

RASSEGNA  
DI PEDAGOGIA  
PÄDAGOGISCHE UMSCHAU

LXXI · 1-2  
GENNAIO · GIUGNO 2013



FABRIZIO SERRA EDITORE

PISA · ROMA

REDAZIONE

Invio di manoscritti, libri per recensioni, riviste in cambio  
alla redazione di «Rassegna di pedagogia»  
c/o Prof.ssa Enza Colicchi, Via Panoramica dello Stretto 1020, 98168 Messina  
colicchi@unime.it

\*

Per la migliore riuscita delle pubblicazioni, si invitano gli autori  
ad attenersi, nel predisporre i materiali da consegnare alla  
redazione, alle norme specificate nel volume  
dell'Editore Fabrizio Serra, *Regole editoriali, redazionali e tipografiche*,  
ed a fornire i testi e i relativi abstracts in copia cartacea e supporto magnetico.

CASA EDITRICE

Ogni comunicazione o richiesta relativa agli abbonamenti dovrà essere inviata a:

FABRIZIO SERRA EDITORE®

Casella postale n. 1, succursale n. 8, I 56123 Pisa,  
tel. +39 050 542332, fax +39 050 574888, fse@libraweb.net

\*

I prezzi ufficiali di abbonamento cartaceo e/o Online sono consultabili  
presso il sito Internet della casa editrice [www.libraweb.net](http://www.libraweb.net)

*Print and/or Online official subscription rates are available  
at Publisher's web-site [www.libraweb.net](http://www.libraweb.net)*

I pagamenti possono essere effettuati tramite versamento su c.c.p. n. 17154550  
o tramite carta di credito (*American Express, Visa, Eurocard, Mastercard*).

*Uffici di Pisa:* Via Santa Bibbiana 28, I 56127 Pisa.

*Uffici di Roma:* Via Carlo Emanuele I 48, I 00185 Roma.

\*

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento, anche parziale  
o per estratti, per qualsiasi uso e con qualsiasi mezzo effettuati, compresi la  
copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, ecc., senza la  
preventiva autorizzazione scritta della *Fabrizio Serra editore*®, Pisa · Roma.

Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

\*

Autorizzazione n. 335 del 28/11/1968 del Tribunale di Padova.

Direttore responsabile: Fabrizio Serra.

\*

© Copyright 2013 by *Fabrizio Serra editore*, Pisa · Roma.

*Fabrizio Serra editore* incorporates the Imprints *Accademia editoriale*,  
*Edizioni dell'Ateneo*, *Fabrizio Serra editore*, *Giardini editori e stampatori in Pisa*,  
*Gruppo editoriale internazionale* and *Istituti editoriali e poligrafici internazionali*.

Proprietà riservata · All rights reserved

[www.libraweb.net](http://www.libraweb.net)

ISSN 0033-9571

ISSN ELETTRONICO 1724-1871

## SOMMARIO

WINFRIED BÖHM, MICHEL SOËTARD, <i>Editoriale</i>	9
FRANCO CAMBI, <i>Dewey in Italia: dal Novecento al Duemila. Considerazioni pedagogiche</i>	13
SAMUEL RENIER, <i>Un siècle de pragmatisme. L'influence de John Dewey sur la pédagogie française (1913-2013)</i>	27
GONZALO JOVER, MARÍA DEL MAR DEL POZO, <i>Presencia e influencia de John Dewey en la pedagogía española del primer tercio del siglo XX</i>	55
WINFRIED BÖHM, KARL RENNER, <i>La fortuna di John Dewey in Germania (la ripercussione dell'opera di Dewey sulla pedagogia tedesca)</i>	75
JOHANNES BELLMANN, <i>John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte</i>	81
ALDEN LEGRAND RICHARDS, <i>John Dewey, Edward L. Thorndike and the psychologization of american education</i>	97
MIGUEL PETTY, <i>Dewey en América latina</i>	107
ENZA COLICCHI, <i>L'agire intelligente in Dewey. Indicazioni per la progettazione educativa</i>	109
MICHEL FABRE, <i>Être pragmatiste ou être pragmatique?</i>	129
<i>Riassunti</i>	149
<i>Hanno collaborato a questo numero</i>	159

# PRESENCIA E INFLUENCIA DE JOHN DEWEY EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX<sup>1</sup>

GONZALO JOVER · MARÍA DEL MAR DEL POZO

## INTRODUCCIÓN

ALo largo de las últimas décadas, la historiografía de la educación española ha acometido un importante trabajo de recuperación de la incidencia que tuvo en el país el movimiento de la Escuela Nueva,<sup>2</sup> durante bastante tiempo silenciada y olvidada.<sup>3</sup> A partir de un estudio de fuentes precisas, principalmente las revistas pedagógicas de la época y la actividad editorial, se ha podido recuperar esta memoria y trazar el perfil que adquirió en España el movimiento de renovación de la educación. Éste tuvo unas características propias, así como unos grandes vacíos y carencias, que han llevado a calificarlo como “mito”, pues si bien los pedagogos y maestros españoles conocieron, admiraron y glosaron a todos los representantes internacionales de la corriente, los elevaron a la categoría de leyenda y no fueron capaces de integrarlos en un pensamiento propio y autóctono.<sup>4</sup> Como decía un articulista anónimo, «no se sabe otra cosa que rezar mecánicamente pasando las cuentas del rosario formado con Decroly, Claparède, Winnetka, Howard, Parkhurst, Montessori, Dewey...».<sup>5</sup> No es causalidad que Dewey ocupe el último lugar en esta lista de referentes internacionales. Aunque fue muy conocido y citado por los educadores españoles, de su pensamiento sólo se llegaron a manejar las ideas más tópicas, como el *learning by doing*, que se tomaban muchas veces fuera de contexto o desgajadas de la filosofía que las sustentaba.

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación *Origen y Desarrollo del conocimiento teórico de la educación en España*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Plan Nacional I+D+I, proyecto EDU2010-17367).

<sup>2</sup> Entendemos aquí el movimiento de la Escuela Nueva en un sentido amplio, sin considerar sus diferentes variantes en Europa y Norteamérica.

<sup>3</sup> MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, SJAAR BRASTER, *El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo*, «Revista Brasileira de História da Educação», 12-3 (30), 2012, pp. 15-44.

<sup>4</sup> MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, *La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», 22-23, 2003-2004, pp. 317-346.

<sup>5</sup> *Notas. Actitud crítica*, en *Escuelas de España*, 3, 1934, p. 37.

En este trabajo analizaremos la relación de la pedagogía española con John Dewey en el primer tercio del siglo xx, hasta la Guerra Civil (1936-1939). Como se ha hecho en otros contextos, objetivaremos esta relación a través de los conceptos de “presencia” e “influencia”. El concepto “presencia”, que adopta elementos de la teoría de la recepción alemana, hace referencia a la aparición material de Dewey en la cultura pedagógica española, a través de sus traducciones y de su integración en los cánones educativos, por ejemplo, la prensa profesional. La noción de “influencia” se centra en la incorporación de Dewey en el mundo de la educación, en los procesos de transferencia desde su lugar en la “alta” pedagogía estudiada en los centros pedagógicos superiores, a la “baja” pedagogía representada por los maestros, por los prácticos de la educación.<sup>1</sup> Por lo tanto, las dos preguntas a las que pretendemos dar inicialmente respuesta son las siguientes: ¿Qué canales de recepción siguieron las ideas educativas de Dewey para introducirse en la cultura pedagógica española? ¿Cómo consumieron e interpretaron estas ideas los profesores? Una vez trazada esta objetivación, a modo de conclusión propondremos una hipótesis acerca de lo que los pedagogos españoles buscaban en Dewey y cómo lo leyeron.

#### VÍAS DE RECEPCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE DEWEY EN ESPAÑA

Identificamos cinco vías de introducción, transmisión y recepción de la pedagogía deweyana en España en el periodo considerado: viajes de educadores e intelectuales españoles a Estados Unidos; traducción de libros y artículos de Dewey; publicación de textos explicativos de su pensamiento; clases en los centros de formación del profesorado; y conferencias en los cursos de perfeccionamiento para maestros.

Podemos establecer con total seguridad que fue en el año 1898 cuando empezaron a publicarse en la prensa pedagógica española noticias sobre Dewey, dentro de una colección de textos recogidos por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) una de las principales publicaciones de la época, exponente de la labor de modernización y apertura

<sup>1</sup> TOM DE COSTER, MARC DEPAPEPE, FRANK SIMON & ANGELO VAN GORP, *Dewey in Belgium: A Libation for Modernity? Some intellectual plays about his presence and possible influence, and the ways in which such research can be shaped*, en *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*, ed. T. S. Popkewitz, New York, Palgrave, 2005, pp. 85-109. Para el estudio de las vías de recepción de Dewey, nos inspiramos también en el concepto de “cultural transfer”, como ha sido propuesto por Mayer. CHRISTINE MAYER, *Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge in the eighteen century*, «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education», 48-4, 2012, p. 514.

de la educación impulsada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El texto de Dewey es en realidad un resumen amplio de *Mi Credo Pedagógico*, reunido con otros idearios de líderes de la educación americana, bajo el título “El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos”.<sup>1</sup> El momento de la publicación no podía ser más significativo, pues esta colección empezó a aparecer en el *BILE* el 28 de febrero de 1898, dos semanas después del hundimiento del acorazado Maine, uno de los detonantes del comienzo de la guerra hispano-estadounidense que se desencadenaría meses después. Y en el desarrollo de esta contienda, catastrófica para España, jugó un papel fundamental otro Dewey, natural también del estado de Vermont, el almirante George Dewey, que llevó a Estados Unidos a la victoria. Coincidencia de nombres que fue utilizada por algún pedagogo conservador para mostrar su indiferencia hacia el filósofo americano.<sup>2</sup>

La derrota tuvo muchas consecuencias en la sociedad española, entre ellas, la aparición de un movimiento intelectual que se conoce con el nombre de “regeneracionismo”. Una de las características de este movimiento fue el interés que empezó a despertar en determinados círculos pedagógicos el sistema educativo norteamericano, sobre el que se publicaron numerosos artículos en la prensa periódica.<sup>3</sup> De hecho, la definición de John Dewey de educación como “participación del individuo en la conciencia social de la raza”, que aparece en el primer renglón de *Mi credo pedagógico* y, con variantes, en otros de los textos publicados en la colección del *BILE*, fue recogida poco después en obras divulgativas por intelectuales ligados al entorno institucionista de la ILE.<sup>4</sup> Sin embargo, la mayoría de estos primeros artículos no destacaban en absoluto la figura de Dewey por encima de la de sus contemporáneos, e incluso uno de ellos, que relataba una visita a la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago promovida por Dewey, a la que se calificaba como “la Escuela más revolucionaria y más sorprendente del mundo”,

<sup>1</sup> ROSA BRUNO-JOFRE Y GONZALO JOVER, *El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana*, en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, vol. 1, eds. M. R. Berrueto y S. Conejero, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, pp. 23-34.

<sup>2</sup> El jesuita Ramón Ruiz Amado (1861-1934) evitó mencionar en su amplia obra pedagógica a John Dewey, nombre del que decía que sólo le recordaba la batalla de Cavite, en referencia a la batalla en la que las naves capitaneadas por George Dewey derrotaron a la escuadra española, logrando el dominio sobre la bahía de Manila. ANTONIO SANGÜESA, *Pedagogía y clericalismo en la obra del P. Ramón Ruiz Amado*, Zurich, PAS, 1973, p. 153, nota 43.

<sup>3</sup> MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 60-61.

<sup>4</sup> RICARDO BECERRO DE BENGOA, *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdeville, 1900, p. 165.

silenciaba su labor y su nombre, resaltándose exclusivamente la del rector William Harper.<sup>1</sup>

Sin duda, el regeneracionismo, con su petición incansable de una escuela nueva, fue el caldo intelectual y social en el que se gestó el deseo de acercarse a la obra de John Dewey por parte de algunos educadores españoles. Y unos pocos consiguieron conocerle personalmente, a través de los viajes que pudieron hacer a Estados Unidos con las becas concedidas por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) o por otros organismos e instituciones locales y regionales. Alrededor de 162 españoles viajaron a Norte-América entre 1907 y 1936 pensionados por la JAE, y en torno al 25% fueron a estudiar cuestiones específicas de pedagogía y educación. Sin embargo, sólo un número muy reducido de educadores españoles lograron establecer contacto personal con Dewey, y aún menos se sintieron interesados por su pensamiento pedagógico.

Un caso excepcional fue el del educador catalán Eladi Homs, maestro en el colegio Mont d'Or, uno de los primeros que se integró en el movimiento de la Escuela Nueva. Fue becado por el Ayuntamiento de Barcelona y se estableció en Estados Unidos entre 1907 y 1910. Asistió a una serie de conferencias universitarias, celebradas en Urbana, que contaron con la participación de William James y John Dewey, cuyas palabras le causaron gran impacto. Por ello se trasladó a Chicago y se matriculó en la *School of Education* de su universidad, en la que permanecería hasta agosto de 1910.<sup>2</sup> Aunque en esa época Dewey ya había abandonado la Universidad de Chicago, la influencia del pragmatismo seguía presente en ella, como reconocería su oponente Mortimer Adler.<sup>3</sup> De este modo, en las crónicas que Eladi Homs envió durante los años que estuvo en Chicago a diferentes periódicos y revistas catalanas, consideraba a John Dewey y William James los “leaders” de la filosofía americana.<sup>4</sup> Algunas de estas informaciones aparecieron también en la prensa pedagógica madrileña. Así, la revista «La Escuela Moderna» atribuyó a Eladi Homs la reseña de la conferencia anual de la Sociedad de Maestros del Norte de Illinois, que había versado sobre el tema *Moral and religious training in the public schools*. En ella se recogió la idea deweyana de que “las escuelas deben ser «comunidades en embrión»”,

<sup>1</sup> ARTHUR HENRY, *Una escuela sin libros*, «La Escuela Moderna», 123, 1901, pp. 493-498.

<sup>2</sup> JORDI MONÉS, *La pedagogía catalana al segle xx. Els seus referents*, Lleida, Pagès editors, 2011, pp. 160-163.

<sup>3</sup> MORTIMER J. ADLER, *The Chicago School*, en *Reforming Education. The Opening of the American Mind*, New York/London, 1988, pp. 21-39 [1941].

<sup>4</sup> Cit. en JORDI MONÉS, *op. cit.*, p. 158.

definiéndola como “frase célebre, casi sagrada allá, del gran profesor Mr. John Dewey”.<sup>1</sup>

Hemos calificado el caso de Eladi Homs como excepcional, porque ninguno de los educadores pensionados en Estados Unidos por la JAE manifestó ninguna admiración especial por Dewey ni contribuyó a divulgar su pensamiento en la sociedad española. Juana Moreno de Sosa, una profesora del Instituto-Escuela, donde se llevaban a cabo las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, permaneció en el Teachers College de la Universidad de Columbia (a la que Dewey se había trasladado en 1905, y en la que permanecería hasta su jubilación) durante todo el verano de 1921, asistiendo a varios cursos y entusiasmándose con su *demonstration school* o escuela práctica, de la que nunca mencionó el nombre pero que posiblemente fuera la Lincoln School.<sup>2</sup> En la memoria que envió a la JAE explicó pormenorizadamente la fundamentación teórica del método de proyectos y su aplicación en ese centro, a partir de las ideas de William Kilpatrick, quien había publicado tres años antes su famoso artículo sobre el método en el *Teachers College Record*.<sup>3</sup> Pero a Dewey ni siquiera llegó a citarlo.<sup>4</sup> Amalia Miaja Carnicero, una docente de la Escuela Normal de Maestras de Guipúzcoa que consiguió ser becaria en el mismo Teachers College de la Universidad de Columbia y realizó una estancia de ocho meses en 1926, jamás divulgó su experiencia.<sup>5</sup> Algo parecido sucedió con otros: Carmen Castilla Polo, Inspectora de Primera Enseñanza de Teruel; José María Lasarte y Pessino, profesor auxiliar numerario de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona; y Aurora García de Salazar y Zabaleta, maestra nacional de Bilbao. Los tres fueron pensionados para diferentes instituciones norteamericanas, pero también pasaron por la Universidad de Columbia. Carmen Castilla reflejó su experiencia en un diario, pero sus comentarios sobre esta institución fueron bastante superficiales y, desde luego, no citó en él a Dewey.<sup>6</sup> Aurora García de Salazar fue la única que expresó su propósito de realizar “visitas pedagógicas”.<sup>7</sup> Y, efectivamente, recorrió detenidamente en abril de 1933 las escuelas Lincoln y Horace Mann, ambas dependientes del Teachers

<sup>1</sup> *Boceto de información mundial pedagógica*, «La Escuela Moderna», 223, 1910, p. 199.

<sup>2</sup> Expediente de Juana Moreno de Sosa; Archivo JAE, exp. 103/797.

<sup>3</sup> WILLIAM H. KILPATRICK, *The Project Method*, «Teachers College Record», 19-4, 1918, pp. 319-335.

<sup>4</sup> JUANA MORENO DE SOSA, *El “project method”*, Madrid, 1922; Archivo JAE, exp. M-122.

<sup>5</sup> Expediente de Amelia Miaja Carnicero; Archivo JAE, exp. 99-571.

<sup>6</sup> CARMEN CASTILLA, *Diario de viaje a Estados Unidos. Un año en Smith College (1921-1922)*, ed. S. López-Ríos Moreno, València, PUV, 2012, pp. 84-92.

<sup>7</sup> Expediente de Aurora García de Salazar y Zabaleta; Archivo JAE, exp. 65/351.



College. En su memoria habló de ambas con entusiasmo, así como de Kilpatrick y del método de proyectos. Por supuesto, citó a Dewey como representante de una nueva filosofía de la educación, pero sólo reflejó como propio de su pensamiento la idea de dotar a la escuela de una organización parecida a la de la sociedad.<sup>1</sup>

Debieron conocer personalmente a Dewey algunos de los hispanistas que se incorporaron al claustro de la Universidad de Columbia desde el comienzo de los años veinte, como Federico de Onís y Ángel del Río. Pero sólo uno de ellos, el historiador del arte José Pijoan Soteras, dejó traslucir algún tipo de relación personal, al citar en un artículo periodístico, ya en 1932, unas palabras que Dewey – al que definió como “el hombre más estimado de los Estados Unidos” – había intercambiado con él en California sobre las elecciones norteamericanas.<sup>2</sup> Es difícil que los demás se sintieran atraídos por un filósofo tan lejano a su campo de interés. Quizás si Domingo Barnés Salinas, el más prolífico traductor de las obras de Dewey, hubiera hecho uso de la beca que la JAE le concedió en 1910 para estudiar Psicología Experimental en Estados Unidos, el proceso de recepción de Dewey en España se hubiera producido de otra manera.

Ya que con el filósofo norteamericano no funcionó la vía de los “exploradores pedagógicos”, que tan eficaz fue para dar a conocer a otros representantes del movimiento de la Escuela Nueva, la publicación de traducciones de sus obras sería el principal medio de difusión. Desde que en 1898 se tradujo al castellano por primera vez *Mi credo pedagógico*, un hecho que pasó desapercibido incluso para los pedagogos más familiarizados con su obra,<sup>3</sup> transcurrieron dos décadas hasta que comenzaron a divulgarse sus libros más conocidos,<sup>4</sup> si bien en la catalana *Revista de Educación* se recogió en 1911 un artículo de Dewey traducido del original norteamericano<sup>5</sup> y, en 1915, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la traducción del primer capítulo de *La escuela y la socie-*

<sup>1</sup> AURORA GARCÍA DE SALAZAR, *Memoria del trabajo realizado en Estados Unidos durante el curso de 1932-1933*; Archivo JAE, exp. G-77.

<sup>2</sup> JOSÉ PIJOAN, *Las elecciones norteamericanas. Ganarán los demócratas. ¿Y después?*, «Luz», 202, 8 de noviembre de 1932, p. 5.

<sup>3</sup> Lorenzo Luzuriaga no conocía en 1918 más que la versión de *Mi credo pedagógico* publicada en *Quaderns d'Estudi*. LORENZO LUZURIAGA, *La Pedagogía de Dewey. La educación por la acción*, «El Sol», 141, 22 de abril de 1918, p. 8.

<sup>4</sup> Una primera aproximación a las traducciones de sus obras puede consultarse en MIGUEL PEREYRA-GARCÍA CASTRO, *El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza*, «Revista Española de Pedagogía», 144, 1979, pp. 79-94 y JOSÉ ORTEGA ESTEBAN y JULIA MOHEDANO SÁNCHEZ, *Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (II)*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», 5, 1986, pp. 475-501.

<sup>5</sup> JORDI MONÉS, *op. cit.*, p. 162.

dad.<sup>1</sup> La publicación de la traducción completa de esta obra, en 1916, y la de *Las escuelas de mañana*, en 1918, a cargo, respectivamente, de Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga, marcaría el comienzo de una labor divulgadora que alcanzaría su apogeo en los años veinte.

La elaboración de la versión española de los textos de Dewey no debió ser tarea fácil. Una comparación de estas versiones con su original inglés demuestra la precariedad e inadecuación de las traducciones, tachonadas de errores y caracterizadas por su escasa inteligibilidad. De hecho, a veces ni siquiera se usaron los textos originales, como sucedió con el libro *La inteligencia y la conducta*, traducido por Dolores Cebrián, la esposa de Julián Besteiro, del francés.<sup>2</sup> También vieron la luz varios de sus trabajos en las dos revistas españolas de la “alta” pedagogía, las más prestigiosas pero menos divulgadas entre los maestros, esto es, el *BILE* y la *Revista de Pedagogía*. Otras publicaciones, como *La Escuela Moderna*, reprodujeron textos aparecidos previamente en el *BILE*.<sup>3</sup> Y la *Revista de Escuelas Normales*, el órgano de expresión de los docentes encargados de la formación del magisterio, publicó de nuevo *Mi credo pedagógico* en 1936, en una versión traducida directamente de *The Journal of the National Education Association*,<sup>4</sup> sin ninguna referencia a las ediciones anteriores, ni a la de 1898 ni a las publicadas en *Quaderns D’Estudi*, en catalán, en 1917 y 1918,<sup>5</sup> en el *BILE* en 1924,<sup>6</sup> o en la *Revista de Pedagogía* en 1931,<sup>7</sup> circunstancia que apunta hacia una imagen de la cultura pedagógica española dispersa y con escasas conexiones académicas.

<sup>1</sup> JOHN DEWEY, *La escuela y el progreso social*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XXXIX, 662-663, 1915, pp. 129-134 y 161-165.

<sup>2</sup> Sin embargo, ante la existencia de dos versiones, en francés y en inglés, de una obra aparentemente similar, se escogió la inglesa. Domingo Barnés desveló la circulación de dos ediciones del libro *La escuela y el niño*: una era *L’école et l’enfant*, una selección de artículos de Dewey con una introducción de Claparède publicada en 1913 por el entorno científico del Instituto J. J. Rousseau; la otra era *The School and the Child*, que a pesar de tener el mismo título, agrupaba otra colección diferente de artículos compilados por Findlay. Domingo Barnés dejó bien claro que la traducción publicada por La Lectura en 1926 y titulada *La escuela y el niño* provenía de esta segunda versión, si bien en su interpretación de Dewey se basó en la introducción de Claparède a la primera.

<sup>3</sup> JOHN DEWEY, *La concepción democrática en la educación*, «La Escuela Moderna», 415, 1926, pp. 299-309.

<sup>4</sup> JOHN DEWEY, *Mi credo pedagógico*, «Revista de Escuelas Normales», 119 y 120, 1936, pp. 102-106 y 133-135.

<sup>5</sup> JOHN DEWEY, *El Meu Credo Pedagògic*, «Quaderns d’Estudi», I, 2 y 4, 1917-1918, pp. 129-134 y 252-259.

<sup>6</sup> JOHN DEWEY, *Mi Credo Pedagógico*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», XLVIII, 776, 1924, pp. 330-331.

<sup>7</sup> JOHN DEWEY, *Mi Credo Pedagógico*, «Revista de Pedagogía», x, 109 y 110, 1931, pp. 1-5 y 74-80.

Aunque muchas de las obras de Dewey alcanzarían la tercera edición en los años treinta, es bastante improbable que fueran leídas directamente y comprendidas por el profesorado. Es más factible que la mayoría de los maestros conocieran a Dewey a través de los comentarios y explicaciones que de su pensamiento hicieron los intelectuales que se habían ocupado de interpretarlo, es decir, sus traductores. Aunque ninguno de ellos llegó a escribir una obra de conjunto analizando su propuesta educativa, tanto Domingo Barnés como Lorenzo Luzuriaga publicaron varios artículos en revistas y periódicos de gran tirada, por lo que podemos considerarlos a ambos como los grandes difusores de la teoría pedagógica de Dewey. Ahora bien, es posible advertir algunas diferencias en sus respectivas mediaciones y articulaciones. En Barnés predomina una lectura psicologizada y suavizada de Dewey, centrada en la psicología funcional y el “learning by doing” como principio metodológico. Es una lectura mediada por el psicólogo ginebrino Edouard Claparède, difusor de Dewey en la pedagogía francófona, y con quien Barnés mantuvo una estrecha relación. Esta influencia puede verse en la reedición sucesiva de la obra principal de Barnés, *Paidología*, resultado de su tesis doctoral, presentada en 1904. En la evolución de las distintas ediciones del texto se detecta una mayor presencia de la psicología de Claparède, así como una creciente atención al aspecto social y democrático de la educación por influencia de Dewey.<sup>1</sup> En Luzuriaga existe también esta lectura psicopedagógica de Dewey, centrada en el principio de actividad, si bien en este caso más vinculado a la escuela del trabajo de George Kerschensteiner, a quien Luzuriaga había conocido durante una estancia en Alemania en 1913 y 1914, y al que consideraba una figura paralela a John Dewey.<sup>2</sup> Ésta se superpone, no siempre con la necesaria articulación, a una segunda mirada de corte social y político. Luzuriaga tradujo *Democracia y educación*, que publicó en varios volúmenes la editorial *La Lectura* en 1926 y 1927, durante la dictadura de Primo de Rivera,<sup>3</sup> y, especialmente a partir de los años treinta, se ocupó de difundir este Dewey más político en su *Revista de Pedagogía*.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ROSA M. CARDA y HELIODORO CARPINTERO, *Domingo Barnés: Psicología y educación*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1993, pp. 71-95.

<sup>2</sup> “John Dewey, puede ser, en efecto, considerado como uno de los creadores de la moderna «escuela activa». Nadie como él ha defendido el principio de actividad en la escuela, coincidiendo en este punto con la concepción de Kerschensteiner de la «escuela del trabajo»”. LORENZO LUZURIAGA, *La pedagogía de John Dewey*, en J. DEWEY, *El niño y el programa escolar*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, p. 14.

<sup>3</sup> Corresponden a los volúmenes 3, 4 y 5 de las obras de Dewey publicadas en la colección “Ciencia y educación contemporánea” de esta editorial.

<sup>4</sup> GONZALO JOVER, *Readings of the pedagogy of John Dewey in Spain in the early twentieth*

Junto a Barnés y Luzuriaga, otros intérpretes colaboraron en esta labor de difusión, alentando una imagen radicalizada de las ideas de Dewey, que era la imagen promovida desde el entorno del Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Claparède. Así, el dirigente socialista Rodolfo Llopis, en las múltiples reseñas que hizo de las obras de Dewey y de otros autores de la Escuela Nueva, habló del filósofo americano como el pedagogo más radical, pues “pretende que los niños se entreguen a los trabajos que les atraigan y que aprendan todo cuanto tienen necesidad de saber, sin que previamente lo haya determinado un programa”.<sup>1</sup>

Los grandes difusores de Dewey en España ocupaban una posición en las redes pedagógicas nacionales absolutamente clave para divulgar y popularizar su pensamiento. Domingo Barnés fue el sucesor de Ortega y Gasset en la cátedra de Psicología, Lógica y Ética de la Escuela Superior del Magisterio, y, desde 1918, ocupó la de Paidología en el mismo centro. En esta institución se formaron varias generaciones de profesores de Escuelas Normales para la preparación de maestros, así como Inspectores de Primera Enseñanza. Es un fenómeno bien estudiado cómo las innovaciones pedagógicas aprendidas en la Escuela Superior del Magisterio fueron transportadas desde sus aulas a las clases en las Escuelas Normales y a los cursos de perfeccionamiento del magisterio, a través de las promociones de egresados que ayudaron a construir un modelo radial de expansión del conocimiento pedagógico.<sup>2</sup> Este modelo, que iba desde el centro hacia la periferia, funcionó para introducir en los ambientes educativos provinciales el uso de los tests psicológicos o determinadas propuestas metodológicas, y también para popularizar a algunos autores clásicos, como Pestalozzi, y a todos los representantes del movimiento de la Escuela Nueva, desde Decroly a Ferrière. Ahora bien, de la numerosa nómina de pedagogos “contemporáneos”, Dewey no fue ni mucho menos el que más impactó a los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio, futuros formadores de maestros. Sabemos que éstos, cuando comenzaban a ejercer la docen-

*century: reconciling pragmatism and transcendence*, en R. BRUNO-JOFRE, J.S. JOHNSTON, G. JOVER Y D. TROHLER, *Democracy and the intersection of religion and traditions. The reading of John Dewey's understanding of democracy and education*, Montreal, McGill/Queen's University Press, 2010, pp. 79-130.

<sup>1</sup> RODOLFO LLOPIS, *Revista de Libros*, en *El Sol*, 3.320, 24 de marzo de 1928, p. 2 y R. LL., *Reseña del libro de Ferrière La libertad del niño en la escuela activa*, «Revista de Escuelas Normales», 58, 1928, p. 354.

<sup>2</sup> ANTONIO MOLERO PINTADO y MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (eds.), *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1989.

cia en las Escuelas Normales, en ocasiones encargaban a los estudiantes comentarios sobre alguno de los textos de Dewey, generalmente los publicados en el *BILE*,<sup>1</sup> y que compraron, de vez en cuando, sus obras para las bibliotecas de los centros normalistas, prefiriendo incluso las traducciones al francés antes que las versiones castellanas elaboradas por su profesor, Domingo Barnés. Éste era crítico en sus intervenciones públicas acerca del filósofo norteamericano, como demostró en una conferencia impartida ante sus antiguos alumnos, en la que pronunció las siguientes palabras: «Por esto yo siempre insisto mucho cuando leo a hombres como Dewey, por ejemplo, que dicen que en las escuelas no se debe preparar a vivir sino que se debe vivir, me pregunto, pero ¿qué vida? ¿Es una vida falseada, una vida que es un remedo de la vida adulta, con su ahorro escolar y todo...? Entonces no es esa la vida de la escuela, la suya, la sustantiva, la característica de la escuela». <sup>2</sup> Estas frases nos hacen suponer que Barnés también mostraría ese mismo tono crítico en sus clases, y que no estimuló precisamente la adhesión de sus estudiantes a las ideas de Dewey.

Por otra parte, en los años veinte y treinta se celebraron cientos de cursos de perfeccionamiento para maestros en ejercicio. En muchos de ellos los conferenciantes explicaron las grandes ideas y los autores más relevantes del movimiento de la Escuela Nueva, apareciendo Dewey como una más de esas figuras, quizás el más eximio y el mejor conocido del mundo anglosajón, pero sin desarrollar su pensamiento de manera pormenorizada y diferenciada con respecto a los demás representantes. <sup>3</sup> Y cuando quería dotársele de una identidad pedagógica propia, se le presentaba como uno de los filósofos con ideas más radicales. Así, la prensa informó de una conferencia impartida por Luzuriaga en el Museo Pedagógico Nacional sobre el pragmatismo americano, destacando que el concepto de “sociedad embrionaria” significaba convertir la escuela en una sociedad “no de hombres, sino de niños”, por lo que «la intervención del maestro está reducida al mínimo. El alumno es casi todo; el maestro, el guía. La actividad espontánea es otro carácter de la escuela de Dewey». <sup>4</sup>

A través de todas estas vías de recepción, el filósofo norteamericano

<sup>1</sup> MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, MANUEL SEGURA REDONDO y ALEJANDRO R. DÍEZ TORRE, *Guadalajara en la historia del magisterio español. 1839/1939. Cien años de formación del profesorado*, Guadalajara, Universidad de Alcalá, 1986, p. 270.

<sup>2</sup> DOMINGO BARNÉS, *Los derechos de la infancia*, «Revista de Escuelas Normales», 52, 1928, pp. 96-97.

<sup>3</sup> Una excepción a esta regla general perceptible en toda España es el caso de Cataluña. Allí el educador Joan Palau Vera impartió en 1917 un curso de tres sesiones dedicado a “La pedagogía de John Dewey”. JORDI MONÉS, *op. cit.*, pp. 162-163.

<sup>4</sup> *Actos culturales. Conferencia del Sr. Luzuriaga*, en *El Sol*, 2.245, 18 de octubre de 1924, p. 4.

llegó a ser muy conocido, pero nunca fue demasiado popular. Quizás el ejemplo más ilustrativo de esta afirmación sea el de las oposiciones a directores de escuelas graduadas celebradas en 1932. La primera prueba consistió «en un ejercicio escrito sobre interpretación y comentario de un texto de Pedagogía fundamental y aplicaciones metodológicas que de él pudieran derivarse».<sup>1</sup> Los textos eran sorteados de entre una selección de diez o quince realizada por el tribunal, compuesto por profesores normalistas, inspectores y maestros. Como se celebraron oposiciones en las cincuenta provincias españolas, hubieron de elegirse unos quinientos fragmentos, aunque en las actas del examen se incluyeron sólo 188. La mitad de los textos se repartieron entre ocho autores, siendo los más elegidos Rousseau, Pestalozzi, Natorp y Herbart. Dewey fue escogido en ocho ocasiones (el 4% del total), si bien quedó al mismo nivel que otros pedagogos contemporáneos como Ferrière o María Montessori.<sup>2</sup> Los opositores citaban a Dewey en algunos comentarios, con frases tan vagas como esta: «Dewey nos da orientaciones trascendentales para la visión de [la] escuela nueva»,<sup>3</sup> sin explicar ninguna de esas orientaciones. Esta frase caracteriza bastante bien los rasgos de la influencia de Dewey en la cultura pedagógica española.

#### INFLUENCIA DE DEWEY EN LA CULTURA PEDAGÓGICA ESPAÑOLA

Dewey fue un teórico de la educación reconocido. Su nombre aparecía con cierta frecuencia en los periódicos, no sólo por sus ideas pedagógicas, sino también por sus posicionamientos políticos y sociales, caracterizados como “progresistas”<sup>4</sup> y bastante avanzados y radicales para el contexto español. En la prensa nacional se divulgó la invitación que le realizó el nuevo gobierno soviético para que modernizase la enseñanza del país,<sup>5</sup> así como la larga estancia en China para estudiar y transformar su educación.<sup>6</sup> Puede, pues, afirmarse que Dewey fue percibido en España, al igual que en otros muchos países, como un icono de la sociedad moderna y democrática que se podía construir

<sup>1</sup> D. de 1 de julio de 1932, en *Gaceta de Madrid*, 187, 5 de julio de 1932, pp. 118-121.

<sup>2</sup> Oposiciones y concursos de 1ª Enseñanza. Direcciones de graduadas. Primer ejercicio de todas las ciudades españolas. 1932; Archivo General de la Administración, leg. 32/10717.

<sup>3</sup> Examen de Pontevedra, en *ibidem*.

<sup>4</sup> *Estados Unidos. Se crea un nuevo partido político independiente*, «El Sol», 3,769, 11 de septiembre de 1929, p. 5.

<sup>5</sup> *La política de los soviets. Rusia quiere una pedagogía moderna*, «Heraldo de Madrid», 11,940, 10 de mayo de 1924, p. 2.

<sup>6</sup> DORA RUSSELL, *Nuestros colaboradores ingleses. El despertar de China*, «El Sol», 2,939, 5 de enero de 1927, p. 1.

a través de la escuela; se le consideró el referente internacional de la modernización pedagógica; y se le adjudicó el liderazgo de la “progressive education”, aseverándose incluso que «Dewey es quien dirige hoy todo ese movimiento que se conoce con el nombre de “escuelas nuevas”».<sup>1</sup>

También se le identificó con la política educativa de la Segunda República, llegándose a decir que «cuando el señor Llopis hacía sus circulares indicando los fines de la escuela de la República, no hacía otra cosa que repetir los tópicos que circulan como moneda corriente en el mercado pedagógico contemporáneo, y del que, en su mayor parte, es inspirador y maestro el filósofo norteamericano».<sup>2</sup> A esta identificación contribuirían, sin duda, los artículos de política que, firmados por él, aparecieron en el periódico *El Sol*, y el apoyo que Dewey manifestó en diversas ocasiones a la causa republicana, antes y durante la Guerra Civil española. Estuvo entre la treintena de personalidades norteamericanas que, en los primeros meses de la Segunda República, felicitaron al gobierno español por el precepto constitucional en virtud del cual España renunciaba a la guerra como forma de resolver conflictos entre países, felicitación que fue dada a conocer por la prensa.<sup>3</sup> Fue Presidente y Vicepresidente de la *American Friends of Spanish Democracy*. En 1937 publicó en *The Christian Century* su famosa carta en respuesta a quienes se oponían al envío de ayuda y el reclutamiento de voluntarios de los Estados Unidos para apoyar al gobierno de la República.<sup>4</sup> Y al año siguiente firmó la *Open letter on culture and democracy in Spain*, promovida por Franz Boas.<sup>5</sup> La prensa internacional afín al proyecto republicano se hizo eco de esta carta, difundida en el *New York Times*. Se resaltaba la fuerte denuncia que se hacía en ella de las ejecuciones de profesores e intelectuales “por el crimen de haber permanecido fieles al nuevo espíritu de democracia traído por la República”, y se recordaba la labor educativa republicana frente al aniquilamiento que de ésta se estaba realizando en la “zona rebelde”.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> NORBERTO HERNÁNDEZ, *La Escuela*, «Escuelas de España», 4, 1934, p. 6.

<sup>2</sup> *Ibidem.*, p. 6.

<sup>3</sup> *España pacifista. Treinta personalidades yanquis felicitan a nuestro Parlamento por su acendrado amor a la paz*, en *Heraldo de Madrid*, 14.284, 12 de noviembre de 1931, p. 1.

<sup>4</sup> JOHN DEWEY, *Aid for the Spanish Government*, «The Christian Century», March 3, 1937, p. 202.

<sup>5</sup> UNIVERSITY FEDERATION FOR DEMOCRACY AND INTELLECTUAL FREEDOM, *An Open Letter On Culture and Democracy in Spain*, New York, University Federation for Democracy and Intellectual Freedom, 1938.

<sup>6</sup> *Los Educadores Americanos contra los Rebeldes. 115 Educadores Norteamericanos Critican Acerbamente a los Facciosos*, «Facetas de Actualidad Española», 12, 1938, pp. 75-76.

Este apoyo decidido abonó el rechazo hacia Dewey de los educadores e intelectuales conservadores. Así, el periodista Eugenio Montes, uno de los fundadores del partido de corte fascista Falange Española, escribió que «el gran éxito [...] de la pedagogía de Dewey es haber logrado una máquina de tortura y una guillotina para el espíritu, disfrazada con el aparato de la más nueva técnica y con las apariencias del modelo último». Identificaba la filosofía de Dewey con el «behaviorism» y criticaba que éste pretendía formar el «homo faber», no «una persona», «un ser espiritual». <sup>1</sup> Ya a finales de los años veinte se consideraban sus obras como «reprobables por la moral católica». <sup>2</sup>

Sin embargo, este posicionamiento de Dewey en favor de la Segunda República no parece que le convirtiese en el modelo de referencia de los educadores españoles republicanos, que eran los que, en general, conocían y asumían las ideas del movimiento de la Escuela Nueva. Muy pocos de ellos percibieron las concomitancias existentes entre el modelo de educación para la ciudadanía que quería introducir el nuevo gobierno republicano y los planteamientos de la educación democrática del filósofo norteamericano. En estos ambientes se representó a Dewey como el padre fundador de varias innovaciones pedagógicas, entre ellas el método de proyectos y el *self-government*, dos de las prácticas educativas más valoradas y ensayadas en las escuelas españolas de los años treinta. El método de proyectos, desde luego, no era de origen deweyano, aunque fue reinterpretado por su seguidor y colega William Kilpatrick a fin de convertirlo en la técnica más adecuada para llevar al aula la nueva filosofía de la educación que representaba Dewey, una filosofía que se quería caracterizar como paidocéntrica o centrada en el alumno. <sup>3</sup> Es bien conocido que el propio Dewey se rebeló contra este papel que le había adjudicado Kilpatrick, y defendió un concepto de proyecto como «empresa común» de maestros y estudiantes, pues consideraba que aquellos proyectos focalizados permanentemente en los intereses infantiles se convertirían en algo «demasiado trivial para ser educativo». <sup>4</sup> El *self-government* se percibió como la derivación metodológica de la idea deweyana de comunidad embrionaria, un concepto que se expresó con frases del estilo a «la escuela como una pequeña so-

<sup>1</sup> EUGENIO MONTES, *La pedagogía de Dewey y la nuestra. Comentario a un homenaje de América*, «El Sol», 4.372, 18 de agosto de 1931, p. 3.

<sup>2</sup> EULOGIO, *Precisando conceptos*, «El Siglo Futuro», 16.399, 10 de diciembre de 1928, p. 1.

<sup>3</sup> MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, *The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939*, «Paedagogica Historica», 45-4/5, 2009, pp. 566-568.

<sup>4</sup> MICHAEL KNOLL, *John Dewey und die Projektmethode: Zur Aufklärung eines Mißverständnisses*, «Bildung und Erziehung», LXV, 1992, pp. 89-108.



ciudad humana”,<sup>1</sup> o “com una comunitat en miniatura”.<sup>2</sup> Este concepto, muy mediado por las interpretaciones de Claparède y del Instituto Jean Jacques Rousseau, se entendió como la necesidad de educar socialmente dentro de la escuela, fomentando los valores de solidaridad, cooperación y convivencia, construyendo nuevos modelos de organización en el aula y responsabilizando a los niños de gran parte de las tareas escolares que antes recaían sobre el maestro. Con ello, se pretendía formar a las generaciones futuras para una sociedad democrática en la que los ciudadanos fueran libres individualmente pero que, al mismo tiempo, se sintieran participantes de una colectividad.

Por lo tanto, la apropiación que se hizo de Dewey en España fue como la del creador e inspirador de las dos técnicas educativas más en boga en las escuelas republicanas. Y esta apropiación funcionó en un doble sentido, puesto que contribuyó a prestigiar ambas prácticas, pero también sirvió para acercar a los maestros la figura bastante lejana del filósofo norteamericano. Sin embargo, en el imaginario magisterial se crearon unas representaciones del pensamiento deweyano que impidieron su incorporación a la cultura pedagógica de los docentes. Podemos detectar al menos tres concepciones erróneas que despertaron las reticencias de los educadores, incluso de aquéllos de ideas más avanzadas, hacia Dewey.

La primera y más importante, que permanecía soterrada pero que estaba bien enraizada en ese imaginario colectivo, era la identificación de Dewey como máximo representante de la corriente pedagógica que ponía al niño en el centro del proceso educativo, haciéndolo responsable activo de su propia formación. Si bien Dewey matizó muchas veces los planteamientos radicales que sus contemporáneos le adjudicaban, en España se le percibió como el icono máximo de un tipo de escuela que se percibía como dirigida por los propios niños y en la que la figura del maestro prácticamente desaparecía. Hasta en ámbitos sociales ajenos a lo pedagógico esta opinión estaba bien arraigada y, así, cuando el famoso arquitecto Teodoro de Anasagasti quiso ilustrar la idea de que, en esos momentos, las casas eran construidas por aprendices y principiantes, exclamó que «alguna parece un colegio en el que se practica la pedagogía escolar preconizada por Dewey». <sup>3</sup> Aunque muchos educadores aceptaban racionalmente ese giro paidocéntrico, les cos-

<sup>1</sup> BERNARDO MIGUEL MANCEBO, *¿Debe funcionar la escuela como una pequeña sociedad humana?*, «Escuelas de España», II-3, 1930, pp. 61-77.

<sup>2</sup> *Conferència Claparède*, «Quaderns d'Estudi», XII-43, 1920, p. 215.

<sup>3</sup> TEODORO DE ANASAGASTI, *Los delincuentes de la construcción y sus agentes. Lucrativo arte de construir sin dinero y sin riesgo*, «La Libertad», 3.263, 3 de septiembre de 1930, p. 3.

taba mucho más interiorizarlo desde una perspectiva emocional, puesto que atacaba y convulsionaba todas sus concepciones sobre el papel del docente en este nuevo escenario y hasta ponía en peligro su propia identidad como maestros.

Una segunda concepción errónea era aquella que mezclaba y malinterpretaba las nociones de la escuela como comunidad embrionaria, preparación para la vida y lugar de realización de ocupaciones constructivas. Muchos docentes entendían – como ya apuntó Domingo Barnés – que con ello se pretendía reproducir en el aula la vida social de los adultos, y se imprimía a la comunidad escolar una organización semejante a la adoptada en el mundo productivo y del trabajo, adaptándola a los modelos propios de las sociedades democráticas, con votaciones y elecciones de representantes para determinadas tareas escolares. David Bayón, un maestro segoviano pionero en aplicar el método de proyectos y uno de los docentes que mejor comprendió el pensamiento deweyano, argumentaba que las actividades de los niños nunca podían ser iguales a las de los mayores porque sus finalidades eran diferentes, porque la infancia era un conjunto de posibilidades y no de realidades, y porque la etapa infantil tenía una substantividad propia y no equiparable a la madurez. Por eso consideraba que la forma de organización democrática tan querida por los adultos «no es la preferida por los niños, ni para ella se encuentran con la adecuada capacidad».<sup>1</sup>

La tercera interpretación errónea del pensamiento deweyano era aquella que giraba en torno al concepto de experiencia y de la educación como reconstrucción de la experiencia. Algunos maestros dieron a esta palabra el significado habitual en la lengua castellana, como práctica prolongada que proporciona conocimiento, y entendieron que «la escuela debe ser la suma de los valores relativos de sus componentes, controlados por ellos mismos y estimulados por la experiencia del educador (John Dewey)»,<sup>2</sup> un pastiche teórico muy indicativo de los modos de apropiación que tuvo el pensamiento del filósofo norteamericano entre los maestros españoles. Pero la gran mayoría entendió que el aprendizaje por la experiencia era opuesto al saber teórico aprendido en los libros, que era una forma de aplicar las doctrinas rousseauianas más radicales y que, en el fondo, cuestionaba el papel de la escuela y de sus diseños curriculares para confiar toda la educación escolar a los impulsos infantiles. Hasta un periodista liberal como Antonio Zo-

<sup>1</sup> DAVID BAYÓN y ÁNGEL LEDESMA, *El método de Proyectos. Realizaciones*, Madrid, Escuelas de España, 1934, p. 17

<sup>2</sup> BERNARDO BAYONA, *Problemas fundamentales de la escuela*, «El Magisterio Español», 9.271, 29 de marzo de 1934, p. 532.

zaya, que comenzaba muchos de sus artículos periodísticos con citas de Dewey, criticó duramente tal concepción, con estas palabras: «Una cosa es que el niño deba acostumbrarse a hacer antes que a recitar de memoria, y otra que se diga que la experiencia directa puede suplir a la indirecta teórica, y la individual a la colectiva. [...] Si el hombre hubiera de atenerse para todo a su experiencia personal, se hallaría, poco más o menos, en la situación de los salvajes de la Polinesia. [...] Una llamada experiencia egoísta, valladar perdurable a todo progreso y a toda elevación espiritual, trueca a la Humanidad en piara y no puede inspirarnos sino repugnancia».<sup>1</sup>

### CONCLUSIÓN

En España, Dewey fue sobre todo un autor, y sus ideas pedagógicas textos que fueron leídos y traducidos. Su incidencia en la práctica escolar quedó en un nivel muy superficial y, contrariamente a lo que sucedió en otros países, en los que tuvo alguna presencia cercana, visible y audible, en España apenas existió relación personal o académica con él. Como hemos visto, la vía de los viajes al extranjero con becas de la JAE o de otras instituciones, no promovió ese contacto. La relación con Dewey fue indirecta, a través de sus escritos, y unidireccional.

Vista la historia desde el otro lado, el de Dewey, aparece este mismo carácter de relación unilateral de la pedagogía española de la época con el autor americano, tal como se desprende de la consulta al archivo de su correspondencia. El domingo 28 de junio de 1925, Elizabeth Braley Dewey escribía a Alice y John Dewey desde su casa en Long Island:

«It is great that you got to Spain. I should like to see the Spanish painters -what little I have seen of them seems to be so alive and full of colour- that remark would probably ruin me with Mr. Barnes for life».<sup>2</sup>

A pesar de que John Dewey era ya bien conocido en los ambientes pedagógicos españoles en la época en la que realizó el viaje al que se refiere esta carta, visita que tuvo el objetivo de conocer el Museo del Prado en el transcurso de una gira por Europa con su amigo Albert Coombs Barnes, no hemos podido hallar constancia de que durante esa estancia en nuestro país tuviese algún tipo de contacto académico con los pedagogos que por entonces aclamaban su obra. En las cartas

<sup>1</sup> ANTONIO ZOZAYA, *Ideograma. Pensamiento y Vida*, «La Libertad», 2.368, 23 de octubre de 1927, p. 1.

<sup>2</sup> Elizabeth Braley Dewey to Dewey family. 28-6-1925, en *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-IV)*. Electronic edition, ed. L. A Hickman, Charlottesville, IntelLex Corp., vol. 2, n. 03152.

que se conservan en relación con aquel viaje, como la mencionada, se detecta que el interés de Dewey estaba puesto en el arte, no en la forma en la que sus ideas en torno a la educación estaban siendo recibidas o aplicadas en España.

Durante los años que rodearon a la Guerra Civil española, Dewey estuvo pendiente de los acontecimientos que se desarrollaban en el país. A los pocos meses de haberse iniciado la contienda, escribió a Alvin S. Johnson, fundador de la "University in Exile" en la *New School for Social Research* y a Robert L. Paddock, promotor de la *American Friends of Spanish Democracy*. Les hablaba de una carta que había recibido del pedagogo institucionista Luis de Zulueta, en la que éste le pedía ayuda para los profesores españoles exiliados. Dewey se lamentaba de no poder hacer gran cosa para ayudarles.<sup>1</sup> Con excepción de este tipo de correspondencia, motivada por las circunstancias políticas, tampoco durante estos años existió un intercambio epistolar consolidado de carácter académico con la pedagogía española.

Habrá que esperar hasta los años cuarenta para que se atisbe un mínimo de relación académica con los pedagogos españoles, ya en el exilio, que décadas antes habían difundido en España su obra. En agosto de 1942, Lorenzo Luzuriaga escribe a Dewey, desde Tucumán, agradeciéndole una carta suya del mes anterior con elogios a su libro *Pedagogía contemporánea*, que supuestamente le habría enviado.<sup>2</sup> En este ensayo, le respondía Luzuriaga, «I have done no more than acknowledge a part of the debt which all of us who study the education owe to you and your work -an obligation I feel more acutely than ever in these times of world confusion».<sup>3</sup> Le comunicaba que le gustaría conocerlo personalmente, aunque no parece que ese encuentro llegara nunca a producirse. Pocos años más tarde, en 1946, Luzuriaga enviaría de nuevo a Dewey una copia dedicada de su libro *Historia de la Educación Pública*, en el que lo definía como «el defensor más eminente de la democratización educativa de nuestra época».<sup>4</sup>

¿Por qué entonces esa gran difusión de Dewey? ¿Qué buscaban los pedagogos españoles en su obra? ¿Cómo la leyeron? El recorrido his-

<sup>1</sup> John Dewey to Alvin S. Johnson y John Dewey to Robert Paddock, 30-11-1936, en *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-IV)*. Electronic edition, ed. L. A. Hickman, Charlottesville, IntelLex Corp., vol. 2, n° 07800 y 07813.

<sup>2</sup> LORENZO LUZURIAGA, *La pedagogía contemporánea*, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1942.

<sup>3</sup> Lorenzo Luzuriaga to John Dewey, 28-08-1942, en *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-IV)*. Electronic edition, ed. L. A. Hickman, Charlottesville, IntelLex Corp., vol. 3, n. 09852.

<sup>4</sup> LORENZO LUZURIAGA, *Historia de la Educación pública*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 135 [1946].

tórico realizado permite ensayar una respuesta a estas preguntas a través de la noción de despragmatización, que aquí dejaremos apuntada a modo de conclusión.<sup>1</sup>

Puede hablarse de una despragmatización en un nivel doble. El primer nivel, que sugiere la consideración de Dewey como autor, es al que se refiere Wolfgang Iser con el uso de este concepto en su teoría del acto lector de los textos de ficción. Para Iser, la despragmatización (*Entpragmatisierung*) indica la brecha de indeterminación que existe entre el texto y sus objetos de referencia, que lo convierten en algo parecido a una partitura a la espera de ser interpretada. Iser la opone a denotación, y señala que «la denotación presupone una referencia para poder aclarar en qué sentido tiene lugar la descripción. Pero la despragmatización de los textos de ficción rompe estos marcos de referencia a fin de descubrir en lo descrito algo imposible de ver cuando regía la referencia».<sup>2</sup> Al introducir esa brecha, la despragmatización convierte al acto lector en un acto creativo.

Aunque Iser centra su análisis en los textos de ficción, el concepto, en el sentido que él le da, puede aplicarse también a la lectura y reescritura que hicieron de la pedagogía de John Dewey los autores que la importaron y divulgaron en el primer tercio del pasado siglo en España, especialmente a través de las traducciones de sus escritos. También esta lectura fue más transformadora que denotativa. En la actividad de divulgación de su obra, era más importante el efecto que la explicación: la imagen latente sugerida, que la fidelidad interpretativa al texto. Por eso, no era un gran problema si la traducción resultaba demasiado apresurada, como sucedió muchas veces. Y esa imagen prefigurada era la de una educación moderna, portadora de algo nuevo. Dewey representaba esa fascinación por lo novedoso que surge cuando, como sucedió en España tras 1898, se siente la necesidad de un cambio de rumbo, de una regeneración, de una nueva esperanza.

A través de las traducciones, los autores españoles que lo importaron no se limitaron a reproducir sus textos, sino que los recrearon. Lo que en la lectura de Dewey incitaba a esta recreación era su maestría, que destaca Oelkers, en el uso abierto del lenguaje y la generación de nue-

<sup>1</sup> Esta línea de interpretación se inspira en el trabajo de ROSA BRUNO-JOFRE y GONZALO JOVER, *The Readings of John Dewey's Work and the Intersection of Catholicism: The Cases of the Institución Libre de Enseñanza and the Thesis of Father Alberto Hurtado, S.J. on Dewey*, en *The Global Reception of John Dewey's Thought*, eds. R. BRUNO-JOFRE y J. SCHRIEWER, New York/London, Routledge, 2012, pp. 23-42.

<sup>2</sup> WOLFGANG ISER, *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid. Taurus, 1987, p. 178.

vas ideas a partir de conceptos viejos.<sup>1</sup> Esta apertura explica que si bien su lector implícito, por usar de nuevo la terminología de Iser, era fundamentalmente el público americano, sus textos pudiesen ser trasladados fácilmente a otros contextos. Pero los escenarios de recepción imponen sus condiciones, y en nuestro caso hicieron que la despragmatización, en el sentido de la teoría literaria a la que se refiere Iser, adquiriese la forma de otra despragmatización, ahora ya en sentido filosófico, esto es, la negación del pragmatismo como filosofía sustentadora de la propuesta pedagógica de Dewey.

Este segundo nivel de despragmatización está explícitamente reconocido en la lectura que de él hizo su principal difusor en España, Domingo Barnés. En su acercamiento a los textos de Dewey, Barnés se basó fundamentalmente en la interpretación de Édouard Claparède. Éste había mantenido en su introducción a *L'école et l'enfant*, de 1913, la independencia de las ideas psicopedagógicas de Dewey del pragmatismo.<sup>2</sup> Barnés asume esta separación, declarando: «Tiene razón Claparède cuando afirma que, aunque la psicopedagogía de Dewey sea la expresión fiel del pragmatismo, su suerte no está de ningún modo ligada con la suerte de esta doctrina. Y es curioso y sintomático que Dewey no la nombre siquiera en toda su obra educativa». <sup>3</sup> La separación de la pedagogía de Dewey de su tronco pragmatista, permite a Barnés una lectura y reescritura trascendentalista, en la que el *crecimiento* se convierte en *autorrealización*, lo que le facilita asociarla con la filosofía krausista, tan querida de los institucionistas españoles, para la cual, escribe Barnés, «realizar la propia esencia era también la finalidad ética del individuo». <sup>4</sup> Esta lectura, premeditada o no, supone adaptar a un esquema interpretativo previo la noción deweyana de la educación como crecimiento y reconstrucción de la experiencia, en la que no existe ninguna finalidad externa que guíe el proceso, ninguna esencia que realizar, ninguna autorrealización que culminar.

La necesidad de despragmatizar a Dewey, que Barnés adoptó de Claparède, la vemos repetida en la primera mitad del siglo xx a un lado y al otro del Atlántico, especialmente en pedagogos católicos, como el sacerdote belga Frans de Hovre o el jesuita Chileno Alberto Hurtado.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> JÜRGEN OELKERS, *Remarks on the Conceptualization of John Dewey's Democracy and Education*, Lecture for the Annual John Dewey Society Symposium 11 April 2005 AERA-Meeting in Montreal.

<sup>2</sup> EDOUARD CLAPARÈDE, *La pédagogie de M. John Dewey*, en J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1931, pp. 13-14 [1913].

<sup>3</sup> DOMINGO BARNÉS, Prólogo, en J. DEWEY, *La escuela y el niño*, Madrid, La Lectura, 1926, p. 4.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> ROSA BRUNO-JOFRÉ y GONZALO JOVER, *op. cit.*, pp. 28-32.

Los pedagogos católicos no podían asumir la negación de los ideales trascendentes que supone la noción de la educación como reconstrucción de la experiencia. Pero tampoco pudieron hacerlo los institucionistas españoles, que defendieron la independencia de la educación de la influencia de la Iglesia. También para ellos esta consecuencia del instrumentalismo de Dewey significaba ir demasiado lejos en su pretensión de renovación de la educación. El pragmatismo, diría ya desde el exilio el filósofo y pedagogo catalán Joaquín Xirau, “es incompatible con todas las concepciones tradicionales de la verdad”.<sup>1</sup> El desenraizamiento de la pedagogía de Dewey de su base pragmática permitía evitar esta lectura más dura de su filosofía de la educación, y volver a introducir discontinuidad allí donde el pragmatismo hablaba de continuidad: entre la vida infantil y la vida adulta, la escuela y la sociedad, la actividad intelectual y la manual, los ideales morales y la experiencia.

<sup>1</sup> JOAQUÍN XIRAU, *Lo fugaz y lo eterno*, en *Obras completas 1. Escritos fundamentales*, Barcelona / Madrid, Anthropos/Fundación Caja Madrid, 1998, p. 289 [1942].