

El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado

Por Miguel PEREYRA-GARCIA CASTRO

LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA Y LA FILOSOFIA EDUCATIVA DE JOHN DEWEY

Una serie de hechos evidencian que la filosofía educativa deweyana tuvo resonancia en la Institución Libre de Enseñanza. Baste mencionar que la primera traducción de una obra de Dewey se hizo en España y por un hombre de la I.L.E., Domingo Barnés. En 1900, apenas no había pasado un año de la publicación original, aparece en Madrid **La escuela y la sociedad (The School and Society)** (1).

Domingo Barnés, junto con otro institucionista, Lorenzo Luzuriaga, traducirán gran parte de la obra educativa de Dewey. Obras como **Las escuelas del mañana (Schools of Tomorrow)** también fueron traducidas al castellano antes que a ninguna otra lengua. Otras como «Algunos aspectos de la educación moderna» (**American Education Past and Future**) y el artículo «La educación y los problemas sociales actuales» («Education and Our Present Social Problems») únicamente se han traducido al castellano. Entre 1926 y 1929 aparecieron ocho volúmenes de trabajos de Dewey traducidos por Barnés y publicados en «La Lectura», en un principio revista y luego editorial dirigida por otro hombre afecto a la I.L.E., Francisco Acebal.

También John Dewey fue uno de los pedagogos más citados en el **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza** (B.I.L.E.), recogándose once traducciones de parte de sus obras y artículos, así como cuatro trabajos sobre su pensamiento educativo de Albert Kohler, Eduardo Claparède y Domingo Barnés.

Hasta ahora no se ha evidenciado e investigado la resonancia del gran filósofo y educador norteamericano en la pedagogía española. Apenas William Brickman, en un estudio sobre «John Dewey y su reputación internacional como educador», resalta el

(1) Al final de este estudio recogemos todas las obras y artículos de John Dewey traducidos al castellano y los estudios que sobre él se han realizado en España e Iberoamérica. Hemos completado los trabajos de Jo Ann Boydston y Robert L. Andresen (**John Dewey. A Checklist of Translations, 1900-1967**. Carbondale and Edwardsville, Southern Ill. University Press, 1969) y Boydston y Paulos (**Checklist of Writings About John Dewey**. Carbondale and Edwardsville, Southern Ill. University Press, 1978). También allí pueden encontrarse la relación de artículos de Dewey y sobre su figura aparecidos en el B.I.L.E. En 1900 también aparecía, traducida al japonés, la obra de Dewey **Outlines of a Critical Theory of Ethics**, que junto con la traducción española de **The School and the Society** son las primeras traducciones de sus obras. No obstante, este dato, a pesar de ser recogido en el trabajo de Boydston y Andresen, necesita ser corroborado, puesto que ellos atribuyen a Luzuriaga la traducción de dicha obra, cuando todas las ediciones de **La escuela y la sociedad** fueron traducidas por Barnés. Martha de Castro, en su **Estudio crítico de las ideas pedagógicas de Dewey** (La Habana, 1939), cita **La escuela y la sociedad** traducida por Barnés y aparecida en Madrid en 1900.

interés español hacia los trabajos de Dewey. Lorenzo Luzuriaga y Domingo Barnés son para él los responsables de la divulgación de los mismos (2).

No es de extrañar la influencia de Dewey no ya en España, sino en toda Europa. Efectivamente, como Robert Ulich afirma, la mayoría de las ideas deweyanas no eran completamente nuevas en relación con las de los grandes pedagogos de los siglos XVIII y XIX. Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröebel y sus seguidores, unido al nuevo espíritu del activismo pedagógico, encontrarían en las ideas deweyanas una muy interesante resonancia (3).

Una serie de factores históricos explican cómo en el Occidente se va a producir una verdadera comunidad de ideas educativas influenciadas por aquella tradición, y en ciertos casos existirán también coincidencias en los pensamientos pedagógicos. Así, por ejemplo, Kerschensteiner decía en su *Autobiografía*: «Los prácticos propósitos de Dewey coinciden en gran manera con los míos, y la claridad y lucidez de sus pensamientos sobre educación me han motivado en muchas ocasiones a depurar mis propias ideas. Muchas de mis ideas, cuando todavía estaban oscuras, han sido clarificadas a través de un intensivo estudio de sus escritos» (4).

A pesar de que la educación secundaria comenzaba a incluir en sus currículos las ciencias y artes, las instituciones educativas no estaban en consonancia con los tremendos cambios sociales que se estaban produciendo. William Boyd y Wyatt Rawson, en su importante trabajo sobre la historia de la Educación Nueva, ven cómo la revolución industrial había desplazado una gran cantidad de gentes hacia las ciudades, y los niños y jóvenes se encontraban en muchos casos completamente fuera de las vitalizantes experiencias de la vida rural. Los gobiernos se habían vuelto más o menos democráticos, pero las escuelas continuaban dirigidas bajo una disciplina basada en métodos autocráticos que daban poco campo de acción para la participación y formación de ciudadanos. El incremento de la mecanización, por otra parte, había reducido la necesidad y la oportunidad para el ejercicio de las propias destrezas y actividades. En las escuelas se sentía la influencia de la mecanización, de la factoría industrial; se pretendía que los niños estuvieran sentados, inmóviles, pasivos, absorbentes. Como alternativas a estos hechos comenzaron a aparecer independientemente en diferentes partes del mundo, a finales del siglo pasado, nuevas escuelas que, aunque sus características sean diferentes, van a coincidir en los ideales de educación democrática y en la fe en la libertad como fundamental condición de vida para la escuela y la sociedad (5).

Isaac Kandel, ante la similitud que podría encontrarse entre las tendencias europeas producto de lo anteriormente expuesto y la filosofía educativa de Dewey, se cuestionaba hasta qué punto esas tendencias habían sido influenciadas directamente por Dewey o indirectamente por la pedagogía americana. Según él, podría ser azaroso adivinarlo. El veía como limitaciones a esta influencia la inaccesibilidad a sus escritos por la falta de familiaridad con el inglés por parte de los maestros y la ausencia de centros para el estudio de la educación como materia universitaria (6). Estas dos limitaciones no se encuentran en el caso de la *Institución*. Las traducciones son tempranas y abundantes y, probablemente, John Dewey fue uno de los pedagogos más estudiados en las periódicas reuniones de los profesores de la *Institución* destinadas a discutir las cuestiones técnicas surgidas en las clases y las sugerencias de publicaciones y teorías que iban apareciendo en el extranjero.

Así, pues, podemos afirmar que la influencia de Dewey en los pedagogos institucionistas no es descartable.

(2) W. W. Brickman: «John Dewey's Foreign Reputation as an Educator». *School and Society*, New York, 70, 1949, 1818, 257-265.

(3) R. Ulich: «History of Educational Thought». New York, American Books, 1945, p. 318.

(4) Cit. en *John Dewey. The Man and his Philosophy*. Cambridge, Harvard University Press, 1930, p. 73.

(5) Vid. W. Boyd y W. Rawson: *The Story of the New Education*. London, Heinemann, 1965, pp. 1 y ss.

(6) I. Kandel: «The Influence of Dewey Abroad». *School and Society*, New York, 1929, vol. XXX, 778, página 702. También en «John Dewey's Influence on Education in Foreign Lands», en *John Dewey. The Man and his Philosophy*, op. cit., p. 70.

LA EDUCACION ACTIVA EN DEWEY Y EN LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Gran parte de las ideas educativas de la I.L.E. admiten un estudio comparativo con las teorías deweyanas. Así, los principios de educación integral, neutra, unificada, coeducación y los métodos de enseñanza utilizados en la **Institución** pueden servir de temas de investigación. En ellos, la sincronización con la filosofía educativa de Dewey puede ser patentizada. Por supuesto, como vamos a ver en este estudio, también puede encontrarse ideas sin un correlato preciso en uno y otro lado.

Hemos elegido como temática comparativa la enseñanza activa por ser la actividad la palabra que mejor caracteriza al movimiento general de la educación nueva y por ser Dewey el autor que con sus experiencias educativas en la «University Elementary School» de Chicago en 1896 y la publicación de su «Mi credo pedagógico» en 1897 inicia los trabajos científicos en esta dirección. Por su parte, la Institución Libre de Enseñanza fue el máximo representante de este movimiento en España y al mismo tiempo un centro europeo pionero en experimentación educativa.

Partamos de la premisa de que la idea de la actividad ya aparece diáfana en el **Emilio** de Rousseau, en **Leonardo y Gertrudis** de Pestalozzi, o en la **Educación del hombre** de Fröebel. Los tres autores influyen directamente tanto en Dewey como en la **Institución**. La idea de la educación como autoactividad, como auxilio para el propio auxilio, y no como reclamaba Pestalozzi, fue una de las primeras reformas propuestas por los institucionistas. En la **Memoria** de 1879 se afirmaba que en la reforma de los principios de la enseñanza, el objetivo capital «debía ser enseñar y habituar a los alumnos a tomar la participación debida en su educación, y no esperar del libro y del maestro, sino lo que racionalmente puede exigírseles, a saber: estímulo, dirección y ayuda no sustitución del propio trabajo» (7).

Sobre esta idea de actividad se insistirá fuertemente desde los comienzos de la I.L.E. Un año más tarde, su fundador don Francisco Giner decía en el Discurso inaugural del curso 1880-81, que era urgente romper con la pasividad, el intelectualismo o el memorismo. «Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos; hacer un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que **están vivos...** Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio... Y entonces la cátedra es un taller, y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo» (8).

Esta cita es un buen botón de muestra para compararla con otras afirmaciones de Dewey, no ya sobre la enseñanza activa sino con otras ideas capitales como el concepto deweyano de escuela como comunidad en miniatura («miniature community») o sociedad embrionaria («embryonic society»), por ejemplo.

Pero, más aún, Manuel Bartolomé Cossio en el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid en 1882 decía:

«Desarrollar la actividad, la espontaneidad y el razonamiento en el niño; estimular su iniciativa; favorecer la expansión de sus fuerzas interiores; hacer que sea no sólo partícipe, sino el principal actor de su propia educación en vez de degenerar en una rueda inerte del mecanismo escolar; que bulla en él la vida; que todo le hable; que sienta el deseo de verlo todo, de cogerlo todo, de comprenderlo todo; he aquí lo sentido en el que cualquier procedimiento y medio educativo debe inspirarse... No hay resultado positivo si el niño no crea e investiga por sí. Colocadlo realmente ante el espectáculo que queréis que le impresione; que siga de cerca por ejemplo, la construcción de un

(7) En Lorenzo Luzuriaga: **La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1957, p. 147.

(8) *Ibidem*, pp. 147-148.

objeto importante, el movimiento de una fábrica, el aspecto de las labores del campo o de los fenómenos celestes, y no anticipéis jamás la conclusión; esperar siempre a que él la descubra, dejándole la iniciativa y el placer de su obra. Y este procedimiento individual e indagador se aplica igualmente al niño de cuatro años que al joven de veinte, que al hombre durante toda su vida. El niño es un investigador; descubre relaciones que tal vez no ha visto nunca el maestro, y la misma inducción emplea para saber lo que es el aire o para darse cuenta de una frase...» (9).

Estas palabras fueron expresadas antes de que Dewey formulara su concepción de la educación por el hacer («teaching by doing») tal como acertadamente apuntó Lorenzo Luzuriaga.

Con estos tres textos podemos caracterizar el concepto de actividad en el sentir de la Institución Libre de Enseñanza:

- El alumno es el sujeto **activo** y **vivo** de la educación. El es el autor de su educación y ésta se realiza a través de su trabajo activo.
- La educación es vida y sólo es posible mediante el contacto directo con la realidad circundante.
- El maestro es el motivador y orientador de la actividad del alumno.

La concepción de la actividad educativa en Dewey no es unívoca y a lo largo de toda su obra encontramos diferentes definiciones sobre ella aunque creemos que las mismas se encuentran perfectamente interaccionadas. Así, siguiendo cronológicamente su obra, en *Mi Credo Pedagógico* (1897), Dewey insistía en la importancia del aspecto activo en todo trabajo escolar, dando una interpretación psicologista con connotaciones en William James:

«Yo creo que el aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; que la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; que el desarrollo muscular precede al sensorial; que los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. Creo que el conocimiento es esencialmente motor o impulsivo; que los estados conscientes tienden a proyectarse en acciones.

Creo que el olvido de este principio es la causa de una gran parte de la pérdida de tiempo y energía en el trabajo escolar. El niño es colocado en una actitud pasiva, receptiva o absorbente. Las condiciones son tales que no se le permite seguir la ley de su propia naturaleza; el resultado de todo ello son fricciones y desgastes» (10).

La actividad en educación es sobre todo social. Tenemos que relacionar la educación formal con las experiencias y con las ocupaciones diarias. Por ello Dewey introduce en su educación formal **ocupaciones activas** porque «a través de ellas el espíritu de la escuela se renueva completamente. Así se afilia la escuela a la vida, lográndose un ambiente natural para el niño, donde él aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprenden simplemente lecciones que tenga una abstracta y remota referencia a una posible vida, que haya de realizarse en el porvenir. De este modo la

(9) M. B. Cossío: *De su jornada (Fragmentos)*. Madrid, Imprenta de Blas, 1929, pp. 218-219.

(10) «I believe that the active side precedes the passive in the development of the child-nature; that expression comes before conscious impression; that the muscular development precedes the sensory; that movements come before conscious sensations. I believe that consciousness is essentially motor or impulsive; that conscious states tend to project themselves in action. I believe that the neglect of this principle is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive, receptive, or absorbing attitude. The conditions are such that he is not permitted to follow the law of his nature; the result is friction and waste». *My Pedagogic Creed*. Washington, The Progressive Education Association, 1929; artículo IV, pp. 12-13.

escuela tiene la posibilidad de ser una comunidad embrionaria, una sociedad en miniatura» (11).

Dewey volverá a insistir sobre estas ideas de su *The School and the Society* (1899) cuando en *The Child and the Curriculum* (1902) afirma que el problema de las materias de enseñanza «consiste en interpretarlas como manifestaciones de fuerzas de crecimiento que actúan en la vida del niño, y en descubrir los pasos que median entre la experiencia presente del niño y su madurez más rica (...). Así, los hechos y realidades que median entre la experiencia inmediata y aquéllas contenidas en las materias de estudio, son el término inicial y final de una misma realidad. Oponer una a otra es oponer la infancia y la madurez en el mismo proceso vital» (12).

La idea de experiencia que aparece en las citas anteriores se convertirá en **Democracia y Educación** (*Democracy and Education*, 1916) en idea de actividad. Ambas se identifican puesto que Dewey entiende por experiencia las relaciones activas existentes entre un ser humano y su ambiente natural y social. En **Experiencia y Educación** (*Experience and Education*, 1939) esta idea se explicita más al afirmar Dewey que existe una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal. La experiencia se hace nuestra mediante la actividad corporal y con la actividad mental. La experiencia tiene su fundamento en un doble proceso activo y pasivo: «ensayar» y «padecer». Dewey dice que «hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a la vez: tal es la condición peculiar» (13). Estas ideas pueden ser conectadas con lo expuesto anteriormente en la cita de **Mi credo pedagógico**.

Para Dewey una experiencia puede ser antieducativa si tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de experiencias ulteriores, si va contra el principio de continuidad de la experiencia. En este sentido, ello iría contra el concepto de actividad.

También la experiencia está enmarcada en lo social, puesto que la situación experimental significa la existencia de una interacción entre el individuo, los objetos y otras personas; es decir, implica contacto y comunicación.

Pero más explícita, e incluso más inteligible, aparece la idea de actividad cuando Dewey afirma, contraponiéndose a la concepción herbartiana de «educación por la instrucción», que la educación se realiza por la acción (**teaching by doing**). Este es el matiz más generalizado de filosofía educativa deweyana, y por él se le considera el creador de la escuela nueva.

El «aprendizaje por la acción», expuesto en **Democracia y Educación** (1916), es una enseñanza que, según la calificaba Domingo Barnés, «despierta el interés y la atención enteramente espontánea del niño, que le conserva alerta y activo, en vez de pasivo y receptivo; que le hace más útil, más capaz y, por lo mismo, más inclinado a ser eficaz; que le prepara para los deberes prácticos de la vida ulterior y para sus futuras vocaciones, etc.» (14).

En 1932 Dewey volverá a insistir sobre el tema de la actividad y el concepto de «aprendizaje por la acción» se enriquecerá más y ampliará con un nuevo concepto que

(11) «through them the entire spirit of the school is renewed. It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns through directed living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society». *The School and Society*. Chicago, The University of Chicago Press, 1956, p. 18.

(12) «is a question of interpreting them as out growths of forces operating in the child's life, and of discovering the steps that intervene between the child's present experience and their richer maturity (...). Hence, the facts and truths that enter into the child's present experience, and those contained in the subject-matter of studies, are the initial and final terms of one reality. To oppose one to the other is to oppose the infancy and maturity of the same growing life». *The Child and the Curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press, 1956, pp. 11-12.

(13) «We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination». *Democracy and Education*. New York, The Macmillan Co., 1916, p. 163. Sobre las implicaciones educativas del concepto deweyano de experiencia, véase: F. García Jiménez, «Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia». *Revista Española de Pedagogía*, XVI (1958), 75-84.

(14) D. Barnés: «La pedagogía de John Dewey». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, L (1926), 797, 238-247.

ya había esbozado en *The School and Society* (1899), al hablar de la escuela como laboratorio. Dewey afirma que la educación nos ha librado de la separación completa entre vocación y cultura, entre las cosas teóricas y las prácticas, entre la acción y el hacer, por un lado, y el conocimiento y la comprensión, por otro, preparándonos el camino para otro tipo de educación que él llama metafóricamente educación de laboratorio (*laboratory education*). «Porque, como sugiere la misma palabra "laboratorio", están involucradas acción y labor (...). La educación de laboratorio iniciada en la actividad produciría con esta actividad un contacto efectivo entre el alumno y las cosas reales, y emplearía entonces este contacto con los objetos en formación intelectual y en despertar sed intelectual» (15).

Dewey contraponen su **educación de laboratorio** a la educación que él llama «fonográfica», basada en el maestro y el libro de texto. En la misma, la mente del alumno es como un disco en el que el maestro hace ciertas impresiones. Al volver a poner el disco y dar marcha al mecanismo (en los exámenes, especialmente), se comprobaba lo grabado. «La educación de laboratorio —dice Dewey—, sin embargo, pone mucha más responsabilidad en los alumnos mismos. El método de laboratorio es experimental; es un método de descubrimiento mediante la búsqueda, la investigación, la comprobación, la observación y la reflexión, procesos todos ellos que requieren "actividad" mental, en lugar de simple capacidad para absorber y reproducir» (16).

Uno de los comentaristas de Dewey, Herman Horne, dice que la doctrina del «learning by doing» es buena para la educación elemental, y no en absoluto para la educación del adolescente o el adulto, cuyo aprendizaje es más a través de la mente, «learning by thinking». Según las anteriores citas, nosotros pensamos que no hay contraposición entre ambos pensamientos, sino más bien identificación (17).

Curiosamente, en 1884, don Francisco Giner escribía:

«El profesor que reduce su obra a procurar una serie de conferencias en discursos seguidos, puede aislarse de su auditorio en cierto límite, hablar más para sí propio y entregarse a la serie de pensamientos que van interesando su atención. En una **enseñanza de laboratorio**, por decirlo así familiar, cooperativa, socrática, aquel aislamiento es imposible. No hay modo de evitar las preguntas, observaciones y reparos con que el discípulo nos obliga a tenerlo siempre delante y a ocuparnos de sus necesidades mentales» (18).

La fustigación del libro de texto y su supresión por pasivo, memorista e intelectualista y la consideración del examen como una tergiversación de la teleología del estudio, en el sentir de Giner, se contraponen a esta enseñanza activa, dialéctica y cooperativa.

Y, ¿qué papel cumple el maestro en la educación activa deweyana? En un interesante trabajo sobre los fundamentos de la teoría educacional de Dewey, Melvin C. Barker (19) recoge las funciones del maestro según éste. A nosotros nos interesa el papel del maestro como guía de la expresión de los rasgos individuales y guía en el proceso de crecimiento que debe ser armónico con los valores y fines sociales.

(15) «For as the very word laboratory suggests, there is action, there is work, there is labor involved in it (...). Beginning with activity, it would through that activity bring the student into actual contact with real things, and would then use this contact with real things, and would then use this contact with objects for intellectual training and for arousing a thirst to understand». «Monastery, Bargain counter or Laboratory in Education?» (1932), en *Education Today*, New York, Putman's Sons, 1940, p. 242.

(16) «The laboratory education, however, puts much more responsibility upon students themselves. The method of the laboratory is an experimental one. It is a method of discovery through search, through inquiry, through testing, through observation and reflection — all processes requiring activity of mind rather than merely powers of absorption and reproduction». *Ibidem*, p. 242.

(17) H. Horne: *The Democratic Philosophy of Education. Comparison to Dewey's Democracy and Education*. New York, The Macmillan Co., 1932, pp. 381-382.

(18) F. Giner de los Ríos: *Obras completas*. Madrid, La Lectura, 1925, vol. 12, pp. 85-86.

(19) M. C. Barker: *Foundations of John Dewey's Educational Theory*. New York, King's Crown Press, 1955, pp. 138-157.

La dirección consciente de las acciones del maestro hacia los fines sociales se vuelve un inagotable índice de los progresos del niño hacia la madurez, en el sentir de Dewey. La dirección experta es siempre provechosa porque, según él, los niños sienten la necesidad de ser capaces de corregir conscientemente sus errores y gana habilidad para expresar sus ideas. El maestro para Dewey tiene que perder su posición de jefe o dictador exterior y adoptar la de guía de las actividades del grupo.

Ambas funciones se encuentran también en el maestro de la **Institución**, como ya apuntamos en un principio. Cossío ve también que «el maestro es el guía que ayuda a cada cual a levantarse por encima de sí mismo desde la movilidad espontánea al pensamiento y a la acción dirigida, a la conciencia propia, a la organización ideal y artística de las propias actividades y, mediante ella, a las más altas cumbres del espíritu» (20).

Los institucionistas secundan la idea de Dewey, expuesta en su **MI Credo Pedagógico**, de que el maestro no sólo tiene la misión de educar, sino de formar la verdadera vida social. Para la **Institución**, esa auténtica vida social se funda en la educación del ciudadano, del hombre sano de cuerpo y espíritu, apto para consagrarse en el trabajo y por el trabajo a la construcción de una España fuerte y digna.

Así, pues, las características que sobre la enseñanza activa tenían los institucionistas, y que expresamos anteriormente, aparecen en la filosofía educativa de Dewey. Por supuesto, las similitudes, aunque son importantes, no significan la existencia de una completa coincidencia de pensamientos. Algunas características como, por ejemplo, el rol del maestro en la enseñanza activa, tienen más matizaciones en Dewey que las que aparecen en la I.L.E. No obstante, estas dos corrientes de pensamiento admiten una comparación porque, efectivamente, tienen puntos de contacto que a continuación vamos a seguir desarrollando.

LAS DIMENSIONES DE LA ACTIVIDAD

Este estudio quedaría incompleto si no desarrollamos, aunque brevemente, el concepto de educación activa a través del alcance y los fines de aplicación que la idea de actividad tuvo tanto para Dewey como para los institucionistas; de esta forma la comparación podrá ser entendida en toda su dimensión.

Este apartado lo hemos sistematizado a través de las siguientes dimensiones (21):

1. **Dimensión motora.**—Se manifiesta principalmente a través de la actividad del movimiento que tiene en el juego su sustancial expresión.

Cossío decía que era preciso buscar una actividad que vaya acompañada de goce. El goce sólo se obtiene, para él, en la actividad libre. El trabajo más gozoso es aquel cuya finalidad reside en sí mismo. «Es preciso buscar una forma de trabajo cuya finalidad sea el goce íntimo del trabajo mismo, un trabajo sin producto externo y que produzca goce... Tal es el sentido del juego. Jugar es realizar una actividad por el puro goce desinteresado de la misma» (22).

Para Dewey la actividad física toma las formas de juego y trabajo. Las diferencias entre ambas estriban en que mientras el juego es frecuentemente actividad acometida en sí misma, el trabajo se acomete con el fin de obtener un producto o un propósito. Sin embargo, para Dewey esta distinción educativamente no es importante, puesto que ambas conducen al aprendizaje. «La experiencia ha evidenciado —dice Dewey— que cuando los niños tienen la oportunidad de acudir a las actividades físicas que llevan

(20) J. Xirau: *M. B. Cossío y la educación en España*. México, El Colegio de México, 1945, p. 171.

(21) Para el análisis del principio de la actividad en la Educación Nueva puede consultarse el importante trabajo de L. Luzuriaga *La Educación Nueva* (Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1943), el cual ha sido tenido en cuenta en la redacción de este trabajo.

(22) J. Xirau: *M. B. Cossío y la educación en España*, op. cit., p. 171.

sus impulsos naturales al juego, ir a la escuela es algo gozoso, la dirección deja de ser una carga y el aprendizaje es más fácil» (23).

Como puede observarse, existe un punto de vista complementario entre ambos enfoques, tanto para la I. L. E. como para Dewey.

2. Dimensión sensorial.—Está representada en la actividad manual, en la manipulación y la construcción con materiales, con los juegos educativos y el material didáctico. Dimensión que amplía la anterior.

Lorenzo Luzuriaga afirma que la **Institución** fue la primera en España, y quizá en Europa, en introducir los talleres de actividades manuales en su escuela; no sólo como trabajos manuales propiamente dichos, sino en relación con la enseñanza de las ciencias y artes. Las prácticas de laboratorio, el estudio directo de plantas y animales, de máquinas y utensilios tecnológicos. Pero la forma más original y provechosa de verificar la actividad fue las **excursiones escolares**, que comenzaron en 1878 y se extendieron hasta el final de la **Institución**. Estas tenían muchos matices: excursiones geográficas y naturalistas, artísticas e históricas; instructivas y científicas o técnicas e industriales, y no sólo abarcaron el territorio nacional, sino que algunas se extendieron a otros países.

Por otro lado, Cossío veía que el material que se usaba en las escuelas de aquel entonces no era el adecuado y su empleo era inútil y hasta contraproducente. El decía: «No importa que sea poco o mucho, pobre o rico, grande o pequeño; lo que interesa es que sea **adecuado** a aquella obra de la educación activa, forjadora..., y por adecuado en este respecto entiendo vivo; y vivo quiere decir, por lo que hace a la escuela primaria, fabricado en ella, como obra de trabajo común de maestros y discípulos» (24).

En el mismo sentir se expresa Dewey. Para él los trabajos manuales o industriales dan la oportunidad de introducir la ciencia en la escuela y no son meros recursos manuales o visuales (25). El ya vio que estas actividades, tal como eran enseñadas, no tenían valor educativo porque los profesores eran proclives a dividir los campos de actividad en especiales tareas que más responde a los propósitos de los profesores que al de los niños; cuando en realidad lo que hay que permitir es la autoexpresión del niño a través de las actividades manuales (26). Ello es más importante que obtener un producto técnicamente acabado. Por ello Dewey sugiere como alternativa darle al niño material virgen para que él trabaje libremente. También sugiere actividades como la obtención de comida, abrigo y ropa; actividades que se corresponden con la vida del hogar o del propio niño, verdaderos modelos de la vida de la comunidad. Ellas no son «estudios especiales», sino métodos de vida los cuales sirven para la capacitación del niño cara a las necesidades primordiales de la vida (27).

3. Dimensión estética.—Las actividades estéticas, dibujo, pintura, música, danza, narraciones, fábulas, etc., tuvieron suma importancia en la **Institución**. La visión y el estudio directo de los objetos estéticos en las visitas a museos y en las excursiones fueron sus métodos para fomentarlas, porque de este modo eran sentidas y vividas por los alumnos directamente. Según decía don Francisco Giner, estas enseñanzas eran muy apropiadas para despertar «tendencias ideales» en el espíritu de un pueblo que ellos veían poco idealista.

Asimismo, Dewey ve que las actividades estéticas no son lujos de la educación, sino expresiones que enfatizan el valor de ésta y hacen que ésta valga la pena (28). Tam-

(23) «Experience has shown that when children have a chance at physical activities which bring their natural impulses into play, going to school is joy, management is less of a burden, and learning is easier». *Democracy and Education*, op. cit., p. 228.

(24) En L. Luzuriaga: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, op. cit., p. 179.

(25) *The School and Society*, op. cit., p. 23.

(26) Véase G. G. Schoenchen: *The Activity School*. New York, Longmans, 1940, p. 257.

(27) J. Dewey: «The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study», en *Education Today*, op. cit., pp. 54-55.

(28) Véase *Democracy and Education*, op. cit., pp. 279 y ss.

bién para Dewey el dibujo, la música, la pintura..., representan la culminación, la idealización, el más alto punto de refinamiento de todo el trabajo escolar (29).

4. **Dimensión intelectual.**—Las ideas del aprender basado en la propia experiencia y en el trato con el ambiente inmediato, la solución de problemas, la realización de proyectos, la exploración del medio, la investigación de nuevos hechos, etc., son dimensiones intelectuales de la actividad que, como hemos visto, se encuentran tanto en Dewey como en la **Institución**.

El concepto de experiencia deweyano, por supuesto, no tiene un correlato preciso en los institucionalistas. No olvidemos que este concepto es para él tan amplio que en Dewey se ve un sistema panexperencial, como Hegel construyó su panlogismo o Spinoza su panteísmo.

5. **Dimensión social.**—Cossío afirmaba que si el hombre vivía en contacto directo con el mundo, entre las cosas, con las cosas y por las cosas, no tenía sentido alguno convertir la escuela en un antro cerrado. Separar al niño o al adolescente de la realidad viva y ponerlo en contacto unilateral con los libros es, en realidad, separarlo de la vida del mundo. Sólo es posible la educación mediante el contenido directo con la realidad plena y viva del mundo en torno (30).

Uno de los principios básicos de su sistema de enseñanza fue la colaboración constante con la familia. Para ellos la acción cooperativa de las familias fue indispensable, puesto que por ellas recibía la escuela «la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinarias» (31).

Medios para una enseñanza activa fueron el fomento entre los niños de asociaciones para juegos, lecturas, excursiones, mutualidades, cooperativas, tal como es recogido en el **Reglamento del Instituto-Escuela** (32). El juego, como hemos visto, tuvo máxima trascendencia y fue considerado como un medio idóneo para desarrollar el sentido de solidaridad, de colaboración y ayuda mutua.

Para Dewey, tal como venimos viendo, la enseñanza no tiene sentido sin la dimensión social. En su **The School and the Society** se preguntaba: «¿Aprendizaje? Ciertamente, pero lo primero es vivir, y aprendizaje a través y en relación a este vivir» (33). Antes ya había dicho que «la escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego... Como tal vida social simplificada, la vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica y ha de asumir y continuar las actividades con las que el niño está ya familiarizado en su hogar» (34). Sobre esta concepción girará sus experiencias en el «University Elementary School», de Chicago, y que desarrollará en sus obras, ya citadas, **The School and Society** y **Schools of Tomorrow**.

Los puntos de coincidencia son, pues, evidentes.

6. **Dimensión moral.**—Según esta dimensión, las normas de conducta no son enseñadas ni impuestas; es el espíritu de iniciativa, el sentido de responsabilidad, la práctica de la libertad, la disciplina autoimpuesta, las normas morales del método activo.

La formación de la personalidad ética fue el supremo fin de la Institución. La formación de un nuevo español que tuviera las características del autodomínio, el self-

(29) Véase **The School and Society**, op. cit., p. 86.

(30) Véase J. Xirau: **M. B. Cossío y la educación en España**, op. cit., p. 182.

(31) En «Bases y Programa para el curso 1910-11». L. Luzuriaga: **La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España**, op. cit., p. 171.

(32) Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científica: **Un Ensayo pedagógico: El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid**. Madrid, 1925, p. 22.

(33) «Learning?, certainly, but living primarily, and learning through and in relation to this living». **The School and Society**, op. cit., p. 36.

(34) «The School must represent present life-life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground (...). As such simplified social life, the school life should grow gradually out of the home life; that is should take up and continue the activities with which the child is already familiar in the home». **My Pedagogic Creed**, op. cit., pp. 6-7.

control, del «gentleman» inglés, cuya influencia estuvo muy presente en la **Institución**. Don Francisco siempre sintió una gran admiración hacia la educación inglesa, y el ideal institucionista fue formar unas élites selectas al estilo de Eton, Oxford o Cambridge, capaces, bajo su dirección, de llevar a España por otros derroteros muy diferentes. Patriotismo sincero, leal, activo; amor al trabajo; odio a la mentira; espíritu de equidad; obediencia a la ley; espíritu de equidad y tolerancia..., características que Giner ponía en la educación en su **Discurso** de 1880 (35).

Ellos creían que esto no se conseguiría a través de lecciones morales o sermones moralizantes, ni premios o castigos. Es a través de la acción y el influjo personal y directo del maestro y el ambiente de cooperación y trabajo de la Institución como es posible despertar en sí mismo el sentimiento del deber y el respeto a sí mismos.

John Dewey decía en su **Ethics** (1932):

«Sería difícil encontrar una pregunta más importante para la conducta presente que la siguiente: ¿Está la moral aislada del resto de la actividad humana? ¿Solamente una clase especial de fines y relaciones humanas tienen un valor moral?... Si la conciencia moral es algo no separado, no se puede trazar en la conducta una línea inalterable dividiendo el dominio moral del no moral» (36).

Para Dewey el término moral no designa una especial región o porción de la vida, sino que él marca el punto de convergencia de todas las fuerzas de la vida. La actividad ética se identifica con todo el carácter del hombre en su concreta realización y manifestación, porque el individuo sólo llega a ser moral conforme participa en este mundo y ocupa su debido puesto en él. De este modo, para Dewey el interés social es idéntico en su sentido profundo con el interés moral. No olvidemos sus ecuaciones **education is life** y **school is society**.

La consecuencia de todo ello es que la educación intelectual y la educación moral están unificadas en el pensamiento educativo deweyano, porque «las cualidades de la mente debatidas bajo el tópico del método de aprendizaje son intrínsecamente cualidades morales». Para él, «tolerancia, sencillez, sinceridad, apertura de miras, integridad, asunción de responsabilidades..., son rasgos morales» (37).

Dewey también veía que estas características no se podían lograr por medio del método tradicional de educación que reducía la disciplina moral a una instrucción catequística, a miedos y castigos, o a una competición individualista. Era a través de los métodos de la educación activa, los cuales proporcionaban oportunidad para la reciprocidad, cooperación y los positivos logros personales, como ello podía ser logrado (38).

Las similitudes entre Dewey y la **Institución**, como se puede observar, existen. No obstante, si bien los medios a utilizar para esta educación moral son similares, los fines difieren en el sentido de que el sistema moral deweyano no puede ser conectado con el de los institucionistas, puesto que las metas que ambos perseguían no son coincidentes.

CONCLUSION

Hemos visto cómo muchas de las ideas sobre el principio de la actividad que John Dewey va a sistematizar en su filosofía ya habían sido expresadas por los institucio-

(35) L. Luzuriaga: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, op. cit., p. 169.

(36) Recogido en el importante trabajo de A. Mataix *La norma moral en John Dewey*. Madrid, Revista de Occidente, 1964, p. 82.

(37) «Open-mindedness, single mindedness, sincerity, breadth of outlook, thoroughness, assumption of responsibility for developing the consequences of ideas which are accepted, are moral traits». *Democracy and Education*, op. cit., p. 414.

(38) Véase J. Dewey: *Moral Principles in Education*. Carbondale and Edwardsville, Southern Ill. University Press, 1975, pp. 21-27.

nistas Giner y Cossío. No obstante, la **Institución** no creó un cuerpo tan trabado de filosofía educativa. Los institucionistas, nuevamente Giner y Cossío, hablaron más que escribieron.

Hay que considerar la existencia, por las variables históricas consideradas, de una comunidad de ideas educativas en el Occidente desde la segunda mitad del siglo pasado, y que justifican la emergencia de la Nueva Educación.

La influencia de Dewey en la Institución Libre de Enseñanza hay que encontrarla, aparte de que ambos bebieron en unas mismas fuentes (Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Fröebel), en la propia sintonización del pensamiento educativo deweyano y los institucionistas. En la atracción que ellos sintieron por el pragmatismo, un sistema que evitaba el dogmatismo, el verbalismo, el excesivo intelectualismo libresco y en el que la actividad y la experiencia eran las normas a usar para una nueva educación. Dewey fue uno de los autores predilectos para la **Institución**, y la cantidad y premura de las traducciones de sus escritos así lo atestiguan.

El tema de la enseñanza activa ofrece un buen ejemplo para comparar las similares concepciones educativas al respecto. Dewey coincidirá con la I.L.E. en muchos puntos, tal como hemos visto, y, por otro lado, como filósofo, desarrolló una concepción más compleja del propio concepto de actividad. Concepto que en él no es unívoco y que a lo largo de su trayectoria vital se enriquecerá.

Sería interesante investigar hasta qué punto el concepto deweyano de educación democrática fue recogido por los institucionistas, una minoría que buscó formar en sus centros individualidades capaces de proyectarse en la caduca y subdesarrollada sociedad española de la época para cambiarla, transformarla, desarrollarla. Así, pues, este tema queda abierto a futuras investigaciones que completen la visión de una de las figuras más importantes del pensamiento educativo contemporáneo y su proyección en la realidad educativa española.

OBRAS Y ARTICULOS DE JOHN DEWEY TRADUCIDOS AL CASTELLANO

En el margen izquierdo especificamos el año en que aparece por vez primera la obra o el artículo traducidos al castellano; a continuación especificamos los datos de la primera edición original. Entre paréntesis aparecen los traductores.

1900. **The School and Society**. Chicago, University of Chicago Press, 1899.
La escuela y la sociedad (Domingo Barnés). Madrid, Fco. Beltrán, 19
«La escuela y el progreso social» (selec.). **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, 1915, XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165.
1917. **How We Think**. Boston, D. C. Heath and Co., 1910, 224 pp.
Psicología del pensamiento (A. A. Jascalevich). Boston, D. C. Heath and Co., 1917, 247 pp.
Cómo pensamos (Ciencia y Educación, Selección Contemporánea, Obras de Dewey, Tomo VI). Madrid, La Lectura, 1928, 346 pp.
1917. «My Pedagogic Creed». **School Journal**, 187, LIV, 77-80.
«Mi credo pedagógico». **Quaderns d'estudi**, nov. 1917, enero 1918. (Catalán).
«Mi credo pedagógico». **Boletín de la ILE**, 1924, XLVIII, 776, 330-331.
«Mi credo pedagógico», en **Ensayos de Educación** (Domingo Barnés), vol. II, Madrid, La Lectura, 1926.
«Mi credo pedagógico» (Lorenzo Luzuriaga). **Revista de Pedagogía** (Madrid), 1931, X, 109, 1-5; X, 110, 74-80.
«Mi credo pedagógico». **Revista de educación** (Santiago, Chile), nov. 1949.
«Mi credo pedagógico» (Darío E. Salas). **Boletín de la Secretaría de Educación Pública** (Tegucigalpa, Honduras), 1950, I, 3, 2-6.

- «Mi credo pedagógico» (Darío E. Salas). **Cultura** (Tegucigalpa, Honduras), 1950, 15-27.
- «Mi credo pedagógico» (Darío E. Salas). **Nueva Educación** (Lima, Perú), 1950, mar., 3-11.
- «Mi credo pedagógico», en **El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico** (L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1959, 137 pp.
1918. **Schools of Tomorrow**. New York, E.P., Dutton and Co., 1915, 316 pp.
- «Instría y reorganización educativa» (selec.). **Boletín de la ILE**, 1918, XLII, 698, 100-107.
- Las escuelas del mañana** (L. Luzuriaga). Madrid, Hernando, 1918, 311 pp., y Buenos Aires, Losada, 1950, 177.
1921. **The Child and the Curriculum**. Chicago, The University of Chicago Press, 1902, 40 pp.
- El niño y el programa escolar** (L. Luzuriaga). Madrid, «Revista de Pedagogía», 1925, 48 pp.
- «El niño y el programa escolar», en **La escuela y el niño** (Domingo Barnés). (Obras de Dewey, vol. I). Madrid, La Lectura, 1926, 170 pp.
- El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico**, op. cit.
1923. «Interest as Related to (the Training of the) Will», en **Second Supplement to the Herbart Yearbook for 1895**. Bloomington, National Herbart Society, 1896.
- «El interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación y la voluntad». **Boletín de la ILE**, 1923, XLVIII, 763, 296-304 y 765, 353-357. También en **Ensayos de Educación**, op. cit., pp. 63-100.
1925. «Ethical Principles Underlying Education», en **Third Yearbook, National Herbart Society**. Chicago, pp. 7-34, 1897.
- «Los principios morales que cimentan la educación». **Boletín de la ILE**, 1925, XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171.
- «Los principios morales que cimentan la educación», en **Ensayos de Educación** (Obras de Dewey, vol. II). Madrid, La Lectura, 1926 (pp. 1-61).
1925. **Interest and Effort in Education**. Boston, Houghton Mifflin Co., 1913, 101 pp.
- Interés y esfuerzo**. Santiago (Chile), Publicaciones de la «Revista de la Educación Primaria», 1928.
- El interés y el esfuerzo en la educación** (A. M. Aguayo). La Habana, Editorial Revista de Educación, 1925, 109 pp.
1926. **Democracy and Education (An Introduction to the Philosophy of Education)**. New York, The MacMillan Co., 1916, 434 pp.
- Democracia y Educación** (selec.), en **Ensayos de Educación** (Obras de Dewey), vol. II. Madrid, La Lectura, 1926, 174 pp. (El interés y la disciplina).
- Democracia y Educación** (D. Barnés), en **Teorías sobre la educación** (Obras de Dewey, vol. II). Madrid, La Lectura, 1927, 213 pp. («La educación como una necesidad de la vida»; «La educación como una función social»; «La educación como dirección»; «La educación como un crecimiento»; «Preparación, desarrollo y disciplina formal»; «La educación como conservadora y como progresiva», y «La concepción democrática en la educación»).
- Democracia y Educación** (selec.), en **Los fines, las materias y los métodos de la educación** (Obras de Dewey, vol. IV). Madrid, La Lectura, 1927, 279 pp. («Los fines de la educación»; «El desenvolvimiento natural y la eficacia social como aspiración»; «El interés y la disciplina»; «La experiencia y el pensamiento»; «El pensamiento en la educación»; «La naturaleza del método»; «La naturaleza de la materia de estudio»; «El juego y las ocupaciones activas en el programa»; «La significación de la geografía y de la historia», y «La ciencia en el programa de estudios»).
- Democracia y Educación** (selec.), en **Filosofía de la Educación: Los valores educativos** (Obras de Dewey, vol. V). Madrid, La Lectura, 1928, 271 pp. («Los valores educativos»; «Trabajo y ocio»; «Estudios intelectuales y prácticos»; «Estudios físicos y sociales: Naturalismo y humanismo»; «El individuo y el mundo»;

- «El aspecto vocacional de la educación»; «Filosofía de la educación»; «Teorías del conocimiento», y «Teorías de la moral»).
- Democracia y Educación** (L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1946, 397 pp.
- 1926. The School and the Child. Being Selections from the Educational Essays of John Dewey.** Ed. J. J. Findlay. London, Blackie & Son Ltd., 1907 (?), 128 pp.
- La escuela y el niño** (Domingo Barnés) (Obras de Dewey, vol. I). Madrid, La Lectura, 1926, 170 pp. («Los principios generales del trabajo educativo considerado»; «Desarrollo histórico de los inventos y ocupaciones»; «Atención reflexiva»; «Introducción general»; «Psicología de las ocupaciones»; «La finalidad de la historia en la instrucción primaria», y «La psicología del programa elemental»). «La psicología del programa elemental». **Boletín de la ILE**, 1926, L, 798, 276-281.
- 1926.** «Psychology and Social Practice». **Psychological Review**, 1900, VII, 105-124.
- «La psicología y la práctica social», en **Ensayos de Educación**, op. cit., pp. 63-100.
- 1929.** «Progressive Education and the Science of Education». **Progressive Education**, 1928, V, 197-204.
- «La educación progresiva y la ciencia de la educación». **Boletín de la ILE**, 1929, LII, 829, 129-136.
- 1929. Human Nature and Conduct.** New York, H. Holt and Co., 1922, 336 pp. (Selecciones). «El lugar del hábito en la conducta» (Obras de Dewey, vol. 7). Madrid, La Lectura, 1929. «El papel del impulso en la conducta» (Obras de Dewey, vol. 8). Madrid, La Lectura, 1930.
- Naturaleza humana y conducta: Introducción a la psicología social** (F. González Aramburo). México, Fondo de Cultura Económica, 1964, 308 pp.
- 1929.** «The Aim of History in Elementary Education». **The Elementary School Record**, núm. 8, 1900, 199-203.
- «La finalidad de la historia en la educación primaria», en **La escuela y el niño** (Obras de Dewey, vol. I), op. cit.
- «La finalidad de la historia en la escuela primaria». **Magisterio**, 1929, 24.
- 1929.** «New Schools for a New Era». **New Republic**, LVII, 1928, 91-94.
- «Escuelas Nuevas para una nueva era». **Boletín de la ILE**, 1929, LII, 834, 294-300.
- «Escuelas Nuevas». **Coopera** (México. Revista de Educación), 1929, julio-agosto, 1929, 519-522.
- 1930. The Philosophy of John Dewey.** Ed. J. Ratner, New York, H. Holt, 1928, 560 pp.
- La filosofía de John Dewey** (J. Méndez Herrea). Madrid, F. Beltrán, 1930, 558 pp.
- 1930. Reconstruction in Philosophy.** New York, H. Holt and Co., 1920, 224 pp.
- «Reconstrucción de la filosofía» (D. Barnés) (Obras de Dewey, vol. 8). Madrid, La Lectura, 1930.
- La reconstrucción de la filosofía** (A. Lázaro Ros). Buenos Aires, Aguilar, 1955, 277 pp.
- 1931. American Education Past and Future.** Chicago, The University of Chicago Press, 1931.
- «Algunos aspectos de la educación moderna» (L. Luzuriaga). **Revista de Pedagogía**, 1931, X, 554-560. También en Lorenzo Luzuriaga, **Ideas pedagógicas del siglo XX**. Buenos Aires, Losada, 1961.
- 1933.** «Education and Our Present Social Problems». **School and Society**, 1933, 15 Ap., XXXVII.
- «La educación y los problemas sociales actuales» (L. Luzuriaga). **Revista de Pedagogía** (Arg.), XII, 1940 (Madrid, 1933), 337-44.
- 1939. Experience and Education.** New York, The MacMillan Co., 1938, 116 pp.
- Experiencia y educación** (L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1939, 124 pp.
- 1941. The Sources of a Science of Education.** New York, H. Livernight, 1929, 77 pp.
- La ciencia de la educación** (L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1941, 80 pp.
- 1944. Theory of the Moral Life** (Pt. II of the **Ethics**). New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1960, 179 pp.
- Teoría de la vida moral** (R. Castillo Dibildox). México, Herrero Hnos., 1944, 216 pp.

1944. **The Living Thoughts of Thomas Jefferson.** New York, Longmans, Green and Co., 1940, 173 pp.
El pensamiento vivo de Jefferson (Luis Echávarri). Buenos Aires, Losada, 1944, 224 pp.
1946. **Freedom and Culture.** New York, G. P. Putman's Sons, 1939, 176 pp.
Libertad y cultura (A. Romero Vera). Rosario (Arg.). Ed. Rosario, 1946, 166 pp.
Libertad y cultura (R. Castillo Dibildox). México, Uthea, 1965, 177 pp.
1948. **Experience and Nature.** Chicago, London, Open Court Publishing Co., 1925, 443 pp.
La experiencia y la naturaleza (J. Gaos). México, Fondo de Cultura Económica, 1948, 363 pp.
1949. **Art as Experience.** New York, Minton, Bolch and Co., 1934, 355 pp.
El arte como experiencia (J. Samuel Ramos). México, Fondo de Cultura Económica, 1949, 315 pp.
1949. «From Absolutism to Experimentalism», en **Contemporary American Philosophy: Personal Statements.** Eds. G. Plimpton Adams and W. Pepperell Montague, vol. II, pp. 13-27. New York, The MacMillan Co., 1930.
«Autobiografía filosófica» (A. Sánchez Reulet). **John Dewey en sus noventa años**, pp. 15-26 (Filosofía en América, Cuaderno núm. 1). Washington, Pan American Union, 1949.
1950. **Logic: The Theory of Inquiry.** New York, H. H. and Co., 1938, 546 pp.
Lógica: Teoría de la investigación (Eugenio Imaz). México, Fondo de Cultura Económica, 1950, 599 pp.
1951. **Education Today.** New York, G. P. Putman's Sons, 1940, 376 pp.
La educación hoy (Carlos Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1951, 193 pp.
1951. «The Social-Economic Situation and Education» (con J. L. Childs). W. H. Kilpatrick ed., New York, London, The Century Co., 1933.
«La situación económica-social y la educación». **Anales de instrucción primaria.** Montevideo, 1951, II, XIV, 5, 6, 7, 155-166.
1952. **Problems of Men.** New York, Philosophical Library, 1946, 424 pp.
El hombre y sus problemas (Eduardo Prieto). Buenos Aires, Paidós, 1952, 363 pp.
1952. **The Quest for Certainty.** New York, Minton, Bolch and Co., 1929, 318 pp.
La busca de la certeza: Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción (Eugenio Imaz). México, Fondo de Cultura Económica, 1952, 275 pp.
1958. **The Public and Its Problems.** New York, H. Holt and Co., 1927, 224 pp.
El público y sus problemas (Mario H. Calicchio). Buenos Aires, Agora, 1958, 173 pp.
1960. **Theory of Valuation** (International Encyclopedia of Unified Science, vol. II, Foundations of the Unity of Science, no. 4). Chicago, The University of Chicago Press, 1939, 67 pp.
Teoría de la evaluación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1958, 26 pp.
1962. «Conduct and Experience». **Psychologies of 1930**, pp. 409-22. Ed. Carl Murchison, Worcester, Mass., Clark University Press, 1930.
Herencia, conducta y motivación (E. Jelin y J. J. Thomas). Buenos Aires, Paidós, 1962.
1964. **A common Faith.** New Haven, Yale University Press, 1934, 87 pp.
Una fe común (J. Martínez Alinari). Buenos Aires, Losada, 1964, 98 pp.
1964. **Human Nature and Conduct.** New York, H. Holt and Co., 1922, 336 pp.
Naturaleza humana y conducta: Introducción a la psicología social (F. González Aramburo). México, Fondo de Cultura Económica, 1964, 308 pp.

OBRAS Y ARTICULOS ESCRITOS EN CASTELLANO SOBRE JOHN DEWEY

- Año Aniversario 1859-1959: **John Dewey.** Buenos Aires, Servicio Informativo de los Estados Unidos de América, 1959.
- Antorcha, La: «Por qué contra Dewey», **La Antorcha: Revista Hispanoamericana** (París), I (julio, 1931), 18-24,

- ARDURA, Ernesto: «John Dewey: filósofo de la libertad», **Boletín de la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO**, I (1952), 4-7.
- BARNES, Domingo: «La pedagogía del pragmatismo», **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, XLV (1921), 732, 72-74.
- «La pedagogía de John Dewey», **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, L (1926), 797, 238-247.
- BERTINI, E. M.: «Afirmaciones y negaciones en el credo pedagógico de Dewey», **Revista de Educación** (La Plata), 1950, 3, 9-26.
- CASTRO, Martha de: **Estudio crítico de las ideas pedagógicas de Dewey**, La Habana, 1939.
- CLAPAREDE, E.: «La pedagogía de John Dewey», **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, XLVI (1922), 753, 353-361.
- DIAZ, F., y MAURIÑO, N.: «Estética y pedagogía. Crítica constructiva sobre algunos puntos de la doctrina estético-filosófica de Dewey», **Revista Calasancia** (Madrid), VII (1961), 335-342.
- ECHAVARRIA, L.: «John Dewey», **Bordón**, IV (1952), 271-273.
- FLORES, Horacio: «Reflexiones críticas en torno a algunos aspectos del pensamiento pedagógico de John Dewey», **Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas** (San Luis, Argentina), II (1952-53), 149-173.
- FRANQUIZ, J. A.: «La lógica y la epistemología de John Dewey», **Luminar** (México), V (1945), 2, 205-221.
- «Orientaciones y crítica. Principios fundamentales de las filosofías de Dewey y Kilpatrick», **Revista de la Asociación de Maestros** (San Juan, Puerto Rico), II (1943), 7-14.
- GAMBOA, Emma: **John Dewey y una filosofía de la libertad**. Costa Rica, Trejos, 1958.
- GARCIA JIMENEZ, Francisco: «Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia de Dewey», **Revista Española de Pedagogía**, XVI (1958), 75-84.
- GOMENSORO, Arnaldo: **John Dewey y la filosofía del lenguaje**. Montevideo, Departamento de Lingüística, Universidad de la República, 1956.
- IRIARTE, Joaquín: «Una filosofía con sede en los rascacielos: Dewey, Russell, Durant, Smith», **Razón y Fe**, LV (1957), 549-560.
- JASCALEVICH, Alejandro: «Tendencias filosóficas en los Estados Unidos», **Verbum** (Buenos Aires), XIV (1920), 389-409.
- Jornadas Pedagógicas Apata, Perú. (Mensaje de John Dewey a los maestros del Perú). Biblioteca «Seminario Pedagógico Hermilio Valdizán», Lima, 1944.
- KOHLER, A.: «La democracia y la educación de John Dewey», **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, XLII (1918), 699, 161-162.
- LUZURIAGA, Lorenzo: «La pedagogía de Dewey: La educación por la acción», **El Sol** (Madrid), 22 abril 1918.
- MAÑACH Jorge: **Dewey y el pensamiento americano**. Madrid, Taurus Ediciones, 1959.
- **El pensamiento de Dewey y su sentido americano** (cuadernos de divulgación cultural, Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, núm. 9), La Habana, 1953.
- MATAIX, A.: **La norma moral en John Dewey**. Madrid, Revista de Occidente, 1964.
- MEDINA ECHEVARRIA, José: «John Dewey y la libertad», **Trimestre Económico** (México, D.F.), VI (1940), 613-624.
- **Responsabilidad de la inteligencia**. México, Fondo de Cultura Económica, 1943.
- MENDOZA DE MONTERO, Angélica: **Líneas fundamentales de la filosofía de John Dewey**. Buenos Aires, Publicaciones del Instituto Cultural Argentino-Norteamericano, 1940.
- MONTES UGARTE, Raúl: «Los fines de la educación según Dewey: Exposición y crítica», **Estudios** (Buenos Aires), XV (1938), 419-430.
- MORENO, Rafael: «Dewey: La experiencia y la naturaleza», **Filosofía y Letras** (México, Universidad Nacional. Facultad de Filosofía y Letras), XVI (1948), 311-318.
- NASSIF, Ricardo: «John Dewey (1859-1952)», **Humanitas** (Tucumán), I (1953), 417-419.
- **En el centenario de John Dewey**. Departamento de Ciencias de la Educación, Insti-

- tuto de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1961.
- **Dewey: Su pensamiento pedagógico.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.
- Pan American Union. Division of Philosophy, Letters and Sciences: **John Dewey en sus noventa años.** Washington, Unión Panamericana, 1949.
- PIEROLA, Raúl: «Hombres y mundo en la filosofía de John Dewey», **Atti del XII Congresso Internazionale di Filosofia** (Venezia, 12018 Set. 1958), Firenze, Sansoni, 1961, XII, 375-380.
- RAMOS, Samuel: «La estética de John Dewey», **Cuadernos americanos**, VIII (1949), 113-130.

ESCRITOS PUBLICADOS NO TRADUCIDOS AL INGLES

- «Las fases biológicas y psicológicas de la educación», **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, LII (1929), 825, 2-5. (Conferencia dictada en el Paraninfo de la Universidad Nacional de México, 1926).