

TERCERA PARTE

Filosofía, educación y pedagogía

Línea de investigación:

**Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna
y contemporánea**

Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método²⁰⁰

Martha Soledad Montero G.
Sandra Rojas Panqueva

*Don Juan dijo que, una vez que el aprendiz hacía su decisión
de unirse al mundo de los brujos,
el maestro le daba una labor pragmática,
una tarea que cumplir en su vida cotidiana. Explicó que la tarea,
planeada de acuerdo a la personalidad del aprendiz
suele ser un espacio de situación vital traída de los cabellos,
en la cual el aprendiz debe meterse como medio
de afectar permanentemente su visión del mundo.
en mi propio caso, yo había entendido la tarea
mas como un divertido chiste que como una situación vital seria.
Con el paso del tiempo,
Sin embargo, llegué a comprender que debía encararla con fervor.
Don Juan²⁰¹
J. D.*

La formación del pensamiento, según John Dewey (1859-1952) en su libro *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso*

²⁰⁰ Este artículo es un resultado parcial del proyecto de investigación sobre *La concepción de maestro en John Dewey*. Escrito en conjunto por Martha Soledad Montero G. y Sandra Rojas Panqueva.

²⁰¹ Castaneda, C. (1996). *Relatos de poder*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Fondo de Cultura económica. p. 326.

educativo está determinada por el hábito de pensar, habilidad que diferencia a los hombres de los animales al superar los impulsos, los instintos y los estímulos, hábito que implica adiestramiento, y conlleva en sí mismo una sugerencia. Esta capacidad de pensar se puede modificar de manera eficaz, puesto que la curiosidad, el deseo de exploración y comprobación dentro de un proceso sistemático escolar, organiza las destrezas, intereses y conocimientos poniéndolos al servicio del niño y su desempeño social en correspondencia con la realidad en la que vive. Entonces la importancia del problema del método²⁰² (Dewey, 1989) está en la formación de este hábito en edad escolar, señala el filósofo de la experiencia, porque tiene que ver con el desarrollo reflexivo del pensamiento, según un conjunto de condiciones centradas en la acumulación de experiencias, la inteligencia y el comportamiento.

Bajo esta perspectiva la actividad reflexiva y la aplicación sistemática del método científico sirve para plantear soluciones a problemas reales ante las situaciones difíciles de la vida, lo que obliga a poner en la práctica de vida razonamientos científicos de análisis, síntesis y demostraciones sobre resultados que permitan discernimiento y criterio construyendo un sentido de verdad y conocimientos nuevos para explicar la realidad. Este capítulo se preocupa de delimitar en la obra *¿Cómo pensamos?* según Dewey, de un lado la relación hábito, sugerencia y significado frente a las deducciones pueriles y las respuestas memorísticas aprobadas en la escuela tradicional, y de otro lado la relación pensamiento reflexivo y método científico en tanto un proceso de asociación encadenado, secuencial y continuo cuya utilidad en la educación, además de la influencia de Dewey tiene que ver en con la instrumentalización de este hábito en la escuela durante el siglo XX. Tomar en consideración a Dewey tiene que ver con la importancia de un pensador norteamericano de la filosofía que introduce la noción de experiencia como el objeto mismo de la educación, algo que hasta comienzos de ese siglo no se había dado, y desplaza así la idea del conocimiento por el conocimiento mismo en la escuela sino el conocimiento como un instrumento.

John Dewey, desde la mirada filosófica utilitarista, pragmática, experimental y determinante, construye un discurso institucional sistemático sobre la educación, centrado en el problema de la acción en el acto pedagógico y la adquisición de la experiencia, como una cuestión que atañe al niño cuando va a la escuela y como un aspecto de la dirección que traza el maestro en los procesos de aprendizaje y en los procedimientos instrumentales que brinda la ciencia a la práctica de la enseñanza; mostrando la necesidad de cambio en la forma como se educaba en el siglo XIX, y de esta manera influenciando la reforma política de la educación en Estados Unidos, luego en Europa, China y Japón y, por último, en Latinoamérica. La formalización en prácticas pedagógicas de enunciados como la función social de la escuela, la

²⁰² John Dewey. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Buenos Aires

autorrealización del individuo en la sociedad, la participación, el control y la libertad como condiciones para vivir mejor en democracia, dominaron a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, por lo menos hasta la década de 1970, las tendencias que se impusieron en el mundo moderno, especialmente en cuanto a la instalación de un nuevo modelo de escuela: la Escuela progresista, la cual con el tiempo se fue conociendo con el nombre de “Escuela Nueva”, aunque literalmente Dewey hablaba de nueva escuela por oposición a escuela tradicional.

Cuando Dewey (2004) en su libro *Experiencia y educación* hace referencia a la escuela progresista está hablando de la función y del control social de una institución, que por su naturaleza es capaz de formar individuos preocupados por el progreso de la sociedad y su desarrollo científico, según una concepción democrática de educación sustentada en la idea de la experiencia, en tanto esta da cuenta de la realidad en un sentido positivo y constructivo, imprimiéndole sentido a la vida individual en la perspectiva del bien común y la vida en comunidad²⁰³.

Con estos elementos Dewey toma distancia de la Escuela tradicional sustentada en el saber cómo valor en sí mismo, en la enseñanza enciclopédica y en la formación del individuo ilustrado; pues está profundamente influenciado por los acontecimientos de su tiempo: la Revolución industrial, los grandes descubrimientos científicos, el crecimiento y la expansión demográfica, la fuerza política de la idea de progreso de la humanidad sustentada en la noción de ciencia y técnica, referentes garantes del mejoramiento de la vida y del bienestar social, todo ello soportado en la existencia de un Estado-nación, cuya práctica de gobierno se fundamenta en la democracia y la cual considera la educación como la vía pertinente y potente para conducir a los individuos hacia la realización de propósitos comunes compartiendo un modo de vivir estético en comunidad.

²⁰³ Dewey precisa al respecto como “La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son anti educativas.[...] La educación tradicional era un asunto de rutina en el cual los planes y programas se tomaban del pasado; no se sigue que la educación progresista sea un asunto de improvisación sin plan. [...] Justamente porque las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y en los hábitos institucionales, tienen que proceder más o menos al azar o ser dirigidas por ideas, que cuando son coherentes y articuladas forman una filosofía de la educación [...] La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como un empresa social a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. La mayoría de los niños son naturalmente “sociables” El aislamiento es para ellos más fastidioso aún que para los adultos. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero solo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos. El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participan sean el principal sostén del control”. (pp. 71, 74 y 97)

Ahora bien en términos metodológicos, el método reflexivo, el hábito de pensar y el adiestramiento sitúan al maestro en relación con la función social que cumple en la escuela, a partir de la adquisición de la experiencia por parte del niño en tanto un sujeto en desarrollo que transita el camino de la inmadurez hacia la madurez hasta alcanzar el estatuto de sujeto social, sustentando así su quehacer pedagógico sobre los conceptos de acción, método, actividad e interés, cumpliendo con el papel de planificador, guía, director y agente, porque el bagaje intelectual para el que ha sido preparado y formado le permite tener criterio, tomar decisiones, hacer uso de su iniciativa y demostrar un saber objetivo materializado en la organización escolar, las materias de estudio y la disciplina de trabajo propuestas para el desarrollo humano del niño y del joven a través de la aplicación del método científico y la adquisición de experiencia.

Por eso sus estudios se orientan a darle significado en el campo de la educación a la filosofía que se preocupa de la realidad, de los procedimientos, de la experiencia y sobre todo de la relación existente entre método científico y pensamiento reflexivo. Para lograrlo, Dewey hace de la adquisición de la experiencia el objeto de estudio de la educación, porque trata del proceso sistemático que se estructura sobre las acciones recíprocas entre la formación del pensamiento, determinado por el hábito de pensar y el adiestramiento, lo que implica una sugerencia (idea). Dewey configura la capacidad de reflexionar y modificar eficazmente la realidad, a través de procesos y procedimientos que pasan por la hipótesis, la experimentación, la comprobación, la verificación y la conclusión.

Dicha formación del pensamiento, según Dewey está determinada por el hábito de pensar, en tanto este se considera una habilidad que diferencia a los hombres de los animales, al superar los impulsos, los instintos y los estímulos. Se comprende, además, porque el hábito implica la práctica secuencial que surge de la costumbre sistemática de hacer algo que implica adiestramiento, y conlleva en sí mismo una sugerencia. Esta capacidad de pensar se puede modificar de manera eficaz, puesto que la curiosidad, el deseo de exploración y comprobación dentro de un proceso sistemático, organiza las destrezas, intereses y conocimientos poniéndolos al servicio del niño, sus futuras tareas y su desempeño social.

En este sentido, los hábitos se desarrollan a partir de tendencias innatas en los niños y la disposición natural para pensar opera como una fuerza interior en cada uno. De ahí la insistencia en que el maestro conozca a sus alumnos para que pueda dirigirlos hacia los propósitos de la sociedad. En consecuencia se partiría de la idea de que no existe una capacidad única y uniforme de pensamiento (Dewey, 1989, p. 63) por el contrario, lo que existe es una diversidad de capacidades para pensar, orientadas dentro de una concepción de educación inteligente, según el método científico, el cual se constituye en el referente general del pensamiento.

Es decir una acción inteligente, equivale a establecer diferentes líneas de actuación, según el desarrollo de la capacidad mental de los niños; lo que implica que él debe aprender a establecer cuáles son las consecuencias y los efectos de su forma de actuar sobre la vida social en conexión con los hábitos del pensar; puesto que, éstos también se perciben como disposiciones e inclinaciones en desarrollo a partir de las tendencias innatas favoreciendo o no su crecimiento personal. Los hábitos capacitan de forma sistemática al individuo, para participar de modo efectivo en una sociedad democrática.

Hábito, sugerencias y significado²⁰⁴

Dewey pone el acento en la formación de hábitos mentales correctos como la observación aguda, la inferencia consecuente, la exploración permanente, la comprobación, la deducción y la justificación de ideas propias, como los medios para garantizar la densidad de los interrogantes en la escuela frente a las deducciones perezosas, las respuestas literales, la imitación y la falta de imaginación impartida en la escuela tradicional. Es frecuente encontrar en esta el desarrollo de hábitos de pensamiento inadecuados, afectando el lenguaje y el comportamiento social de los niños.

Así, Dewey precisa cómo en la escuela, mediante el entrenamiento mental y la construcción de condiciones educativas ricas en experiencias de aprendizaje, se forma el pensamiento reflexivo. Pone en este adiestramiento todo el peso de la determinación sensible y de la actividad ordenada y sistemática de la adaptación del niño al medioambiente con resultados positivos para su autorrealización individual: siempre y cuando el maestro sea capaz y tenga el conocimiento suficiente para seleccionar metodologías y técnicas de instrucción pertinentes.

²⁰⁴ En esta dirección se aborda la obra de Dewey en tanto pensador de la filosofía de la educación, y ella se toma como el instrumento de investigación. De ahí, que, los resultados de dicha investigación estén ligados estrechamente a la revisión, al rastreo y el análisis de los principales libros escritos por él (Cómo pensamos, Experiencia y educación, El Credo pedagógico, El niño y la escuela, Las escuelas del mañana, Educación y democracia) que contribuyen a demostrar como en el pensamiento de este autor, la concepción del maestro implica una formación intelectual y objetiva sobre los conocimientos científicos producto de las investigaciones efectuadas en el campo de la ciencia y de la técnica; de tal suerte que el maestro no puede considerarse un investigador, un científico o un pensador, sino un sujeto social, que por el papel que cumple en la escuela, agencia y crea las condiciones prácticas, materiales y formativas para que el estudiante adquiera experiencias educativas, mediante el método reflexivo, entendiendo que el conocimiento es el principal instrumento del pensamiento científico, porque dispone del interés y de la realidad para experimentar. Este artículo, se estructura sobre la base investigativa señalada y se entiende como uno de sus resultados parciales, entre otros, como la concepción misma de maestro. "Sólo la regulación sistemática de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la severa disciplina de los hábitos de producir sugerencias pueden asegurar una decisión correcta acerca de la naturaleza impura de una creencia y de la solidez de otra. La sustitución de hábitos supersticiosos de deducción por hábitos científicos no se ha logrado por progreso alguno que afectara a la agudeza de los sentidos ni a los beneficios derivados de la función de la sugerencia. Dicha sustitución es el resultado de la regulación de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la inferencia" (pp. 38-39).

La finalidad principal de la educación mediante la adquisición de experiencias²⁰⁵ centradas en los intereses, la realidad y el desarrollo psicológico, tienen que ver con la cuestión de las actitudes, las cuales se entienden como cualidades personales, que contribuyen al desarrollo del hábito de pensar de manera reflexiva, y a la disposición voluntaria y motivada para aprender. El maestro es el sujeto responsable de moldear el carácter del niño con una mentalidad intelectual social abierta, curiosa, desprejuiciada y entusiasmada, conectándolo de esta forma con el pensamiento reflexivo. Esto a su vez, constituye una definición del rasgo moral individual, bajo el criterio de responsabilidad que tienen las personas sobre las decisiones que toman y sus consecuencias²⁰⁶.

Las sugerencias se entienden como las ideas o cualidades que se experimentan y se transforman en otras cosas en función de los objetos de la realidad y en relación con una actitud para indagar. Es decir, indagar de manera que la observación y la disciplina muestren cuándo estamos ante un error y/o frente a un acto correcto de pensamiento y de comportamiento. El ejercicio de indagar se inicia en la escuela a expensas del maestro que lo dirige y lo orienta, poniendo a prueba las capacidades de adaptación del niño a la realidad dominante.

Ahora bien, las sugerencias surgen de la relación entre el bagaje conceptual que se tiene y la riqueza de experiencias. Tal que, se entiende que ellas pertenecen al mundo del conocimiento, las cuales se presentan como una posibilidad (realización) y una conexión entre el objeto sugerido y el objeto percibido. El objeto está situado en el centro de las actividades experimentadas y transformadas en una evidencia en relación con la sensación y la percepción revistiéndolo de una cantidad de cualidades intrínsecas. Es decir, cada vez que se piensa en algo, se piensa en algo más que es propio del objeto y no se halla presente, sino mediante el recuerdo que surge por una asociación de semejanza entre una cosa y una experiencia precedente

²⁰⁵ En Dewey la experiencia tiene un carácter educativo porque debe conducir al alumno a la realización de unos propósitos, habituándolo y capacitándolo para juzgar, controlar y actuar inteligentemente en las situaciones nuevas. Para el caso, esta no se concibe como aquello que se percibe y produce a través de los sentidos, ni mucho menos, la concepción de lo que sucede como acto cotidiano; por el contrario, ella se constituye en la relación entre el individuo y su ambiente. La experiencia se da en relación con el ambiente, donde el individuo actúa en el mundo, y el mundo actúa sobre él, transformando y modificando la calidad de las experiencias posteriores.

²⁰⁶ La noción de actitud, en el sentido desarrollado por Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 90) en donde clasifica los hábitos mentales como buenos o malos, permite afirmar la efectividad significativa de éstos, en cuanto sirven para indagar, hacer seguimiento y suspender los juicios. En relación con la indagación, estos hábitos tienen que ver con las cosas, mientras que los de seguimiento, precisan la coherencia de las sugerencias y los de suspensión del juicio desarrolla la comprobación y el examen de la evidencia sensible. En caso contrario, serán hábitos de apresuramiento, atropello, mirada impaciente y superficial; o lo serán de adivinación fortuita y permanentemente cambiante; o serán hábitos, alternativamente de ingenuidad y de impertinente incredulidad; pues tanto la creencia como la falta de creencia se basarán, en uno y otro caso, en el capricho, la emoción o las circunstancias accidentales.

haciendo referencia a otra relación, la cual da lugar a la construcción de una cadena de sugerencias o ideas.

Las ideas son algo que nos suceden, tienen lugar en nosotros y se presentan como funciones asociadas a la experiencia pasada y no dependen de la voluntad o de la intención presente puesto que, en las ideas se dan los pensamientos, es válido decir, que pensamos o no pensamos, y para saber si pensamos o no pensamos, señala Dewey es necesario aceptar la condición práctica que nos hace responsables de usarlas para examinar su significado, sus derivaciones, sus efectos, su intervención en el yo como fuentes del pensamiento²⁰⁷. Las ideas tienen unas dimensiones, conformadas a la manera de una combinación entre facilidad o rapidez, alcance o variedad y profundidad. Así, la idea de clasificación en la dimensión fácil o rápido, a partir de “la presentación de los objetos y de la sucesión de los acontecimientos” (Dewey, 1989, p. 52) tiene lugar, según una disposición para sugerir ideas a partir de la observación.

En cuanto al alcance o variedad, el alcance hace referencia a la cantidad de ideas y la variedad a las alternativas de respuesta intelectual y a sus cualidades, así como a la riqueza, o a la pérdida en cuestiones prácticas o para llegar a concluir cuestiones teóricas; de ahí, que la disciplina mental asegure los hábitos de pensamiento. En relación con la profundidad, esta se opone a la superficialidad de las ideas. Mientras la profundidad va a la raíz de las cuestiones, la superficialidad apenas las toca; aquí la influencia externa es mínima, dado el sentido que adquieren los problemas por las dificultades que determinan al pensamiento. Este plano implica el verdadero método de la reflexión y la valoración dada a la experiencia práctica, a la percepción aguda y al esfuerzo intelectual en términos de ideas sustanciales, ya que el pensamiento se toma su tiempo, requiere energía y propuestas para resolver problemas reales con eficacia.

Estos tres planos, muestran: primero, como la dimensión que habla de la facilidad o rapidez precisa de la función del maestro y de la escuela, lo que produce el sentido y traza la dirección de las actividades en torno a adquisición de la experiencia, cuya respuesta se espera sea positiva, mientras que el segundo plano, establece el alcance y define la variedad, para que se responda a las cuestiones prácticas de la función del maestro: como son aquellas que tienen que ver con la preparación, la atención y la

²⁰⁷ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 52) plantea que las ideas suceden como resultado de las experiencias, así como cuando abrimos los ojos vemos lo que tenemos delante, así también, cuando las sugerencias tienen lugar en nosotros, se presentan en calidad de funciones de nuestra experiencia pasada y no de nuestra voluntad o intención presentes. En la medida en que, en este significado particular, se hallan implicados los pensamientos, sería válido decir “piensa” en el mismo sentido en que decimos “llueve”, y no “pienso”. solo cuando una persona trata de controlar las condiciones que determinan la aparición de una sugerencia, y solo cuando acepta la responsabilidad de utilizar la sugerencia para examinar qué se desprende de ella, tiene significado la introducción del “yo” como agente y fuente de pensamiento.

indagación en el sentido de producir respuestas intelectuales; y por último, el tercer plano, implica el contacto del alumno con el maestro en el sentido de desarrollar un pensamiento que diferencie lo importante o significativo de lo insignificante.

Estas dimensiones le dan una idea al maestro de lo que se puede entender por pensamiento y por método para desarrollar cualquier tema que resulte mentalmente interesante para el niño. Este pensamiento al que se refiere Dewey es el pensamiento específico, el cual se construye en la medida, que se tiene claro que no es una facultad única e inmodificable, cuyos términos denotan significados intelectuales como resultado de un don natural, sino que, es específico en tanto es capaz de producir diferentes significados propios, según situaciones concretas; de tal modo que, su organización lógica permita comprender, poner en relación distintas ideas concretas y hacer que su función favorezca el desarrollo de una indagación y una reflexión significativa con valoración propia; cualquier tema tratado en la escuela es un tema intelectual y el maestro debe saber apreciarlo y valorarlo.

En la escuela, el conocimiento se da en función del tipo de pensamiento que la sociedad quiere formar en el individuo. En este caso, el individuo es el niño, quién será formado en un pensamiento reflexivo. En términos concretos, puestos los niños en el campo de la educación serán capaces, en este contexto de desarrollar operaciones mentales de selección, de organización y de diferenciación cuando se trate de interrogar la realidad. Estas acciones no son mecánicas, son el resultado de una construcción intelectual y de un adecuado análisis entre las ideas; lo que implica, por un lado, pensar de manera sistemática y por otro, desarrollar una mentalidad. A propósito de ello, en la filosofía de la educación desarrollada por Dewey las sugerencias, o sea, las ideas están en relación directa con las cosas adquiriendo significado.

Lo real tiene que ver con los hechos, pero no con cualesquiera hechos, sino con los hechos significativos; es decir, los hechos puestos en donde las cosas adquieren sentido y el significado de ellos, a su vez, se constituye en una propiedad de esas cosas y de esos acontecimientos. Sin embargo, el significado no puede ser aceptado sin que pase por la observación y la acción. De tal suerte que, se convierta en un instrumento de comprensión y explicación de las cosas, mediante los procesos de generalización.

Dicha comprensión generalizada se define como concepto, y este concepto a su vez se utiliza como instrumento de juicio, puesto que al generalizar se amplía y se transfiere la comprensión de una cosa a otra, dado que representa la totalidad de la clase o del conjunto de cosas, dotando de rasgos peculiares a los objetos con fines prácticos. Introducir la cualidad y la cantidad en los modelos de referencia útiles, no implica que los conceptos no cambien, sino que “los conceptos se estandarizan” (Dewey, 1989, p. 134).

[...] La generalidad reside en la aplicación de nuevos casos a la comprensión, y no en las partes constitutivas de una noción. Un conjunto de rasgos que quedará como residuo, el *caput mortuum*, de un millón de objetos, no sería nada más que una colección, un inventario o un conglomerado, nunca una idea general. Todo rasgo sobresaliente destacado en la experiencia que en adelante sirve como ayuda en la comprensión de algunas otras experiencias se convierte, en virtud de esta aplicación, en algo muy general. Puede compararse lo que se acaba de decir con las afirmaciones anteriores acerca del análisis y la síntesis. El análisis que termina dando una idea de la solidez y definición de un concepto no se basa en otra cosa que en el énfasis que se pone en lo que suministra una clave para tratar alguna incertidumbre (Dewey, 1989, p. 139).

Es el uso y la aplicación de los conceptos en las prácticas sociales, lo que conduce a su estandarización, para facilitar la lectura de las cualidades, de la complementación (identidad y estabilidad de carácter) y de la ubicación (estabilidad y distinción) de un objeto en un sistema de conceptos. Puesto que, los conceptos capacitan a los individuos para generalizar y ampliar la comprensión de las cosas en la realidad, son estos los que estabilizan los significados que se tienen a partir de la experiencia en diferentes ambientes.

Los conceptos en este punto de vista, en particular, señalan una cierta reciprocidad de referencia y de identificación. En cuanto a la cualidad, esta se presenta en el pensamiento reflexivo como: adquisición, definición y consistencia de un significado derivado de su uso en las prácticas sociales, constituyéndola en un factor de distinción. El carácter distintivo de la cualidad tiene que ver con la reacción y la adaptación flexible al mundo, de manera peculiar; estas cualidades responden a un conjunto de variaciones de forma, de función, de disposición y de finalidades de los objetos en relación con el significado que vehiculizan en forma de explicación e intercambio de signos. Son estas cuestiones las que permiten diferenciar intelectualmente actitudes y acciones. En esta perspectiva los valores son determinantes en el uso que se haga de las cualidades. La finalidad última de la definición y la regularidad del uso de un significado, tiene como fin el reconocimiento, el cual le es consustancial en un contexto particular. La combinación de significados semejantes en la experiencia personal, como aprender a leer, por ejemplo, adquieren sentido, según los medios que facilita la extensión de dicha experiencia dirigida a otros en un contexto de uso, en la medida que lleva o construye la adquisición de la capacidad para aprender y razonar.

Entonces, como los conceptos tienen características propias y diferenciales, según Dewey, es a través de los significados estandarizados como se produce la complementación, la cual hace posible adquirir una identidad y estabilidad de carácter. En términos particulares las trayectorias y la estructura del significado, puesto a nuestra disposición, sirve para utilizarlo en la interpretación de aquello que forma parte del sistema de conocimientos. La complementación implica una cierta

reciprocidad de interacción, cuando se identifican los significados en un mundo de las creencias. Mientras que, la ubicación de un objeto en un sistema, antes que nada, tiene que ver con una concepción de ciencia que consiste en un conjunto de hechos de los que puede inferirse leyes, verdades y conclusiones generales, dando lugar a nociones que explican “la tendencia a la sistematización en todo uso de conceptos” (Dewey, 1989, p. 136).

La extensión es la cualidad de la generalización de los significados y de la comprensión de dos procesos que permiten separar y agrupar una gran variedad de existencias de carácter distinto: el análisis y la síntesis. La extensión está en correlación con la intensión, en tanto el principio que permite identificar las particularidades e individualidades de las cosas. Tanto la extensión como la intensión dice Dewey “tipifican la fijación y organización de los significados” (1989, p. 142). En el método reflexivo, se comprende por análisis, la operación que hace posible que se encuentre el sentido de las cosas, imprimiendo solidez y definición a los conceptos. Mientras que, la síntesis es la operación correlativa al análisis, tratando la cuestión de la precisión de las cualidades de las cosas en un plano de extensión y generalización de las ideas²⁰⁸.

En síntesis, Dewey llama la atención sobre la organización de los significados en tanto analíticos y sintéticos, puesto que ellos dan claridad conceptual permitiendo “el agrupamiento de experiencias entre sí” (1989, p. 142), mediante un proceso reflexivo. La organización de los hábitos de pensamiento, tiene como tarea establecer la coherencia entre las experiencias y entre las ideas; aclarando cómo este proceso opera de manera inconsciente. En este punto se está lejos ya del mundo de las creencias, de la opinión y de la información inconexa.

Pensamiento reflexivo y método científico

El pensamiento reflexivo se desarrolla de manera ordenada. Esto implica un proceso de asociación encadenada de secuencias y continuidad de las ideas, que en sí mismo no lo genera, sino cuando se da una conclusión. De ahí que, en la escuela, el orden intelectual facilite la organización de estos pensamientos y la realización pertinente

²⁰⁸ “La síntesis tiene lugar cuando captamos la relación de los hechos con la conclusión o de un principio con los hechos. Así como el análisis es énfasis, así la síntesis es colocación; una de ellas hace que el hecho o la propiedad subrayada se destaquen como significativas; la otra pone lo seleccionado en su contexto, en conexión con lo significado. Une lo seleccionado con algún otro significado para aumentar la importancia de ambos [...] vez que una persona cualquiera transfiere un significado de un objeto a otro que previamente se había visto como un objeto diferente, estamos ante una síntesis. Hay síntesis cuando un niño asocia con la existencia y presión del aire al gluglú que se produce cuando se vierte agua en una botella que él pensaba vacía; o cuando aprende a interpretar cierto sonido del agua y la navegación de un barco, en conexión con el mismo hecho. Hay síntesis cuando se reúnen cosas diferentes -como nubes, pradera, arroyo y rocas de tal modo que llegan a componer un cuadro. Hay síntesis cuando hierro, estaño y mercurio se conciben como lo mismo a pesar de sus diferencias individuales” (Dewey, 1989, pp. 118 y 140).

de las correspondientes acciones; aquí, el hábito mental se desarrolla hacia un fin determinado: hacer que los niños y los jóvenes en la educación, a partir de la experiencia adquirida, organicen sus pensamientos, creencias y hábitos en función del papel que cumplen en la sociedad, según sus finalidades, dando lugar a acciones inteligentes y controladas de los actos individuales.

Si el pensamiento no surge de manera espontánea, entonces, implica que algo lo provoca, y eso, tiene que ver con la autenticidad de las experiencias y de los intereses: inducir y orientar el pensamiento de manera correcta es pensar, en tanto un proceso mental de carácter sucesivo y secuencial en donde la verdad, la pertinencia y la finalidad del dato, da lugar a nuevos hallazgos en términos de su examen y su verificación, estableciendo en el dato mismo, la distinción entre una forma de pensar correcta y reflexiva y otra forma de pensar incorrecta²⁰⁹ (Dewey, 1989, p. 116).

Entonces ¿Qué es pensar de forma correcta en el pensamiento reflexivo? pensar está asociado a la formación de hábitos científicos, tales como partir de un estado de duda permanente, cuyas afirmaciones racionales determinadas por el origen del problema, han de ser válidas en el sentido de su justificación y pertinencia; estas condiciones controlan el proceso de pensar sistemático hacia la finalidad del pensamiento: plantear hipótesis, probar, experimentar, validar y concluir. Mientras, que pensar de manera incorrecta, implica hacer inferencias indirectas, llegar a comprobaciones lógicas sobre creencias erróneas, entre otras, las ideas que no tienen fundamento seguro y sacar conclusiones de opiniones que se han aceptado²¹⁰.

Cuando estas cuestiones sobre pensar de manera correcta entran en el campo de los significados, según Dewey, el pensamiento progresa en relación con las posibles conclusiones a las que se podría llegar; puesto que pensar construye un camino y

²⁰⁹ Cuando Dewey habla de pensamiento correcto e incorrecto, en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p.25) recurre a los razonamientos hechos por Locke, afirmando con él, que algunas de las causas de un pensamiento incorrecto, son: los métodos erróneos que incitan al error asociados a hábitos propios de los individuos, a las afirmaciones sin argumentos sólidos, a actuar y pensar llevados por el testimonio de otros, a la tendencia de ir directamente a las conclusiones, sin pasar por la comprobación y a la moda u opinión general de una época. Precisa la relación de semejanza entre la creencia y la costumbre, mostrando cómo esta semejanza se apoya en actitudes: pereza, inercia, ausencia de valor y energía para la investigación; mientras que la creencia posterior se apoya en el estudio cuidadoso y amplio, en la voluntaria ampliación del área de observación, en el razonamiento sobre las conclusiones a partir de concepciones alternativas con el fin de averiguar qué sucedería en caso de adoptar una u otra creencia.

²¹⁰ Un tipo de pensamiento dogmático o supersticioso, no permite ver otras conclusiones de los hechos, porque se soporta en costumbres preexistentes. Este pensamiento tiende naturalmente a creer en cualquier cosa que se le sugiera y genera hábitos deductivos incorrectos, por eso, el pensamiento requiere ser orientado para que no se dirija hacia creencias falsas. Dewey señala a propósito de esto, que la sustitución de hábitos supersticiosos de deducción por hábitos científicos es el resultado de la regulación de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la inferencia, con ello pretende resaltar la necesidad de orientar educativamente la formación sistemática del pensamiento, a partir de los procesos de verificación y comprobación de las sugerencias (p. 39).

una ruta a seguir, según las condiciones presentes de la realidad en la que se vive de acuerdo con la información útil que circula en la sociedad. Así las cosas, pensar, significar y establecer relación con la realidad se conjugan y organizan, mostrando sus diferencias por comparación, para formar un criterio de inferencia que sirve de explicación e interpretación al mundo de las evidencias; estas se convierten en signos de posibles experiencias, bajo la consideración individual y social de ser conscientes de las consecuencias de nuestros actos (Dewey, 1989, p. 30).

Entonces, reflexionar se entiende como volver siempre sobre los pensamientos mismos, de manera organizada, conectada y analítica. La reflexión se queda en las cosas, cuando comienzan a significar algo recuperando el significado de los hechos, de nuevas experiencias y a construir sólidas evidencias en las que se encuentre el sentido de los acontecimientos vividos, para superar la costumbre de responder a los estímulos externos de los órganos de los sentidos. Aquí, se encuentra la diferencia entre pensamiento común y pensamiento científico.

La experiencia ordinaria determinada por los acontecimientos, está marcada por su fuerza e intensidad. Percepción e ignorancia construyen una experiencia habitual tendiente al control del pensamiento común por la relación directa e inmediata que se tiene con el mundo: lo que es brillante, repentino, estruendoso, tiene asegurada la percepción y recibe un tratamiento privilegiado. Lo opaco, débil y continuo, se ignora o se le da poca importancia (Dewey, 1989, p. 170).

En comparación con el pensamiento científico, Dewey precisa, la condición de emancipación de este pensamiento como condición de progreso (1989, p. 170) y al mismo tiempo reconoce la exigencia de separarse, distanciarse y subordinar los estímulos inmediatos, los estímulos sensoriales y la costumbre. De esta manera, se establece el marco en el que Dewey señala el fondo empírico del pensamiento común: resultado de inferencias cotidianas, sin establecer relaciones de continuidad objetiva con la realidad como se hace en el pensamiento científico. Más bien, el pensamiento común, se regula en relación con los resultados prácticos de experiencias pasadas, cuyas observaciones repetidas producen las referencias teóricas y fácticas pertinentes para entender y explicar los fenómenos de la realidad.

Pensamiento que puede conducir a falsas creencias, por sus posturas inflexibles, dogmáticas y tendenciosas frente a lo nuevo (Dewey, 1989, p. 164), cuyo método empírico, no parece ofrecer condiciones rigurosas y coherentes para la diferenciación debida entre conclusiones correctas y conclusiones erróneas; mostrando también, cómo al construirse creencias comunes, los individuos en general las toman como herramientas y las usan para orientar, funcionar y guiar sus actuaciones en la sociedad; sin embargo, este filósofo considera importante tener presente el punto de vista empírico en la enseñanza de algunas materias en el campo de la educación.

La inducción y la conjunción son el modo de ser de las inferencias ordinarias²¹¹ propias del pensamiento empírico, las cuales aún no pasan por la regulación del método científico (Dewey, 1989, p. 163) caracterizadas por la repetición, la frecuencia y la tendencia a convertirse en una creencia positiva, podría llegar a argumentarse, siempre y cuando, pase por procesos de demostración objetiva, continua y según leyes de principio generalizables en el mundo real y sobre las acciones de los individuos, trascendiendo la asociación y semejanza de ideas; justo en este cruce de pensamientos, se conforma, según Clifford²¹² consultado por Dewey, el mundo de las destrezas y de las habilidades y su diferencia con el pensamiento científico.

Esta diferenciación se convertirá con el tiempo en el atributo de la educación para todos y la educación superior de los pensadores. Mientras el pensamiento común forma y desarrolla destrezas en tanto capacitación de los individuos para conducirse en circunstancias similares, aprovechando la experiencia vivida en las mismas circunstancias, el pensamiento científico capacita a sus individuos para pensar y aplicar experiencias vividas a circunstancias nuevas y desconocidas, de modo que su valor explicativo pueda comprobarse y refutarse, según surjan nuevas observaciones y experiencias, transformándose en tradición de la cultura.

En palabras de Dewey, así es cómo el pensamiento científico da origen a doctrinas dogmáticas, sino se somete a la investigación en el horizonte de la reflexión. Ahora bien, en general la sociedad no acepta el cuestionamiento de sus creencias, sean estas generales o particulares, porque hacerlo implica poner entredicho el poder y la autoridad de la tradición. Sucede que, la cultura casi siempre, siente temor por la novedad, por los acontecimientos nuevos, por la sospecha y el progreso;

²¹¹ Para ilustrar esta afirmación, Dewey en su obra *Cómo pensamos*, publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 163) da el siguiente ejemplo: A dice: “Es probable que mañana llueva”. B pregunta: “¿Por qué piensas eso?” A lo que A replica: “Porque el cielo estaba encapotado hacia poniente”. y cuando B vuelve a preguntar: “¿Y eso qué tiene que ver?”, A responde: “No lo sé, pero generalmente, después de una puesta de sol así, llueve”. Nuestro sujeto no conoce ninguna conexión objetiva entre la apariencia del cielo y la lluvia, no tiene conciencia de continuidad alguna en los hechos mismos, ninguna ley de principio, como solemos decir. A partir de la frecuente recurrencia de la conjunción de dos acontecimientos, los ha asociado de tal modo que, cuando ve uno, piensa en el otro. Uno de ellos sugiere el otro o está asociado con el otro. Un hombre puede creer que lloverá mañana porque ha consultado el barómetro; pero si no tiene concepto alguno sobre el modo en que la altura de la columna mercurial (o la posición de un indicador que se mueve según la subida o descenso de la columna) está asociada con variaciones de presión atmosférica ni de la relación entre estas últimas y la tendencia a precipitación, su creencia en la probabilidad de lluvia es puramente empírica”.

²¹² Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 165) cita a Clifford: “La destreza capacita a un hombre para tratar las mismas circunstancias con las que se había encontrado antes, mientras que el pensamiento científico lo capacita para tratar circunstancias diferentes, con las que antes jamás se había encontrado”, como nos es claro a qué autor contemporáneo se refiere, en las indagaciones que se hicieron para el propósito de esta investigación se indagó que es muy posible que se trate del filósofo y matemático William K. Clifford (1845-1879) quien tiene un ensayo titulado: *La voluntad de creer*, Un debate sobre la ética de la creencia.

prefiere mantener las seguridades, las lealtades y las creencias habituales de los ciudadanos²¹³.

Dewey comprende por pensamiento, la idea o imagen mental de algo presente en la realidad, cuyo origen son las situaciones directamente vividas o experiencias previas, las cuales desencadenan interrogantes, que se convierten en el punto de partida de la reflexión científica. El pensamiento científico se conforma de un conjunto de teorías, conceptos, métodos e instrumentos, formando conocimientos a partir del planteamiento de un problema, susceptible de resolverse, explicarse, entenderse o interpretarse, sobre los datos obtenidos acerca de un objeto de estudio, respecto del cual pueden construirse una serie de hipótesis tendientes a su demostración, comprobación, verificación y, según las respuestas puede concluirse algo generalizable, verdadero y legitimado en el campo social.

En consonancia, se reflexiona cuando se examina de forma activa, persistente y cuidadosa toda creencia o supuesta forma de conocimiento en la perspectiva de los fundamentos que le dan sentido y de las conclusiones a la que tiende; esto incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y racional (Dewey, 1989, p. 25). Sin embargo, las creencias logran trascender en la mente de las personas, de manera tal, que ellas actúan de acuerdo con éstas. Situación que cuestiona la instrucción y los actos de imitación en la escuela (Dewey, 1989, p. 24).

Este pensamiento está a la base del progreso, porque permite inventar, ingeniar o hacer modificaciones intencionadas sobre la naturaleza con el propósito de dominarla, ordenarla, transformarla y convertirla en una utilidad en función del desarrollo de la sociedad y en fuente de saber. Dado que la actitud mental se caracteriza por la curiosidad, la imaginación y la experimentación, estas condiciones conforman la actitud del espíritu científico; algo que no se puede enseñar, así como tampoco se puede enseñar a pensar; en cambio, sí se puede aprender cómo pensar bien, en lo que se refiere a cómo adquirir el hábito general de reflexión (Dewey, 1989, p. 47). De ahí, la importancia de enseñar a pensar bien y de determinada manera desde las primeras edades, tarea que le corresponde al maestro (Dewey, 1989, p. 34).

²¹³ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 169) plantea que el interés en el futuro es una ventaja del pensamiento científico sobre el pensamiento empírico, porque este genera una actitud positiva frente al cambio superando la confianza conservadora en el pasado, en la rutina y la costumbre para poner su fe en el progreso a través de la regulación inteligente de las condiciones existentes y el reflejo del método experimental como posibilidad de desarrollo de la sociedad; mientras que el método empírico compromete y exalta las influencias del pasado; por ello afirma que el método empírico: “Espera a que haya un número suficiente de casos”, mientras que el método experimental: “Produce los casos”. El primero depende de que el devenir accidental de la naturaleza nos presente ciertas conjunciones de circunstancias; el segundo, en cambio, trata deliberada e intencionalmente de producir la conjunción. Por este método, la noción de progreso asegura la garantía de cientifismo.

El pensamiento reflexivo pasa por la comprobación experimental y el razonamiento científico de análisis y de síntesis, precisando los procesos de discernimiento y de identificación (Dewey, 1989, p. 168) Tal que, la conjunción de circunstancias provenientes de la naturaleza y sus relaciones, construyan condiciones reales para configurar casos, o como este filósofo lo dice, la naturaleza: «Produce los casos». Pero también, se trata de la conjunción deliberada e intencional de casos, cuyo método conforma la noción científica de progreso (Dewey, 1989, p. 170). Dewey establece la evidencia empírica y racional como el fundamento, la garantía y la base de una creencia. Dado que las evidencias pueden confundir, se considera importante la experimentación y la demostración en el campo científico.

El pensamiento reflexivo y el método científico configuran un modo de pensar el mundo y la realidad que se vive, al dotar de herramientas conceptuales e instrumentales a los individuos y a la sociedad; así configura un orden, una sucesión de hechos o de actos y le da significado y continuidad a las ideas y a las acciones del hombre. De ahí, que, el pensamiento reflexivo implique secuencia, continuidad y orden. Cuando se habla de secuencias se comprende la sucesión ordenada de ideas, tendientes a sacar una conclusión aceptada como verdadera; por continuidad se comprende una cadena de ideas fundamentadas en evidencias y entrelazadas por una fuerza intelectual controlada por la mente. Esa fuerza intelectual se logra por la variedad y el flujo de ideas concentradas en una dirección, ideas que se movilizan de manera dinámica hacia un objetivo: la inferencia²¹⁴.

La inferencia se constituye en función del pensamiento: inferencia general y particular. Estas inferencias requieren verificación en el sentido de establecer una serie de creencias sometidas a comprobación experimental, porque es a través de la prueba como se conoce el valor verdadero de las cosas (Dewey, 1989, p. 95); además de establecer las referencias a *priori* para diferenciarlas de las creencias que no pasan por este procedimiento. En el pensamiento reflexivo este tipo de operaciones de inferencia o deducción, se dan como un proceso posible para la configuración de una idea sobre algo; proceso aún no conocido a partir de explicaciones causales respecto de un acontecimiento particular. Ella surge de las sugerencias o ideas mediante: la observación, los recuerdos, los intereses y las preferencias. Hay inferencias correctas y erróneas.

²¹⁴ “El pensamiento dirigido a una conclusión aceptable, esto es, a una conclusión en la que sea razonable creer debido a los fundamentos en los que se apoya y a la evidencia que la sostiene. Simplemente en tanto tales, las ideas, con independencia de su secuencia ordenada, solo “irrumpan en la mente”. A menudo es totalmente exacto el juicio “Me he encontrado pensando en algo”. Pero para convertir las sugerencias en pensamiento reflexivo, para infundirles la propiedad del orden y la continuidad es necesaria otra dimensión. Sin lo que se ha dado en llamar “asociación de ideas” o cadena de sugerencias, no hay pensamiento posible. Pero esa cadena no constituye la reflexión por sí misma. solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo” (Dewey, 1989, p. 56).

Formar una mente capaz de hacer estas conjeturas, implica, tener claro que unas surgen de procesos de deliberación práctica basada en experiencias previas, mientras otras son producto de la observación reflexiva de situaciones particulares y otras, las conjeturas científicas que se construyen sobre la reflexión de los resultados obtenidos en los procedimientos de experimentación y comprobación de hipótesis. Los individuos podrán desarrollar uno, otro o todos los niveles de pensamiento rudimentario, común o científico dependiendo de su fuerza intelectual, su experiencia, sus intereses y su disciplina de trabajo porque entre más experiencias previas e información tenga el sujeto, mejor serán sus inferencias: “mientras la sugerencia irrumpe en la mente, sus características concretas dependen de la experiencia del sujeto, y ésta, a su vez, del estado general de la cultura de la época” (Dewey, 1989, p. 94).

No obstante, casi de manera automática los individuos usan sus conocimientos, sus hábitos de pensar y sus creencias, para organizar, seleccionar y sistematizar el cumplimiento de sus actividades laborales en la industria si se trata de un obrero, o en la administración y en la adaptación al medio ambiente si se trata de profesionales y en los descubrimientos, inventos y creaciones si se trata de un científico. El problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo es el de crear condiciones materiales, prácticas e intelectuales para ponerlas al servicio de la curiosidad por experimentar, relacionar, establecer una cadena y un flujo de ideas dirigidas a realizar finalidades y a plantear cuestiones que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas (Dewey, 1989, p. 64).

Ahora bien, en un individuo el pensamiento real se conforma dependiendo de los hábitos y de un proceso continuo de cambio: el cual se origina en situaciones inestables. Este tipo de pensamiento se distancia de las lógicas formales. Si bien, la forma lógica o producto del pensamiento y el pensamiento como proceso y procedimiento psicológico en su resultado final son lógicos; en estricto rigor el pensamiento lógico a partir del orden y de la coherencia está en el método.

El método es un procedimiento lógico formado de diversas hipótesis, que sirven de estímulo y evocación de las potencialidades innatas del individuo en situaciones problemáticas, según un orden natural de desarrollo (Dewey, 1989, p. 85). El pensamiento real tiene aquí su propia lógica: orden, cuidado, rigor, razón y reflexión son sus cualidades. En este paisaje, una persona que habla y actúa con lógica utiliza, revisa y calcula las evidencias y los medios apropiados para alcanzar el resultado propuesto. Las situaciones nuevas se encargan de poner al individuo en procesos de pensamiento más elaborados, en donde sus ideas pasan por la planificación, la verificación, la confirmación y la explicación de los fenómenos. Estas funciones del pensamiento reflexivo trazan el camino del hábito de pensar, sobre las situaciones particulares y contingentes en las que se experimenta.

El método construido por el pensamiento científico reúne una serie de cualidades que le dan sistematicidad a las operaciones que pasan de los hechos a las ideas y de las ideas a los hechos; es decir, da lugar a la separación y relación entre teoría y práctica a la manera de un pasaje para su puesta a prueba. El mundo ordinario se mueve sin método y, según los hechos se van presentando, sean pertinentes o no a la deducción; de ahí, su uso obligado en la búsqueda reflexiva de hechos o actos reveladores y reguladores de nuevos conocimientos.

Éste se caracteriza por observar y reunir conjuntos y series de datos significativos de forma selectiva, configurando ideas y operaciones, sobre hechos precisos, tendientes a recopilar información para construir teorías y conceptos de orden explicativo. Operaciones que implican: “1) eliminación, por medio de análisis, de lo que probablemente sea engañoso e irrelevante; 2) insistencia en lo importante mediante la recopilación y comparación de datos, y 3) construcción deliberada de datos mediante la variación experimental” (Dewey, 1989, 1989, p. 149). Estas operaciones exigen doble demostración: la demostración de un proceso de formación de las ideas, y la demostración práctica. De ahí que la aplicación sistemática del método científico, implique observaciones empíricas tendientes a dar explicaciones sobre una base experimental para comparar resultados, a partir de observaciones que dan lugar a explicaciones, hipótesis y teorías, sobre la base de experimentos que permiten comparar los resultados del razonamiento científico.

Ésta actividad reflexiva tiene que ver con la experiencia de los sentidos y el recuerdo de los hechos por analizar, puesto que ellos dan lugar a ideas, las cuales se presentan como alternativas de comparación y pertinencia, en la relación entre procesos, datos e ideas, factores correlativos de interpretaciones, explicaciones y soluciones a problemas reales para alcanzar logros y plantear soluciones concretas a situaciones difíciles de vivir.

[...] Los dos límites de toda unidad de pensamiento son una situación desconcertante, problemática o confusa al comienzo y una situación clara, unificada y resuelta al final. La primera de estas situaciones puede llamarse pre-reflexiva. Plantea el problema que hay que resolver; de ella emana la pregunta que la reflexión tiene que responder. En la situación final, la duda se ha disipado; la situación es postreflexiva, de ella deriva una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce. Estos son, pues, los límites dentro de los cuales se sitúa la reflexión. (Dewey, 1989, p. 102).

En cuanto a los juicios²¹⁵ considerados actividades reflexivas y tomados como referentes de la verdad, en tanto, unidad constitutiva sirven para permitir a la sociedad y a los individuos: estimar, apreciar y evaluar una situación con criterio y discernimiento; por eso, están en relación con la formación de hábitos del pensamiento, la determinación de datos importantes en la selección de hechos significativos y la construcción de significados que: por un lado, muestran indicios y por otro lado, construyen interpretaciones, de tal suerte que, conduzcan a una conclusión²¹⁶ sobre la base de la solución de un problema. La enunciación de juicios pertinentes y discriminados, fija reglas, establece estándares y construye un sentido de la verdad y nuevos conocimientos en el horizonte explicativo de realidades.

Por eso, la controversia, la definición y la elaboración, son propósitos contrarios de una misma situación, es decir, mientras la controversia y la definición son un proceso de selección y pretensión de los hechos para establecer el buen sentido, según valores; la elaboración implica el proceso de comprensión, en tanto, se capta el significado de lo que sucede en el mundo, mediante la prueba y las ideas, tomadas como instrumentos de interpretación en la elaboración de un juicio (Dewey, 1989, 1989, p. 122). El juicio es una cuestión de análisis, como reunión de algo y de síntesis como unificación de algo²¹⁷.

²¹⁵ En la noción de juicio sano Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 111) afirma que este se da en una persona que tiene sentido común, que es un buen juez de valores relativos, que puede estimar, apreciar y evaluar, con tacto y discernimiento. Por eso, considera que el centro de un buen hábito de pensamiento está en la capacidad para enunciar juicios pertinentes y discriminados. Aclara que un hombre de juicio sano es un hombre educado respecto a la cuestión de interés, independientemente de sus estudios o nivel académico, por eso, se encuentran casos de hombres con escasos estudios, cuyos consejos son muy tenidos en cuenta y a quienes se recurre espontáneamente cuando se presenta una emergencia, hombres que tienen notable éxito en la conducción de cuestiones vitales. Esto, para decir que si las escuelas alejan a sus alumnos de esta actitud mental que conduce hacia el buen juicio en cualquier tipo de cuestiones en que se los sitúe, habrán hecho algo peor que producir alumnos que regresan de ella únicamente con vastas cantidades de información o habilidades muy refinadas en ramas especializadas.

²¹⁶ Dice Dewey, sobre el fundamento y relación de la premisa y la conclusión, como a propósito del valor de los conceptos de cantidad, una de las grandes conquistas de las ciencias naturales, tiene que ver con el desarrollo y aplicación de los conceptos matemáticos a la observación e interpretación de acontecimientos naturales. De esta manera, cada contenido científico o disciplinar se compone de un conjunto de significados y principios entretreídos remitiéndose sucesivamente unos a otros, según las condiciones definidas por los hechos, los problemas o las dificultades del mundo real. Cantidad, equivalencia y razonamiento, no requiere de observaciones específicas, pues con estas nociones es posible medir las consecuencias de los hallazgos y la extensión causal de los principios, de los significados y de las definiciones, según fórmulas generales y de clasificación (p. 157).

²¹⁷ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (pp. 118 y 119) afirma que se hace análisis cuando se hace énfasis en un hecho o una propiedad significativa. En tanto, este implica discernimiento, discriminación y separación de lo trivial respecto de lo importante, encaminando el proceso a una conclusión en su contexto en conexión con lo significado. En relación con la síntesis o colocación, esta es posible cuando captamos la relación de los hechos con la conclusión o de un principio con los hechos: “el análisis conduce a la síntesis, mientras que la síntesis perfecciona el análisis”.

Generalizar, ampliar y transferir la comprensión de una cosa a otra, es una condición de los conceptos que nos forman para generalizar, para representar la totalidad de clases, tipos y conjuntos de cosas, poniendo en juego los hábitos del pensamiento y el comportamiento con fines prácticos. Son los conceptos, los que contribuyen a estandarizar conocimientos, utilidades y referencias del saber; pero también garantizan la estabilidad e identidad de significados en diversos contextos que llevan a: identificar, complementar y ubicar un objeto en un sistema de pensamiento. De ahí, la importancia educativa de los conceptos en la producción, constancia y uniformidad de los significados, en función de la referencia que los niños deben aprender en la escuela, en donde, de acuerdo con su grado de desarrollo, conceptualizan e intelectualizan sus impresiones y sus ideas, según el ideal de su sistema de conceptos científicos para lograr continuidad entre hechos y significados, mediante la conciencia de un proceso cambiante, según su concepto de crecimiento.

Conclusión

Los hábitos, las sugerencias y los significados, son capacidades que superan las impresiones de los sentidos, las necesidades y los instintos, convirtiendo toda acción en inteligente mediante la construcción de un bagaje intelectual que hace posible la adquisición de las experiencias en el campo de la educación. Igualmente, la perspectiva de los valores, la combinación de significado en la experiencia personal, los conceptos y su principal cualidad de generalización y comprensión de la realidad, conducen al desarrollo del pensamiento reflexivo²¹⁸, diferenciándolo de las experiencias ordinarias.

Al mismo tiempo que este tipo de pensamiento se convierte en el principal atributo de la educación, por su valor explicativo derivado de las operaciones de comprobación, deducción e inferencia de ideas sobre hechos y realidades influenciadas por la acción del hombre y su fuerza intelectual y mental, se conduce en el hombre un cierto modo de comportarse en la sociedad. Esto implica que la conexión teoría y práctica, en este caso, configura una relación de separación en donde el conocimiento, el pensamiento

²¹⁸ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 103) comprende el proceso reflexivo en cinco fases o estados del pensamiento: 1) sugerencias, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución. Una sugerencia elimina a otra sugerencia que tiene menos consistente; 2) una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado (vivido directamente) en un problema que hay que resolver, una pregunta a la que hay que buscar respuesta. Cada vez que se produce una actividad reflexiva se da un proceso de intelectualización, en donde el problema se vuelve una tarea o un reto intelectual; 3) el uso de una sugerencia tras otra como idea conductora, o hipótesis, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo. Los hechos o datos permiten un primer planteamiento del problema y en la medida que da mayores probabilidades de solución, permite su comprensión; 4) la elaboración mental de la idea o suposición como idea o suposición (razonamiento, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad) se logra gracias a la información previa que permite conjeturas más sólidas; y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.

y los conceptos se constituyen en un extremo en instrumentos, y en el otro extremo son herramientas usadas en la solución de problemas de la vida, en el manejo de dificultades propias de la experiencia y en la posición de vencer los obstáculos dada la naturaleza de las relaciones sociales para el logro de resultados eficientes.

Con estas cuestiones sobre el pensamiento reflexivo, los hábitos de pensar y el método científico en el campo de la educación, se imprime el carácter de los factores determinantes de la adquisición de la experiencia del niño en la escuela progresista o en general conocida como escuela nueva. Bajo la consideración de la teoría de la inteligencia, según el marco conceptual de los hábitos, las sugerencias y la comprobación, en la perspectiva del método científico, y con los instrumentos propios de la experimentación, la verificación y la comprobación de hipótesis formuladas en la dirección de los intereses del niño, y el maestro como un director y un hacedor en la perspectiva de su función social, la pone a prueba, aplicando el punto de vista reflexivo de manera práctica en la organización y administración escolar, lo que implica en estricto rigor: trazar una política que habla de cómo poner en marcha la experiencia del niño de forma continua, experimental y adiestrada articulada a la sociedad.

Dado el giro político planteado se visualiza la aparición de un nuevo modelo de escuela (mediados del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) por oposición al modelo de escuela tradicional. Puestas las cosas en la necesidad de aceptar los cambios y las transformaciones que se están presentando en este momento histórico, no es difícil argumentar la idea de pensar y concebir el mundo como un mundo nuevo, puesto que de hecho ya está siendo determinado por los nuevos descubrimientos científicos, los nuevos desarrollos sociales y la nueva sociedad industrial, afectada por la explosión demográfica, las guerras y los ideales modernos: progreso, emancipación y libertad los cuales ya anunciaban la inauguración de un nuevo modo de ser de la escuela, de ahí el nombre de este modelo: Escuela nueva. En Dewey se conoce como escuela progresista en la dirección de la relación sociedad y democracia, pues la perspectiva del progreso fundamentada en la idea de un ciudadano y un individuo trabajador la conectaba a una noción de vida real: afectiva, laboral, psicológica y comunitaria.

Este artículo sostiene cómo su función social está determinada por la adquisición de la experiencia en el niño, la aplicación del método científico en los procesos de enseñanza, la instrucción en unos conocimientos básicos organizados en materias de estudio fundamentados en el pensamiento reflexivo y el adiestramiento del comportamiento en tanto es posible el desarrollo de habilidades y destrezas tendientes al uso y a la utilidad de las herramientas que provee la inteligencia en sus procesos de asimilación, acumulación y adaptación. De tal suerte, que con estos elementos y conceptos desarrollados se puede sostener que con Dewey se produce el cambio de estatuto del maestro y se instituye como centro del sistema educativo durante el siglo

XX. Sin embargo, también aparece el niño como personaje central de las prácticas pedagógicas en la escuela y del acto educativo.

Ahora bien, la escuela es una institución, según Dewey, influenciada en su función social y comunitaria por el doble papel que debe desempeñar el maestro en la sociedad moderna: forma un cierto modo de ser psicológico del niño en su realidad conduciéndolo por los caminos de la autorrealización y crea las condiciones materiales y prácticas para la adquisición de una experiencia articulada al programa escolar en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo. En este espacio institucional, el maestro no es un investigador, ni un descubridor, ni un científico; es un funcionario, un servidor social, un líder, un agente. Su función tiene que ver con el estudio juicioso, riguroso y objetivo de los resultados de las investigaciones obtenidos en el campo de las disciplinas y de las ciencias dirigido a la aplicación del método científico, al desarrollo de contenidos según los programas de las áreas del conocimiento, y a la creación de ambientes propicios a la indagación y a la reflexión. De ahí, la poca importancia que se le da al estatuto del maestro en tanto escritor e investigador en los discursos sobre la escuela en Dewey, durante gran parte del siglo XX.

Si bien es cierto, existe una distancia entre la concepción de maestro en la escuela tradicional y en la escuela progresista, este pensador de la educación, considera al maestro más un observador calificado que un intelectual; es más, a pesar de reconocer la importancia del conocimiento en la escuela, opta por su validez en el contexto del pensamiento científico orientado a dar respuestas y soluciones a los problemas sociales, políticos, económicos de la sociedad industrial y del mundo del trabajo, en la dirección del progreso social y de la toma de conciencia individual y colectiva. De allí, la pertinencia de algunas preguntas sobre ¿Cuáles son las condiciones institucionales, escolares y programáticas para que Dewey vea al maestro en su función de servidor social y de reproductor del conocimiento científico y de la cultura y no como un investigador? ¿Por qué el maestro no puede ser un científico, ni un pensador? ¿Cuál entonces es el papel que desempeña y la función que cumple el maestro en la escuela en la primera mitad del siglo XX? ¿Cuál es la relación educación, pensamiento, escuela y método? John Dewey filósofo de la escuela pragmática, hijo de su época –sociedad industrial, capitalista, guerras mundiales, explosión demográfica, grandes inventos y descubrimientos científicos y tecnológicos– norteamericano (1859-1952), dedica la mayor parte de su vida a pensar el mundo de la educación y de la psicología, desarrollando las bases para una teoría de la inteligencia, centrada en la idea de desarrollo entendido como crecimiento que se produce mediante un conjunto de fases que terminan en un estado de madurez individual y colectiva.

Entre sus afanes esta pensar la escuela como una institución pública destinada a conformarse en el motor del progreso social e individual. Afanes que lo llevan

a dedicarse a analizarla en su finalidad y detalles: arquitectura, ingeniería, administración, organización, programación, tipo de educación. Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que Dewey es el filósofo de la escuela en tanto institución social; puesto que la considera determinante para la consecución de una sociedad democrática, donde la educación es un instrumento entre otros como el conocimiento, cuyo papel es procurarle un lugar prioritario al método científico, a través del cual es posible lograr y regular el progreso social y las reformas políticas para alcanzar los ideales de la modernidad. Así lo presenta en su “Credo pedagógico”. Con Dewey se establece la distancia de una idea de educación tendiente a la formación de una subjetividad que dé cuenta de la relación con uno mismo, con los saberes, con el mundo y con la sociedad. No es que a Dewey no le interese la sociedad ni el individuo; es que, a diferencia de Rousseau, por ejemplo, él considera que el individuo existe para la sociedad y no para sí mismo. El individuo existe en función de la sociedad y de ahí su autorrealización.

Se puede concluir que más que la educación en función de los conocimientos, los saberes, la cultura, los conceptos, a Dewey le preocupa la escuela en el sentido de una educación centrada en la adquisición de la experiencia, la comprensión y permanencia de los intereses y la realización pedagógica de acciones reflexivas. Es decir imprime a la educación en la escuela, el sello de un pensamiento pragmático e instrumental en el sentido de los procesos, de los procedimientos, del método, de la operación y de la acción escolar.

Por tanto, no es de extrañar su concepción de conocimiento como un instrumento eficaz, organizado a la manera de conjuntos lógicos de información y adquirido a través de las actividades de instrucción en la escuela. De allí, el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación” o educación progresista en la selección, clasificación, ordenamiento y organización de experiencias escolares en relación con el conocimiento. No hay duda sobre la posición y el compromiso político de Dewey en relación con la sociedad en la que vive y con las diferencias poblacionales económicas y culturales de los habitantes del mundo. En el mundo social, las relaciones están determinadas por la economía, por los saberes, los conocimientos y el poder, especialmente por el lugar que empieza a adquirir la ciencia en su relación con el Estado y la industria. Por eso, no desconoce como en las prácticas sociales se conforman relaciones de desigualdad, injusticia y miseria. Sin pretender cambiar el lugar que le corresponde a cada una de las clases sociales, aboga por hacer realidad algunos de los ideales de la revolución francesa como el reconocimiento de los derechos ciudadanos, sociales y jurídicos de las poblaciones pobres.

De ahí, que vea en el trabajo de las masas en las fábricas y en la industria un espacio adecuado para el mejoramiento del bienestar social, sin que por ello, considere necesario que el campesino deje de ser campesino, el obrero... obrero,

el funcionario... funcionario, etc. Pensando más bien, cual es el tipo de educación adecuada que se debe impartir a cada uno de estos bloques poblacionales. En esa dirección su propuesta educativa elige la acción como el motor de la escuela en el horizonte de la formación del trabajador para la industria que requiere una sociedad democrática.

La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y si es posible formar intelectuales y el maestro es su instructor y quien capacita por poseer los conocimientos objetivos que provienen de la ciencia y de los saberes en general. Por supuesto la escuela en esta época, finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX se diferencia de los Colegios, los Liceos, los Gimnasios, es decir de la educación privada. Cuando hablamos aquí de escuela, estamos hablando de la Escuela Pública. Con Dewey entre otros pensadores de la pedagogía, como Montessori, Decroly o Claparede, se da nacimiento a la escuela para los pobres cuya responsabilidad es de los Estados naciones, que reconocen el derecho a la educación como una obligación. Para que el niño en la escuela se vincule socialmente, se requiere esfuerzos intencionados y trabajos reflexivos orientados hacia los fines y hábitos de la sociedad. Dado que, la educación en su función social permite este vínculo, por transmitir y comunicar los pensamientos, las prácticas y los sentimientos del grupo social al que pertenece; enseñar y aprender se convierte en una necesidad para la existencia y continuidad de la humanidad. La participación en la comunidad, solo se forma cuando hay fines comunes, que se traducen en objetivos, propósitos, creencias, aspiraciones y conocimientos en relación con su papel como ciudadanos y como trabajadores.

De allí, proviene la noción de maestro en Dewey, sobre los principios educativos del método científico como una opción pedagógica y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses del niño y su desarrollo cognitivo. La organización científica de los conocimientos, se comprende a partir del principio de causalidad, en relación con el medio y las consecuencias. El conocimiento aumenta, en la medida que se evidencia la madurez del alumno y su experticia para relacionarse con el medio natural y social. El alumno pasa de propósitos simples, con medios rudimentarios a un crecimiento intelectual y moral, que le permite conocer hechos y principios que constituyen las ciencias y las circunstancias sociales presentes.

La mirada instrumental de la educación en el caso de Dewey, proviene de su interés por aplicar el método científico en el campo de la educación y explicar a partir de sus postulados el proceso de desarrollo del pensamiento del niño. Cuando habla de método científico, está haciendo referencia tanto a los elementos teóricos y conceptuales de orden experimental y del orden de la demostración que construyen la ciencia y la razón; pero también del uso de procedimientos, instrumentos y técnicas:

que son las demostraciones empíricas, las evidencias intelectuales y físicas capaces de señalar el camino que se siguió para que el niño adquiriera una experiencia que va de lo incipiente a lo adquirido; mostrando cómo creció durante ese proceso de desarrollo.

La educación en la escuela, no existe para dar cuenta y entender el mundo en el que se vive por el deseo de saber, de entender conceptos y teorías y darles un lugar en la vida de los individuos, o para constituir un mundo interior libre e independiente, donde sus decisiones tengan un valor social e individual y la libertad sea una condición, o para producir diferentes encuentros con los saberes simplemente por entusiasmo, asombro o extrañeza, aunque estos saberes no sirvan para nada, (como lo señalan las políticas públicas de los siglos XX -XXI), por ejemplo, el hecho de que un niño campesino vaya a la escuela y aprenda a conocer, apreciar y usar a Shakespeare, es criticado, porque eso no le sirve para nada a este niño en el campo, sin importar cuál es la relación que se conforma con los saberes y los conceptos como herramientas para entender y ampliar los horizontes del mundo que vive, del tipo de relación que se construye con los otros, de ver la posibilidad de cambiar la trayectoria de su vida. No, de lo que se trata en Dewey es de anclar al niño a su realidad y sí puede mejorarla. No necesariamente dejarla.

Entonces, la función social del maestro legitimada por los Estados-naciones, le da un estatuto y una posición social al maestro, derivada de la naturaleza social de la escuela instituida para transmitir conocimientos útiles, prácticos y conectados con el mundo real en el que vive. De ahí, la importancia de enseñarle al niño a reflexionar su propio vivir; puesto que no se trata de cambiarlo, sino de ampliar sus horizontes y su mirada, para reflexionar sobre la vida que lleva y mejorarla en el sentido de la ideas de un mundo nuevo substituyendo un mundo viejo, injusto, inequitativo y desigual; adaptándose, acomodándose, adquiriendo experiencia y solucionando las situaciones problemáticas de sus condiciones de vida en términos de bienestar social y como un ciudadano capaz de vivir su propia realidad.

Algo así, por ejemplo, como darle al niño campesino las herramientas cognitivas, las habilidades y destrezas que proveen los conocimientos y la experiencia del campo como instrumentos facilitadores de la reflexión de su propia realidad con el fin de mejorarla sin que sienta la necesidad de abandonarla. Esto es posible si la escuela llega a este mundo impulsando procesos sociales reivindicativos, procesos educativos reflexivos, acciones pedagógicas centradas en los intereses, formando actitudes conciliadoras, psicológicamente equilibradas con la vida en comunidad, y hábitos de pensamiento sobre su propio mundo (en este caso el mundo rural) situación también válida para los niños pobres de las ciudades. La universidad no es para todos.

Los objetos de la realidad son los objetos de experimentación en el campo de la adquisición de experiencias por parte del niño, permitiéndole tomar decisiones futuras con base en el presente. En la medida que, se organizan las experiencias en función de nuevas ideas y el conocimiento de los hechos, los alumnos identifican problemas que estimulan la acción de pensar. En esta lógica, se es inteligente en la medida que se tiene conciencia de las causas, las consecuencias y la aplicación de los resultados del avance científico en la sociedad. El principio de causalidad es el motor de la organización científica del conocimiento. De ahí, que, los alumnos están llamados a comprender cómo los métodos de las ciencias les van señalando el camino para llegar a vivir un mejor orden social. Orden, que, resulta de la aplicación de las ciencias físicas al ponerlas en contacto con operaciones y procesos generadores de estos conocimientos, dando lugar para el caso de la escuela, al programa escolar y a las materias de estudio. El maestro está en el plano de los instrumentos de la educación, igual que el conocimiento, la misma educación y los saberes útiles.

Referencias

- Castañeda, C. (1974). *Relatos de poder*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel [y] Dewey*. México: Pubs. Cultural.
- Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle - Gimnasio Moderno, Bogotá.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.,
- Dewey, J. (1926). *La Escuela y el Niño: El niño y el programa escolar*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Dewey, J. (1926). *La Escuela y el Niño: El Credo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Dewey, J. (1940). *Education today*. New York: G. P. Putnam's Sons,
- Dewey, J. (1926). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1927). *Filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1929a). *El hábito y el impulso en la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1929b). *La escuela y la sociedad*. Madrid: F. Beltrán.
- Dewey, J. (1930a). *La inteligencia y la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1930b). *Pedagogía y filosofía*. Madrid: Librería Española y Extranjera.
- Dewey, J. (1930c). *Reconstrucción de la filosofía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Dewey, J. (1946). *Libertad y cultura*. Rosario: Rosarto.
- Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1950). *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Ágora.
- Dewey, J. (1963). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Herencia, conducta y motivación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hnos.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnánim.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología: ensayos de pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2005). *Una fe común*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Madrid: Ediciones Siruela.

- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frankena, W. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. México: Uteha.
- Hobsbawm, E. J. (1989). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Editorial Labor.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hook, S. (2000). *John Dewey: semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Lawson, D. (1971). *John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Llopis, R. (1926). *J. Dewey: I. La escuela y el niño, II. Ensayos de educación*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Luzuriaga, L. (1918). *La pedagogía de Dewey. La educación por la acción*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Molinos, M. del C. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona: EUNSA.
- Montes, E. (1931, agosto). *La pedagogía de Dewey y la nuestra. Comentario a un homenaje de América*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Nathanson, J. (1956). *John Dewey: la reconstrucción de la vida democrática*. México: Ed. Guaranía.
- Nubiola, J. & Sierra, B. (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6, 107-119. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Pérez, J. (1990). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Editorial Cincel.
- Podestá, R. (1971). *John Dewey: la ética de la eficiencia óptima*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey (1859-1952)*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf