

**El giro pragmatista:
Introducción a “Las implicancias del pragmatismo para la
educación”¹**

**The Pragmatist Turn:
Introduction to “The Bearings of Pragmatism upon Education”**

*Juan Manuel Sabarrea**

*Fabio Campeotto***

*Claudio M. Viale****

* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Becario posdoctoral del CONICET. Miembro Investigador del Grupo de Investigación sobre pragmatismo dirigido por Viale. Entre sus publicaciones más recientes están: “Art as Occupations. Two Neglected Roots of John Dewey’s Aesthetics” (2022) (*The Pluralist*, en coautoría con F. Campeotto y C. Viale), “Pragmatismo método y educación: Dewey y Rorty acerca de *How We Think*” (2022) (*Análisis Filosófico*, en coautoría con Viale). Correo electrónico: juansabarrea@gmail.com

** Magíster en Historia del Arte (Universidad de Padua, Italia) y Doctor en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Fue becario doctoral del CONICET. Es integrante del Grupo de Investigación sobre Pragmatismo dirigido por Viale. Su investigación se centra principalmente en el vínculo entre estética y filosofía de la educación en el pensamiento de John Dewey. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas (*The Pluralist*, *Cognitio*, *Boletín de Estética*, entre otras). Correo electrónico: fcgumbo@gmail.com

*** CONICET, Universidad Católica de Córdoba-Unidad Asociada al CONICET. Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Fue becario del CONICET y la DAAD. En la actualidad es Investigador Independiente del CONICET y profesor de grado y posgrado en la Universidad Católica de Córdoba. Su campo de especialidad es el pragmatismo clásico y ha publicado en reconocidas revistas especializadas. Correo electrónico: cmviale@ucc.edu.ar

¹ Este artículo fue llevado a cabo en el marco de dos proyectos de investigación: “Pragmatismo y educación. Fundamentos teóricos y abordajes empíricos”, financiado por la UCC (2019–2023) y “Praxis, experimentalismo, aprendizaje y democracia: hacia una reevaluación de la filosofía de la educación contemporánea”, PICT 2020 serie A 01539 financiado por el FONCyT. Ambos proyectos son dirigidos por C.M. Viale.

Resumen: El propósito del presente trabajo es ofrecer una contextualización de “Las implicancias del pragmatismo para la educación” (*MW* 4, pp. 178–191), que traducimos en este número de la revista. El artículo está compuesto de tres partes que John Dewey (1859–1952) escribe en diciembre de 1908, febrero y marzo de 1909. Nuestra hipótesis interpretativa es que este texto es fundamental en dos sentidos: en primer lugar, para entender los lazos de Dewey con la tradición pragmatista; en segundo lugar, para comprender su conceptualización del vínculo entre pragmatismo y educación.

Palabras clave: Dewey, pedagogía, filosofía de la educación, ocupaciones.

Abstract: The purpose of this paper is to offer a contextualization of “The Bearings of Pragmatism Upon Education” (*MW* 4, pp. 179–192), which we have translated in this journal’s edition. The article is composed of three parts that John Dewey (1859–1952) wrote in December 1908, and in February and March 1909. Our interpretative hypothesis is that this text is fundamental in two ways: on the one hand, to understand Dewey’s bond with the pragmatist tradition, and, on the other hand, to understand his conceptualization of the link between pragmatism and education.

Keywords: Dewey, Pedagogy, Philosophy of education, occupations.

Introducción

Nos proponemos en el presente artículo tres cosas: en primer lugar, analizar el contenido y el contexto de “Las implicancias del pragmatismo para la educación” (*MW* 4, pp. 178–191, que traducimos en este volumen de la revista),² publicado por John Dewey (1859–1952) en 1908–09; en segundo lugar, subrayar la importancia que dicho artículo tiene en el desarrollo de su obra y, finalmente, esbozar esquemáticamente su relevancia para la pedagogía del presente. Para llevar a cabo esta tarea dividimos este trabajo en tres

² Con respecto a la obra de Dewey se toma como principal referencia la edición de Jo Ann Boydston, *The Collected Works of John Dewey* (1969–2008). Estos se dividen en *Early Works (EW)*, *Middle Works (MW)* y *Later Works (LW)*. Si existe una edición en castellano de los textos, se indicará tanto en notas al pie como en la bibliografía. Con respecto a la correspondencia privada de Dewey (*Corresp.*), se hace referencia a la edición electrónica *The Correspondence of John Dewey*, 4 volúmenes (2008) editada por Larry Hickman.

secciones: en la primera (“Educación y filosofía: tópicos deweyanos”) brindamos lineamientos generales de la forma en que el filósofo de Vermont concibe tanto la filosofía como la educación; en la segunda (“El giro pragmatista”) analizamos núcleos centrales de “Las implicancias del pragmatismo para la educación”, remarcando, además, su importancia para comprender el desarrollo de la obra de Dewey; en la tercera (“Pragmatismo y la educación del presente: Dewey hoy”) ofrecemos una breve interpretación acerca de la relevancia contemporánea de vincular pragmatismo y educación. Finalmente, esbozamos unas conclusiones.

1. Educación y filosofía: tópicos deweyanos

La imagen usual que se tiene de la figura de John Dewey está inevitablemente asociada a dos aspectos prominentes de su voluminosa obra: o bien es considerado principalmente como un pedagogo y/o un educador, o bien es concebido primordialmente como un filósofo. La recurrencia de estas dos imágenes distintas, sin embargo, no implica que ambas deban estar necesariamente disociadas. En “Desde el absolutismo al experimentalismo” (uno de los textos autobiográficos más citados por la literatura), Dewey mismo presenta los lazos que educación y filosofía deben tener:

Aunque un libro llamado *Democracia y educación* se ha tenido por muchos años como aquel en el cual mi filosofía, tal cual es, fue plenamente expuesta, yo no sé de críticas filosóficas distintas a las de los profesores que hayan recurrido a él. Me he preguntado si tales hechos significaban que los filósofos en general, aunque ellos mismos son usualmente profesores, no han tomado la educación con suficiente seriedad como para que se les ocurra lo que cualquier persona racional puede actualmente pensar: que el filosofar debería enfocarse a la educación como el supremo interés humano, a partir del cual, además, otros problemas, cosmológicos, morales, lógicos, etc. llegan a nuestra cabeza (1930 *LW* 5, p. 157).³

Más allá de las propias intenciones o deseos de Dewey, lo cierto es que su obra tuvo, al menos, esas dos recepciones bien diferenciadas: las

³ La traducción que se presenta aquí se toma de la versión en castellano “Del absolutismo al experimentalismo” (2017b).

interesadas principalmente en sus aspectos educativos, por un lado, y las que tomaban fundamentalmente algún área filosófica (o algunas áreas) sobre la (las) que escribió (ética, epistemología, metafísica, etc.), por el otro. Ahora bien, para entender la génesis de estas dos imágenes distintas, tenemos que preguntarnos qué aspectos de su obra, y de qué manera, se toman en su construcción.

Para analizar, en primer término, la imagen del educador o pedagogo tenemos que examinar, de forma general, sus escritos sobre educación. El interés de Dewey en esta temática está presente a lo largo de toda su obra. En los *Early Works* (cinco volúmenes con textos desde 1882 hasta 1898), la temática educativa se torna central en el volumen 5 (1895–98), donde gran parte de los trabajos (*My Pedagogic Creed* —1897 *EW* 5: pp. 84–96— es el más conocido)⁴ giran alrededor de ella. En los *Middle Works* (15 volúmenes con textos desde 1899 hasta 1924), en tanto, los escritos sobre educación ocupan un lugar manifiestamente preponderante, siendo *Democracy and Education* (1916, *MW* 9) su obra cumbre.⁵ Finalmente, en los *Later Works* (17 volúmenes escritos entre 1925 y 1952), aunque el tratamiento de temas educativos no tiene la preponderancia que tiene en los *Middle Works*, le dedica escritos importantes (se destacan, entre otros, “Progressive Education and the Science of Education” 1928 *LW* 3, pp. 258–269 y *Experience and Education* 1938 *LW* 13, pp. 3–62).

De estos textos sobre educación, de distintas etapas de su carrera, se pueden distinguir al menos tres ejes, obviamente relacionados entre sí: en primer lugar, lo que podríamos denominar textos institucionales, que se refieren a la escuela como institución (desde cuestiones edilicias hasta temáticas curriculares, reglamentarias, etc.); en segundo lugar, textos pedagógicos, que tienen por objeto las formas de enseñar y su contenido; finalmente, trabajos que se refieren a teoría de la educación o la filosofía de la educación.

Aunque esos tres ejes aparecen en trabajos de distintas épocas, hay una clara preeminencia de alguno de ellos en distintos períodos. Por ejemplo, gran parte de los escritos sobre educación recogidos en *Early Works* (particularmente en el volumen 5 mencionado) y muchos de los textos de los

⁴ La versión en castellano se titula *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (1962).

⁵ Existe una versión en castellano titulada *Democracia y educación* (1998).

Middle Works hasta *Democracy and Education* (MW 9, 1916), sin duda podrían ser clasificados en los dos primeros ejes (escritos institucionales y pedagógicos). Si tomamos algunos títulos de textos del volumen quinto como muestra (“The Kindergarten and Child–Study”, 1897 *EW* 5, pp. 207–208; “The Psychological Aspect of the School Curriculum”, 1897 *EW* 5, pp. 164–176 y “Plan of Organization of The University Primary School”, 1898 *EW* 5, pp. 223–243), podemos observar su primordial interés práctico. En otros términos: el propósito de Dewey en esta época estaba dirigido centralmente hacia el diseño de teorías educativas (más allá del ámbito teórico) en su interrelación directa con prácticas educativas concretas.⁶

Cabe señalar al respecto que, tal como se ha señalado en la literatura (Westbrook, 1991, pp. 96–98; Martin, 2002, pp. 158–179; Guichot Reina, 2003, pp. 34–39), el interés de Dewey por la educación (y en particular por el vínculo entre teoría y práctica mencionado) se consolida y acrecienta cuando se traslada de la Universidad de Michigan (donde trabaja entre 1884 y 1894) a la Universidad de Chicago (donde fue profesor entre 1894 y 1904). Durante la década que transcurre en Michigan, Dewey aborda el tópico de la educación en algunos de sus escritos más antiguos (“Education and the Health of Women, 1885, *EW* 1, pp. 64–68 y “Health and Sex in Education”, 1886, *EW* 1, pp. 69–80). Asimismo, tiene la oportunidad de tomar contacto con las escuelas secundarias públicas, gracias a un cargo institucional que le permite visitarlas para evaluar sus capacidades formativas. Ya en esta etapa incipiente de su carrera empieza a mostrar algunos rasgos característicos de su concepción educativa. En su correspondencia, por ejemplo, escribe:

Hay una imagen de una escuela creciendo en mi mente todo el tiempo; una escuela donde alguna actividad constructiva será real y literalmente el centro y la fuente de todo, y donde el trabajo siempre deberá crecer en dos direcciones: por un lado, hacia los rumbos sociales de esta industria constructiva; por el otro, hacia el contacto con la naturaleza, que le suministra sus materiales. (*Corresp.* I, 1894.11.01, n. 00218, traducción nuestra).

⁶ A este listado de títulos puede sumarse también *The School and Society* (1899, MW 1, pp. 1–100). Versión castellana: *La escuela y la sociedad* (1929).

Según Robert McCaul, en Michigan Dewey nunca hubiese podido gozar de la necesaria libertad para desarrollar este plan, debido a sus notorias diferencias con B.A. Hinsdale, director del Departamento de Educación (1959, pp. 260–261). Por ello, para George Dykhuizen su decisión de mudarse a Chicago se debe principalmente a la oportunidad de dirigir el Departamento de Pedagogía de aquella universidad (1964, p. 229) donde, además, está a cargo del Departamento de Filosofía (que crea, organiza y dirige) y de la *Laboratory School*, escuela primaria asociada a la Universidad y creada también por él.⁷ Este último proyecto termina de forma intempestiva debido a las desavenencias entre Dewey y William R. Harper (presidente de la Universidad) (Knoll, 2015), ocasionando la partida de Dewey de Chicago hacia la Universidad de Columbia (New York), donde desarrolla su actividad académica desde 1905 hasta su jubilación en 1930. Un aspecto clave, en este marco, necesita ser subrayado: sólo en los años de Chicago, Dewey concibe y desarrolla su pensamiento educativo en vinculación con una actividad pedagógica concreta, como la que llevaba a cabo en la *Escuela Laboratorio*.

Respecto a esto último, varios intérpretes han subrayado el papel crucial del ambiente intelectual, político y social de Chicago en el desarrollo de su pedagogía (Westbrook, 1992; Bernstein, 2010, p. 75; Menand, 2001, pp. 285-306). Allí Dewey se benefició de “condiciones extraordinarias de cooperación intelectual entre filósofos, psicólogos, educadores, sociólogos y otros” (Rucker, 1977, p. x). Por el contrario, su traslado a la Universidad de Columbia “marcó el pase a una comunidad más amplia [y] mucho menos homogénea” (Rucker, 1977, p. x), donde aún existía un abismo entre la filosofía de las universidades y los problemas reales de la vida (*Corresp.* I, 1911.11.07, n. 02929). En otras palabras, en Nueva York Dewey se inserta en una comunidad académica menos solidaria con la unión entre teoría y práctica. En Chicago, en cambio, la comunidad académica animaba no sólo su experimento educativo (que lleva a cabo con George H. Mead y James Tufts, entre otros), sino que también articulaba su colaboración con la *Hull House* de Jane Addams (Oliverio, 2018 y Spencer, 2020). Dewey no vuelve a

⁷ El texto de referencia sobre la historia de la *Laboratory School* es *The Dewey School* (1936) de Katherine Camp Mayhew y Anna Camp Edwards. Algunas reconstrucciones más recientes pueden encontrarse en Dykhuizen (1973, pp. 87–98), Durst (2010) y Knoll (2014).

involucrarse activamente en un proyecto pedagógico hasta la década del 20, cuando es nombrado director educativo de la *Barnes Foundation* de Filadelfia. La centralidad de este proyecto en el desarrollo sistemático de su estética sólo recientemente ha empezado a ser considerado en la literatura secundaria (Robins, 2015; Campeotto & Viale, 2017; 2018; 2019 y 2021). Al respecto, José Beltran Llavador ha intentado establecer un vínculo entre el experimento estético–educativo que Dewey fomenta en Filadelfia y su experiencia previa en Chicago: “Si en 1897 tuvo ocasión de sintetizar sus convicciones educativas en forma de ‘credo pedagógico’, tres décadas después compendia su filosofía del arte en esta suerte de ‘credo estético’ que supone *El arte como experiencia*” (2018, p. 59).⁸

En los años de New York, entonces, Dewey produce numerosos textos de educación de distintos alcances y propósitos: la primera edición de *How We Think* (1910, *MW* 6, pp. 177–356)⁹ y *Democracy and Education* (1916,

⁸ En su época de Chicago Dewey trata la dimensión estética de su pedagogía sólo marginalmente, tanto que de su prolífica producción pueden destacarse únicamente dos breves contribuciones, “Imagination and Expression” (1896, *EW* 5, pp. 192–201) y “The Aesthetic Element in Education” (1897, *EW* 5, pp. 202–203). Con respecto a su producción madura, algunos intérpretes como Herbert Read (1943) y Philip W. Jackson (1998) han criticado una sustancial ausencia de implicaciones educativas en *Art as Experience* (1934, *LW* 10) (en castellano *El arte como experiencia* (2008)), tratado sobre estética que Dewey escribe en estrecho contacto con la *Barnes Foundation*. Sin embargo, su artículo “Art in Education – and Education in Art” (1926, *LW* 2, pp. 111–116) puede considerarse la mejor síntesis de las ideas sobre educación artística que madura en la institución de Filadelfia. En 2017 Campeotto y Viale han publicado una traducción al castellano de este texto, “El arte en la educación - La educación en el arte”, acompañada por un ensayo crítico (Campeotto & Viale, 2017).

⁹ Existen dos traducciones al español de *How We Think*. La primera bastante temprana, de 1917, a cargo de Alejandro Jascalevich basada, naturalmente en la primera versión del texto. Esta suprime el prefacio original y en su lugar cuenta con una introducción de Dewey en donde el filósofo agradece el interés de muchos hispanoamericanos por su obra y ratifica la polémica decisión de cambiar el título por “Psicología del pensamiento”. La traducción intenta podar la prosa deweyana y darle mayor ritmo narrativo, así Jascalevich cambia expresiones referenciales del texto y hace un excesivo uso de la licencia de reacomodar sintácticamente las frases a la lengua de traducción. La primera oración del texto ofrece un ejemplo: “No words are oftener on our lips than *thinking* and *thought*. So profuse and varied, indeed, is our use

MW 9), por ejemplo. Su alejamiento de la dirección de la *Laboratory School* y del Departamento de Pedagogía, sin embargo, tuvieron una consecuencia evidente: sus escritos sobre educación se fueron refiriendo cada vez menos a temáticas “institucionales y pedagógicas” y se van transformando casi exclusivamente en “teóricos”. Este es el trayecto que puede apreciarse desde la primera edición de *How We Think* (1910), donde explícitamente reconoce que reflexiona sobre la base de sus actividades en la *Laboratory School*, a *Democracy and Education* (1916), cuyo subtítulo es *An Introduction to the Philosophy of Education*. Poca sorpresa puede causar, entonces, la impronta vigorosamente teórica de este último libro, en la medida en que un gran número de sus páginas giran alrededor de las clásicas y recurrentes preguntas filosóficas: ¿qué significa educar?, ¿para qué educar?, ¿a quién educar?, etc. Volvemos a esta temática en la última sección.

Para presentar algunos de los rasgos de su imagen de filósofo se puede partir de igual manera de su propia formulación autobiográfica en “Del absolutismo al experimentalismo” (1930, LW 5, p. 147–160). Este texto es famoso por el reconocimiento que Dewey hace de “la familiaridad con Hegel [*acquaintance with Hege*] [que] ha dejado un depósito permanente [*permanent deposit*]” en mi pensamiento” (LW 5, p. 155). El filósofo de Vermont, en línea con esto, describe cómo su concepción fue transformándose desde lo que llama “absolutismo” a una concepción “experimentalista”. Como reconoce en diversos textos (empezando por “Some Stages in Logical Thought” (1900, MW 1, pp. 151–175), pasando por “The Influence of Darwinism on Philosophy” (1909, MW 4, pp. 3–14)¹⁰, hasta llegar a obras de la plena

of these words that it is not easy to define just what we mean by them” (MW 6, p. 182); Jascalevich vierte “No hay en el idioma palabra que tenga un uso tan frecuente y una variedad de significación tan grande como la palabra *pensamiento*. Ella asoma a nuestros labios tan a menudo y con tan diverso sentido, que resulta difícil definirla con precisión” (Dewey 1917, p. I). La segunda traducción toma en cuenta, sin advertencia alguna, la reedición de 1933 que Dewey reescribe considerablemente (sobre todo en la segunda parte). Es bastante fiel y por suerte conserva el título *Cómo pensamos* (1989). Cabe mencionar que a esta nueva versión Dewey le agrega un subtítulo *How We Think. A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933). En relación a *How We Think* ver Saharrea & Viale 2021.

¹⁰ De este ensayo de Dewey existe una traducción al castellano: “La influencia del darwinismo en la filosofía” (2000).

madurez como *Experience and Nature* (1925, *LW* 1)¹¹ y *Logic* (1938, *LW* 12)¹² una parte esencial de esa transformación gira alrededor del énfasis en la cuestión metodológica, esto es, encontrar en la filosofía una forma análoga de funcionamiento a la de las ciencias naturales:

Si uno intenta extraer conclusiones del concepto aislado de experiencia, el lector tiene toda la razón. Pero el significado real del principio es el de un método de análisis filosófico —un método idéntico en el tipo (pero diferente en cuanto al problema y por tanto operativamente), al del científico. Si desean averiguar qué significa subjetivo, objetivo, físico, mental, cósmico, física, causa, sustancia, propósito, actividad, ser, cualidad (en pocas palabras, cualquier término filosófico) vayan a la experiencia y vean *como* qué se experimenta la cosa [*see what the thing is experienced as*] (Dewey, 1905 *MW* 3, pp. 165–6, primera cursiva nuestra, traducción nuestra).

Este cambio de énfasis debería implicar una transformación radical en la actitud filosófica, transformación que, en su interpretación, aún estaba pendiente en su época: “En la ciencia y la industria el cambio constante es un hecho generalmente aceptado; sin embargo, los credos morales y religiosos, y las filosofías articuladas, están basados en la idea de fijeza” (1930, *LW* 5, p. 270).¹³ En este pasaje del absolutismo al experimentalismo, una pregunta fundamental se refiere al rol que jugó el pragmatismo en la evolución del pensamiento de Dewey. En lo que concierne a este punto, tanto en su producción pública,¹⁴ como en su correspondencia (*Corresp.* I, 1905.01.02, n. 01827, por ejemplo), Dewey manifestó a menudo su disconformidad con el término *pragmatismo* y prefirió otras denominaciones para su concepción

¹¹ Versión castellana: *La experiencia y la naturaleza* (1967).

¹² Ver *Lógica. Teoría de la investigación* (1950).

¹³ Versión castellana: “Lo que yo creo” (2017c: p. 3).

¹⁴ Pueden verse los siguientes escritos: “The Realism of Pragmatism” (1905, *MW* 3, pp. 153–157), “The Postulate of Immediate Empiricism” (1905 *MW* 3, pp. 158–167), “Beliefs and Existences” (1906, *MW* 3, pp. 83–100), “The Experimental Theory of Knowledge” (1906, *MW* 3, pp. 107–127) y “What Pragmatism Means by Practical” (1908, *MW* 4, pp. 98–115. En castellano: “Qué entiende el pragmatismo por práctico”, 2000).

filosófica: “empirismo”, “instrumentalismo”, “funcionalismo”, “experimentalismo” (*MW* 3, pp. 158; 184) y, en los años de su madurez, “humanismo”¹⁵ y “naturalismo cultural”.¹⁶ Aunque va más allá de las posibilidades de este trabajo analizar en detalle los motivos de esta posición, dos ejes tienen que ser brevemente examinados: en primer lugar, su vinculación con el pragmatismo en la primera década del siglo veinte; en segundo lugar, su interpretación del mismo cuando era un movimiento ya consolidado en 1920–30.

Como es bien conocido el pragmatismo tiene su origen en “How to Make Our Ideas Clear”, un artículo de 1878 donde Charles Sanders Peirce formula su luego célebre “Máxima Pragmática”.¹⁷ William James retoma el término en 1898 en un artículo titulado “Philosophical Conceptions and Practical Results”.¹⁸ A partir del enorme impacto de este último es que se comienza a hablar del pragmatismo como movimiento filosófico y en la primera década del siglo veinte existe una gran discusión a su alrededor.¹⁹

La primera vinculación específica de Dewey con el pragmatismo, en cuanto movimiento filosófico, es a partir de *Studies in Logical Theory* (1903 *MW* 2, pp. 294–383). Este libro colectivo fue dedicado a William James (*MW* 2, p.

¹⁵ Para su definición de “humanismo” ver *Individualism Old and New* (1931, *LW* 5, pp. 101–102). Versión castellana: *Viejo y nuevo individualismo* (2003).

¹⁶ Sobre el uso del término “naturalismo cultural [*cultural naturalism*]” véase *Logic* (1938, *LW* 12, pp. 28-29), (Versión castellana de 1950), y la introducción a la segunda edición de *Experience and Nature* (1949, *LW* 1, p. 362) que deja inconclusa. En la correspondencia véase una carta a Corliss Lamont (*Corresp.* III, 1940.09.06, n. 13667). Una amplia discusión sobre el uso del término se encuentra en Dreon (2012).

¹⁷ Véase la versión en castellano “Cómo esclarecer nuestras ideas” (1988).

¹⁸ Para una reconstrucción del debate en torno al surgimiento del pragmatismo clásico véase Faerna (1996), Menand (2001) y Pearce (2020).

¹⁹ La génesis y el desarrollo del pragmatismo como un movimiento filosófico orgánico pueden reconstruirse, en su fase incipiente, a través de los siguientes textos: “Pragmatism and Its Critics” (1905) de Addison Webster Moore, *Pragmatismo* (1907) de William James y dos artículos de Arthur O. Lovejoy titulados “The Thirteen Pragmatism” (1908 a y b).

298), quien lo considera un hito pragmatista.²⁰ Lo cierto es que Dewey no utiliza el término *pragmatism* (o *pragmatic*) en este texto, sino que usa *instrumentalism* (o *instrumental* y/o *instrumentality*) (*MW* 2, pp. 305; 341; 345; 360) o *functionalism* (o *functional*) (*MW* 2, pp. 312–14; 360). Sin embargo, en numerosos trabajos de ese período defiende tesis afines al pragmatismo (explicitando que argumenta solo desde su propia perspectiva) donde resalta que es un movimiento “*vital pero aún informe*” (*MW* 3, p. 159, traducción y cursiva nuestras).²¹

El segundo conjunto de textos al que nos referimos va desde 1922 hasta 1930. El pragmatismo en esos años, como es bien conocido, era ya un movimiento consolidado.²² Dewey se propone en esos trabajos examinar las críticas erróneas o malintencionadas que el pragmatismo recibe, por un lado, y mostrar tanto sus antecedentes en diversas tradiciones filosóficas europeas y su relevancia como una interpretación de su tiempo, por el otro.

²⁰ En dos cartas de 1903, la primera a Sarah Wyman (*Corresp.* I, n. 09546) y la segunda a F.C.S. Schiller (*Corresp.* I, n. 01260), James celebra enfáticamente el nacimiento en Chicago de una escuela pragmatista bajo la dirección de Dewey. Otros pragmatistas clásicos publicaron algunas reseñas positivas del trabajo deweyano, como, por ejemplo, Peirce (1904) y Schiller (1904).

²¹ Las referencias aludidas pueden encontrarse en: “The Realism of Pragmatism” (1905, *MW* 3, pp. 154-156); “Intelligence and Morals” (1908, *MW* 4, p. 37); “What Pragmatism Means by Practical” (1908 *MW* 4, pp. 98-116) y “Does Reality Possess Practical Character?” (1908, *MW* 4, pp. 125-143. Versión castellana: “El carácter práctico de la realidad”, 2000).

²² Estos textos son: “Pragmatic America” (1922, *MW* 13, pp. 306-10); “The Development of American Pragmatism” (1925, *LW* 2, pp. 3–21) (existe una versión en castellano, “La evolución del pragmatismo norteamericano” (2000)); “The Pragmatic Acquiescence” (1927, *LW* 3, pp. 145–51); “What I Believe” (1930, *LW* 5, pp. 267–78, Versión en castellano: Dewey, 2017c) y “From Absolutism to Experimentalism” (1930, *LW* 5, pp. 147–60. Versión en castellano: Dewey, 2017b). Además de la producción deweyana, la discusión sobre el pragmatismo clásico, en las décadas del 20 y del 30, puede verse en los siguientes textos: “William James and the Making of Pragmatism” (1927) de F.C.S. Schiller, “The Philosophies of Royce, James, and Dewey in Their American Setting” (1930) de George H. Mead y “Forty Years of American Philosophy” (1938) de James H. Tufts.

A partir de este recorrido esquemático de la imagen del Dewey educador y del Dewey filósofo, se pueden inferir algunos elementos esenciales:

A) El interés de Dewey por la educación claramente es previo a su giro pragmatista o instrumentalista, ya que, por un lado, en el momento de creación de la *Escuela Laboratorio* y de su asunción en el Departamento de Pedagogía (1894) de la Universidad de Chicago, su filosofía era aun claramente idealista (Waddington, 2010); por otro lado, el pragmatismo aún no había surgido como movimiento filosófico (el artículo fundacional de James es de 1898);²³

B) Dewey es reacio a adscribirse al pragmatismo como movimiento, por un lado, aunque sostiene que se necesita un movimiento opuesto a las concepciones tradicionales de la filosofía, por el otro.

En este marco en 1908–1909 escribe un artículo clave para entender su vinculación al pragmatismo: “Las implicancias del pragmatismo para la educación” al que nos referimos en la siguiente sección.

2. El giro pragmatista

“Las implicancias del pragmatismo para la educación” son tres breves artículos que Dewey escribe para el *Progressive Journal of Education* en diciembre

²³ Aunque Dewey desarrolla su actividad en la *Laboratory School* en un marco dominado por la filosofía de Hegel, para Louis Menand (2001) esta experiencia fue determinante para su “giro pragmatista”: “el pragmatismo de Dewey fue una consecuencia del éxito de la *Laboratory School*. La escuela determinó la validez de su hipótesis, de que pensar y actuar solo son dos términos distintos para un único proceso” (p. 360). En este sentido Richard Rorty (2000) argumenta que tanto la temprana adhesión de Dewey a Hegel, como su feroz oposición a Kant, deben leerse dentro de un marco conceptual de raigambre darwinista: “parece legítimo interpretar el contraste peyorativo que establece Dewey entre Kant y Hegel como el que se da entre una adhesión predarwiniana a la idea de propósitos que no son los nuestros y a una capacidad posdarwiniana de ver la investigación como continua con la deliberación práctica. Parece legítimo, en definitiva, interpretar que Dewey ve la oposición entre Kant y Hegel como la que hay entre una idea de la investigación no pragmática y otra protoprágmatista” (p. 334).

de 1908, febrero y marzo de 1909.²⁴ En relación con el pragmatismo, es preciso señalar que esos artículos muestran una aproximación diferente a la que había tenido, tanto en las estrategias argumentativas como en la temática.

Las estrategias argumentativas de los textos anteriores tenían dos componentes básicos: en primer lugar, eran una defensa de las tesis pragmatistas buscando, principalmente, aclarar los supuestos equivocados de las críticas que recibía y, en segundo lugar, eran presentadas a título personal, esto es, sin embanderarse en el movimiento.²⁵ Las temáticas de los textos anteriores, asimismo, giraban centralmente sobre cuestiones metafísicas, o de metodología de la filosofía, o sobre cuestiones lógicas y epistemológicas en vinculación con el pragmatismo.

En “Las implicancias del pragmatismo para la educación”, en cambio, la aproximación se modifica radicalmente. En primer lugar, las estrategias argumentativas no son defensivas ni presentadas a título meramente personal. La temática, en segundo lugar, es una novedad completa: la educación (un tópico, además, que ni James ni Peirce nunca trataron sistemáticamente).²⁶ En otros términos: una vez presentados los lineamientos centrales del pragmatismo en el primer artículo, no se plantea la temática como un posicionamiento personal, por un lado, y se establecen las implicancias o la relevancia [*bearings*] del pragmatismo más allá de cuestiones lógicas, epistemológicas o metafísicas, por el otro. Pragmatismo y educación, en

²⁴ Publicado en Chicago por el *Progressive Journal of Education*. Esta publicación fue editada por Payton Boswell Sr. (1879–1936), quien se desempeñó también como columnista de arte en el *New York Tribune* y editor de la revista *Art Digest*. En su breve vida (de 1907 a 1910) el *Progressive Journal of Education* mostró una clara orientación progresista, tanto en sus contribuciones sobre educación y pedagogía como en su enfoque político (Hein, 2012, p. 73).

²⁵ Al respecto George Dykhuizen (1973) sostiene que luego de la publicación de *Studies in Logical Theory* (1903) Dewey recibió críticas “severas y pertinentes” que no pudo ignorar. “En consecuencia, durante los años siguientes en la Universidad de Columbia, dedicó gran parte de su tiempo a aclarar y desarrollar su propia doctrina, intentando responder a sus críticos” (p. 86).

²⁶ William James aborda el tópico de la educación sólo marginalmente a lo largo de su extensa carrera. Esta faceta de su pensamiento ha sido investigada en un reciente artículo de José Jatuff (2019).

consecuencia, aparecen por primera vez específicamente imbricados en la obra de Dewey²⁷.

En el primer artículo, Dewey caracteriza esquemáticamente al pragmatismo a partir de tres ejes:

A) En primer lugar, un aspecto biológico fundamental: “el pragmatismo sostiene que todos los mayores logros de la vida orgánica individual resultan del estrés y la tensión que crea el problema de mantener las funciones vitales” (p. 178).²⁸

B) En segundo lugar, a partir de este aspecto biológico, una redefinición del papel del conocimiento: “sobre esta base, no le corresponde al pensamiento reflejar un mundo exterior con exactitud teórica o especulativa” (p. 179). El conocimiento, entonces, “no es una copia cuya verdad ha de ser juzgada por su fidelidad con un original; *es un instrumento u órgano de acción exitosa*” (p. 180).

C) En tercer lugar, una nueva concepción de mente, equidistante tanto del empirismo como del apriorismo.

A partir de estos ejes, Dewey concluye el primer texto refiriéndose a la educación, temática central de los artículos:

Dado que una de las principales funciones de la educación es el entrenamiento de la mente (dado que, de hecho, esta es la única función de la educación cuando consideramos la mente en sus conexiones orgánicas con el carácter) una perspectiva diferente de la naturaleza y el propósito de la mente trae consigo un cambio muy grande en las ideas y prácticas educacionales (p. 181).

²⁷ Cabe señalar que “Las implicaciones del pragmatismo para la educación” fue publicado con posterioridad a *Pragmatismo* (1907) de William James. En este texto el catedrático de Harvard pretende dar una forma definida al movimiento filosófico que surge con el texto de Peirce en los Estados Unidos de finales del siglo diecinueve, que se ramifica en Europa (por ejemplo, en Inglaterra con F.C.S. Schiller y en Italia con G. Papini). En 1908, al mismo tiempo que Dewey expande el pragmatismo a la cuestión educativa, su ex estudiante y colega Kate Gordon produce la primera aproximación pragmatista a la estética, “Pragmatism in Aesthetics”, otro tópico hasta ese momento descuidado por el movimiento filosófico.

²⁸ Las citas en castellano de “The Bearings of Pragmatismo upon Education” corresponden a la traducción que realizamos para este número de *Tópicos*.

Ese es el núcleo teórico donde el vínculo entre pragmatismo (con su concepción de mente) y educación cobra relevancia. Dewey señala, con cierta insistencia, que la noción de mente (y más ampliamente podría decirse la de ser humano) supuesta en la reflexión filosófica ha derivado en ciertos condicionamientos prácticos para delinear el aprendizaje formal de su tiempo. La idea de la mente como facultad y la idea de la mente como *tabula rasa*, núcleo básico de las concepciones idealistas y empiristas respectivamente, confluyeron, en la interpretación de Dewey, en la conformación de un sistema escolar bifronte, con dos visiones radicalmente distintas de su misión: en primer lugar, la educación de la “clase acomodada” [*leisure class*], cuyos propósitos fundamentales giran alrededor de la transmisión de la denominada “alta cultura” (lo que también se denomina educación liberal o humanística) y la producción del conocimiento por el conocimiento mismo (alejado completamente de las condiciones materiales y sociales de su elaboración); en segundo lugar, la educación de las masas, cuyo fines primordiales son, por un lado, la formación para el mundo del trabajo y, por el otro, la inculcación de la obediencia política. El pragmatismo, al atacar de raíz la distinción dicotómica entre los aspectos intelectuales y funcionales del ser humano que se derivan de las filosofías clásicas, necesariamente concibe de un modo distinto los propósitos de la educación, tarea que trata en el segundo artículo.

El segundo artículo comienza describiendo el carácter *teórico* del conocimiento de la educación humanística y el carácter *práctico* de la enseñanza que reciben las clases bajas en la escena educativa de su tiempo, concepciones que tienen su fundamento filosófico último (implícita o explícitamente) en el idealismo y el empirismo respectivamente. En este marco, para Dewey, “la teoría pragmatista de la mente y del conocimiento se adapta tanto a un esquema diferente de la práctica educacional como a un fin social diferente para esta” (p. 183). Esto es debido a que la idea de mente del pragmatismo se basa en una concepción antropológica diferente:

La teoría pragmatista señala que la mente o la inteligencia es sólo un acompañamiento de este proceso de crecimiento orgánico en la naturaleza y en la sociedad. La mente es, por así decirlo, un recurso para estar al tanto de la diferenciación creciente y de la multiplicación de condiciones para planificar, disponer por anticipado, fines y medios de actividad los cuales mantendrán estos diversos factores en un debido ajuste recíproco (p. 184).

En vistas a superar las distorsiones e indeseables consecuencias del sistema educativo bifronte que describe (solo educación humanística o escolástica para las élites y solo educación elemental o técnica para las masas), las implicancias del pragmatismo para el método educativo son tres: en primer lugar, todo proceso educativo debe comenzar a partir de una actividad. En sus términos: “Todo proceso educativo debería comenzar *haciendo algo* [*should begin with doing something*]; y el entrenamiento necesario de la percepción sensorial; la memoria, la imaginación y el juicio deberían surgir a partir de las condiciones y necesidades de lo que se está haciendo” (p. 185). *Aprender haciendo* es uno de los rasgos que usualmente se asocia a la concepción de educación de Dewey y que presenta, en este texto, como una de las implicancias del pragmatismo. Tres de sus aspectos, vinculados con su concepción de educación, a su vez, merecen ser resaltados: en primer lugar, su crítica de la tendencia a la artificialidad de los sistemas escolares, esto es, *aprender haciendo* es un antídoto frente a la tendencia de los sistemas escolares a enseñar contenidos completamente alejados de la necesidad y de la experiencia de los alumnos (Viale, 2019); en segundo lugar, su crítica a concebir lo práctico en un sentido estrecho o utilitario, *aprender haciendo*, en la concepción de Dewey, no implica adaptar a los estudiantes a las necesidades puntuales de una economía determinada, sino en mostrar las inevitables e ineludibles raíces sociales de la acción (Campeotto, Asselle & Viale, 2019);²⁹ finalmente, en relación con el papel docente, su puntualización de que los maestros [“compañeros de trabajo” o “compañeros de juego”, *fellow-workers*, *fellow-players* en sus términos] deben tener un rol de autoridad distinto del tradicional, esto es, ser los encargados de lograr una construcción responsable y colectiva del conocimiento *junto con* los alumnos (Skilbeck, 2017).

La segunda implicancia, se refiere a lo que llama el “entrenamiento de los sentidos” [*sense training*]. El caudal del conocimiento humano, según Dewey, se logra en las interacciones entre individuo y ambiente a partir de las ocupaciones o actividades. En sus propias palabras:

²⁹ La complejidad de la noción de *occupation* da prueba de este aspecto, tanto en la obra educativa de Dewey (ver nota 3 de nuestra traducción) como en el progresivo desarrollo, dentro de esta, de una teoría estética (ver Campeotto, Saharrea y Viale, 2022).

La raza no adquirió su provisión [*store*] original de información por el conocimiento, ni tampoco porque los objetos naturales se imprimieran en la mente. Aprendió sobre plantas, animales, piedras, metales, clima, etc., porque se requería un conocimiento de estas cosas para resolver problemas que representaban la comida, el refugio, las prendas de vestir, la cooperación social y la defensa, entre otras cosas (pp. 186–7).

La instrucción escolar, entonces, aunque tenga un componente necesario de idealización, debe recuperar la matriz que dio origen al conocimiento, esto es, su *instrumentalidad* en el sentido más genuino (para nada peyorativo) del término.

Finalmente, en tercer lugar, Dewey presenta la implicancia del pragmatismo en relación con el aspecto intelectual de la educación. Al igual que en relación con el entrenamiento de los sentidos, Dewey marca la ineficiencia de los sistemas escolares en la forma de enseñar a pensar correctamente³⁰. Para esto es indispensable concebir el pensamiento como surge en su mismo origen, esto es, *necesariamente* vinculado con la práctica:

Todo pensamiento en su inicio consiste en planificar, prever, plantear propósitos, seleccionar y disponer medios para su realización más económica y exitosa. En comparación, se brinda un mínimo de oportunidades en nuestros sistemas escolares de hoy día para las actividades prácticas que son necesarias para desarrollar este tipo de pensamiento (p. 187).

Lo que le interesa marcar a Dewey es que la forma correcta de obtener información o conocimiento es mostrando su vínculo con la práctica o, más específicamente aún, con las “ocupaciones” (nos referimos a esto más abajo). Es por eso que, si se atendiera a este aspecto, “[la] información no se reuniría,

³⁰ No es casual que haya una referencia clara de este punto en su inicio a *How We Think* (revisión de 1933): “Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar (...) No obstante es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuáles son mejores” (1933, *LW* 8, p. 133). Tomamos la traducción castellana *Cómo pensamos* (1989, p. 21).

acumularía y trasladaría a los alumnos como un fin en sí mismo, sino que se concentraría en el desarrollo de actividades” (pp. 188–9).

El tercer y último artículo se refiere a las implicancias del pragmatismo para el contenido o “materias de estudio” [*subject-matter of study*]. Describiendo el escenario educativo de su época, Dewey sostiene que a lo largo del tiempo las críticas al carácter escolástico de la educación fueron tomadas en cuenta y, en consecuencia, los sistemas escolares fueron sumando amplitud temática de forma incoherente. Al *curriculum* tradicional (criticado por estar alejado de la realidad y las necesidades sociales) se le fueron agregando sucesivamente diversos contenidos: ciencias naturales y humanas, entrenamiento manual/técnico (para el mundo del trabajo) y diversas artes. Ante este *curriculum* sobrecargado existía una vigorosa presión por retornar al viejo modelo de las llamadas tres R (por sus siglas y pronunciación en inglés): escritura, lectura y aritmética. En cambio, Dewey, aunque reconoce la desarticulación del *curriculum*, sostiene que el criterio unificador para el sistema educativo tiene que ser el de otorgar una centralidad a las ocupaciones: “Si las ocupaciones fueran consideradas fundamentales en la educación, el trabajo de la escuela se conformaría a los principios naturales del desarrollo social y mental” (p. 189). El valor educativo de las ocupaciones sería, entonces, el criterio crucial para unificar el sistema educativo:

Es un error serio pensar en las actividades ocupacionales como si tuvieran un valor [*worth*] meramente prosaico, utilitario e incluso comercial. Su valor [*value*] principal es educacional. Consiste en entrenar el pensamiento de los niños y niñas en conexión con actividades que consideren valiosas, en lugar de entrenar la capacidad del pensamiento mediante tareas en parte formales y ejercicios gimnásticos (p. 190).

Por lo que argumentamos hasta el momento el giro pragmatista de Dewey, patentizado en este artículo, consiste en la utilización de la antropología (que se desprende de la concepción de mente de este movimiento) para fundamentar una pedagogía y una filosofía de la educación que considere a los seres humanos como seres sociales, embebidos inevitablemente en una *praxis* social, que tiene aspectos inherentemente instrumentales en el sentido más genuino del término.

3. Pragmatismo y la educación del presente: Dewey hoy

¿Qué hubiera sucedido con la obra de Dewey si sus desavenencias con William R. Harper (presidente de la Universidad de Chicago en ese entonces) no hubieran terminado con su abrupta partida a la ciudad de Nueva York? ¿Sería hoy Dewey un pedagogo de mayor renombre aún, un equivalente a lo que María Montessori significó para Italia, a costa de su trayectoria como filósofo? Como cualquier planteo contrafáctico, es imposible saberlo. Lo que sí es un hecho es que Dewey no volvió a tener una actividad pedagógica concreta comparable a la de la *Escuela Laboratorio* de la Universidad de Chicago (su posterior acercamiento a la *Barnes Foundation* desde 1922, experimento educativo en el que participa, no tuvo el mismo alcance ni incidencia).

Ahora bien, ¿por qué esta experimentación pedagógica es relevante y cómo se vincula con el pragmatismo? Es necesario subrayar que las implicancias del pragmatismo para la educación que Dewey menciona (tanto para el método de la educación —aprender haciendo, entrenamiento de los sentidos y entrenamiento de aspectos intelectuales— como para su contenido —organización curricular a partir de las ocupaciones en vez de compartimentos estancos o áreas aisladas—) son temas que Dewey analiza antes de que los reconozca como propios del pragmatismo en este texto y aun antes (en la *Escuela Laboratorio*) de que el pragmatismo surja como movimiento en 1898, con el texto de James mencionado en la sección primera.³¹ La pregunta que surge, entonces, es cuál es el aporte específico del pragmatismo a la visión de Dewey o, en otros términos, ¿por qué pasa de una estrategia defensiva con respecto al pragmatismo, como vimos, a concebir temáticas que ya había abordado como implicancias directas de este movimiento? Como esbozamos en el párrafo final de la sección anterior, los ejes fundamentales de los desarrollos de su concepción educativa son considerados a la luz de una base antropológica diferente: concebir al ser humano como un ser práctico es el aporte fundamental del pragmatismo para el desarrollo de la concepción de educación de Dewey (tanto en la *fax metodológica*, el “aprender haciendo”, que analizamos en la sección anterior,

³¹ Para ver el vínculo entre pragmatismo y apelación al método en educación ver (Saharrea & Viale, 2021).

que consiste en extrapolar al ámbito educativo formal lo que se hace en la sociedad informalmente, como en la *faç sustantiva*, la organización de las materias a partir de las ocupaciones que posibilitaría a los estudiantes comprender la naturaleza social del conocimiento). En su filosofía esta aproximación se profundiza y desarrolla desde un punto de vista teórico en sus escritos de educación más relevantes desde *How We Think* (1910) hasta *Democracy and Education* (1916).

El giro pragmatista, donde educación y pragmatismo se imbrican en el pensamiento de Dewey, es relevante tanto para analizar el desarrollo de su obra como la historia del pragmatismo. Más allá de esto, sin embargo, las implicancias del pragmatismo para la educación —tal como las concibe Dewey— tienen una actualidad innegable. La educación primaria y la secundaria de nuestros días y particularmente en el ámbito nacional y regional, siguen escindidas (casi dicotómicamente) entre la educación técnica o vocacional (en sus términos) y educación humanística o liberal, en una escisión perjudicial para ambas (Campeotto, Asselle & Viale, 2019). No sólo eso, y como ha señalado Martha Nussbaum (2010), entre otros, la creciente preeminencia de “la educación para la renta” (usualmente educación técnica o vocacional) (Nussbaum, 2010, pp. 33–49) en diversos lugares del planeta, ha llevado a una desvalorización constante de los estudios humanísticos, desvalorización que pone a la democracia en peligro. Este mal contemporáneo es uno de los que pretendía evitar Dewey al rescatar las implicancias del pragmatismo para la educación. O, como escribió en “Learning to Earn: The Place of Vocational Education in a Comprehensive Scheme of Public Education” (1917, *MW* 10, pp. 151–57) una de las ideas centrales de los sistemas escolares debe ser el evitar la dicotomía entre estudios humanísticos y estudios técnicos o vocacionales. En sus términos:

En lugar de tratar de dividir las escuelas en dos tipos, uno de tipo industrial para los niños que se supone que serán empleados y uno de tipo liberal para los niños pudientes, se tendrá como objetivo una reorganización de las escuelas existentes, que dará a todos los alumnos un respeto genuino por el trabajo útil, una capacidad para prestar servicio, y un desprecio por los parásitos sociales, ya sean llamados vagabundos o líderes de la “sociedad” (1917, *MW* 10, p. 150, traducción nuestra).

Conclusiones

El propósito central de nuestro trabajo fue contextualizar “Las implicancias del pragmatismo para la educación”, texto que traducimos para este número de *Tópicos*. El artículo de Dewey, como sostuvimos, fue escrito en tres partes (diciembre de 1908 y febrero y marzo de 1909) para el *Progressive Journal of Education*. En la primera parte de nuestro trabajo (“Educación y filosofía: tópicos deweyanos”) expusimos cómo ambos aspectos están asociados a la obra de Dewey. En la segunda (“El giro pragmatista”) describimos algunos rasgos centrales del texto que traducimos. En la tercera y última sección (“Pragmatismo y la educación del presente: Dewey hoy”), argumentamos brevemente acerca de la importancia del texto tanto para la vinculación de Dewey con el pragmatismo en cuanto tradición filosófica, por un lado, como para la reconceptualización contemporánea de la educación, por el otro.

Bibliografía

- Beltrán Llavador, J. (2018). “En el taller de John Dewey. La experiencia común del arte”. En Arenas, L., del Castillo, R. & Faerna, A.M. (eds.), *John Dewey: Una estética de este mundo* (pp. 57–76). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bernstein, R. (2010/1966). *Filosofía y democracia: John Dewey*. García Ruiz, A. (trad.). Barcelona: Herder.
- Campeotto, F., Asselle, N.S. & Viale, C.M. (2019). “Educación para la democracia. Sobre la integración entre capacitación técnica y valores humanísticos en la filosofía de John Dewey”. En Fonti, D. & Schiavoni, M.F. (eds.), *Derechos humanos: avances, debates y perspectivas*, Córdoba: EDUCC, pp. 64–84.
- Campeotto, F., Saharrea, J.M. & Viale, C.M. (2022). “Art as Occupations. Two Neglected Roots of John Dewey’s Aesthetics”. *The Pluralist*, en prensa.
- Campeotto, F. & Viale, C.M. (2017). “Educación y arte. Acerca de John Dewey”. *Cuestiones de Filosofía*, 3 (21), pp. 135–164.

- Campeotto, F. & Viale, C.M. (2018). “Barnes’ Influence on Dewey’s Aesthetics”. *Cognitio*, 19 (2), pp. 227–241.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2019). “Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey”. *Diálogos Pedagógicos*, 17 (34), pp. 152–177.
- Campeotto, F. & Viale, C. M. (2021). “Arte como experiencia. Pasado y presente”. *Ideas y Valores*, 70 (175), pp. 117–138.
- Dewey, J. (1969–1972). *The Early Works of John Dewey (1882-1898)*, 5 vols. En Boydston, J.A. (ed.) *The Complete Works of John Dewey*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976–1983). *The Middle Works of John Dewey (1899-1924)*, 15 vols. En Boydston, J. A. (ed.) *The Complete Works of John Dewey*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1983–2008). *The Later Works of John Dewey (1825-1953)*, 17 vols. En Boydston, J. A. (ed.) *The Complete Works of John Dewey*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1962/1897). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Luzuriaga, L. (trad.). Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1929/1899). *La escuela y la sociedad*. Barnés, D. (trad.). Madrid: Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (2000/1908). “El carácter práctico de la realidad”. En Faerna, A. M. (ed. y trad.), *John Dewey. La miseria de la epistemología* (pp. 157–174). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2000/1908). “Qué entiende el pragmatismo por práctico”. En Faerna, A. M. (ed. y trad.), *John Dewey. La miseria de la epistemología* (pp. 81–98). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2000/1909). “La influencia del darwinismo en la filosofía”. En Faerna, A. M. (ed. y trad.), *John Dewey. La miseria de la epistemología* (pp. 49–60). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1917/1910). *Psicología del pensamiento*. Jasclevich, Al. (trad.) Boston, D.C. Health and Co.

- Dewey, J. (1998/1916). *Democracia y educación*. Luzuriaga, L. (trad.). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1967/1925). *La experiencia y la naturaleza*. Gaos, J. (trad.). México: FCE.
- Dewey, J. (2000/1925). “La evolución del pragmatismo norteamericano”. En Faerna, A. M. (ed. y trad.), *John Dewey. La miseria de la epistemología* (pp. 61–80). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2017a/1926). “El arte en la educación – La educación en el arte”. Campeotto, F. & Viale, C.M. (trads.). *Cuestiones de Filosofía*, 3 (2), 165–176.
- Dewey, J. (2017b/1930). “Del absolutismo al experimentalismo”. Pineda Rivera, D. A. (trad.). <https://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>.
- Dewey, J. (2017c/1930). “Lo que yo creo”. Pineda Rivera, D. A. (trad.). <https://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>.
- Dewey, J. (2003/1931). *Viejo y nuevo individualismo*. Del Castillo, R. (trad.). Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1989/1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Galmarini, M. A. (trad.). Barcelona y Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2008/1934). *El arte como experiencia*. Claramonte, J. (trad.). Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1950/1938). *Lógica: teoría de la investigación*. Imaz, E. (trad.). México: FCE.
- Dewey, J. (2008). *The Correspondence of John Dewey*, 4 vols., Hickman, L. (ed.). Charlottesville: Intalex.
- Dreon, R. (2012). *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*. Génova y Milán: Marietti 1860.
- Durst, A. (2010). *Women Educators in the Progressive Era: The Women Behind Dewey's Laboratory School*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Dykhuizen, G. (1964). “John Dewey: The Chicago Years”. *Journal of the History of Philosophy*, 2 (2), 227–253.

- Dykhuizen, G. (1973). *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Faerna, A.M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Guichot Reina, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale University Press.
- Jatuff, J. (2019). “La función social del Strenuous Mood. William James y el surgimiento del héroe democrático”. *Stromata*, 75 (2), 99–118.
- James, W. (1898). “Philosophical Conceptions and Practical Results”. *University of California Chronicle*, 1, (4), 287–310.
- James, W. (2000/1907). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Del Castillo, R. (trad.). Madrid: Alianza.
- Knoll, M. (2014). “Laboratory School, University of Chicago”. En Phillips, D.C. (ed.), *Encyclopedia of Educational: Theory and Philosophy. Vol. 2* (455–458). Thousand Oaks: Sage.
- Knoll, M. (2015). “Dewey As Administrator: The Inglorious End of the Laboratory School in Chicago”. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 203–252.
- Lovejoy A.O. (1908a). “The Thirteen Pragmatisms. I”. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5 (1), 5-12.
- Lovejoy A.O. (1908b). “The Thirteen Pragmatisms. II”. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5 (2), 29-39.
- Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey*. Nueva York: Columbia University Press.
- Mayhew, K.C. & Edwards A.C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*. Nueva York y Londres: Appleton Century Company.

- McCaul, R.L. (1959). “Dewey’s Chicago”. *The School Review*, 67 (2), 258–280.
- Mead, G.H. (1930). “The Philosophies of Royce, James, and Dewey in Their American Setting”. *International Journal of Ethics*, 40, 211–31.
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club*. Nueva York: Farrar, Staus and Giroux.
- Moore, A.W. (1905). “Pragmatism and Its Critics”. *Philosophical Review*, 14 (3), 322–343.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. María V. Rodil (trad.). Buenos Aires: Katz.
- Oliverio, S. (2018). “El arte y la ‘recreación’ de/en la metrópolis. Consideraciones filosófico–educativas sobre *El arte como experiencia*”. En Arenas, L., del Castillo, R. & Faerna, A. M., *John Dewey: Una estética de este mundo* (pp. 97–118). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Pearce, T. (2020). *Pragmatism's Evolution: Organism and Environment in American Philosophy*. Chicago y Londres: Chicago University Press.
- Peirce, C.S. (1904). “Review of *Studies in Logical Theory*”. *Nation* 76, 219–220.
- Peirce, C.S. (1988/1878). “Cómo esclarecer nuestras ideas”. Vericat, J. (trad.). <https://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Londres: Faber and Faber
- Robins, A. (2015). *Aesthetic Experience and Art Appreciation: A Pragmatic Account*. Tesis doctoral. Emory College.
- Rucker, D. (1977). “Introduction”. En Boydston, J. A. (ed.), *The Middle Works of John Dewey. Vol. 3* (pp. x–xvi). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Saharrea, J.M. & Viale C.M. (2021) “Pragmatismo, método y educación: Dewey y Rorty acerca de *How We Think*”, *Análisis Filosófico*, 41 (2), pp. 197–229.
- Schiller F.S.C. (1904). “In Defense of Humanism”. *Mind* 13, 525–542.

- Schiller F.S.C. (1927). "William James and the Making of Pragmatism". *Personalist*, 8, 81–93.
- Skilbeck, A. (2017). "Dewey on Seriousness, Playfulness and the Role of the Teacher". *Educational Sciences*, 7 (16).
- Spencer, A.R. (2020). *American Pragmatism: An Introduction*. Cambridge y Medford: Polity Press.
- Tufts, J.H. (1938). "Forty Years of American Philosophy". *Ethics*, 48 (3), 433–438.
- Viale, C.M. (2019). "Introducción al dossier *John Dewey y la educación. Perspectivas contemporáneas*". *Diálogos Pedagógicos*, 17 (34), 99–106.
- Waddington, D.I. (2010). "Uncovering Hegelian Connections: A New Look at Dewey's Early Educational Ideas". *Education & Culture*, 26 (1), 67-81.
- Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Westbrook, R.B. (1992). "Schools for Industrial Democrats: The Social Origins of John Dewey's Philosophy of Education". *American Journal of Education*, 100 (4), 401–419.

Recibido: 11/2020; aceptado: 07/2021