

## 8a. JORNADA MARTA MATA.

### JOHN DEWEY I ELS DRETS DE L'INFANT

21.11.2015

### SALUTACIÓ DE LA PRESIDENTA DE LA FMMG

Un cop més ens trobem a Cal Mata de Saifores per celebrar la desena Jornada Marta Mata de treball pedagògic i drets de l'infant, que en aquesta ocasió la dedicarem a John Dewey, un pedagog clàssic com els altres que ja hem treballat en anys anteriors: Janus Korczak, Célestin Freinet, Maria Montessori i Francesc Ferrer i Guàrdia.

El llibre que l'Editorial EUMO va dedicar a Dewey es titula *Democràcia i Escola*, dos conceptes complementaris si volem una educació com a procés vital, amb una escola que representi la vida actual, vida tan real i vital com la que els infants fan a casa, al veïnat o al pati on juguen, perquè l'escola, ens diu, és principalment una institució social.

Dewey fa seva proposta pedagògica tenint en compte que els infants, els joves, i també els adults aprenem mitjançant l'acció, que pensem o dialoguem amb els altres i en traiem conseqüències. La base de l'aprenentatge és, segons ell, l'experiència com assaig i reflexió.

Dewey critica i/o rebutja els continguts tradicionals de l'escola perquè són només el resultat de la ciència dels adults i estan dividits i atomitzats basant-se en una classificació i una organització que no tenen res a veure amb l'experiència de l'infant. I propugna que l'escola s'ha de basar en la curiositat de l'infant i que l'aprenentatge ha de provenir d'activitats que li interessin. El mestre ha de proporcionar un entorn que estimuli respostes, que faci descobrir els objectes i les activitats que puguin interessar l'infant per tal d'estimular el seu compromís i la responsabilitat d'aprendre.

Segur que avui, amb les aportacions dels ponents i de tots vosaltres, sortirem una mica més savis, perquè els mestres som conscients que mai en sabem prou, i que sempre aprenem.

Us desitjo una bona feina però abans d'acabar us vull ja presentar i convidar pel proper any.

Quan la Marta Mata va fer 70 anys (22 de juny de 1996) uns quants amics i amigues li vam fer un regal, i pocs dies després vam rebre una carta en la que descrivia la seva vida agrupant-la de 10 en 10 anys. "Quan vaig fer 10 anys... i així fins als 70". Uns dies després de complir els 80 anys es va morir, i no ens va amidar aquests darrers deu anys. El proper any 2016 la Marta en compliria 90 i en farà 10 que ens va deixar. Per aquest motiu, el Patronat de la Fundació que ara porta el seu nom, va acordar que la Jornada de l'any vinent es dedicaria a la Marta, i la volem anar preparant durant l'any a partir d'un tast-berenar pedagògic mensual per comentar lectures de textos seus.

# CONFERÈNCIA

## La pedagogia de Dewey a Catalunya

Conrad Vilanou i Torrano  
Universitat de Barcelona

### Dewey i el retorn del pragmatisme, referent per l'educació contemporània

Un prestigiós historiador –Fritz Stern en recollir un comentari de Raymond Aron– ha deixat constància que el segle XX, que havia de ser el segle d'Alemanya, s'ha convertit finalment en el segle dels Estats Units.<sup>1</sup> Ben mirat, i tal com argumenta Stern, el segle XX hagués pogut ser el segle d'Alemanya, si més no d'aquella Alemanya de la República de Weimar (1919-1933). En cap lloc del món s'havia donat aquell progrés científic, econòmic i industrial que va contribuir a consolidar el potencial militar i cultural d'Alemanya. La promesa de la cultura germànica –després de la brillantor que es va viure entre la unificació (1870) i l'esclat de la Gran Guerra (1914), període que marca la segona *Geniezeit* de la seva història després de l'època clàssica (1780-1830)– vaticinava que el futur de la Humanitat s'havia d'escriure en llengua alemanya. Amb tot, Alemanya no va poder desenvolupar de manera paral·lela a aquest procés científico-tècnic un sistema polític democràtic, la qual cosa ha fet que els historiadors a voltes insisteixen en el camí especial (*Sonderweg*) que ha seguit la història contemporània d'Alemanya.<sup>2</sup>

Sembla clar que la victòria aliada de 1945 confirma que el lloc reservat inicialment a Alemanya ha estat ocupat pels Estats Units que, a partir de la seva entrada a la Primera Guerra Mundial (1917), havien palesat un emergent potencial que, finalment, s'ha imposat arreu. En realitat, i després de la Guerra Civil (1861-1865), els Estats Units van experimentar un destacat creixement econòmic entre 1880 i 1920, enmig d'un procés capitalista galopant que va determinar el pas de les petites empreses a les grans corporacions i trusts econòmics. Al mateix temps, es va produir una allau migratòria sense precedents que va desplaçar en pocs anys més de quinze milions de persones procedents d'Europa als Estats Units, la qual cosa va provocar al seu torn un seguit de problemes socials sense precedents en mig de la gran depressió econòmica de 1929.

Altrament, no deixa de ser simptomàtic que Hermann Cohen –filòsof neokantià d'origen jueu, pertanyent a l'escola de Marburg– demanés en el seu escrit *Deutschtum und Judentum* (1915) que els Estats Units s'abstinguessin d'entrar a la Primera Guerra Mundial per segellar una mena de pacte entre Alemanya i Estats Units en nom d'un logocentrisme cosmopolita basat en la lògica d'un eix platònic, jueu i protestant que havia d'agermanar en una mena de creuada universalista a ambdós països, plantejament que com desmenteixen els esdeveniments històrics no va ser possible.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> “En el siglo XX, esas dos potencias vivieron violentas alternancias de intimidad y enemistad; el Siglo norteamericano empezó cuando terminó el alemán” (STERN, F., *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 18).

<sup>2</sup> COMPÈRE, M.-M., “Allemagne: un Sonderweg”, a *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. París: INRP, 1995, pp. 195-197.

<sup>3</sup> DERRIDA, J., *Acabados seguido de Kant, el judío, el alemán*. Madrid: Trotta, 2004.



### El naixement d'una nació

En múltiples ocasions s'ha dit que els Estats Units són un país jove sorgit l'any 1776 amb la Declaració d'Independència signada aquell 4 de juliol per tretze colònies que trencaren llurs lligams amb Anglaterra. Així s'explica el seu afany per revivre la seva història d'una manera certament èpica ja que els textos escolars nord-americans sovint han presentat la Revolució americana com el succés més important després de la vinguda de Crist, fins al punt de generar-se la doctrina dels drets naturals que van justificar l'anorreament de la població ameríndia. De fet, la història nord-americana va comportar la construcció d'un imaginari col·lectiu que es va anar afaiçonant al llarg del segle XIX (l'aventura dels pioners, l'esperit de conquesta vers l'Oest, el sotmetiment de les poblacions autòctones, etc.). Fins i tot la indústria cinematogràfica va contribuir decididament a aquest tipus d'elaboració mental, tal com va fer D. W. Griffith amb la pel·lícula *The birth of a nation* (El naixement d'una nació, 1914). Ben bé es podria dir que Europa havia viscut al llarg del segle XIX d'esquena al que succeïa a l'altra banda de l'Atlàntic perquè encara que des de l'època de Tocqueville els viatgers europeus s'havien interessat pels Estats Units, el cert és que el seu paper en el concert internacional –quan l'imperi de sa majestat la reina Victòria d'Anglaterra (1837-1901) dominava arreu– era més aviat minso.

Una de les primeres observacions que hom conclou quan analitza els inicis de la història dels Estats Units consisteix en la voluntat de crear la Unió sobre la base de diferents grups que conformaven el país. S'ha d'afegir que la guerra d'Independència a la fi del segle XVIII no havia convertit els Estats Units en un poble unit, més encara si tenim en compte l'elevat nombre de credos i confessions religioses que existien. En realitat, es tractava d'un conjunt de forces autònomes i instàncies divergents que només participaven d'un únic objectiu: aconseguir la independència de la metròpoli. Fet i fet, el procés

d'independència dirigit pels pares fundadors no va produir una nació –com per exemple, va succeir a França amb la Revolució de 1789– i, encara menys, un poble tal com va esdevenir a Alemanya després la irrupció dels vents del Romanticisme (Herder, Fichte, Hölderlin, Jahn).

Tanmateix, la incipient societat nord-americana a iniciativa dels idearis de reforma religiosa feia palesa la seva voluntat de participar activament en els afers públics, fenomen que es va fer ben visible des dels primers moments de la seva independència. Aquesta dinàmica va conferir a l'evolució dels Estats Units una inequívoca dimensió plural i participativa fins al punt d'afaiçonar una fe democràtica que es va considerar que era la millor garantia per al progrés social. Allunyats dels règims aristocràtics que dominaven la vella Europa, els Estats Units consolidaven una filosofia política que convidava a la participació ciutadana. Enfront de les centralitzades i feixugues burocràcies europees, els Estats Units apostaven per una organització política mínima que confiava en la capacitat de la gent per gestionar els assumptes públics.

Malgrat la presència d'aquest esperit purità, que anava acompanyat de les ànsies de llibertat i el desig de tolerància dels pares de la independència, els Estats Units –després de dominar la població índia– van desenvolupar una economia basada en l'esclavitud i en l'explotació de la població immigrada. Tant és així que la Guerra Civil entre unionistes i confederats (1861-1865) –el conflicte bèl·lic que va oposar dues societats contraposades, l'esclavista i l'antiesclavista– va comportar un nou estat de coses. Així, va sorgir una generació intel·lectual (Oliver Wendell Holmes, William James, Charles S. Peirce i John Dewey) que –al marge de diferències– es caracteritza per la convicció que les idees mai es poden convertir en ideologies perquè la certesa condueix a la violència. Si aquella contesa civil va ensenyar alguna cosa va ser justament que les creences tenen conseqüències nefastes perquè la certesa no és, ni pot ser mai, absoluta. A tot estirar, la certesa ha d'actuar a manera d'una probabilitat, d'una simple conjectura que ha de guiar la reflexió i la investigació. Per tant, podem dir que aquests pensadors de la postguerra civil americana, en defensar tots ells la tolerància, compartien una convicció comuna: que el pensament mai es pot convertir en ideologia perquè les idees no romanen estàticament per tal que siguin descobertes com si fossin essències eternes i immutables, sinó que són eines i instruments socials que s'han d'adaptar a les circumstàncies d'una societat oberta, tolerant, crítica, democràtica, heterogènia i industrialitzada abocada a la resolució de problemes.<sup>4</sup>

D'alguna manera, la imatge del ciutadà nord-americà sorgit de la Independència –l'home pioner, blanc, protestant i purità que responia als tòpics de l'*ethos* del WASP (*White-Anglo-Saxon-Protestant*)– va perdre pes específic al llarg del segle XIX, a través d'un procés històric paral·lel a l'arribada

---

<sup>4</sup> “Todos ellos creían que las ideas no están *ahí*, esperando que se las descubra, sino que son herramientas –como los tenedores y los cuchillos y los microchips– que la gente crea para hacer frente al mundo en que se encuentra. Creían que las ideas no son producidas por individuos sino por grupos de individuos, que las ideas son sociales. Creían que las ideas no se desarrollan según cierta lógica interior propia, sino que son absolutamente dependientes, como los gérmenes, de sus portadores humanos y del ambiente. Y creían que como las ideas son respuestas provisionales a circunstancias particulares e irreproducibles, su supervivencia no depende de su inmutabilidad sino de su adaptabilidad” (MENAND, L., *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*, Barcelona: Destino, 2002, p. 13).

d'immigrants catòlics (irlandesos, alemanys i italians). A poc a poc, i sobretot al començament del segle XX, es va imposar una nova imatge multicultural que va quallar –després de vèncer múltiples resistències– durant la dècada dels anys vint del segle passat.<sup>5</sup> Lentament, i a través de l'acció del *Civil Rights Movement*, hom va assumir que una nació democràtica com els Estats Units havia de ser sensible a la pluralitat ètnica i religiosa de manera que es va desencadenar una consciència social sensible a la problemàtica de la gent tradicionalment marginada que –tot i les dificultats– va millorar la seva situació amb el *New Deal* (Nou Pacte) del president Roosevelt que va posar les bases pel desenvolupament de l'estat de benestar després de la crisi desencadenada pel *crack* de 1929.

Ben mirat, aquest article vol fer-se ressò de la influència que ha exercit l'Amèrica liberal i progressista, l'Amèrica que considera que la democràcia és l'única fe moral i social que paga la pena defensar aferrissadament, l'Amèrica que vol que una religió cívica i democràtica substitueixi les pretensions absolutes de les cultures teocràtiques, l'Amèrica que emmirallà els viatgers europeus –sobretot francesos– com Alexis de Tocqueville (1831-1832)<sup>6</sup> i Pierre de Coubertin (1890).<sup>7</sup> Nogensmenys és tracta de l'Amèrica de Horaci Mann que protegeix l'escola pública, l'Amèrica que va fer possible la declaració a favor dels drets de les dones de Sèneca Falls (1848), l'Amèrica de la Brigada Lincoln que al igual que Dewey es van posar al costat de la Segona República espanyola. Ens referim, doncs, a una Amèrica que representa, enfront de la vella Europa, una altra manera de pensar i fer les coses al marge de les certeses definitives i dogmàtiques. Dit amb altres paraules: l'Amèrica progressista, pragmàtica i participativa, l'Amèrica de Dewey, ha de retornar a representar el que significava abans de la guerra del Vietnam, això és, una manera crítica de pensar que confia il·lusionadament en un esdevenidor que va néixer el 4 de juliol de 1776 amb la Independència nord-americana.

---

<sup>5</sup> “Las antiguas imágenes del pionero y su familia aislados en la frontera, del protestante y su Dios, del justo ante su conciencia, sólo tenían sentido en un marco de referencia que celebraba al individuo por sobre el grupo”. APPLEBY, J., HUNT, L. i JACOB, M., *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1998, p. 148.

<sup>6</sup> En aquest context de retorn al bo i millor de la tradició nord-americana també es detecta en l'actualitat un interès pel pensament d'Alexis de Tocqueville (1805-1859) que va ser testimoni d'excepció del sorgiment de les democràcies modernes a Europa i Amèrica. Defensor dels principis de llibertat, igualtat i democràcia, la seva clàssica obra sobre la democràcia americana ha estat recentment reeditada (Aguilar, 1989, 2 vols; Alianza Editorial, 2002, 2 vols.), alhora que sovintegen els estudis monogràfics sobre la seva obra entre els que destaquem els següents treballs: DÍAZ DEL CORRAL, L., *El pensamiento político de Tocqueville* (Madrid: Alianza Editorial, 1989); OSORIO de REBELLÓN, A., *Garantías para la libertad en la sociedad democrática. Un estudio a partir de Alexis de Tocqueville* (Madrid: Eunsa, 2003); OSORIO DE REBELLÓN, A., “Municipio y educación ciudadana. Tocqueville ante el papel educativo de la política local”, *Estudios sobre Educación*, 5, 2003, pp. 161-171.

<sup>7</sup> Els biògrafs de Coubertin (1863-1937) insisteixen que el restaurador dels Jocs Olímpics, sota la influència de la lectura de les obres d'Alexis de Tocqueville i després de realitzar diversos viatges a Anglaterra (*L'éducation anglaise*, 1888; *L'éducation anglaise en France*, 1889), va visitar els Estats Units per estudiar el seu sistema educatiu (*Universités Transatlantiques*, 1890). Tothom està d'acord que la visita als Estats Units va ser cabdal per tirar endavant el seu projecte a favor de l'olimpisme modern, intuïció que havia tingut l'any 1885 quan va decidir que havia de dedicar la seva vida a l'esport i a la formació de la joventut. Després del seu viatge a Amèrica (1890), Coubertin va proposar a les autoritats pedagògiques franceses seguir el model anglès i nord-americà en sintonia amb un programa que es pot resumir en dues paraules: esport i llibertat.



## Els orígens del pragmatisme

La Il·lustració nord-americana –representada per la figura paradigmàtica de Benjamin Franklin– va adquirir una dimensió pràctica i experimental que, a la llarga, va constituir un bon antecedent per al pragmatisme.<sup>8</sup> Ara bé, durant molts anys s'ha viscut a casa nostra una espècie de condemna –que provenia tant de la dreta com de l'esquerra– del pragmatisme.<sup>9</sup> En realitat, aquest moviment filosòfic que sintonitza amb el bo i millor de la història nord-americana va emergir en el pensament americà de la mà de Charles Sanders Peirce (1839-1914), fundador de la semiòtica i promotor de l'anomenat Club dels Metafísics (*Metaphysical Club*) que va ser creat el gener de 1872 i al qual es van incorporar William James i John Dewey.<sup>10</sup> Peirce es preguntava en un article publicat l'any 1878 “Com clarificar les nostres idees”, qüestió a la que responia de la següent manera: “La nostra idea d'una cosa és la nostra idea dels seus efectes sensibles”.<sup>11</sup>

Val a dir que aquell article que va escriure Peirce l'any 1878 va restar en l'oblit fins que William James (1842-1910) en una conferència pronunciada l'any 1898 va ressuscitar les idees de Peirce, per bé que el pragmatisme no va assolir la seva majoria d'edat fins l'any 1907 quan el mateix James va publicar el seu llibre *Pragmatisme*, expressió que vol aportar un nou nom per a una antiga manera de pensar.<sup>12</sup> Durant aquella època, John Dewey (1849-1952) va anar a la Universitat de Chicago on va obrir el famós Laboratory School l'any 1895,,

---

<sup>8</sup> No hi ha dubte que el pensament de Franklin va exercir una notable influència sobre Catalunya durant el segle XIX, al llarg del qual es van publicar en català un seguit d'obres –entre les que destaca *Lo camí de la fortuna: consells breus y senzills per a esser rich* (1868)– que transmetien valors com ara la laboriositat, l'esforç i l'estalvi. Aquesta obra ha estat inclosa en el llibre de Ramon CASTERÀS i ARCHIDONA, *Franklin i Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992. A banda de la seva famosa *Autobiografia* (Madrid: Editora Nacional, 1982), citem una recent edició catalana de la seva obra *L'aprenentatge de la virtut* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995).

<sup>9</sup> Si des de posicions d'esquerra es denunciava la vinculació del pragmatisme amb l'imperialisme nord-americà, des de posicions conservadores es criticava l'intent anglo-americà de colonitzar el món lingüísticament, políticament i filosòficament. A més es censurava que aquest tipus de pensament que neix a Anglaterra però cristal·litza als Estats Units –la filosofia de l'“Empire-State-building”– es movia en el nivell d'una immanència evolucionista i materialista. Si la filosofia Dewey rep el qualificatiu d'instrumentalisme, Russell assoleix la categoria de matemàtic en el marc d'un panorama intel·lectual que és presentat d'una manera decadent: “los angloamericanos que ahora nos ocupan, filosofan sin metafísicas, desde luego, y también sin saltos discursivos, sin sentimentalismos, sin mística, sin logística, sin las zonas claras bergsonianas, sin las razones del corazón pascalianas. Forman un mundo filosófico aparte” (IRIARTE, J., “Una filosofía con sede en los rascacielos: Dewey, Russell, Durant, Smith”, *Razón y Fe*, núm. 713, juny 1957, p. 553).

<sup>10</sup> Sobre aquest “Metaphysical Club” es pot veure el llibre de MENAND, L., *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*, ja citat més amunt. Tot i que el llibre es refereix a l'aire de família que va conferir el “Metaphysical Club” al pensament nord-americà, l'autor aborda específicament l'aventura d'aquest grup de reflexió filosòfica organitzat a manera de club en el capítol novè (pp. 210-240).

<sup>11</sup> L'any 1994 es va crear un grup d'estudis sobre Peirce a la Universitat de Navarra que ha confeït un fons bibliogràfic i documental de les seves obres i de bibliografia secundària per tal d'aprofundir en el pragmatisme. S'ha d'afegir que la revista *Anuario Filosófico* (vol. XXIX/3, 1996 i vol. XXXIV/1, 2001) ha dedicat dos números monogràfics al pensament de Peirce, el primer dels quals inclou el text inèdit del filòsof americà titulat “La naturalesa de la ciència”.

<sup>12</sup> JAMES, W., *Pragmatismo. Nombre nuevo de antiguos modos de pensar*. Madrid: Daniel Jorro, 1923. En aquesta obra llegim que davant la pluralitat de criteris existents, “el método pragmático en casos tales consiste en tratar de interpretar cada noción trazando sus consecuencias prácticas respectivas”. Val a dir que últimament han aparegut diverses edicions d'aquesta obra, circumstància que confirma el retorn d'aquesta filosofia: *Lecciones de pragmatismo* (Madrid: Santillana, 1997), *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (Madrid: Alianza, 2000), *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar* (Barcelona: Folio, 2002).

establiment que va perdurar fins 1904 quan va tancar per una sèrie de desavinences que van afectar la seva esposa, acusada de dirigir escoles un xic arbitràriament. Just és mencionar que Dewey s'havia casat l'any 1886 amb Alice Chipman que, segons la seva filla Jane, va ser la responsable de la implicació pedagògica del seu pare.<sup>13</sup> En abandonar Chicago, Dewey va passar a la Universitat de Columbia on va conferir al pragmatisme una orientació pròpia fins al punt que va emprar en els seus treballs els termes d'instrumentalisme i experimentalisme. En qualsevol cas, val a dir que la seva ingent obra –que des d'un punt de vista educatiu ha influït sobre tota Llatinoamèrica–<sup>14</sup> només és coneguda entre nosaltres parcialment i antològica.<sup>15</sup>

Sovint es considera que el pragmatisme representa una posició filosòfica de sostre baix, sorgida de la simbiosi de l'idealisme (Hegel), de l'evolucionisme (Darwin) i de l'utilitarisme (Stuart Mill). Enfront de l'antic concepte de veritat entès com adequació cognitiva entre l'enteniment i la realitat, es diu que el pragmatisme defensa una veritat que no es troba determinada per raons teòriques (és a dir, desinteressades) sinó per raons pràctiques. Tant és així que la verificació, és a dir, l'èxit pràctic d'una idea es converteix en el criteri que legitima de manera que la veritat assoleix una orientació pragmàtica, talment com si es justificés per l'èxit o l'eficàcia. Davant d'aquest estat de coses, la tradició filosòfica europea –que s'ha caracteritzat per buscar l'essència eterna de les coses– criticava i censurava una filosofia d'origen nord-americà com el pragmatisme que, en propugnar una teoria instrumental del coneixement, de la ciència i de la veritat, s'allunyava de l'aspiració metafísica d'una veritat absoluta, la qual cosa feia que es vinculés amb l'escepticisme i el relativisme.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Sobre aquest punt cal consultar el llibre de MAYHEW, K. C. i EDWARDS, A. C., *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. Introducció pel mateix John Dewey. Nova York: D. Appleton, 1936. Val a dir que en el llibre *La escuela y la sociedad*, recopilat i traduït per Domingo Barnés (Madrid: Francisco Beltrán, 1900), s'inclou el text d'una conferència pronunciada pel mateix Dewey l'any 1899 sobre els esdeveniments que van marcar els tres primers anys d'història d'aquella escola.

<sup>14</sup> A Llatinoamèrica el pragmatisme ha exercit una notable influència, bo i substituint la tradicional presència de la filosofia krausista i del positivisme que havia dominat en les darreres dècades del segle XIX. Després de la Primera Guerra Mundial la influència de Dewey sobre l'Amèrica del Sud encara es va fer més evident, situació que es va aguditzar amb l'arribada dels exiliats espanyols (José Gaos, Eugenio Imaz, sense oblidar Luzuriaga) que van realitzar diverses traduccions de les obres de Dewey quan tot just finalitzava la Revolució mexicana. No obstant això, a Llatinoamèrica van sorgir veus autoritzades com la de José Vasconcelos contràries a la influència de Dewey que era presentat com un pensador aliè a la tradició cultural hispànica (MIGUEL ESTEBAN, J., "El pragmatismo de Dewey y su influencia en la educación latinoamericana", *Perspectiva Educacional*, Universidad Católica de Valparaíso, 41, 2003, pp. 39-52).

<sup>15</sup> Sota els auspicis del The Center for Dewey Studies de la Universitat de Southern Illinois l'any 1969 es va començar a preparar l'edició de les *Obras Completas* de John Dewey que s'apleguen en tres sèries: *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*; *The Middle Works of John Dewey, 1898-1924* i *The Later Works of John Dewey, 1925-1952*. Pel que fa a les traduccions realitzades a l'estat espanyol s'ha de dir que, comparades amb el conjunt de la seva producció intel·lectual, són escasses. A voltes es tracta d'edicions fragmentàries i, en altres ocasions, ens trobem amb compilacions de procedència diversa. Un bon exemple del que diem es troba en el volum *Pedagogía y Filosofía*, seleccionat per Joseph Ratner, que es va publicar amb traducció de J. Méndez Herrera quan l'adveniment de la Segona República era a tocar (Madrid: Francisco Beltrán, 1930). Amb tot, el més gran aplec de treballs en castellà correspon als vuit volums sobre les *Obras de Dewey* que va publicar entre 1926-1930, per iniciativa de Domingo Barnés, edicions La Lectura de Madrid.

<sup>16</sup> Rodríguez Aranda en la seva introducció a l'obra de James escriu: "El pragmatismo posee una base relativista, si es lícito llamar *relativismo* a la pretensión de no admitir verdades absolutas. La famosa sentencia epistemológica de Protágoras está dentro de su línea, aunque no entendida de modo subjetivista, como viene haciéndose, sino considerando al hombre en sentido general. No es posible

Així, doncs, fa uns anys el pragmatisme –que va néixer com un mètode– era presentat com una espècie d'instrumentalisme metodològic del pensar i del fer que defensava una veritat relativa que –en darrera instància– ho reduïx tot als resultats pràctics. Des d'aquest punt de vista, pel pragmatisme –en proposar el mètode experimental com a substitutiu del mètode racional discursiu– no hi ha veritat en el sentit fort de la paraula sinó únicament problemes a resoldre de manera que unes solucions sempre són millor que les altres. En aquest sentit, el pragmatisme sosté que el gran error de la història del pensament ha estat separar la teoria de la pràctica, és a dir, marginar el coneixement de les accions. El mateix Dewey –i el seu epígon Richard Rorty que defensa una posició *ironista liberal*<sup>17</sup> ho palesen en diverses ocasions en negar el caràcter teòric del coneixement. Alhora s'ha d'afegir que Dewey es desmarcava expressament dels excessos de l'escepticisme i de l'idealisme hegelian, per bé que en propugnar una visió holista de l'experiència i de l'existència es recolza en la recerca de la unitat de la filosofia de Hegel sense negar tampoc l'afirmació dialèctica de l'individu.<sup>18</sup>

---

conocimiento ni verdad sin relación a... No puede hablarse de una verdad trascendente en el sentido de ser verdadera con independencia del hombre. En esto concuerdan el pragmatismo y Heidegger. Toda verdad, dice éste, es relativa al ser del hombre" (JAMES, W., *Pragmatismo*. Barcelona: Folio, 2002, pp. 10-11). La relació entre Dewey i Heidegger ha estat desenvolupada per Rorty en el seu treball "Superando la tradición: Heidegger y Dewey" inclòs en el llibre *Consecuencias del pragmatismo* (Madrid: Tecnos, 1996, pp. 99-125).

<sup>17</sup> Richard Rorty defensa una posició ironista liberal –contraposada a la del metafísic– que es caracteritza per reconèixer la contingència de les creences i dels desigs més fonamentals. Per aquest autor el món no és en si mateix ni vertader ni fals. A més, el llenguatge no és un mitjà de representació. Les seves reflexions duen fins a les últimes conseqüències la crítica postmoderna, bo i acceptant les tesis del pragmatisme. El professor Rubio Carracedo critica a bastament el plantejament de Rorty, d'una manera certament contundent: "La levedad de la política de Rorty se comprueba definitivamente en la estrechez de su concepto de lo público, desplazado más y más por una concepción a la vez desorbitada y narcisista de lo privado. En su estrecho horizonte liberal-conservador apenas existe lugar –y menos motivación– para la asunción de responsabilidades públicas. Su *ethos* afirmativo se inscribe casi por completo en el Jardín de Epicuro" (RUBIO CARRACEDO, J., "El ethos posmoderno", a *El giro postmoderno. Philosophica Malacitana*, suplement 1, 1993, p. 192). Des d'una posició teològica s'ha d'afegir que si bé el pensament de Vattimo (*Creer que se cree*, 1996) deixava algun espai per a poder parlar d'ontologia, encara que fos dèbilment, en la filosofia de Rorty –que es declara ateu– aquesta possibilitat ha desaparegut per complet, tot i que projecta l'àmbit del sagrat en l'esperança vers el futur. En el discurs d'agraïment amb motiu de la recepció del premi Meister Eckhart atorgat per la Identity Foundation (Düsseldorf) Rorty va manifestar: "El núcleo de mis diferencias con Vattimo es que él mira al pasado como algo sagrado, mientras que yo estoy convencido de que lo sagrado tiene su lugar en un futuro ideal" (RORTY, R., "Trascendiendo fronteras", *Humboldt*, 135, 2002, p. 32). Tant és així que es pot dir que Rorty es situa en una perspectiva post-filosòfica, on la racionalitat de la filosofia no es distingeix de la literatura car la seva funció última és insistir en el poder de la redescrípció de la realitat: "En una cultura liberal ironista la asociación establecida por el metafísico entre la teoría y la esperanza social, y entre la literatura y la perfección privada, se invierte. En el seno de una cultura metafísica liberal, las disciplinas a las que se les encomendó la tarea de penetrar más allá de las diversas apariencias privadas para llegar a la realidad común general única –la teología, la ciencia, la filosofía– fueron las únicas en las que se esperó enlazaran a los seres humanos entre sí y ayudasen de este modo a eliminar la crueldad. En cambio, en el seno de una cultura ironista, son las disciplinas que se especializan en la descripción intensa de lo privado y lo individual aquellas a las que se les asigna ese trabajo. En particular, las novelas y las obras de etnografía que nos hacen sensibles al dolor de los que no hablan nuestro lenguaje deben realizar la tarea que se suponía que tenían que cumplir las demostraciones de la existencia de una naturaleza común. La solidaridad tiene que ser construida a partir de pequeñas piezas..." (RORTY, R., "Ironía privada y esperanza liberal", a *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1996, p. 112).

<sup>18</sup> En la seva autobiografia Dewey dóna compte i raó dels seus anys de formació i, més concretament, de la influència hegeliana: "Hay, sin embargo, algunas razones *subjetivas* que justifican el influjo que Hegel tuvo sobre mí; satisfacía el ansia de unificación que yo sentía tan intensamente y que, aunque de origen emocional, no podía tener desahogo sino en la inteligencia. Es casi imposible revivir hoy ese estado de ánimo. Pero, como resultado de mi herencia puritana, esa escisión, esa separación impuesta por la cultura de Nueva Inglaterra, ese aislamiento del yo frente al mundo, del espíritu respecto del



Altrament, Richard Rorty ha realitzat un treball infatigable per vindicar la figura de Dewey que ha estat presentat com el prototipus –junt al poeta Walt Whitman (1819-1892)–<sup>19</sup> de l'orgull nacional dels Estats Units. Al seu parer, ambdós representen el bo i millor d'aquella religió cívica que volia reformar al seu país. D'alguna manera, Whitman va ser el que va inventar el somni americà (*American Dream*) com un apocalipsi, un esdeveniment profètic i escatològic que havia de donar sentit a la història del poble americà.

En realitat, es tracta d'un projecte finit i humà que s'allunya de la metafísica i en conseqüència de les cegues obediències a poders sobrenaturals que proclamen l'existència de la vida ultraterrena. Tot es resol ara i aquí, en una terra que troba el seu *topos* –el seu lloc– en aquell Nou Món que va ser cantat per Dvorak en la seva novena simfonia i que desgraciadament la tragèdia del *Titànic* (1912) va mostrar que era un somni per a molts inassolible.<sup>20</sup> Potser el

---

cuerpo, de la Naturaleza con relación a Dios, me oprimían dolorosamente; o quizás mejor, me laceraban por dentro. Pero la síntesis hegeliana de lo objetivo y lo subjetivo, lo material y lo espiritual, lo divino y lo humano, no era un mero ejercicio de la inteligencia; anunciaba una liberación... Solté amarras del hegelianismo en el curso de los tres lustros siguientes; mi deriva fue lenta y por momentos casi imperceptible. No parece haber habido tampoco razón para ese cambio. Sin embargo no puedo negar, ni menos ignorar, lo que cierto agudo crítico considera un descubrimiento original: que mi contacto con Hegel ha dejado en mi obra un sedimento permanente" (DEWEY, J., "Autobiografía filosófica", a *John Dewey en sus noventa años*. Washington: Unión Panamericana, 1949, pp. 21-22). Pel seu cantó, Rorty insisteix en situar el pensament de Dewey en el deixant de la filosofia de Hegel per bé que especifica el següent: "Mientras que Hegel sostenía que el estudio de la historia corrobora la idea filosófica de que lo real es lo racional, la síntesis Hegel-Darwin que propone Dewey debe desontologizar esa afirmación y hacer de ella un simple principio regulativo, heurístico... El historiador debe ser capaz de decirle a su comunidad que se encuentra ahora que sus predecesoras gracias a que goza de un conocimiento de las luchas que aquéllas libraron. Como se suele decir, conocemos más que nuestros ancestros porque ellos son lo que conocemos; lo que por encima de todo deseamos conocer de ellos es cómo evitar sus errores" ("Dewey, entre Hegel y Darwin", a *Verdad y progreso. Escritos filosóficos*, 3. Barcelona: Paidós, 2000, pp. 338).

<sup>19</sup> Curiosament la poesia de Whitman ha estat traduïda per Agustí Bartra que va trobar en una llibreria de vell una versió catalana del llibre *Fulles d'herba*. Després en el seu forçat viatge cap a l'exili l'únic llibre que trobà Bartra a bord del vaixell que el portà a Amèrica va ser una edició francesa del mateix llibre de Whitman. Amb el pas del temps i gràcies a les gestions del seu amic Joan Roura-Parella, Agustí Bartra va poder obtenir una beca de la Fundació Guggenheim que li va permetre residir als Estats Units (1948) i traduir la poesia de l'insigne poeta nord-americà [BARTRA, A., *Antologia de la lírica nord-americana*. Vic: Eumo, 1983]. Whitman no va participar com a militar en la Guerra Civil americana, per bé que durant tres anys es consagrà a la tasca d'alleujar els sofriments dels soldats d'ambdós exèrcits. Del seu poema *Quan els darrers lilàs floriren al pati* reproduïm el següent fragment: "Vaig veure milers i milers de cadàvers de soldats i blancs esquelets d'homes joves, vaig veure les despulles de tots els soldats morts a la guerra, però en vaig adonar que no eren com creïem: romanien plens de calma, no sofrien. Els que sofrien eren els sobrevivents, les mares, les esposes, els fills, els companys pensatius, les restes dels exèrcits".

<sup>20</sup> És clar que els emigrants europeus als Estats Units van representar –una vegada americanitzats– un pont de contacte entre Europa i Amèrica. Si en el cas català el llibre *Hace falta un muchacho* (1913) d'Artur Cuyàs que va residir durant molts anys als Estats Units constitueix un clar referent de literatura didàctica que connecta amb la filosofia de Benjamin Franklin. Sobre aquest punt referit bàsicament a Catalunya es pot veure: ESTERUELAS, A., "Artur Cuyàs. Una contribució a la formació professional", a *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques*. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Mataró, 1999, pp. 213-218. No hi ha dubte que pel que fa a la comunitat italiana a Nord-Amèrica la cosa és encara més important fins al punt que la figura d'Angelo Patri –un italià americanitzat que va dirigir una escola gegantina a Nova York– resulta ben emblemàtica atès que, després de topar amb la pedagogia de Dewey, va publicar el llibre *Schoolmaster in a great City*, la versió francesa del qual aparegué amb el títol de *Vers l'école de demain* (Paris: Hachette, 1919). Després de la Primera Guerra Mundial, aquest llibre va significar una oportunitat per a la reconstrucció pedagògica de la nova Europa en el context del moviment de l'Escola Nova. Es tractava d'una pedagogia del fer i del pensar, de l'acció i de la reflexió, una educació que vol socialitzar els infants que viuen en una gran ciutat que ha assolit la dimensió de veritable metròpoli. Durant els anys de la Segona

que ha succeït és que els antics defensors de Marx avui s'apropen –en mig de la crisi del marxisme– a la figura de Dewey, cosa que tampoc pot estranyar si tenim en compte que ambdós pensadors –Marx i Dewey, sense oblidar Whitman– són hereus de Hegel. En qualsevol cas, la diferència entre ambdues derivacions de la filosofia hegeliana rau en un fet molt concret, això és, que mentre Marx sabia el que anava a succeir en el futur, Whitman i Dewey van negar aquest tipus de possibilitat per obrir-se a un futur ple d'esperances.<sup>21</sup>

Sigui com sigui, les coses han canviat últimament fins l'extrem que el pragmatisme –i més especialment la filosofia de Dewey– viu en l'actualitat una autèntica revifalla que no es pot marginar de l'intent de superar els debats sorgits al voltant de la polèmica, viscuda durant els darrers anys, entre allò modern i allò postmodern. Altrament, hi ha autors que apunten que el redescobriments de Dewey s'ha de vincular als processos de transició democràtica viscuts per diferents estats, entre els que destaca el cas d'Espanya.<sup>22</sup> Fet i fet, i al marge d'aquestes consideracions, el pragmatisme posseeix una inequívoca dimensió crítica –i en conseqüència deconstructiva que l'apropa a la mentalitat postmoderna–, tot i que la seva vocació profètica li atorga un tremp optimista que té molt a veure amb la construcció experimental d'una realitat social dinàmica.

Vistes les coses en la perspectiva dels anys, podem dir que el pragmatisme afaïçona una nova manera de pensar activa i crítica que pot ser molt profitosa en aquests temps postmoderns.<sup>23</sup> Nogensmenys, la fi de la Guerra Freda amb la caiguda del mur de Berlín (1989) i l'ensorrament de la URSS (1991) han tingut molt a veure en aquest procés de recuperació d'un pensament que en altres moments –quan els grans relats tenien una força constitutiva pròpia– havia estat bandejat.<sup>24</sup>

---

República, Rodolfo Llopis va publicar *La escuela del porvenir según Angelo Patri* (Madrid: Espasa-Calpe/Ediciones La Lectura, 1933), llibre que s'inspira al seu torn en l'obra clàssica d'aquest pedagog que insistia sobre la necessitat de vivificar l'escola.

<sup>21</sup> Rorty ho veu de la següent manera: "Desgraciadamente Marx ha sido el más influyente de los hegelianos de izquierdas. Pero Marx creyó, equivocadamente, que la dialéctica de Hegel podía usarse con fines predictivos y también con fines alentadores. Por eso los marxistas crearon una forma de historicismo a la que, con razón, Karl Popper consideró empobrecedora. Pero hay otra forma de historicismo hegeliano que sale indemne de la crítica de Popper, según la cual el historicismo simplemente consiste en volver temporal lo que Platón, e incluso Kant, tratan de eternizar.... De joven, Dewey leyó mucho a Hegel. Primero lo usó para purgarse de Kant y, luego, del cristianismo ortodoxo. Whitman lo leyó poco, pero lo que leyó le bastó para expresar su fascinación. Sólo Hegel –escribió– es adecuado para los Estados Unidos; sólo él es lo bastante grande y libre. Me parece –sigue diciendo– el más grande maestro de la humanidad y el más delicado ypreciado sanador de mi mente y mi alma" (RORTY, R., *Forjar nuestro país. El pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del siglo XX*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 32).

<sup>22</sup> Aquesta és la posició defensada pel professor Jaume Nubiola, de la Universidad de Navarra, a: "Dewey's Influence in Spain and South America", a *Democracy and Education in the XXIst Century: John Dewey's Challenge and Influence*-Cosenza (Itàlia), 10-13 d'abril de 2000.

<sup>23</sup> BERNSTEIN, R., "El resurgir del pragmatismo", *Philosophica Malacitana*, Suplemento 1, 1993, pp. 11-30. Poc abans havia aparegut l'obra de J. PÉREZ DE TUDELA *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentimiento* (Madrid: Cincel, 1988). Tot i que es tracta d'una coincidència cronològica, s'ha de recordar que l'any 1989 apareixia la primera reimpressió d'un aplec d'escrits pedagògics de Dewey sota el títol de *Democràcia i escola* (Vic: Eumo) amb un pròleg de Jaume Carbonell (La primera edició havia aparegut l'any 1985 i incorporava el famós *Credo pedagògic*).

<sup>24</sup> "Y una vez concluida la Guerra Fría, las ideas de Holmes, James, Peirce y Dewey reaparecieron tan repentinamente como se habían eclipsado. Empezaron a ser estudiados y debatidos con una seriedad y una intensidad, tanto en Estados Unidos como en otros países, que no habían despertado en cuarenta años. Porque en el mundo posterior a la Guerra Fría, donde hay muchos sistemas de creencias que

Ben al contrari, ara el pragmatisme sembla que sigui una possible eina per afrontar els problemes que afecten la societat, encara que el pragmatisme clàssic –malgrat la seva vocació universalista– mai va assajar un discurs polític per tractar qüestions de classe, raça o gènere.

### Una filosofia genuïnament americana

Tal com hem indicat més amunt, el segle XX havia de ser el gran segle d'Alemanya i, per tant, del seu pensament filosòfic i científic. Ara bé, la pròpia dinàmica de la història –la catàstrofe d'Alemanya– ha determinat que el protagonisme previst inicialment per Alemanya fos assumit, pels Estats Units que així han passat a ser la primera potència mundial. El segle nord-americà va començar quan va cloure el segle l'alemany, o el que és el mateix, l'imperi nord-americà es va consolidar de manera paral·lela a l'esfondrament del món imperial germànic en les trinxeres de la Gran Guerra que, de retop, va comportar l'ensorrament del que Zweig va anomenar el *món d'ahir*, un món de seguretats –polítiques, econòmiques i socials– que es va fer fonedís en acabar la Primera Guerra Mundial.<sup>25</sup>

Comptat i debatut, l'hegemonia nord-americana es va consolidar a poc d'iniciar-se el segle XX. En efecte, la superioritat nord-americana es va precipitar amb l'entrada dels Estats Units en la Primera Guerra Mundial l'any 1917, pocs mesos després de la publicació de *Democràcia i educació* (1916). Per Dewey queda clar que l'educació consisteix en un procés de reconstrucció o reorganització de l'experiència de cara a augmentar la capacitat per dirigir el curs de l'experiència posterior. A banda de fomentar la seva teoria pedagògica, és palès que Dewey desitjava contribuir a la reconstrucció social després d'aquella crisi a través de l'educació des d'un liberalisme social que va oposar al liberalisme econòmic. S'entén així que Dewey volgués superar els plantejaments d'una educació primària que responia encara a les necessitats del pioner i de l'home de frontera del segle XIX, una instrucció encaminada a proporcionar un mínim currículum basat en la lectoescriptura i el càlcul. Dewey aspirava a anar més enllà de manera que va reflexionar sobre un ideal pedagògic –social i democràtic– que respongués a l'aspiració constitucional de llibertat, igualtat i solidaritat entre els ciutadans. Remarquem alhora que Dewey –al igual que William James– va romandre fidel al sentit democràtic de la història nord-americana en una actitud que el va portar a oposar-se a la voluntat imperialista dels Estats Units.<sup>26</sup>

Al capdavall, el retorn del pragmatisme vol recuperar la tradició democràtica nord-americana, la que va decantar el resultat d'ambdues Guerres Mundials a

---

compiten, no sólo dos, el escepticismo sobre la finalidad de todo conjunto particular de creencias ha empezado otra vez a parecerle un valor importante a alguna gente. Y otro tanto ha sucedido con la teoría política que ese escepticismo ayuda a suscribir: la teoría de que la democracia es el valor que valida todos los otros valores" (MENAND, L., *El club de los metafísicos*, obra citada, p. 445).

<sup>25</sup> ZWEIG, S., *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema, 2001.

<sup>26</sup> Richard Rorty ho reflecteix de manera inequívoca en vincular el mot democràcia amb la història nord-americana: "Tanto James como Dewey se lanzaron a la participación en movimientos políticos –sobre todo movimientos antiimperialistas– cuyo objeto era que Norteamérica se mantuviera fiel a sí misma y que no recayera en las viejas formas europeas. Los dos emplearon la palabra democracia –y su cuasi-sinónimo "Norteamérica"– tal como Whitman hizo: como los nombres de algo sagrado" (RORTY, R., "Norteamericanismo y pragmatismo", *Isegoría*, 8, 1993, p. 6).

favor dels aliats però que resta en entredit des de que va començar la Guerra del Vietnam (1964-1973) que si per alguns és un episodi de la Guerra Freda, per a la major part d'analistes va representar una agressió imperialista sense precedents al poble vietnamita.<sup>27</sup> Altrament, aquesta situació s'ha reproduït últimament amb la Guerra de l'Iraq. Tanmateix, aquesta nova visió de la història d'Amèrica –que també s'ha de desempallegar de la rèmora de l'escàndol del cas Watergate que va precipitar la dimissió del president Nixon– també vol acabar amb el llast que representa la secular humiliació infligida pels Estats Units a la població afroamericana, perpetuada malgrat haver abolit l'esclavitud en el segle XIX.

En l'actualitat, la presència en els ambients acadèmics d'un pensador com Richard Rorty ha generat un interès per a la filosofia de Dewey que, mitjançant la influència neopositivista de l'empirisme lògic i analític (Russell, Frege, Carnap, Popper), va ser abandonada en els departaments de filosofia nord-americans poc abans de la Segona Guerra Mundial. De fet, van ser els filòsofs europeus vinculats al Cercle de Viena que van emigrar als Estats Units per fugir dels nazis els que traslladaren, a finals dels anys trenta del segle passat, el neopositivisme a les Universitats nord-americanes amb l'esperança d'establir una aliança amb la filosofia autòctona, bo i considerant que el pragmatisme era un preludi del positivisme lògic. Una vegada finalitzada la Guerra, els pragmatistes clàssics van ser bandejats de manera que a través de l'empirisme lògic es van mantenir en les Universitats americanes les conegudes escissions entre ciència i societat, entre fet i valor, o el que és el mateix, entre teoria i pràctica. Ras i curt: a començament dels anys seixanta la filosofia analítica havia arraconat la tradició filosòfica nord-americana representada pel pragmatisme que, a partir de 1969, encetava una lenta recuperació amb l'inici de la publicació de les obres completes de Dewey.<sup>28</sup>

D'alguna manera, el neopragmatisme vol superar la filosofia neopositivista que ho redueix tot a epistemologia (és a dir, a l'estatut de científicitat de les disciplines), alhora que vol defugir de la metafísica clàssica que obre les portes a la religió que queda reduïda a un assumpte privat. Pel neopragmatisme en ambdós casos –ja es tracti de l'epistemologia científica o de la religió– s'entra en el món de les creences. Així, doncs, el fet de centrar la discussió filosòfica en aquests dos punts –l'epistemologia als Estats Units i la metafísica a Europa– va comportar l'oblit d'una filosofia com el pragmatisme que mira l'endemà, és a dir, que resta oberta a la novetat d'un esdevenir que es perfila vers el futur. En realitat, aquesta filosofia genuïnament americana reclama la viabilitat d'una cultura completament secularitzada on romanguí finalment el reialme de l'estètica: “Segueixo –manifesta Rorty– el suggeriment de Dewey de construir les nostres reflexions filosòfiques al voltant de les nostres esperances

---

<sup>27</sup> CHOMSKY, N., *Repensando Camelot. John F. Kennedy, la Guerra de Vietnam y la cultura política de EE. UU.* Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1994.

<sup>28</sup> Rorty aborda l'èxit de la filosofia analítica a les Universitats nord-americanes en el seu treball “La filosofía hoy en América”, que ha estat inclòs en el seu llibre *Consecuencias del pragmatismo* (Madrid: Tecnos, 1996, pp. 297-318). A parer de Rorty l'aparició de la *Teoria de la justícia* (1971) de John Rawls va ajudar a resituar la discussió filosòfica en el marc de la tradició del pensament social i liberal. Personalment considerem que la polèmica entre Rawls i Nozick també va contribuir a centrar la discussió filosòfica en el terreny de la filosofia política i, per tant, a preparar el terreny per la irrupció del neopragmatisme.

polítics: al voltant del projecte d'afaiçonar unes institucions i uns costums que facin més bella la finita i mortal vida humana".<sup>29</sup>



### La crisi de l'educació progressiva

Des de la perspectiva pedagògica, l'oblit de Dewey també cal situar-lo en els debats que van envoltar l'educació progressiva –versió nord-americana de l'Escola Nova–<sup>30</sup> durant la dècada dels anys cinquanta quan la Guerra Freda es

<sup>29</sup> RORTY, R., *El Pragmatisme, una versió. Antiautoritarisme en ètica i epistemologia*. Vic: Eumo, 1998, p. 10. És per això que Rorty en referir-se a Dewey comenta: "En su sociedad ideal, la cultura ya no está dominada por el ideal del conocimiento objetivo sino del desarrollo estético. En dicha cultura, como él decía, las artes y las ciencias serían las flores naturales de la vida" (Richard Rorty, *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989, p. 21). Malauradament la dimensió estètica del pensament de Dewey que aspira a integrar l'art en la vida humana, no ha merescut una anàlisi aprofundida des de la perspectiva pedagògica tot i que existeixen alguns treballs que poden ser d'alguna utilitat. En aquesta direcció, citem: RAMOS, S., "La estética de John Dewey", *Cuadernos Americanos*, VIII, 1949, pp. 113-130 [també inclòs al seu llibre *Estudios de Estética*, 1963, pp. 123-142]; DÍAZ, F. i MAURIÑO, N., "Estética y pedagogía. Crítica constructiva sobre algunos puntos de la doctrina estético-filosófica de Dewey", *Revista Calasancia*, VII, 1961, pp. 335-342; CALLE, R. de la, "John Dewey: experiencia estética y crítica de arte", *Kalias*, V, 10, 1993, pp. 22-35, CALLE, R. de la, *John Dewey: experiencia estética, experiencia crítica*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2001. Per la nostra part afegim que Dewey insisteix en el valor moral de l'art que, al igual que la diversió festiva d'una activitat desinteressada, ens pot prevenir els excessos d'una societat industrialitzada i mecanitzada. Així doncs, l'art troba la seva dimensió moral en l'esfera d'allò desinteressat per transferir-se –en un segon moment– a l'àmbit de les activitats pràctiques i útils: "Porque su espontaneidad y su falta de necesidades externas, les permite un encarecimiento y vitalidad de significado que no es posible lograr con la preocupación de las necesidades inmediatas. Posteriormente, este significado se transfiere a las actividades útiles, y llega a ser parte de su operación ordinaria. Al decir, pues, que el arte y la diversión tienen una función moral que no se aprovecha adecuadamente, se afirma que están sujetos a la vida, al enriquecimiento y liberación de sus significados, y no que están sujetos a un código moral, a un precepto o a una determinada tarea impuesta" (Text que procedeix de *Human Nature and conduct* i que es va reproduir a *Pedagogia y Filosofía*, obra citada, p. 497).

<sup>30</sup> L'any 1919 es va fundar la *Progressive Education Association*, en la creació de la qual no va participar John Dewey que, tot amb tot, va ser nomenat president honorari l'any 1928. Segons anota Virginia Guichot (*Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica*

trobava en el seu punt més àlgid.<sup>31</sup> És sabut que el llançament de l'Sputnik (1957) va significar una crítica a l'educació progressiva nord-americana i, en conseqüència, un retorn als valors tradicionals que havien estat impugnats per una educació radical i democràtica.<sup>32</sup> Altrament, les crítiques –fins i tot de Hanna Arendt–<sup>33</sup> a l'educació progressista nord-americana van fer forat.

A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, la postergació de Dewey va coincidir amb l'èxit de la psicologia de Skinner que aspirava a explicar la conducta mitjançant una descripció rigorosa de les relacions funcionals. A la seva novel·la *Walden Dos* (1948) –titllada sovint de ser una utopia retrògrada– ens presentava una comunitat planificada que es basa en la negació de la llibertat. A fi de comptes, per la lògica skinneriana no pot existir una ciència que s'ocupi d'una cosa –tot i que sigui la conducta humana– que respongui a l'atzar, principi que sí que era acceptat pels pragmatistes que enfront del determinisme mecànic parlaven de contingència, indeterminació i probabilitat perquè els éssers humans no poden convertir-se en una mena de joguines passives determinades des de l'exterior. De fet, Skinner considera que cal provocar i controlar els canvis per tal de modificar conscientment i explícitament el comportament dels individus. Tant és així que en una posició que contrasta amb la de Dewey, Skinner rebutja la filosofia de la llibertat que –al seu parer– ha introduït en el terreny pedagògic una sèrie de postulats discutibles.<sup>34</sup>

En realitat per Skinner tot ha de ser planificat sota la perspectiva d'una enginyeria conductual. Així, doncs, l'educació es va fer cada vegada més tecnològica –la tecnologia havia de ser el camp on s'havia de dilucidar la Guerra Freda entre la URSS i els Estats Units– de manera que Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) va omplir el buit deixat per un Dewey bandejat

---

sobre la obra pedagògica de John Dewey. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003), Dewey es va mantenir allunyat i crític amb aquest moviment.

<sup>31</sup> Malgrat aquest oblit, s'ha de dir que poc després de la mort Dewey –esdevinguda l'any 1952– es va produir a l'estat espanyol un lent procés de recuperació del seu pensament que va generar l'aparició d'alguns estudis entre els que citem: MAÑACH, J., *Dewey y el pensamiento americano*. Madrid: Taurus, 1959 i MATAIX, A., *La norma moral en John Dewey*. Madrid: Revista de Occidente, 1964. Des de la perspectiva pedagògica citem: ECHEVARRÍA, L., "John Dewey", *Bordón*, IV, 30, 1952, pp. 271-273; GARCÍA JIMÉNEZ, F., "Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia de Dewey", *Revista Española de Pedagogía*, XVI, núm. 61, 1958, pp. 75-84; GARCÍA JIMÉNEZ, F., "Los fines educativos en Dewey", *Revista Calasancia*, 19, 1959, pp. 329-341.

<sup>32</sup> Una explicació de la crisi de l'educació progressista als Estats Units es pot trobar a la *Historia de la Educación* de ATKINSON, C. i MALESKA, E. T. (Barcelona: Martínez Roca, 1966), obra traduïda al castellà per Jordi Monés. L'any següent del llançament de l'Sputnik (1957) i per tal de frenar l'avantatge soviètic en la cursa de l'espai, el president Eisenhower va crear l'Administració Nacional d'Aeronàutica i Espai (NASA) que va situar l'home a la Lluna l'any 1969.

<sup>33</sup> En el seu treball *La crisi de l'educació* (1958) Arendt llançava una dura crítica a l'educació progressiva nord-americana que acusava de seguir les orientacions de Rousseau. Sense citar Dewey, i per tal de preservar la democràcia, Arendt es manifestava contrària a una educació permissiva: "és precisament per preservar allò que és nou i revolucionari en cada infant que l'educació ha d'ésser conservadora; ha de protegir aquesta novetat i introduir-la com un ferment nou en un món ja vell que, per més revolucionari que puguin ésser els seus actes, és, del punt de vista de la generació següent, antiquat i abocat a la desaparició" (ARENDE, H., *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1989, p. 25).

<sup>34</sup> Skinner escriu a la seva obra *Registro acumulativo*: "Nos hemos mostrado demasiado bien dispuestos a aceptar que el estudiante es un ser libre, que quiere aprender, que sus gustos y actitudes deberían determinar qué es lo que debe aprender, y que mejor sería que descubriese por sí mismo las cosas por su cuenta que enterarse de lo descubierto por otros. Tales principios están todos equivocados y tienen la culpa de muchos de los problemas que actualmente nos afectan" (Barcelona: Fontanella, 1975, pp. 262-263).



pels esdeveniments històrics.<sup>35</sup> Nogensmenys, podem dir que es va produir una reducció de la pedagogia a tecnologia i, per tant, la instrumentalització de l'educació al servei d'un home controlat a través de la planificació de les tècniques de modificació de la conducta. Per aquesta via, Skinner es va convertir en l'ideòleg de la societat nord-americana de postguerra fins l'extrem que es pot establir un paral·lelisme entre el neopositivisme que dominava els departaments de filosofia i el conductisme de Skinner que regnava en els departaments de psicologia i, per extensió, d'educació. Fins i tot, s'ha arribat a equiparar el neopositivisme skinnerià a una creuada antimetafísica que, al seu torn, redueix la tasca pedagògica a una simple tecnologia que aspira a controlar el comportament humà.

### **Els anys seixanta: contracultura i clarificació de valors**

Es clar que després de la Segona Guerra Mundial (1939-1945) –tot i els esforços que es van fer– no es podia restaurar l'ordre social anterior a 1914. En efecte, després de dues Guerres Mundials –que van mostrar el rostre més bàrbar de la humanitat– es va produir una transvaloració que, lluny de les aspiracions de Nietzsche, deixava la societat occidental una mica a les palpentes. Després de l'ensulsiada del nazisme, a Alemanya va succeir quelcom semblant al que havia esdevingut l'any 1919: mentre els joves van desconfiar de la tradició heretada, els adults no sabien què fer per imposar de manera autoritària el seu criteri de manera que es va generar un marc de tolerància procliu a l'eliminació de qualsevol connotació de dogmatisme i autoritarisme.<sup>36</sup>

Certament que els anys seixanta –sobretot durant els turbulents anys de 1962 a 1971– van incorporar tot un seguit de novetats (música pop, llibertat sexual, aparició de fenòmens alternatius com els *hippies*, la proliferació d'ús de les drogues, la irrupció d'una moda més esportiva i informal, transformacions radicals pel que fa a la vida familiar, extensió del divorci, etc.) que van significar un canvi en la manera de pensar i de fer de la joventut occidental que, després del maig del 1968 i dels moviments estudiantils a les Universitats americanes contra la guerra del Vietnam, va reclamar un nou esperit de llibertat.

Molts joves –mediatitzats pels nous ídols musicals i cinematogràfics– consideraven que es vivia en una societat burgesa, burocràtica i repressiva que havia de ser liquidada. Des d'aquest punt de vista, la ruptura dels anys seixanta –especialment la fita de 1968, tot i les opinions controvertides que aquesta data

---

<sup>35</sup> Els escrits més significatius de Skinner sobre educació s'apleguen en el seu llibre *Tecnología de la enseñanza* (Barcelona: Labor, 1970) i a *Registro acumulativo* (Barcelona: Fontanella, 1975), pp. 187-263. Una de les primeres aproximacions a la tecnologia educativa de Skinner que es va fer a l'estat espanyol es pot trobar a J. Fernández de Castro, *La enseñanza programada. Línea Skinner* (Madrid: CSIC-Instituto San José de Calasanz, 1973).

<sup>36</sup> "El miedo a imponer al educando la propia visión del mundo y las valoraciones morales del educador ha hecho que la educación quede vacía de contenido axiológico... La no-intervención afirmativa en el proceso de autoformación (*Selbstbildung*) exige pensar la educación como un dejar ser al individuo. Aquí radicaría la condición de posibilidad de la verdadera educación, que es autoeducación, una prometeica autoconstrucción del individuo" (BARRIO MESTRE, J., "La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX", a *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson, 1992, p. 27).

sempre ha generat—<sup>37</sup> va trasbalsar el sistema de valors de la modernitat clàssica, alhora que va provocar la irrupció d'un nou estat de coses caracteritzat per diversos aspectes: aparició d'una nova esquerra estudiantil, la protesta i rebel·lió juvenil, el reconeixement de les minories culturals, la proliferació dels vents antiautoritaris i llibertaris, etc..

Tanmateix, cada vegada hi ha més autors que resten importància a la data de 1968 en sostenir que la ideologia contracultural es trobava en germen des de molt abans. En realitat, el maig de 1968 no significa res més que la victòria de la modernització consumista —la hipermodernitat, per dir-ho segons expressió de Gilles Lipovetsky—<sup>38</sup> de manera que aquella data no fou més que el cant del cigne d'una era històrica que havia confiat en els ideals alliberadors de la modernitat clàssica i, sobretot, en el poder revolucionari de l'estalinisme que als ulls dels joves filòsofs (Bernard Henri-Lévy, Daniel Cohn-Bendit, etc.) havia reduït el marxisme a la condició de simple metarrelat.<sup>39</sup>

Sigui com sigui, durant aquells anys els *sixties* van afaïçonar una nova cultura que, al cap i a la fi, es va estructurar com una veritable contracultura que va utilitzar la música —segons una fórmula que combinava el sexe, la droga i el *rock and roll*— com a camí de penetració en un món d'alta tecnocràcia.<sup>40</sup> Tant és així que hi ha autors que situen la fira de la música i de les arts de Woodstock, celebrada els dies 15, 16 i 17 d'agost de 1969, com la consagració pública d'aquest moviment contracultural que, a més de compartir una oposició frontal a la Guerra del Vietnam, es va caracteritzar per mobilitzar la joventut en una creuada a favor de l'amor i del pacifisme. Altrament, el fenomen social del moviment *hippy* s'ha posat en relació amb la irrupció del relativisme ètic

---

<sup>37</sup> El maig del 68 lluny de significar una revolució que encetava una nova època, sembla que consumava el triomf del capitalisme i la derrota del marxisme en un clima d'explosió llibertària. Bernard Henry-Lévy així ho va constatar ben aviat en proclamar el següent: "hay que terminar con este necio lugar común que sostiene que con mayo de 1968 se abre una era de deshielo intelectual y de subversión de las ortodoxias" (*La barbarie con rostro humano*. Barcelona: Monte Avila editores, 1978, p. 180). Una altra opinió similar és la que esgrimeix Jean-Claude Michéa en el seu assaig sobre el maig del 68 que, tot i que va representar la major vaga obrera de la història de França, no va fer més que preparar el triomf del capitalisme modern en un llarg procés que es va consumir els anys 1983–1984 quan l'esquerra francesa va renunciar a la seva pràctica revolucionària, bo i acceptant les regles de joc del capitalisme alhora que es va procedir a un ideal de substitució amb la famosa lluita contra el racisme, la intolerància i totes les formes d'exclusió (MICHÉA, J.-C., "A propósito de Mayo del 68", *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acquarela, 2002, p. 87-94)

<sup>38</sup> En unes declaracions a *La Vanguardia* (2 de maig de 2004) Lipovetsky, un dels participants en el maig del 68, assenayala el següent: "La modernidad empezó con la ilustración en el XVIII, culminó con la Revolución Francesa y acaba en mayo del 68... Fue una revolución, sí, pero en realidad más retórica que efectiva, porque los tiempos ya habían cambiado en nuestras mentes y nuestros corazones... Se dijo tras el 68 que eramos posmodernos porque nos importaba ya más el presente que el futuro". Lipovetsky rebutja el qualificatiu de postmodern i insisteix que l'any 1968 marca l'arribada de la hipermodernitat que exalta el present: "La sociedad hipermoderna celebra el presente, rehabilita el pasado y teme al futuro. En Europa, cada día se crea un museo: todo se rehabilita, se conmemora, se revisita. Cada día recordamos el nacimiento de un pintor o la muerte de un político. El pasado no es un lastre, sino un plácido lugar de encuentro".

<sup>39</sup> GARCIA, E., "La cultura política de la rebel·lió dels estudiants a l'Europa occidental (més o menys entre 1965 i 1975)", *L'Espill* (Universitat de València), 5, 2000, pp. 139-157.

<sup>40</sup> "Por tecnocracia entiendo esa forma social en la cual una sociedad industrial alcanza la cumbre de su integración organizativa. Es el ideal que los hombres suelen tener en mente cuando hablan de modernizar, poner al día, racionalizar o planificar. Para superar los desajustes y fisuras anacrónicos de la sociedad industrial, la tecnocracia opera a partir de imperativos incuestionables, tales como la necesidad de más eficacia, seguridad social, coordinación en gran escala de hombres y recursos, crecientes niveles de abundancia y manifestaciones del poder colectivo humano cada vez más formidables" (ROSZAK, Th.)

postmodern, tal com planteja algun analista: “Si se entiende la cultura postmoderna como relativista en lo moral, y si ello quiere decir hedonismo, se puede afirmar que los jóvenes de Woodstock fueron relativistas y hedonistas”.<sup>41</sup>

Es pot dir que a partir de 1970 –tot i l'esforç que va reportar el Concili Vaticà Segon (1962-1965)– la presència de la religió en la societat occidental va mostrar uns clars símptomes d'esgotament. A partir d'aquest moment la tradicional influència dels poders religiosos –tot i les reaccions fonamentalistes proclius sempre a un rearmament moral (MRA)<sup>42</sup> ha minvat en una societat que cada vegada assoleix trets més democràtics. Als Estats Units –que mai es poden reduir a una única imatge més o menys estereotipada– es va donar una espècie de contrast entre la costa Est (amb Boston i Filadèlfia, ciutats vinculades tradicionalment a posicions conservadores) i la costa Oest on a ciutats com San Francisco (Califòrnia) emergia una nova cultura *underground* que finalment s'ha acabat per imposar en molts indrets.<sup>43</sup> Dit amb altres paraules: en pocs anys s'ha consumat un canvi que més que la mort de Déu ha comportat la retirada de les religions, procés que –en opinió d'alguns especialistes<sup>44</sup> no es pot identificar amb el suposat retorn de la religió perquè, al marge d'altres possibles consideracions, es constata un descens de les pràctiques religioses, una minva de les vocacions i, sobretot, un retrocés del magisteri de les esglésies en el nostre context cultural.

Remarquem ahora que la crisi econòmica de 1973 –ben al contrari del que va succeir amb la de 1929, que va desencadenar l'ascens dels totalitarismes i el rebuig de l'ordre burgès– va significar la descomposició de l'esperit revolucionari per bé que es va aprofundir en l'exercici de la sobirania dels ciutadans. Tant és així que va recular la confiança en l'exercici públic de la democràcia a benefici de les llibertats individuals que van passar a ocupar el primer pla de la preocupació ciutadana, actitud que pot ser considerada com el resultat dels efectes d'una cultura contestatària i alternativa. Des d'aquest punt de vista, es comprova com el reguitzell de reivindicacions que van reclamar els joves dels anys seixanta es van allunyar de les demandes i crítiques socials. Fins i tot, hi ha que afirma que la CIA va contribuir intencionadament a posar de moda el LSD entre els *hippies* per tal d'afeblir la revolució de les flors per raons de seguretat nacional en mig de la Guerra Freda. Tot plegat, va quedar en ben poca cosa: en una manera més lliure de viure i pensar.

D'aquí que a voltes s'identifiqui aquella contracultura dels anys seixanta amb un seguit de descriptors –presentisme, sentimentalisme, relativisme, etc.–, aspectes que, a grans trets, coincideixen amb l'*ethos* postmodern que, al igual que els *hippies*, és més rebel que no pas revolucionari. Allò postmodern –

---

<sup>41</sup> LARRAÍN CONTADOR, R., “La Posmodernidad como obra de los Hippies”, *Ars Brevis*, 4, 1998, p. 139.

<sup>42</sup> Les primeres manifestacions fonamentalistes de signe evangèlic van sorgir als Estats Units a començament del segle XX. El Moviment de Rearmament Moral basat en la *Moral Majority* es va desenvolupar amb força després de la Segona Guerra, sobretot durant l'època del senador McCarthy durant els anys cinquanta. En conjunt, es tracta d'un moviment que conglutina posicions ultraconservadores (sectes protestants, comunitats catòliques i, fins i tot, jueves) que, al seu torn, controlen diversos mitjans de comunicació. Sobre el particular, es pot veure: PASTOR, M., “Notas sobre el neoconservadurismo en USA”, *Sistema*, num. 43-44, setembre 1981, pp. i CAÑEQUE, C., “La nueva derecha cristiana en USA: aparición, movilización y coyuntura”, *Sistema*, núm. 63, novembre 1984, pp. 3-35.

<sup>43</sup> RACIONERO, L., *Filosofías del underground*. Barcelona: Anagrama, 1980.

<sup>44</sup> GAUCHET, M., *La religión en la democracia*. Barcelona: El Cobre ediciones, 2003.

sempre obert al vertigen de la novetat– avui troba un magnífic aparador en el món volàtil de la moda amb la creació a la carta dels diferents *looks* que, pel comú, només s'interessen per allò exterior, present i efímer.<sup>45</sup>

Aquest conjunt de circumstàncies, va generar un nou panorama social en què es va produir una crisi de valors que va precipitar el mètode de la clarificació dels valors promogut per Louis E. Raths als Estats Units l'any 1966.<sup>46</sup> Llavors Nord-Amèrica vivia una època convulsa i agitada perquè si l'any 1963 el president John Kennedy –el primer catòlic que arribava a la Casa Blanca–<sup>47</sup> era assassinat a Dallas, cinc anys més tard també morien violentament Martin Luther King, que liderava la defensa de la minoria negra contra la discriminació racial, i Robert Kennedy que havia estat responsable del Departament de Justícia amb el seu germà.



### Dewey, un pedagog per a temps postmoderns

Tot i les crítiques esmentades, l'any 1968 –l'any del Maig francès, l'any de la primavera de Praga que morí asfixiada amb l'entrada de les tropes del Pacte de Varsòvia la nit del 20 al 21 d'agost– marca una fita cabdal en aquells convulsos anys en què els joves buscaven un lloc propi en el món més enllà del *american way of life*. És evident que el moviment de descolonització desencadenat al tercer món i la lluita pels drets humans de les minories ètniques –en especial dels col·lectius negres dels Estats Units que, sota les consignes del *Black*

<sup>45</sup> HERRERO, M., "Fascinación a la carta: moda y postmodernidad", *Nueva Revista*, núm. 72, novembre-desembre 2000, pp. 79-87.

<sup>46</sup> RATHS, L. E.; HARMIN, M. i SIMON, S. B., *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clases*. México: Uteha, 1967.

<sup>47</sup> En relació al paper del catolicisme en la història recent dels Estats Enits, es pot veure: MARTÍNEZ, J. L., "El teólogo John Courtney Murray, S.J., en el contexto de la sociedad y la Iglesia norteamericanas del siglo XX", *Estudios Esclesiásticos*, 294, 2000, pp. 369-419.

*Power*, van utilitzar els Jocs Olímpics de Mèxic (1968) per denunciar la marginació dels col·lectius negres— va significar un canvi radical en l'orientació de la societat. Fins i tot, la conversió religiosa de Cassius Clay i la seva incorporació als moviments dels Musulmans Negres (*Black Muslims*) cal entendre-la —més enllà de l'anècdota— dins del context de la lluita pels drets civils i les campanyes en contra de la segregació racial en un moment en el que a Sudàfrica es mantenia l'*apartheid* sense cap mena de concessió.

No ha d'estranyar que aquest estat d'agitació propiciés una crisi dels valors tradicionals i, conseqüentment, la necessitat d'introduir el mètode de la clarificació de valors. Tant és així que aquest mètode, juntament amb el mètode del desenvolupament moral de Kohlberg, responen a unes coordenades històriques caracteritzades per la crisi dels valors. Ambdues instàncies volien ajudar als adolescents a seleccionar, apreciar i actuar segons un valor que hom ha d'extreure del que sovint s'ha anomenat la borsa dels valors.<sup>48</sup> Les crítiques a aquest mètode —que segons el professor Quintana es basa en els supòsits del construccionisme cognitiu, l'autoeducació i el formalisme—<sup>49</sup> han sovintejat en els darrers temps justament perquè, lluny de la jerarquia axiològica propugnada per Max Scheler, els valors cauen avui en un pla d'horizontalitat des del qual es fa difícil respondre a les aspiracions més elevades de l'ésser humà.

Igual que en altres indrets, també a l'estat espanyol s'ha produït aquest retorn al pensament de Dewey que s'inicià fa uns anys amb la recuperació de la dimensió filosòfica del seu pensament amb la publicació de dues tesis doctorals.<sup>50</sup> Tampoc es pot perdre de vista que el retorn a Dewey s'ha produït durant la dècada dels anys noranta, justament quan es commemorava el primer centenari del seu *Credo pedagògic* (1897).<sup>51</sup> Endemés, el retorn a Dewey

---

<sup>48</sup> MUÑOZ, J. (A cura de), *La borsa dels valors: materials de lectura i de debat d'ètica*. Barcelona: La Magrana, 1995.

<sup>49</sup> QUINTANA CABANAS, J. M., *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson, 1998.

<sup>50</sup> Ens referim a les tesis de MIGUEL CATALÁN, *Pensamiento y acción (La teoría de la investigación moral de John Dewey)* (Barcelona: PPU, 1994) i de J. C. MOUGÁN RIVERO, *Acción y racionalidad. Actualidad de la obra de Dewey* (Cádiz: Servicio de Publicaciones, 2000). Pel seu cantó, Miguel Catalán ha aprofundit en el pensament pedagògic de Dewey en el seu article "Psicología, política y educación (Tres claves teóricas de la pedagogía deweyana)", *Paideia*, 40, 1997, pp. 333-342.

<sup>51</sup> En ocasió d'aquest centenari es va fer una edició bilingüe (espanyol-anglès) de l'obra en qüestió per iniciativa del taller d'Estudis Nord-americans de la Universitat de Lleó (DEWEY, J., *Mi credo pedagógico*. Introducció de J. Beltrán Llavador i F. Beltrán Llavador. Lleó: Universidad de León, 1997). Val a dir que aquest breu text de Dewey ha exercit una notable influència ja que a més de ser traduït al català per Joan Palau Vera a *Quaderns d'Estudi* (any III, vol. I, núm. 2, novembre, 1917, pp. 129-134 i any III, vol. I, núm. 4, gener 1918, pp. 252-259), també va ser reproduït a la *Revista de Pedagogía* (X, 1931, pp. 1-5) que dirigia Lorenzo Luzuriaga. De fet, poc després de l'entrada dels Estats Units a la Primera Guerra Mundial l'any 1917, Luzuriaga ja havia abordat la pedagogia deweyana des de la premsa de Madrid ("La pedagogía de Dewey: la educación por la acción", *El Sol*, 22 abril 1918). Un xic abans, Eugeni d'Ors ja va destacar entre nosaltres la rellevància de la pedagogia de Dewey per bé que el va posar en relació amb la pedagogia de l'acció de l'idealisme alemany, bo i establint un pont entre Fichte i Hegel: "Res, en la metodologia dels pedagogs contemporanis, que no vingui de la pedagogia de Dewey. Res, en la pedagogia de Dewey, que no vingui de la psicologia de Dewey. Res, en la psicologia de Dewey, que no vingui de la filosofia de Fichte..." (D'ORS, E., "Dewey i Fichte", *Quaderns d'Estudi*, any II, vol. II, núm. 1, febrer 1917, p. 94). En general, la pedagogia de Dewey va rebre una bona acollida després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) a través de la Institución Libre de Enseñanza que, des de les pàgines del seu butlletí, es feia ressò de les seves idees educatives. Altrament a iniciativa de Luzuriaga es van incloure diversos textos del pedagog nord-americà a la *Revista de Pedagogía* (X, 1931, pp. 554-560; XII, 1933, pp. 337-344). Des del seu exili a l'Argentina, Luzuriaga va continuar la divulgació del

coincideix amb la posta en marxa de la LOGSE (1990), aspecte que no ha d'estranyar si tenim en compte que el seu pensament insisteix en la importància d'un ensenyament actiu que parteix de la base que l'home es realitza quan actua. L'any 1994 apareixia una *Antología socio-pedagógica* de Dewey, mentre que una editorial clàssica com la casa Morata de Madrid reeditava l'any següent *Democracia y educación*.<sup>52</sup> A les portes del segle XXI, es publicava l'estudi de Sidney Hook sobre Dewey –que data de 1939 i que, segons sembla, és la millor introducció al seu pensament– amb un pròleg de Rorty en el que es deixa constància que, tot i que la nostàlgia és impròpia dels pragmatistes que sempre miren cap endavant, ambdós pensadors –Dewey i Hook al igual que Stuart Mill– són autèntics gegants de la història del pensament.<sup>53</sup> En aquelles dates de finals dels anys trenta, quan la Segona Guerra Mundial era a punt d'esclatar, Hook estava convençut que el pragmatisme i la política socialdemòcrata podien fer tot allò que el marxisme s'havia proposat realitzar. Doncs bé, en mig d'aquesta revifalla del pensament de Dewey han aparegut en el panorama editorial diverses monografies sobre la seva pedagogia que confirmen l'actualitat del seu pensament.<sup>54</sup>

Talment fa la impressió com si després de la irrupció dels vents postmoderns i la mort de les ideologies, la filosofia de Dewey oferís avui un horitzó d'esperança que permet entreveure un món d'il·lusió i d'utopia. De fet, no ha d'estranyar aquest panorama perquè una de les raons de l'èxit del pragmatisme rau en el fet que les concepcions clàssiques de la filosofia (realitat, raó, naturalesa) són substituïdes per la noció d'una comunitat ideal futura al marge de les temptacions totalitàries i teocràtiques del passat. Aquesta posició anima els neopragmatistes a defensar el pensament de Dewey que, en limitar-se a una realitat intramundana, ens ensenya a tenir confiança en el futur d'un nou món secularitzat en el què es pot viure amb més llibertat.<sup>55</sup> El mateix Rorty ho

---

pensament pedagògic de Dewey a través de l'Editorial Losada que –entre altres– va publicar els següents llibres: *La ciencia de la educación*, *Democracia y educación*, *Experiencia y educación*, *Las escuelas del mañana*, *El niño y el programa escolar*. *Mi credo pedagógico*, etc. Per una comparança entre la pedagogia de Dewey i la Institución Libre de Enseñanza, es pot veure: PEREYRA-GARCIA CASTRO, M., "El principio de la actividad en John Dewey y en la ILE: un estudio comparado", *Revista Española de Pedagogía*, XXXVII, núm. 144, abril-juny 1979, pp. 79-94 [Aquest treball inclou una cronologia de les obres i articles de Dewey traduïts al castellà, taula en la què es detalla l'any de publicació de l'original en anglès i la data de la seva traducció. Certament, aquest recull bibliogràfic confirma que l'interès per la pedagogia de Dewey a l'estat espanyol es va desencadenar a partir de l'any 1917 i es va mantenir ben viu fins els anys de la Segona República).

<sup>52</sup> DEWEY, J., *Antología socio-pedagógica*. Introducció crítica de Antonio Molero Pintado i María del Mar del Pozo Andrés. Madrid: CEPE, 1994; DEWEY, J., *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995 [Es tracta de l'edició íntegra de la clàssica traducció de Luzuriaga].

<sup>53</sup> HOOK, S., *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós, 2000.

<sup>54</sup> GÓMEZ MORENO, A., *Una teoría contemporánea de la educación*. Saragossa: Mira editores, 2002; GUICHOT REINA, V., *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003; MOLINOS TEJADA, M. DEL C., *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona: Eunsa, 2002. Tampoc podem deixar de citar les reflexions que s'han inclòs en alguns dels llibres que han fet balanç de la pedagogia del segle XX: WESTBROOK, R. B., "John Dewey (1859-1952)", *Perspectivas. Grandes educadores*, vol. I, 1994, pp. 289-305; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., "John Dewey y la pedagogia progresista", a TRILLA, J. (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001, pp. 15-39.

<sup>55</sup> Justament una de les crítiques dels sectors més conservadors de la societat nord-americana vers la pedagogia de Dewey parteix d'aquest punt, és a dir, de la immanència que es desprèn de la seva filosofia educativa. Per il·lustrar el que diem es pot veure: SÁNCHEZ-BOUDY, J., *Dewey y la crisis de la educación en los Estados Unidos*. Miami: Ediciones Universal, 1989. Ara bé, hi ha interpretacions com la que fa Maria del Coro Molinos (*Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona: Eunsa,



expressa clarament en afirmar que després de superar les cultures religioses del segle XX, les úniques obligacions que tindrem dependran dels nostres companys i de les nostres pròpies fantasies que tenen molt a dir pel que fa a la reforma constant del món.



em dir que aquest redescobriments de Dewey constitueix un fenomen de rehabilitació intel·lectual que es dona a tot Europa i, molt especialment, entre aquells que volen defensar la democràcia –és a dir, un món obert i plural– dels perills que es desprenen d'un pensament únic i abassegador.<sup>56</sup> Quan la crisi dels valors ideològics i polítics es dona arreu del món, potser sigui convenient retornar a uns dels pares de la democràcia com John Dewey que ensenya a pensar en un món en constant canvi.<sup>57</sup> Quan el fonamentalisme s'alça a manera d'una temptació pedagògica davant d'un món dinàmic potser res millor que defensar els principis antidogmàtics i antiautoritaris d'una pedagogia com la de Dewey que sap combinar la psicologia funcional amb la política i que, a més, té la capacitat de generar l'esperança d'una comunitat futura ideal basada en l'exercici de la democràcia. I això més encara si tenim en compte que per alguns especialistes el pragmatisme sempre ha anat per davant del seu temps, de manera que pot servir avui per defugir dels escepticismes cíncics, dels conservadurismes a la carta i dels nihilismes a l'ús. Per tot plegat, el retorn a Dewey i al pragmatisme sembla no només oportú sinó, fins i tot, d'allò més saludable de cara a la construcció d'una societat oberta, tolerant i autènticament democ

---

2002) que defensen que el pensament de Dewey és conciliable amb el sentiment religiós, extrem que nosaltres validem des del moment que el pedagog americà insisteix en els seus escrits sobre la conveniència que les escoles –davant els excessos d'una societat industrialitzada– tinguin cura de l'herència religiosa.

<sup>56</sup> A Itàlia, per exemple, el retorn a Dewey es va iniciar a finals dels anys vuitanta (BELLATALLA, L., "John Dewey: una riscoperta degli anni 90", *I Problemi della Pedagogia*, XXXVIII, 4-5, juliol-octubre 1992, pp. 469-476).

<sup>57</sup> Podem dir que la teoria pedagògica de Dewey es troba a la base de la coneguda "Filosofia per a infants" de Matthew Lipman que defensa la importància de la filosofia en els infants des dels sis fins al divuit anys, posició que ha estat assumida a bastament a casa nostra (Josep Maria Terricabras, Irene de Puig, Virgínia Ferrer, etc.).

## TAULA RODONA



### Criteris d'organització per fer projectes

*David Altimir i Maite Pujol,  
Parvulari de l'Escola Les Piquedines, de Taradell*

L'escola Les Piquedines és àmplia, té molta llum natural i les aules són prou grans perquè els infants s'hi puguin moure amb llibertat. Aquestes característiques, juntament amb material a l'aula perquè el puguin manipular com els sembli, ajuden a treballar per projectes .

En aquesta intervenció s'ha parlat, com a exemple, de com es desenvolupa el TALLER DE L'AIGUA.

Els infants, per grups que la mestra organitza segons les característiques de cada un, comencen descobrint l'aigua a terra del pati, per exemple, tocant-la i mirant com corre, o constatant que està parada. Després d'aquestes primeres descobertes, per grups, manipulen l'aigua de diverses maneres tot experimentant quines característiques i possibilitats té:



- es pot canalitzar
- es pot tenyir i s'hi pot pintar
- bufant-la, es mou
- fa bombolles
- neteja
- camina
- fa bassals

Un cop experimentat, hi juguen, dibuixen el que han après i escriuen... els que en saben.

En tot el procés, el mestre els anima perquè s'agrupin per parelles de diferents edats perquè s'ajudin mútuament, sobretot per animar els més indecisos i recordar, reprendre o iniciar projectes. Les parelles inicials, però, han de durar poc, tot i que alguns dels 'invisibles' han continuat l'activitat iniciada amb la parella. Sense gairebé adonar-se'n s'han agrupat per afinitats.

En un moment determinat tot el material del taller és a la vista de tothom i s'organitzen sense dificultat perquè es coneixen entre ells i també coneixen els materials.

Amb el taller, amb qualsevol dels tallers, aprenen a ajudar-se, a observar-se i a compartir jocs i activitats. És interessant observar com les iniciatives d'uns han estat acabades per uns altres. Interaccionen molt entre ells i amb els materials.

Van canviant d'activitat, de manera que tots poden experimentar-ho tot. Un dels tallers serveix per col·locar al pati diferents elements per jugar i, així, treballar la fusta, a la mesura de l'edat. I d'aquesta manera, es van organitzant més tallers.

No cal dir que la mirada del mestre ha d'estar sempre atenta al que fan i anar guiant els tallers. "menys visibles?" I es proposa observar-los d'una manera especial i fotografiar i escriure el que fan, per poder-ho posar després en comú al taller.

Tot plegat fa descobrir les estratègies dels infants i també de les de les persones adultes. Tantes maneres diferents d'observar per intentar comprendre...

Naturalment, cal posar les reflexions en relació per construir les conclusions i posar els recursos necessaris per aconseguir els objectius proposats.

A continuació, algunes reflexions del grup de mestres i mares sobre com resoldre la invisibilitat d'alguns infants:

- Hi ha diferents tipus d'invisibilitat: els infants silenciosos, els passius, els observadors, els solitaris, els tímids...
- Si son invisibles per nosaltres, adults, potser els estem convertint en invisibles als ulls dels altres infants
- Per què ens incomoda aquesta invisibilitat ?



- Cal actuar sempre?
- Els infants tenen el dret de tenir una certa invisibilitat
- Els contextos condicionen les invisibilitats (el taller, la morfologia del grup...)
- Alguns infants demanen intervenir des del silenci i la discreció
- Els qui més parlen no són forçosament els qui més saben
- Els diferents models d'escola construeixen models diferents d'invisibilitat
- La lentitud, la discreció, el silenci en la acció no són qualitats que l'escola aculli de manera gaire positiva. (Potser, ni ho acull bé ni entre els infants ni entre els professionals dels equips...)

#### **Què podem fer com a escola? Diferents estratègies:**

- Donar responsabilitats
- Respectar que es refugiïn en accions com la del dibuix fet en solitud
- No exigir que s'incorporin al grup
- Respectar a qui no vol aparèixer davant del grup
- Deixar les propostes obertes

#### **Conclusions**

- Observar demana temps, tant pels infants com per nosaltres, adults
- A mesura que han estat observats, han començat a visibilitzar-se els invisibles ...  
Sobre els invisibles
- Es considera important convertir el comentari d'una mare en tema de recerca
- Cal acordar en equip quins són els temes d'observació transversals que condueixin al debat a la construcció col·lectiva del nostre pensament



## Aspectes metodològics i administratius a tenir en compte

Aspectes organitzatius/estratègies	Aspectes metodològics/característiques i criteris
Grups heterogenis	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Treball cooperatiu.</li> <li>-Aprendre és un acte comunicatiu.</li> <li>-Els infants aporten i comparteixen anècdotes de la seva vida quotidiana, que van bastint les propostes.</li> <li>-Les sessions col·lectives són molt vives, fins i tot poden ser desordenades degut a la intensa participació.</li> <li>-La riquesa del projecte rau més en la comunicació que en la quantitat d'aprenentatges.</li> <li>-Accions, interaccions i recursos fan que es resolgui una situació determinada.</li> <li>-Es parteix de les experiències anteriors dels infants.</li> <li>-Es confronten opinions i diferents maneres de veure un mateix fet o situació.</li> </ul>
Espais tematitzats i contemporanis Temps flexibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contexte que permet aprendre no de manera fragmentada sinó globalment i a partir de situacions de la vida quotidiana.</li> <li>-Continuïtat i connexions entre els aprenentatges i les propostes.</li> <li>-Es tenen en compte els coneixements i les propostes dels infants i se'ls considera responsables del seu procés d'aprenentatge.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'adult és un acompanyant en aquest procés i recull situacions espontànies.</li> <li>-Participen activament en la construcció del seu coneixement.</li> <li>-Es prioritzen els processos per sobre dels resultats.</li> <li>-Es potencia l'aprenentatge autònom.</li> <li>-L'adult facilita contextos per tal que els infants puguin interpretar la realitat (l'entorn físic, social i humà)</li> </ul>

Harmonia interior/exterior	-La globalització entesa com a la possibilitat d'establir connexions.
La llibreta de les descobertes La documentació	-Representació, documentació, recapitulació i reflexió sobre les estratègies i procés seguit. -Visió d'una estructura lògica i seqüenciada que analitza tan el procés com les interrelacions en les propostes i que no finalitza amb un dossier amb portada. -Treball d'equip: S'estableixen prioritats i es plantegen preguntes que l'adult retorna al grup reformulades, perquè les recull i les interpreta. -Augmenta la qualitat de comunicació i la presència de les famílies i d'altres persones de la comunitat.

## Democràcia i educació a l'aula

*Boris Mir. IES Les Vinyes de Castellbisbal*

Molts mestres i professors estem d'acord que l'escola ha de canviar. I ha de canviar per transformar el sistema, que no és, ni de lluny, l'adequat a les necessitats dels infants i els joves i a l'època en què vivim.

I per avançar en el canvi, en algunes ocasions s'ha de desobeir certes normes de l'administració, perquè tota transformació comença amb desobediència. Els objectius i el plantejament de la LEC, per exemple, estan bé, però la reglamentació de l'aplicació no s'adiu amb els principis que proclama.

Cal que hi hagi un marc comú, però cada escola ha de tenir el seu model, dins d'aquest marc.

### Seqüència didàctica

Cal començar implicant els alumnes en el seu procés d'aprenentatge, un aprenentatge que hauran de fer col·lectivament i individual, debatent tant com sigui possible el programa de treball. El mestre, per tant, ha d'organitzar la feina perquè així sigui, sempre d'acord amb els alumnes.

La didàctica ha d'estar al servei dels continguts de les diferents àrees i ha de ser prou global i prou concreta per servir de punt de partida de les pràctiques i les aplicacions a l'aula.

La idea majoritàriament vigent és que l'alumne s'ha d'adaptar a l'escola. I és a l'inrevés: és l'escola qui ha d'adaptar objectius i metodologia als infants i als joves. A tots i a cada un.



## Objectius d'aprenentatge

Depenent dels objectius d'aprenentatge que ens proposem, farem unes o altres activitats. N'hi ha, les 'embut', que condueixen a una única solució: un dictat, una operació matemàtica, una conjugació. D'altres, les 'ventall' condueixen a infinits resultats: una creació musical, un comentari de text, una traducció, una valoració personal. Per a una bona formació, són necessaris els dos tipus d'activitats. Les 'ventall' permeten eixamplar els límits, promouen l'expressió personal, la singularitat, la imaginació, la creativitat. Les 'embut' afavoreixen l'apropiació, estimulen hàbits, generen automatismes, poden millorar l'atenció o la memòria.

Dur a terme un o dos projectes al trimestre, assumir certa personalització dels aprenentatges i dels sistemes d'avaluació, tenir una mirada global i pluridisciplinària sobre els temes, la consideració de l'ús de les TIC com quelcom d'ordinari i comú, el treball en equip per resoldre reptes, no són novetats experimentals, sinó necessitats en una escola contemporània.

## Currículum

A l'hora d'establir el currículum, cal tenir en compte aquests punts:

- l'aprenent ha de ser el centre de l'aprenentatge
- l'aprenentatge té naturalesa social
- les emocions són essencials en l'aprenentatge
- cal reconèixer les diferències individuals
- l'aprenentatge ha de ser inclusiu
- l'avaluació ha d'estar al servei de l'aprenentatge
- l'aprenentatge ha de construir connexions entre les àrees de coneixement
- l'aprenentatge ha de ser guiat i acompanyat pel mestre i és un procés on –
- l'experiència de l'alumne té un paper important.
- els mestres i professors han de fer una lectura agosarada del currículum oficial, que és bastant interpretable, per adaptar-lo a cada situació, i comptar amb els alumnes per treballar-lo.
- els alumnes són una palanca molt important de canvi, quan el treball es fa col·lectivament, atès que en intervenir en l'organització, es motiven i se senten responsables del seu aprenentatge

En algunes escoles es fan plans tutorialmentals, però les classes són totes d'una hora i els exàmens són per matèries i iguals per a tots. Els mestres i professors haurien de ser multidocents i poder fer sempre l'ensenyament per projectes, els horaris no haurien de ser fixos i per matèries i les proves d'adquisició de coneixement s'haurien d'adequar a cada alumne.

## Exemple de currículum de música, elaborat entre tots.

### *Escoltar i comprendre*

- Escolta atenta, escolta memorística, escolta comprensiva, escolta reflexiva i escolta creativa.
- Identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius de la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura en obres i pràctiques musicals diverses.
- Classificació i discriminació auditiva dels diversos tipus de veus i instruments i de diverses agrupacions vocals i instrumentals.

- Sensibilització envers les dimensions sensorials i terapèutiques del so i de la música, i consideració de la importància d'un entorn sonor saludable.
- Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos

### *Interpretar i crear*

- Interpretació d'obres musicals i pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.

### **Coneixements previs**

Després d'haver debatut i acordat com desenvolupar el currículum, cadascú ha de pensar què sap de cada un dels punts que s'han de treballar. Un cop fet, cal posar-ho en comú, per poder organitzar l'aprenentatge.

*Exemple de fitxa per omplir, sobre el coneixement dels instruments,* assenyalant si de cada ítem l'alumne en sap alguna cosa o gens:

- el nom i la forma
- la posició en l'orquestra
- la classificació en famílies
- el so dels instruments de corda
- el so dels instruments de vent fusta
- el so dels instruments vent metall
- el so dels instruments de percussió

### **Organització de l'aprenentatge**

*Exemple de propostes d'alguns grups*



#### Grup 1

- 1.Repartir un quadre amb els instruments i aprendre'l.
- 2.Escoltar el so dels instruments al principi de la classe. És el que més ens costa.
- 3.Els que ho saben ajuden els companys
- 4.Es posa tot a l'aula virtual i cadascú repassa allò que no sap
- 5.Es pot posar primer a la classe i veure com funciona

Es desestimen:

- El Boris posa un examen i la gent "es busca la vida"
- Buscar fotos per internet i explicar cada instrument
- Fer més audicions per practicar. (És massa lent)

Grup 2

1.Fer grups que s'especialitzin en diferents temes. Que cada grup estudiï el seu tema i després ho expliqui als altres grups, rotant i explicant-ho a qui calgui

2.Repartir els temes i fer experts

Es desestima la proposta de separar els que saben i els que no i que formin parelles: un que en sap i un que no.

### Activitats d'aprenentatge

*Comentaris sobre el treball fet. Dos exemples*

Fa dues setmanes que estem treballant el tema de l'orquestra, els noms dels instruments, els sons, les formes... El meu grup G4 va fer poques propostes (per no dir cap) sobre com podíem aprendre l'Orquestra. Per sort vam poder fer l'activitat d'ajuntar taules i a cada una posar temes diferents i cadascú estava a la que li costava més. Jo, per exemple, vaig estar a la de l'audició, ja que em costa més del que em pensava saber quin instrument sona, i també vaig estar a la de classificar cada instrument amb la seva família.



A la nostra classe, el dia que havíem de pensar que hauríem de fer per estudiar els instruments ens ho varem prendre una mica a la gresca i no varem proposar gairebé res, però vam tenir sort que els altres grups van proposar coses i varem fer el que van proposar ells que va ser: ficar per la classe diferents taules, i a cada taula una pràctica i cadascú havia de anar a la taula de la pràctica que li costés més. A part d'això tu vas ficar a l'aula virtual el so dels instruments perquè estudiéssim.

### *Aula virtual*

És interessant buscar informació dels temes a treballar, a Internet i posar-la en comú després.

### *Grups d'experts*

Aquests grups es constitueixen a partir d'alumnes que busquen informació sobre un tema concret i després l'expliquen als altres.

### **Avaluació**

L'avaluació s'ha d'organitzar molt bé, no igual per a tothom, sinó tenint més en compte el procés, l'esforç i el treball de cadascú que no pas l'adquisició de continguts. Una prova d'avaluació mai ha de ser igual per a tothom i ha d'anar acompanyada d'una coavaluació, feta en cada grup descrivint com s'ha fet el treball i quines conclusions se n'ha tret i una autoavaluació feta per cadascú sobre el seu treball.

### **Algunes reflexions sobre el tema**

L'aprenentatge és individual, però es produeix en la interacció social amb els altres.

El grup-classe és el marc d'una comunitat d'aprenentatge que s'autoregula sota el guiatge del docent.

La democràcia a l'aula s'expressa a través de la presa consensuada i responsable de decisions.

L'avaluació regula la presa de decisions, individuals i col·lectives, sobre l'organització dels aprenentatges.

L'educació és una iniciació a la vida en grup, a la vida social. "Educació democràtica" és un pleonasme.

L'infant s'ha d'apoderar del seu aprenentatge.

L'aprenentatge ha de donar resposta a una pregunta que pot formular-se ell mateix o l'adult.

Convertir experiències en coneixement, en algunes ocasions necessita també colzes.

Per fer realment canvis en l'escola, qüestiona "la taca d'oli" com a estratègia i ens diu que és tan necessària que cal posar-hi "sangre, sudor y lágrimas".

<http://bmir.lamiradapedagogica.net>

# CONFERÈNCIA

## Dewey. Com fer projectes escoltant els infants.

Xavier Besalú  
Universitat de Girona

Per començar, cal dir que Dewey no era educador, sinó un intel·lectual amb sensibilitat, i no concebia un educador que no estimés els infants i els joves.

El fet que ho afirmi un intel·lectual que no fa de mestre i s'interessa per l'essència d'educar, em sembla rellevant.

Daniel Pennac, al final del seu llibre "Mal d'escola", estableix un diàleg del seu propi esperit amb la seva persona física, que pregunta a la seva ànima quina és la millor manera d'ensenyar. I l'ànima li respon que de mètodes en sobren. Cal una altra cosa que no puc dir. I per què no pots? Perquè és una paraulota pitjor que empatia. Al final li diu: "si fas servir aquesta paraula per parlar d'instrucció, a l'escola et linxen: el que cal és amor".

### Mestres

Al mestre, l'educador, el professor, li ha d'agradar la feina. Si no, l'hauria de deixar, perquè no pateixi tothom. L'educador de Dewey és un mestre molt ben format, capacitat per connectar amb infants i joves, per fer aflorar i captar interessos i necessitats, per comunicar-se i relacionar-se amb ells, per ser capaç de motivar-los i engrescar-los. I aquestes no són habilitats naturals: hi ha qui hi té més predisposició i hi ha qui en té menys, però això es pot aprendre. Qui no és capaç d'establir una connexió vital amb les persones amb qui treballa, difícilment farà bona feina.

El mestre ha de ser també un bon científic, amb certa experiència en la recerca, ha d'experimentar el plaer d'estudiar, perquè si no l'ha viscut no el podrà encomanar; ha de ser també una persona amb mentalitat científica. La seva feina és la de planificar, acompanyar i avaluar.

En conclusió, el mestre de Dewey és:

- un mestre molt present. No es limita a observar, sinó que entén què els passa als infants, què són capaços de fer, i ha de ser conscient que ell hi és per ajudar a clarificar les preguntes, per ajudar a fer recerca, per proposar materials i fonts d'informació, per organitzar, per treballar bé.

- un servidor social, un servidor públic, que forma part de l'agència pública i hi és per fer una feina molt important, cosa que el fa digne i responsable. No és un mestre absent. Ha d'estar molt preparat i ben format. I hi és com a adult. Els mestres som els substituïts de la família. Cal començar escoltant les preguntes, sovint mal formulades, però que mostren els interessos dels infants, que interpel·len al mestre. Això no vol dir que s'hagin de rebaixar nivells, ni que el mestre s'hagi d'adaptar a la situació.





## El currículum

Els interessos que manifesten els infants i els joves són un indicador del seu estat de desenvolupament i de la seva capacitat d'aprendre. I són el punt de partida. En aquest tema, Dewey fa pensar en Piaget, Vigotsky i també en Montessori.

Les preguntes i la manera com són formulades pels infants i joves, diuen al mestre preparat quin és el seu estat. Ell ho ha de saber llegir i veure quines possibilitats obren: les preguntes són indicadors, senyals, avisos que s'han d'interpretar, i preguntar-se: què estic preparat i disposat d'aprendre d'aquests infants?

És en aquest sentit que Dewey diu que els interessos dels infants són el punt de partida, però no sempre han de ser complaguts, perquè del no res no en sortirà res; l'espontaneïtat no val. Cal argumentar-ho tot, debatre-ho tot, ser rigorós i aconseguir que els alumnes també ho siguin. Els interessos tampoc s'han de reprimir, perquè la repressió és imposició. Cal tenir en compte que el món dels infants i els joves és limitat, petit, embrionari i ple de possibilitats, però que està per fer.

Dewey no parla malament ni del currículum, ni de la ciència, ni de les disciplines. Perquè el currículum és llarg i exhaustiu i, per tant, no impedeix res si se'n vol fer un ús positiu. Ofereix la possibilitat d'interpretar els alumnes i facilitar-los el coneixement i la comprensió d'allò que ha fet la humanitat i té l'avantatge que, en ser tan llarg i tan exhaustiu, hi cap tot, i per tant, dona molta llibertat.



El currículum és cosa dels mestres, no dels alumnes. Els alumnes no tenen perquè saber quin és el currículum. És un instrument de treball, i cal tenir en compte que en nom de la llibertat de vegades es fan barbaritats, algunes d'anticientífiques obertament, amb la millor voluntat. I amb la bona voluntat no n'hi ha prou.

Quan parlem de currículum parlem d'una selecció de sabers que es consideren importants i imprescindibles. La ciència és un cos de coneixements fruit de la recerca, del contrast, de l'experimentació, sempre provisional i en revisió. No és tancada, però està lluny de l'experiència dels infants i joves, perquè és quelcom d'especialitzat i fragmentat i quan arriba a la síntesi, a les lleis, és molt abstracta i té molt poc a veure amb el dia a dia.

És, doncs, una eina de treball per als mestres, que han de tenir en compte que la vivència i l'experiència dels infants és insubstituïble. Si aprenem de memòria el que ha deduït la ciència en la història de la humanitat, l'únic que podem fer és aplicar la fórmula on convingui, però no haurem après a fer ciència, ni res.

Planteja el currículum com un eix, un procés únic, que comença amb els interessos dels infants i els joves i acaba amb la ciència. La feina de l'escola és transformar, en la mesura del possible, el coneixement experiencial en coneixement més científic. I afirma que hauríem de fer passar l'escola pel mateix procés que ha fet la humanitat abans d'arribar a les conclusions a les quals ha arribat. Tots els alumnes saben que la terra és rodona, per exemple, però aquest no és una evidència empírica, a no ser que fem experiments per demostrar-ho. Veure amb els ulls que la terra és plana i arribar al coneixement científic que és rodona, vol dir fer uns passos determinats per tenir-ho clar i cal viure'ls en primera persona.

En el procés de reconstrucció de l'experiència actual, el currículum és una eina que dona als mestres direcció, i permet interpretar les preguntes que fan els alumnes, facilita alguns conceptes i estalvia marrades i ignoràncies, però en cap cas s'ha de fer una aplicació pura i dura del currículum, que supliria, erròniament, les vivències i el procés que ha viscut la humanitat per construir el coneixement. El currículum, per tant, seria com un mapa que mostra la direcció, obre nous camins i construeix un ambient que ajuda nois i noies a arribar a aquest coneixement.

En una societat com la nostra, on el coneixement es valora tant, i que disposa de tantes fonts d'informació (tot i que no sempre són coneixement), cal reivindicar que els mestres, les escoles i els instituts som institucions, agències culturals per fer viure, produir i reproduir coneixement i cultura.

Sovint posem massa èmfasi en les metodologies i abandonem el com i el perquè de les coses. Els mestres hauríem de ser intel·lectuals, estar al dia, mirar de ser rigorosos i estudiar. El treball per projectes ens dona molta feina i ens obliga a estudiar molt, perquè no podem saber de tot. I hem de ser testimonis de com es fa per aprendre. Tenim l'obligació d'estudiar.

## Què és educar

En paraules de Dewey educar és ensenyar a pensar, i per ell ensenyar a pensar és el mateix que ensenyar a fer. L'origen de l'educació és una pràctica social. L'escola neix quan es considera que allò que cal que aprenguin els infants i els joves no ho poden aprendre a casa. Al començament hi va haver resistència a enviar els infants a l'escola, perquè els pares creien que els nens ja aprenien a casa el que havien d'aprendre, sobretot a pagès, i les nenes no calia que hi anessin perquè per tenir fills no era necessari.

D'educació n'hi ha hagut sempre, a través de la transmissió dels coneixements i les maneres de fer i de pensar de la societat adulta, i l'escola és l'instrument de la societat per fer-ho. Existeix i serveix per fer el que la societat prioritza i li encomana. El mestre no és només instructor.

Dewey afirma que cal aconseguir que l'escola sigui tan eficaç en la transmissió de coneixement i cultura com ho és la família. Que l'ambient de l'escola ha de ser tan estimulant com el de la llar o com el dels llocs on van lliurement els nois i noies, on experimenten.

Els infants aprenen, molt i arreu. Una antiga pel·lícula de Bertolucci (Novecento) explicava que quan un noi ric i un de pobre anaven a pescar, el pobre en sabia més. I és que la manera informal d'aprendre és molt eficaç, i l'escola ha de ser també eficaç, rigorosa, potent i fer viure els passos a fer en primera persona.

Dewey afirma que només es pot educar de manera indirecta, és a dir, a través de l'ambient i dels mitjans que els educadors posem perquè l'aprenent pugui aprendre: ell directament. Nosaltres cal que organitzem l'ambient, que cerquem materials i suggerim maneres de fer. Sense aquests requisits no es pot produir l'aprenentatge.

L'escola, s'ha d'assemblar a l'ambient natural, però l'ha d'adaptar:

-simplificant-lo: hi ha tant de coneixement acumulat que és impossible treballar-lo científicament, és a dir de manera aïllada.

-purificant-lo: prescindint d'alguns elements que són dolents.

-ampliant-lo: com que volem que els infants i joves siguin independents els hem de fer sortir de la comunitat familiar, religiosa, de la de gènere, de totes les seves comunitats, perquè l'escola som tots i cal veure maneres diferents de fer i de pensar, tan estimulants com a la llar, com a la plaça. Els infants no han de ser una calcomania dels seus pares.

En alguns casos, els pares volen l'escola a imatge i semblança de les seves idees, però l'escola ha de tenir amplitud de mires i s'hi han de viure i veure maneres diferents de fer, a través de les quals infants i joves es van fent grans i capaços de decidir el seu futur. L'escola ha de fer gent independent.

Segons Dewey la finalitat d'educar-se és fer-se gran, créixer. I l'educació ha de ser viva, actual, no encaminada a la preparació pel futur, sinó dirigida al present, i que ha de treballar a fons les capacitats, les preocupacions i les possibilitats del present.

Tampoc no ha de ser un procés cap a un model ideal de persona que tenim, ni un procés de perfeccionament d'aquesta persona ideal, ni allò tan clàssic de treballar la disciplina formal. Per exemple, només s'ha d'estudiar llatí i grec per gust i no perquè ajudi a adquirir unes facultats intel·lectuals determinades.

Pel que fa al llenguatge, és bàsic com a eina de relació, comunicació i construcció del pensament i, per tant, de construcció d'acció. Dewey està en contra d'aprendre a llegir i escriure perquè sí. Cal aprendre'n perquè és necessari



i no com a element abstracte. El material del pensament són les accions, no les abstraccions.

A parvulari i primària de l'escola laboratoris de Chicago, el primer i més poderós projecte és aprendre a cuinar, perquè connecta l'experiència escolar amb la família i és una activitat real que forma part de la vida i també pot ser entesa com un laboratori científic. És un paradigma: serveix per entendre que el punt de partida de l'educació és l'acció, que tota activitat té aspectes científics, artístics, humanístics, tècnics i que l'activitat estimula el pensament.

De Rousseau vam aprendre que la fusteria ha de ser a les escoles i de Dewey hem après que la cuina és molt important: laboratori, vida, art, humanisme.

### **El mètode de projectes**

Dewey no proposa cap mètode, ni tampoc tècniques determinades, sinó una concepció del saber, del coneixement, que només es produeix si ens fem preguntes que ens interessin, preguntes complicades no rutinàries, si ens obliga a buscar informació allà on la trobem i de la manera que la trobem: experts, museus, llibres, Internet...

Va ser Kilkpatrick qui va posar nom a aquesta manera de treballar: l'any 1918 va definir el projecte com a pla de treball escollit lliurement per un grup d'aprenents amb la finalitat d'estudiar i fer alguna cosa que els interessi. Així de simple. I n'establia 4 fases: escollir i decidir el propòsit del projecte, elaborar el pla de treball que en permeti la resolució, fer-lo i avaluar-lo.

A Catalunya Fèlix Martí Alpera va practicar l'educació per projectes a l'escola de la República. Definia el projecte com una acció problemàtica portada a terme en el seu ordre natural, lligant les tasques escolars a un objectiu clar, concret, visible i palpable i substituint la informació de memòria per l'observació, el raonament i l'acció personal. Ha de ser obra dels tots els infants, no només d'una minoria, i el més important no és l'obra acabada sinó el procés de realització; no és la meta sinó el camí. Així ho deia aquest mestre l'any 1934.

Cal dir que el treball en grup no exclou el treball individual i que la tria del tema no és una subhasta, no és un joc, sinó que és una activitat científica. Per tant, les propostes s'han d'escoltar, debatre i elaborar, i a partir d'aquí s'arriba a la informació, se'ns complica la vida i cal refer el primer guió. Si no s'ha de refer, és que som molt espavilats o molt ganduls, perquè a través del debat, tot canvia sempre. El pla de treball és un pla de recerca, fet de preguntes.

### **Democràcia i educació**

L'any 2016 farà cent anys que es va publicar "Democràcia i Educació" de Dewey, i el Congrés Estatal de Pedagogia estarà dedicat a la democràcia i la participació, a través de Dewey.

L'educació, segons Dewey, és el mecanisme fonamental de progrés i de reforma social, i per formar persones demòcrates ha de ser crítica, amb actitud científica, rigorosa i argumentada. Dóna importància a la independència de criteri, a la responsabilitat de la presa de decisions i al valor que dóna a la democràcia com a eina de reflexió social, de construcció d'una vida més justa i d'igualtat d'oportunitats per a tothom.

A Catalunya abans de la guerra hi va haver molts mestres dewyans: Rosa Sensat, Eladi Homs, Alexandre Galí, Fèlix Martí Alpera, Margarida Comas... Dewey ens interpel·la i ens obre camins per fer una bona feina en el temps que ens toca viure, perquè és molt crític amb coses que hem fet i és molt esperançat i molt 'projectista' en el sentit de dir: ens en sortirem. És molt encertat que aquesta Jornada es dediqui a Dewey.