóvenes con el pasado de manera que esa familiarización sea un potente agente en el aprecio del presente en el que viven”?

Uno de los principios —si no “el principio— de la escuela progresista norteamericana es el de la prioridad genética de la experiencia en la construcción del conocimiento, pero ni “experiencia y experimento son ideas auto-explicativas”, ni todas las experiencias son educativas. Las experiencias educativas “no son como las demás”. Hay, incluso, “experiencias des-educativas”.

Llegados a este punto, que parece central, el lector espera que Dewey concrete al máximo su posición y que nos explique con rigor la diferencia entre la experiencia que educa y la que no, porque exactamente sobre esta diferencia basculan todas las críticas que recibe la escuela progresista. Lo que nos dice es que “una experiencia es des-educativa cuando tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de la siguiente experiencia”. Pero esto es decir muy poco. Aplicando sus mismos criterios le podríamos pedir que nos concretase las consecuencias que resultan de la aplicación de esta idea, porque, obviamente, no todas las experiencias que contribuyen al crecimiento de la experiencia son educativas. Abundan los ejemplos de personas y organizaciones muy poco respetables

moralmente pero muy capaces de aprender de su experiencia. En conclusión, parece lógico concluir que la dirección moral también es relevante a la hora de seleccionar experiencias educativas.

La fidelidad al empirismo le impide a Dewey imponerle un atractor exterior a la experiencia, por lo cual se ve obligado a buscar la moralidad de la experiencia en la misma inmanencia de la experiencia educativa. Está convencido de que la experiencia escolar, al afirmarse a sí misma, se proyecta más allá de la escuela. La trascendencia de la escuela sería la coherencia discursiva de su experiencia, pero para ello, la escuela debía ser una comunidad de aprendizaje democrática comprometida con el método científico. La experiencia de la vida democrática permitiría aprender a vivir democráticamente y la de la aplicación del método científico a desarrollar un pensamiento riguroso. ¿Pero estos dos criterios no le imponen a la experiencia una dirección externa? ¿Podemos afirmar rotundamente que la vida democrática y el método científico se corresponden con la experiencia natural de las personas? ¿No suponen una modificación severa de la experiencia misma? ¿No es el método científico una reducción de la experiencia natural así como la vida democrática quiere ser su expansión política? Podríamos suponer que la lógica interna de la experiencia del niño da lugar a un despliegue de su acción que lo conduce de forma natural hacia la democracia y la ciencia, pero si esto fuera así no habría necesidad de diferenciar entre experiencias educativas y des-educativas.

### ¿Es posible salir de este atolladero?

Intentemos comprender a Dewey tal como él se comprendía a sí mismo. En la *Logic* presenta claramente la investigación científica como un tipo particular de experiencia en la que interviene la experimentación consciente y la reflexión, con el objeto de favorecer el paso de lo indeterminado a lo determinado. “Crecimiento

de la experiencia” parece significar, pues, determinación en un sentido claramente fichteano.

Spencer, Darwin y Fichte parecen ser frecuentemente el sustrato no explicitado del pensamiento de Dewey. De Spencer recibe la identificación de la evolución con el progreso, pero lo critica por defender el conocimiento científico ignorando la metodología científica. Si lo interpreto bien, el método científico sería para Dewey aquella experiencia capaz de transformar el movimiento en progreso. Respecto a la influencia de Fichte, digamos que Eugenio d'Ors fue el primero en descubrir en el vocabulario de Dewey el uso de una terminología “centrífuga” (“expresión”, “expresar”...) allí donde los pedagogos de su tiempo y, desde luego, un empirista como se supone que es Dewey, emplearían una terminología “centrípeta” (“impresionar”, “impresión”...). Este vocabulario expresionista —concluye d'Ors— es propio del idealismo alemán<sup>15</sup>.

Dewey no es tanto el pedagogo de la experiencia como el pedagogo de una determinada modificación de la experiencia. Cuando critica la clase tradicional magistral no lo hace porque esta no ofrezca experiencias, sino porque, a su parecer, ofrece malas experiencias, más movimiento desordenado que progreso, o sea, más actividad que método científico. “Si planteo esta cuestión —añade— no es por el deseo de condenar íntegramente la vieja educación”, sino porque lo que importa no es la intensidad de la experiencia, sino su “cualidad”.

El “problema”, entonces, es “seleccionar el tipo de experiencias que vivirán de manera fructífera y creativa en las siguientes experiencias”, permitiendo trazar una trayectoria de progreso en el desarrollo del niño. Pero la prueba de que Dewey no se siente satisfecho con su concepción de la experiencia es que reconoce a continuación que la educación progresiva necesita “una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia”. La pedagogía progresista, admite, carece de “una coherente teoría

de la experiencia” y si no consigue desarrollar esta teoría, está dando “a los reaccionarios” una “victoria fácil”. Se muestra optimista sobre la posibilidad de elaborar tal teoría porque “el hecho de que las ciencias empíricas ofrecen ahora el mejor tipo de organización intelectual que puede encontrarse en cualquier campo, muestra que no hay razón por la que, nosotros, que nos consideramos empiristas, podamos ser una presa fácil en cuestiones de orden y organización”.

No hay por qué dudar de la confianza de Dewey en su proyecto, pero la confianza es una categoría científica pobre. Lo que debemos pedirle son argumentos, porque su pedagogía de la experiencia se sostiene o se hunde según se sostenga o se hunda su filosofía de la experiencia. En *Experiencia y Educación*, tras dejar clara la necesidad de esta filosofía, todo lo que nos dice es que las categorías propias de una filosofía de la experiencia son las de continuidad (solo las experiencias integradas en una trayectoria son educativas, ya que solo ellas forman hábitos) y la de integración de los factores externo e interno de la experiencia.

Dewey se enfrenta al reto de decidir si la escuela necesita desarrollar su propia teoría de la experiencia o si debe reducir su experiencia a aquellas actividades que encajen con el método científico. Parece ser consciente de ello cuando recalca que “los intentos prácticos de desarrollar escuelas basadas en la idea de que la educación se funda en la experiencia vital están obligados a mostrar inconsistencias y confusiones al menos que estén guiados por alguna concepción de qué es la experiencia, y qué diferencia la experiencia educativa de una experiencia no-educativa o des-educativa”. ¿Se trata, pues, de concebir la escuela como una especie de ascesis científica de la vida? Dewey no nos dice tanto, pero, sin embargo, sugiere algo parecido cuando insiste también en que para reorganizar la experiencia, es imprescindible el fortalecimiento de un principio interno de autoridad en el niño. Mal podría asumir esta responsabilidad una persona dispersa o inmadura. Por eso

concluye diciendo que “la única libertad que es de importancia permanente es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y juicio ejercida en nombre de fines que intrínsecamente merecen la pena”. Suena bien ¿pero qué nos está diciendo exactamente? Sin duda, nos está hablando de un criterio regulador de la experiencia, pero ¿cómo sabemos cuáles son los fines que intrínsecamente merecen la pena? La libertad de movimiento o de acción solo es importante, asegura, en tanto que “medio para alcanzar la libertad de juicio y la libertad de conducir deliberadamente los fines escogidos hacia su ejecución”. Esta libertad exige algún tipo de control de los impulsos y deseos porque “pensar es posponer la acción inmediata, el ejercicio de control interno del impulso mediante la unión de observación y memoria. Esta unión es el corazón de la reflexión”.

La conclusión es firme: “El objetivo central de la educación es la creación de una capacidad de autocontrol”.

Dewey parece creer que la autonomía es el resultado de la experiencia crítica de la propia autonomía. El punto débil de esta creencia es que, como ocurre en buena parte de la ética moderna, está más pendiente del “*autós*” de la autonomía que del “*nomos*”, de la ley. Ello podría ser debido a que sigue pendiente de la dicotomía *educare-educere*. Lo que opone a la imposición externa de una forma (*Bildung*) es —por decirlo con el vocabulario de Hegel— la dehiscencia —el desarrollo— progresivo de la forma.

En botánica se conoce con el nombre de dehiscencia la maduración natural de una planta que libera espontáneamente sus granos de polen o sus semillas. Hegel reconocía que esta imagen resumía su filosofía. Resume también el núcleo de la fe pedagógica del romanticismo<sup>16</sup> y de la pedagogía de la expresión.

Pero la insistencia de Dewey en el método científico nos permite pensar que no se sentía del todo satisfecho con esta imagen.



A mi modo de ver, hay en la pedagogía de Dewey una tensión permanente entre la voluntad manifiesta de explicar el progreso educativo por las causas eficientes de la experiencia científica y la imposibilidad de prescindir de algún criterio externo a la experiencia que nos permita juzgarla o dirigirla.

“El problema central de la educación —nos insiste, de nuevo— es el de procurar la dilación de la acción inmediata, poniendo el deseo entre paréntesis, hasta que la observación y el juicio hayan intervenido”. Este punto es “totalmente relevante para las escuelas progresistas”. “Subrayar el énfasis en la actividad como un fin, en lugar de en la actividad inteligente, conduce a la identificación de la libertad con la inmediata ejecución de impulsos y deseos”. La alternativa a la dehiscencia biológica sería, pues, la dehiscencia inteligente.

¿Pero si el criterio para evaluar la acción es la acción inteligente, ha de explicarse bien cómo la acción da lugar a la acción inteligente, pues en caso contrario deberemos postular la existencia de algo llamado inteligencia que se encuentra fuera de la acción y la guía. Dewey apunta hacia aquí cuando escribe que es responsabilidad del educador “seleccionar” las experiencias que potencialmente conducen a nuevos problemas que estimularán nuevas formas de observación y juicio en experiencias futuras. De nuevo parece pisar terreno inseguro y se muestra dubitativo cuando considera necesario añadir que “la educación progresista es nueva. Apenas ha dispuesto de una generación para desarrollarse. Por eso era predecible un cierto grado de incertidumbre y laxitud en la elección y organización de los contenidos. No hay motivos para quejarse por ello. Pero sí hay motivos para quejarse cuando el presente movimiento de la educación progresiva es incapaz de reconocer que el problema de la selección y organización de los contenidos para el estudio y el aprendizaje es fundamental”.

“Nada puede ser más absurdo en educación que fomentar la variedad de experiencias mientras

se olvida la necesidad de la organización progresiva de la información y de las ideas”.

Al concluir la lectura de este pequeño ensayo el lector sabe que Dewey no está satisfecho con su teoría de la experiencia. Lo que no sabe es qué alternativa concreta se propone a sí mismo.

## La teoría de la ciencia de Dewey

Pasemos ahora a *Logic: A Theory of Inquiry*<sup>17</sup>. Por su ambición, debería haber sido la obra culmen de la carrera de Dewey, porque como se ha dicho acertadamente, la lógica fue su “*first and last love*”.

Desde luego, su pretensión no era pequeña. Se propuso ofrecer una exposición sistemática de su “filosofía experimental” que permitiera ayudar a las ciencias sociales a progresar al mismo ritmo que las naturales<sup>18</sup>. Para poder enjuiciar sus resultados hay que tener claro que la lógica no es para Dewey una teoría del razonamiento formalmente correcto, sino la investigación de la investigación. Es lo más parecido que nos ofrece a la filosofía de la experiencia que anda buscando, aunque aquí le da el nombre de “teoría de la investigación” (*theory of inquiry*). Es razonable esperar, pues, que encontremos en sus páginas lo que hemos echado en falta en *Experiencia y Educación*.

Los lógicos suelen definir el conocimiento de acuerdo con sus propiedades formales, obviando el contexto del que surge. Pero para Dewey el contexto es esencial, porque bajo su punto de vista, el conocimiento es aquello que se adquiere en el proceso de investigación, es decir, de la experiencia científica. Está convencido de que existe una continuidad entre psicología y lógica que no se despegaría nunca de la experiencia y, por lo tanto, no podría alcanzar nunca verdades formalmente necesarias. En este sentido, Nagel nos asegura que para Dewey el *ponendo ponens* (el silogismo de afirmación del antecedente) no es formalmente correcto, sino que, más bien, se

trata de un hábito (o una generalización de la experiencia) que los hombres hemos adquirido para transitar de las premisas a la conclusión.

Dewey entiende la investigación como “la transformación programada de una situación indeterminada en otra que está tan determinada en sus distinciones y relaciones constituyentes que es capaz de convertir los elementos de la situación original en un todo unificado”. Insiste en esta idea en *Experience and Education*. De acuerdo con estas premisas, la “verdad” sería la opinión que se impone tras la investigación. Comparte la tesis de su maestro, Peirce, respecto a que la verdad no es la concordancia de una proposición con la realidad, sino la concordancia de una proposición con el límite ideal hacia el que tendería una investigación inacabable. La verdad sería una asíntota. Pero esta concepción de la verdad está sujeta a una importante restricción: si no admitimos la existencia de razonamientos formalmente válidos, tampoco podemos recurrir, como hace Popper, al silogismo de la negación del consecuente (*tollendo tollens*) para establecer la falsedad de una proposición científica. Peirce y Dewey creen progresar asintóticamente hacia la verdad, pero se ven obligados a arrastrar inevitablemente con ellos un lastre enorme, puesto que no pueden garantizar lógicamente la falsedad de ninguna proposición.

Planteadas así las cosas, podemos preguntarnos si la *Logic*, en tanto que “teoría de la investigación”, ha contribuido de manera significativa al programa de construcción de una teoría de la experiencia. No creo que se pueda dar una respuesta afirmativa sin reticencias. Dewey parece no dudar de que la investigación da lugar a razonamientos lógicos capaces de controlar la misma investigación, pero esta no es una creencia compartida por la mayor parte de los lógicos<sup>19</sup>. Más bien parece que para que la investigación dé lugar a razonamientos lógicos ha de estar sometida previamente a algún tipo de razonamiento lógico.

Bertrand Russell, que es muy crítico en este punto<sup>20</sup>, observa también que como la inferencia es

para Dewey la única fuente del conocimiento, no es consciente ni de la relevancia crítica de la teoría ni de lo que significa el conocimiento teórico por sí mismo. Podemos pensar que para un filósofo pragmático, la teoría, por sí misma, no genera efectos en la acción. ¿Pero es esto realmente así? Russell le replica con un tono espinocista: “Aquellos que ven el conocimiento contemplativo como un ideal apreciable, encuentra en su práctica [...] algo que, más allá de ser valioso en sí mismo, parece capaz de purificar y elevar la práctica, haciendo sus objetivos más amplios y generosos, sus decepciones menos dolorosas y sus triunfos menos soberbios. Para tener estos efectos, la contemplación debe ser seguida por sí misma, no por sus efectos”.

Al instituir la inducción como la única fuente del conocimiento, Dewey cierra las puertas a la teoría y deja fuera de la ciencia una parte nada irrelevante de la física teórica actual, que se desarrolla sin que parezca que haya posibilidades de experimentar sus hipótesis. Es el caso de la teoría de cuerdas o la teoría del multiverso<sup>21</sup>.

## El valor de la teoría

Llegados a este punto, me parece oportuno introducir un pequeño paréntesis que aunque nos saca por un momento de nuestro camino (el comentario de los tres libros mencionados) nos permite insistir en el valor de la teoría y, al mismo tiempo, descubrir un sesgo antiintelectualista en el pragmatismo deweyniano.

Kant se preguntaba si las condiciones de posibilidad de la experiencia tienen algo que ver con las condiciones de posibilidad de los objetos de la experiencia. Para constituir un objeto de la experiencia científica es imprescindible reducir su complejidad a lo mensurable, pero si obramos así con el hombre, lo que reducimos son las cosas humanas. Si el lugar de la metodología científica es el laboratorio, el lugar de la reflexión sobre las cosas humanas podría estar en los grandes libros que recogen la

experiencia humana. En cualquier caso, para responder a esta pregunta habría que leer estos libros y comprobar si lo que nos dicen es algo relativo a épocas superadas de la racionalidad humana o bien nos muestran problemas permanentes y si la apertura de estos problemas no nos manifiesta algo sobre las permanencias antropológicas.

Sobre estas cuestiones, Dewey mantuvo un debate muy vivo con Robert Maynard Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago, que se puede seguir en la revista *Social Frontier*<sup>22</sup>.

Hutchins, en las antípodas de Dewey, defiende la existencia de una naturaleza humana común y, por lo tanto, que “la idea de educar al hombre para ajustarlo a una época concreta de la historia es ajena a la verdadera concepción de la educación”<sup>23</sup>. Encuentra un antagonismo irreductible entre la educación liberal (que se interesa por el qué) y la educación vocacional o servil (que se interesa por el cómo). Solo la preocupación por el qué nos descubriría la centralidad de la metafísica, las verdades eternas y la importancia de la persecución del conocimiento por sí mismo.

Dewey, pletórico, como siempre, de confianza en sí mismo, le responde que la distinción entre artes liberales y serviles habría sido superada. “La teoría, propiamente comprendida, posee un valor práctico y la práctica una función intelectual”<sup>24</sup>. La teoría “propiamente comprendida” significa la teoría comprendida a la manera de Dewey. Una de las consecuencias pedagógicas más notables de esta polémica fue la creación del St. Johns College de Annapolis, con un currículum estrictamente basado en el estudio de los grandes libros de la civilización occidental.

La de Dewey es una filosofía presentista, que entiende el presente como el momento absoluto de la historia. El presente vendría a ser el tribunal que nos permite juzgar críticamente todo lo que nos ha conducido hasta aquí. Hutchins pensaba que en los grandes libros se pueden encontrar

preguntas pertinentes para nuestra autocomprensión que, sin embargo, el presente ha relegado. Insisto en que no se puede dar la razón a uno o a otro sin detenerse a leer la experiencia humana acumulada en los grandes libros.

Newton (autor de un gran libro, *Philosophiæ naturalis principia mathematica*) nos enseñó que el método científico no se descubre a ras de suelo. “Si he podido ver tan lejos —le escribió a Robert Hooke— es porque estaba apoyado sobre los hombros de gigantes”. Según Stephen Hawking, que publicó un libro sobre la historia de la astronomía titulado precisamente *A hombros de gigantes*, estas palabras “ilustran perfectamente el proceso de desarrollo de la ciencia”. Pero ilustran también que en la experiencia natural del mundo de la vida, el método científico solo se da como posibilidad. Tanto es así que tardó milenios en desarrollarse. Si atendemos a la historia humana, no hay más posibilidades en la experiencia de desarrollar el método científico que la teúrgia. Einstein se apoya sobre Newton, y este sobre Kepler, y este sobre Galileo, y este sobre Copérnico, etc. Si se rompe esta sucesión, se pierde el método científico. Es lo que nos muestra la teoría (es decir, la contemplación) de la historia.

Podemos preguntarnos si las cosas humanas siguen un camino paralelo al de la ciencia o si su naturaleza es *sui generis*. Me limitaré a decir que si Sócrates resucitara, nada tendría que enseñarle a Stephen Hawking, pero, con toda seguridad, tendría muchas cosas que decir sobre la democracia, la educación o la moralidad. Newton es el antepasado de Hawking, pero posiblemente Sócrates siga siendo nuestro contemporáneo. Sobre ambas cosas tienen mucho que decirnos los grandes libros.

### **‘Freedom and Culture’, 1939**

En *Freedom and culture*, la educación y la lógica se encuentran con la política. Quizá por ello sea, probablemente, la obra de Dewey con un tono más escéptico. Comienza reconociendo que

el estado de cosas en los países totalitarios lo empuja a revisar sus opiniones sobre el poder de la propaganda y el arte en la conformación de la opinión pública. Ha descubierto que las ideas no tienen repercusión social hasta que no poseen un contenido imaginativo y un atractivo emocional. Si se pretende relacionar las ideas y el conocimiento con los factores irracionales del hombre, se necesita el recurso del arte. La vida democrática, concluye, es la unión de la opinión y del sentimiento público. Hallamos, pues, un reconocimiento explícito de la importancia política del arte y un reconocimiento implícito de la singularidad de la experiencia de las cosas humanas, lo cual supondría —o debería suponer— algún tipo de replanteamiento o corrección del papel jugado por la ciencia en la vida democrática. En esta dirección parece encaminarse cuando escribe que “hemos comenzado a comprender que las emociones y la imaginación son más potentes en la formación del sentimiento y la opinión del público que la información y la razón”.

En otros lugares de esta obra, Dewey comenta sorprendido el enorme poder de la propaganda política. Y añade estas palabras tan llamativas: “La ineficacia de la educación en general... está ilustrada en la misma Alemania. Sus escuelas eran tan eficientes que el país poseía los niveles más bajos de analfabetismo del mundo, el profesorado y las investigaciones científicas de sus universidades eran bien conocidos en todo el mundo civilizado...”.

La conclusión decepcionada de Dewey es que “uno de los fenómenos humanos más sorprendentes es el de la persona que hace ‘de buena fe’ el tipo de cosas que una demostración lógica puede demostrar fácilmente que son incompatibles con la buena fe”. Efectivamente, cosas así son frecuentes en el mundo de la vida. ¿Pero qué es lo que ponen de manifiesto estas cosas, la naturaleza de las cosas humanas o la falta de educación de la población? Si se tiene en cuenta lo ocurrido en Alemania, y Dewey parece haberlo hecho, convendría repensar a fondo los límites educativos de la naturaleza humana.

De hecho, da la sensación de querer intentarlo cuando reivindica, sorprendentemente, el “*common man*”, en un sentido próximo al de Orwell. El hombre común, nos dice, “puede ser común pero por esa razón proporciona un cierto equilibrio, y la balanza equilibrada es una salvaguardia más fuerte de la democracia de lo que puede serlo cualquier ley particular, incluso las escritas en la Constitución”. Esta defensa del “*common man*” significa que “ya no es posible mantener la fe en la Ilustración que aseguraba que el avance de la ciencia produciría instituciones libres al acabar con la ignorancia y la superstición”. Son palabras inesperadas. Tan inesperadas que quizá sorprendieron al mismo Dewey, dado que, en vez de deducir de su perplejidad la necesidad de una reformulación de la experiencia de las cosas humanas, se repliega a sus posiciones habituales, para afirmar la importancia de la metodología científica y de la actitud científica, que presenta como una moral emergente. Así, pues, el futuro de la democracia sigue dependiendo de la expansión de la actitud científica. Pero de nuevo parece estar formulando más un deseo que reconociendo un hecho, puesto que recalca que esta es la única garantía de disponer de una opinión pública inteligente y capaz de hacer frente a la propaganda.

Dewey da a veces la sensación de que deja de lado, al margen de su consideración, hechos muy notables que acaba de recoger con sorpresa y con cierto disgusto o decepción. Tanto es así que son varios los párrafos de esta obra que parecen corregir las posiciones que defendió a lo largo del famoso debate que mantuvo con Lippmann<sup>25</sup>.

Cuando en 1915 Dewey publica *Schools of Tomorrow*, el objetivo pedagógico que tiene en mente y al que nunca renunciará es el de conseguir “*a more intelligent public spirit*”. ¿Pero cómo se consigue esto? Lippman sostenía que ni la naturaleza de la realidad política, ni la de los medios de comunicación, ni la complejidad de la sociedad moderna permiten imaginar un ciudadano omnicomprendivo, bien informado y

capaz de participar activamente en la vida política. Dewey le responderá enarbolando su confianza en el poder de otra educación, de otros medios de comunicación y de otras relaciones sociales que permitan recuperar el ideal comunitario de Thomas Jefferson. Su optimismo se basa en el convencimiento de que el desarrollo de las ciencias sociales permitirá la participación del público en la constitución de saber que necesita una sociedad para vivir en paz y reformarse. Aunque en 1938 ha descubierto de manera tan inesperada como dolorosa la importancia de la propaganda y del uso político de los recursos estéticos precisamente en Alemania, el país pionero en el uso del método científico, prefiere mantenerse aferrado a sus ideales, olvidando las consecuencias que resultan de su aplicación.

¿Es la postura de Dewey demasiado ingenua? ¿Le pide a la democracia moderna más de lo que esta puede ofrecer? El desarrollo de los medios de comunicación parece haber dado la razón a Lippmann. Estoy pensando, además de en el uso de la propaganda política en los regímenes totalitarios, en la naturaleza de los debates públicos en una democracia y, más en concreto, en Henry Luce, propietario de un imperio mediático con cabecezas como *Time*, *Life* o *Fortune* que puso al servicio de una crítica implacable contra Dewey. “*Dewey has sold philosophy out*”, decía. Los directores de sus medios convirtieron a Dewey, directamente, en el responsable de todas y cada una de las disfunciones del sistema educativo norteamericano y en última instancia consiguieron lo que podemos llamar el triunfo de Thorndike sobre Dewey, tras la conmoción que recorrió los Estados Unidos con el Sputnik. Dewey apareció, en gran parte debido a Duce, como el responsable de la relegación intelectual del país frente a la URSS.

Dewey, finalmente, reconoce que “no hay disciplina en el mundo más severa que la disciplina de la experiencia sometida a la evaluación del desarrollo y dirección inteligente”. Pero la presencia de la dirección inteligente como guía de la experiencia confirma la sospechas de que Dewey se encuentra atrapado en la tensión

irresuelta entre la defensa empírica de la experiencia y su reivindicación de una inteligencia reguladora de la experiencia.

## Palabras finales: ética y moralidad

Uno de los primeros artículos de Dewey se titulaba “Logical conditions of a scientific morality” (1902) y ya nos encontramos en él con su convicción de que una lógica más desarrollada podría ser un *organon* para la solución de los problemas sociales. Siete años después, en 1909, publica su *Ethics*<sup>26</sup> donde, siguiendo a Hegel, argumenta que la elección moral no siempre está dictada por criterios utilitaristas. A veces lo que está en juego es el “*kind of selfhood*” que uno desea “asumir”. Hay determinadas situaciones en las que estamos forzados a hacer nuestra elección moral en términos de nuestra preferencia por un tipo u otro de carácter. La pregunta pertinente, entonces, no es qué ley moral sigo, sino qué tipo de persona quiero ser y cómo se realiza en mí esta preferencia. Elegir la persona que quiero ser es decidirse por la persona que aún no soy, pero cuyo ideal debe guiar lo que ahora soy.

Pero si esto es así —y yo creo que lo es—, ¿no habría que admitir que lo que nos separa a los hombres no es solamente nuestra sensibilidad respecto a la metodología científica? ¿No habría que admitir que, sea el que sea el progreso de la metodología científica, las cosas humanas siguen manteniendo una relativa autonomía noética y que no podemos obviar las causas finales si queremos comprender lo humano?

En esta elección caracterial de mi personalidad encuentro yo, teniendo como referente a Nietzsche, la posibilidad de superar la dicotomía *educare-educere*. En la elección de la norma a la que someto mi experiencia para construirme a mí mismo de una determinada manera, no importa si la norma en sí misma está bien fundamentada. Lo que importa es el tipo de persona que me permite llegar a ser. Tampoco importa mucho si el soneto es una expresión arbitraria del lenguaje natural.

Lo importante es el tipo de cosas que nos permite decir y el tipo de sensibilidad que nos permite educar. Pero esto, claro está, significa establecer un fin moral fuera de la experiencia y con fuerza suficiente para organizar la experiencia.

De las muchas críticas que recibió Dewey a lo largo de su vida, me quedo con la que le dirige su maestro Charles Peirce en una carta fechada el 9 de junio de 1904. Acababa de leer los *Studies in Logical Theory*. Tras hacerle diversas observaciones metodológicas, lo reprende (y esto es lo que me interesa) porque, viviendo en Chicago (una ciudad corrompida por la mafia), no debería haber perdido el sentido de lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo incorrecto<sup>27</sup>.

Rorty, discípulo de Dewey, reclamaba “democracia, antes que filosofía”. ¿No deberíamos reclamar también moralidad antes que experiencia si queremos organizar la experiencia humana de manera humana?

Permítanme contarles una anécdota. Durante la Segunda Guerra Mundial la Armada norteamericana decidió ocupar el campus del St. John's College de Annapolis, la universidad auspiciada por Hutchins tras su debate con Dewey. La decisión de las autoridades militares impedía el

desarrollo del proyecto educativo del St. John's College en torno a los grandes libros de la humanidad. Para preservar este proyecto, el rector decidió enviar al profesor que lo había impulsado a entrevistarse con el secretario de la Armada a Washington. Este lo recibió con una orden taxativa: “Tiene usted exactamente un minuto para decirme por qué no debería usar sus edificios para ayudar a la armada en tiempo de guerra”. El profesor tranquilamente sacó su pipa y comenzó a llenarla de tabaco. Atacó la cazoleta. La encendió y comprobó que tiraba bien. Dio una calada. Tras 55 segundos se dio media vuelta y se dirigió hacia la puerta de salida pero girándose antes de salir dijo: “Porque sin lo que St. John's intenta hacer, este país no estaría ahora luchando contra los nazis”. Este profesor era Jacob Klein, un filósofo judío especialista en Platón que había tenido que huir de la Alemania nazi. La Armada decidió ocupar otras instalaciones. En 1949 Jacob Klein fue nombrado rector del St. John's College.

He comenzado diciendo que lo que me animaba a hablar era la voluntad de preservar el principal legado de Dewey: la reivindicación de una filosofía de la experiencia como fundamento teórico de una pedagogía de la experiencia. Habré cumplido mi propósito si he creado en ustedes al menos la sospecha de que este proyecto está inconcluso.

---

## Notas

<sup>1</sup> Russell, Bertrand (1919), “Professor's Dewey's ‘Essays in Experimental Logic’”, en *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 16, n° 1, 2 de enero de 1919, pp. 5-26. Russell señaló la indefinición de conceptos esenciales en la filosofía de Dewey, como, por ejemplo, “datos empíricos primitivos”, porque no especifica si “primitivo” debe entenderse cronológica o lógicamente.

<sup>2</sup> Según Arendt, “lo que hace tan complejo comentar su filosofía es que es igualmente difícil estar de acuerdo o en desacuerdo con él”. Arendt, Hannah (1994), *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt Brace, p. 194.

<sup>3</sup> Maritain se sorprendía por la “desastrosa confusión de ideas” de Dewey. En Edmonson III, Henry T. (2006), *John Dewey & The Decline of American Education*, Wilmington, ISI Books, p. 10.

<sup>4</sup> Nagel, que sentía un sincero aprecio por Dewey, critica su uso del concepto de “continuidad”. Nagel, Ernest (1986), “Introduction” a *The Later Works of John Dewey*, Southern Illinois U.P.

<sup>5</sup> En una carta fechada el 9 de junio de 1904, comentando los *Studies in Logical Theory* de Dewey (1903), Peirce lo acusa de utilizar una “orgia de razonamientos inconexos”. Burke, F. Thomas (ed.) (2002), *Dewey's Logical Theory*, Nashville, Vanderbilt U.P, p. VII.

<sup>6</sup> La ambigüedad comienza con el mismo concepto de “pragmatismo”. Desde su aparición se ha discutido si se trata de una corriente filosófica autónoma o si, por su énfasis en la acción y el sentimiento, no es más bien una corriente psicológica compatible tanto con el realismo como con el idealismo. A veces Dewey prefiere presentarse como “instrumentalista”. El instrumentalismo sería una variante del pragmatismo que él mismo define como “una teoría conductista del pensamiento”. Dewey reconoció al final de su vida que con frecuencia había utilizado un “lenguaje *ad hoc*”. Fott, David (1998), en *John Dewey: America's Philosopher of Democracy*, Rowman and Littlefield, 1998, p. 21.

<sup>7</sup> Suppes, Patrick, “Nagel's lectures on Dewey's Logic” (1969), en Morgenbesser, S., Suppes, P., y White, M. (eds.), *Philosophy, science and method: Essays in honor of Ernest Nagel*, Nueva York, St. Martin's Press, pp. 2-25, p. 14.

<sup>8</sup> Karier, C. (1977), “Making the world safe for democracy”, en *Educational Theory*, 27(1), pp. 12-47.

<sup>9</sup> Hofstadter, R. (1963), *Anti-Intellectualism in American Life*, Nueva York, Vintage, p. 375.

<sup>10</sup> Dewey, John (1938), *Experience and education*, Indianapolis, Kappa Delta Pi. Hay traducción española realizada bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga: Dewey, John (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada. Ha sido reeditada en 2004 por Biblioteca Nueva.

<sup>11</sup> Dewey, John (1938), *Logic. The Theory of Inquire*, Nueva York, Henry Holt and Company.

<sup>12</sup> Dewey, John (1939), *Freedom and Culture*, 1939, Nueva York, G.P. Putnam's Sons. DEWEY, John, *Freedom and Culture*, 1939, Nueva York, G.P. Putnam's Sons.

<sup>13</sup> Dewey fue apreciado tanto por los ministros de educación del zar como por los comisarios de educación soviéticos. En 1928 fue invitado a visitar la URSS y se reunió con el Comisario Anatoly Lunacharsky y eminentes pedagogos, como Albert Pinkevich y S.T. Schatzsky. Durante los primeros años de la revolución, el periódico *Asvieta* recogía con frecuencia comentarios laudatorios para sus ideas. Al regresar a Estados Unidos, escribió una serie de artículos laudatorios sobre la experimentación educativa soviética en *The New Republica*.

<sup>14</sup> Friedrich Schönemann, Eduard Baumgarten y Günther Jacoby interpretaban sus ideas de un modo nacionalsocialista. Brube, Norbert (2009), “¿Una nueva república? El debate entre John Dewey y Walter Lippmann y su recepción en Alemania antes y después de la guerra”, *Encounters on Education*, n° 10, pp. 187-207.

<sup>15</sup> Eugeni d'Ors entendió pronto que para comprender a Dewey debemos partir de Fichte. El yo es para Fichte el sujeto que se descubre expresándose en sus actuaciones y este descubrimiento progresivo es la clave y el fundamento de la acción moral. Los intereses de la acción del yo, al ponerse de manifiesto, nos proporcionan la experiencia de nuestros límites (del no-yo) y, al mismo tiempo, del conjunto de nuestras determinaciones. En este sentido, el fin último de la educación se identifica con la formación de la voluntad como guía forjadora de la personalidad. Sin una voluntad formada, el yo no encuentra más que tinieblas a su alrededor, mientras que con una voluntad formada y capaz de dirigir la acción, el mundo y la vida ganan valor y sentido al convertirse en instrumentos del yo, que es el órgano de la libertad moral. La propia razón no puede convertirse en teórica si no es práctica. Actuar es más fundamental que conocer. Es necesario que haya un actuar para poder conseguir un conocer. La conclusión de d'Ors es clara: "Nada en la metodología contemporánea que no venga de la pedagogía de Dewey. Nada en la pedagogía de Dewey que no venga de la psicología de Dewey. Nada en la psicología de Dewey que no venga de la filosofía de Fichte". d'Ors, Eugeni (1990), *Glosari 1915*, Barcelona, Quaderns Crema, pp. 309-321.

<sup>16</sup> El místico renano Maister Eckhardt (1260-1327) hizo de la dehiscencia la clave conceptual de su sistema filosófico. Cuando se dirigía, en su condición de prior de Alemania y Bohemia, a los monjes del valle del Rin lo animaba a ver la naturaleza como un todo “dehiscente”. Como muchas de las proposiciones del Maister Eckhardt fueron declaradas heréticas por la Inquisición permanecieron latentes, esperando su propia dehiscencia, hasta que en el siglo XIX el filósofo romántico Franz von Baader las sacó a la luz. Por esta vía la dehiscencia llegó a Hegel y de este a la filosofía contemporánea. Merleau Ponty escribe que “es esencial al tiempo no ser solamente tiempo ‘efectivo’ o que se ‘derrama’, sino más bien tiempo que ‘se sabe’, pues la explosión o la dehiscencia del presente hacia el futuro es el arquetipo de la relación de sí mismo a sí mismo (rapport de soi à soi), que manifiesta una interioridad o ‘ipseidad’”. Ponty, Merleau (1945), *Phénoménologie de la perception*, París, Gallimard, p. 489.

<sup>17</sup> La identificación de “experiencia” y “método científico” es la piedra angular del sistema de Dewey. Lavine, Thelma (1995), “America & the Contestations of Modernity”, en Saafkamps, Herman J. (ed.), *Rorty and Pragmatism*, Nashville, Vanderbilt University Press.

<sup>18</sup> Suppes (1969).

<sup>19</sup> Hookway, Christopher (2012), *The Pragmatic Maxim: Essays on Peirce and Pragmatism*, Oxford U.P, p. 14.

<sup>20</sup> Russell, Bertrand (1919), "Professor's Dewey's 'Essays in Experimental Logic'", en *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 16, nº 1, 2 de enero de 1919, pp. 5-26. Podemos hablar de la existencia de un "debate Russell-Dewey". Se inicia con este artículo de 1919 y continúa tras la aparición de *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). El paso siguiente lo da Russell con su contribución a *Library of Living Philosophers* (1939), donde dedica un apartado a Dewey. Vendrá después un capítulo de su *An Inquiry into Meaning of Truth* (1940) y el texto que le dedicó en su *A History of Western Philosophy* (1945). Dewey le responde con su réplica al volumen de *Library of Living Philosophers* (1939) y, después, en el *Journal of Philosophy* (1941). No carece de razón Husserl cuando afirma que "lo que Dewey llama 'lógica' no me parece que forme parte, en absoluto, de la lógica. Debería considerársela una parte de la psicología". "En el sentido en el que yo uso el término, apenas hay lógica en el libro, si exceptuamos la sugerencia de que los juicios sobre prácticas poseen una forma especial —una sugerencia que pertenece a la lógica tal como yo la entiendo... El sujeto que yo llamo 'lógica' es uno que, aparentemente, no parece ser para el profesor Dewey realmente importante".

<sup>21</sup> Nagel (1986) sostiene que Dewey no se sentía completamente satisfecho con lo conseguido en esta obra. La veía como la formulación de un programa de análisis y reconstrucción que esperaba que otros más familiarizados que él con los métodos de la ciencia experimental pudieran completar. ¿Pero qué ha dicho la posterior metodología científica? Hoy encontramos a un grupo numeroso de físicos teóricos desarrollando fórmulas matemáticas imposibles de contrastar empíricamente. Pero no dudan de que están haciendo ciencia. Del 7 al 9 de diciembre de 2015 tuvo lugar un encuentro en la Universidad Ludwig Maximilian de Munich para discutir las ideas expuestas por el cosmólogo George Ellis, de la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica, en un artículo que publicó en *Nature*. Varios científicos defendieron que si una teoría es suficientemente elegante y tiene capacidad explicativa, no necesita ser contrastada experimentalmente. Algunos filósofos de la ciencia que están intentando sustituir el falsacionismo de Popper por el "bayesianismo".

<sup>22</sup> Provence, Eugene F. (2011), *The social Frontier. A critical Reader*, Nueva York, Peter Lag.

<sup>23</sup> Mayer, Milton, *Robert Maynard Hutchins. A Memoir* (1939), University of California Press, p. 151.

<sup>24</sup> Dewey, John (1978) "Theory and Practice". Contribution to A Cyclopedia of Education. Vol. 7 of John Dewey: The Middle Works, 1899-1924. Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 354-355.

<sup>25</sup> En realidad no existió tal debate, ya que Lippmann no contestó nunca a los comentarios críticos de Dewey. Estos comentarios se inician con dos reseñas aparecidas en *The New Republic*. La primera es de *Public Opinion* (1922) y lleva el título del ensayo de Lippmann. La segunda reseña es *The Phantom Public* (1925) y se titula "Practical democracy". Apareció en diciembre de 1925. Poco después, en 1926, Dewey recogerá el contenido de una serie de conferencias que impartió en el Kenyon College en torno a la participación democrática, y las publicó en 1927 con el título de *The Public and Its Problems*. Esta obra puede entenderse como la reflexión sistemática sobre el contenido de sus dos reseñas.

<sup>26</sup> Dewey, John, y Hayden, James (1909), *Ethics*, Nueva York, Henry Holdand Company.

<sup>27</sup> Anderson, Douglas R., y Hausman, Carl R., (2012), *Conversations on Peirce*, Nueva York, Fordham U.P.; Hookway, Christopher, *The pragmatic maxim* (2012), Oxford U.P.

## Abstract

---

### *The 16th National and the 7th Latino-American Conference on Pedagogy inaugural speech. Experience and Education*

It is hard to imagine a book that has had a greater and wider impact on the modern history of education than John Dewey's *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, which appeared in 1916. Dewey's ideas were enthusiastically received by educators of czarist Russia, the URSS, the Weimar Republic and Nazi Germany. His ideas were also hegemonic in US schools during the thirties. And when, in our time, we tried to innovate in education, we



went surprisingly back to Dewey in the hope to find a guidance in his book. But it is difficult to please such a heterogeneous group of people if you do not offer an ambiguous message. At least in its foundations. Dewey himself seemed to admit this indirectly in two works: *Experience and Education and Logic: The Theory of Inquire* (1938) and *Freedom and Culture* (1939). The fact that one of the undisputed and indisputable parents of modern pedagogy reviewed his own ideas is of the utmost importance. Especially if what he called into question is the conception of “educational experience”. The original sin of the active pedagogies could be the naive conviction that any experience that earns the student’s activity is—in itself— an educational experience. In the centenary of the publication of *Democracy and education*, it seems appropriate to analyse both the ambiguities of Dewey’s pedagogy and his self-criticism.

## Résumé

---

*Conférence inaugurale du XVI<sup>e</sup> Congrès National et du VII<sup>e</sup> Congrès Ibéro-américaine de Pédagogie.  
Expérience et Éducation*

Il n’y a dans l’histoire de l’éducation aucune œuvre qui ait eu un impact plus vaste et plus profond que *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, de John Dewey, publiée en 1916. Ses idées ont été reprises avec enthousiasme, tant par les pédagogues du tsar que par ceux de Lénine, tant par les pédagogues de la République de Weimar que par certains issus du national-socialisme. Elles ont été majoritaires dans les écoles d’Amérique du Nord pendant les années trente du siècle passé, et quand, de nos jours, on veut innover en matière d’éducation, *Democracy and Education* sert de nouveau de référence. Mais il est difficile de couvrir un tel champ idéologique sans qu’aucune ambiguïté inhérente à l’œuvre elle-même le permette. Dewey lui-même le reconnaît indirectement dans deux ouvrages de 1938 (*Experience et Education, Logic: The Theory of Inquire*) et dans une autre de 1939 (*Freedom and Culture*). Le fait que Dewey, un des pères indiscutés et indiscutables de la pédagogie moderne, soumette à révision ses propres idées est d’une importance capitale, surtout si ce qu’il met en cause est le concept même de “l’expérience éducative”. Il se pourrait que le péché originel des pédagogies actives soit la croyance naïve que toute expérience qui produit l’activité de l’élève est en soi une expérience éducative. Il semble opportun d’analyser, pour le centenaire de *Democracy and Education*, les ambiguïtés de la pédagogie de Dewey aussi bien que son auto-critique.

## Perfil profesional del autor

---

### Gregorio Luri Medrano

Maestro, licenciado en Pedagogía con premio extraordinario fin de carrera y doctor en Filosofía con premio extraordinario de doctorado. Ha trabajado en todos los niveles de la enseñanza, de primaria a la universidad, incluyendo la formación docente. Ha recibido varios premios, entre ellos, el Juan Gil-Albert de ensayo y el Premio MEP 2016. Autor de una veintena de libros de filosofía, historia y educación, entre ellos, *La escuela contra el mundo*, *Por una educación republicana* o *Mejor educados*. Colabora como asesor pedagógico con diferentes instituciones. Correo electrónico de contacto: gregorioluri@gmail.com