

El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana¹

Rosa Bruno-Jofré
Gonzalo Jover Olmeda

Queen's University
Universidad Complutense de Madrid

La crisis de *fin de siècle* que caracterizó el avance de la industrialización y urbanización, así como la re-articulación ideológica e intelectual, traspasó las fronteras de los países y vio proliferar las redes reformistas transnacionales, aunque de manera más frágil que las redes económicas². La reforma escolar y el debate sobre la educación tomaron pronto una dimensión transatlántica, abarcando las Américas y Europa, con influencia poco después de los intelectuales e ideólogos ligados a la revolución bolchevique.

En el contexto de este intercambio transcontinental, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* publicó en 1898 la colección de credos pedagógicos que durante los dos años anteriores habían aparecido en *The School Journal*, revista editada en Nueva York y Chicago por E. I. Kellogg & Co³. El promotor de esta colección de credos fue Ossian Herbert Lang, que los reunió posteriormente, junto a otros textos de la pedagogía euro-

1. Esta comunicación es un texto preliminar y forma parte de un conjunto de trabajos en proceso que el *History and Theory of Education Research International Group*, con sede en Queen's University (Ontario, Canadá), está llevando a cabo sobre la recepción de Dewey en diferentes contextos históricos y culturales. Su realización ha sido posible gracias a la obtención por parte de los autores del *Charles Martyn Elliott and Kathleen Meed Elliott Fellowship in Education* de Queen's University.

2. Puede verse a este respecto: Rodgers (1998).

3. La revista era dirigida por Amos M. Kellogg autor de varios libros sobre gestión y metodología escolar y profesor de Escuelas Normales en Nueva York, Nueva Jersey y Michigan.

pea, en la obra *Educational Creeds of The Nineteenth Century*, publicada también por E. I. Kellogg & Co.

Entre los textos recogidos en el *Boletín*, está *My Pedagogic Creed*, de John Dewey, publicado en *The School Journal* en enero de 1897. Esto indica, de entrada, que la primera edición en español de esta famosa declaración de Dewey no fue la publicada por Darío Salas en Chile en 1908, como normalmente se ha mantenido⁴. El texto estuvo ya disponible en español diez años antes. En esta comunicación presentaremos los credos en el contexto del debate educativo de finales siglo XIX, y ofreceremos dos ejemplos del papel de *My Pedagogic Creed* en las lecturas que se hicieron de Dewey.

1. Los credos pedagógicos americanos de finales del siglo XIX

El 28 de febrero de 1898, dos semanas después del hundimiento del Maine, que supuso el inicio de la guerra de España con los Estados Unidos, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* inició la publicación de unos textos reunidos bajo el título “El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos”⁵. La recopilación se iniciaba con estas palabras de presentación, a cargo de un autor anónimo:

“Uno de los principales periódicos de educación que ven la luz en los Estados Unidos, *The School Journal*, de Nueva York y Chicago, viene publicando desde septiembre último, bajo el título, algo llamativo, de *credos pedagógicos* una serie de artículos breves, donde cada una de las más eminentes personalidades que colaboran en la obra de la educación en la América del Norte, expone en forma concisa lo que podría llamarse su profesión de fe en cuanto a los problemas capitales de dicha obra” (Institución Libre de Enseñanza, 1898, p. 36).

La sorpresa del compilador español con respecto a la noción de “credo” aplicada a la educación, está poco justificada si se tiene en cuenta lo arraigado de esta noción en la cultura americana, y su presencia en el debate intelectual de la época. A fines del siglo XIX la noción de credo, creencia (*belief*) y la ética de la creencia eran cuestionadas. El *evidencialismo* aplicado a la creencia religiosa, ejemplificado por W. K. Clifford y antes que él por Locke, junto a la influencia del evolucionismo de Darwin y Spencer y el predominio de la metodología científica, se convirtieron en puntos de referencia para asumir una visión moderna de la educación, o para reaccionar contra ella. La respuesta moderna reformista a la crisis social de la época, en la que se trata de articular el proyecto de desarrollo personal con la aspiración de transformación social, se refleja en la teología, la psicología, la filosofía y la pedagogía. La respuesta encuentra su contrapartida en concepciones individualistas y de mercado que no son desplazadas por las nuevas políticas

4. Ver, por ejemplo: Donoso (2001), p. 349.

5. La publicación por la Institución Libre de Enseñanza de estas manifestaciones de la pedagogía americana, precisamente en el año del “desastre”, es indicadora de la diferente percepción que sobre las causas de la sensación de declive nacional y las vías para la regeneración mantenían los conservadores y los liberales progresistas. Mientras que para los primeros el sentimiento de decadencia era el resultado de la pérdida de los valores tradicionales, y en consecuencia defendían reforzar la continuidad con la tradición, representada por la iglesia católica y la monarquía, para los segundos la situación ponía de manifiesto el retraso del país, pugnando por una modernización radical del mismo y la apertura a las influencias del exterior.

sociales. La mediación religiosa y el desarrollo del evangelio social protestante, así como el movimiento social de algún modo paralelo de la Iglesia Católica, recogido especialmente en las enseñanzas sociales de los Papas León XIII y Pío XI, mantienen la presencia de un lenguaje religioso que mediaba la visión del mundo.

Con esta discusión de fondo, no hay que extrañarse de que el promotor de la colección Ossian Herbert Lang, eligiese esta palabra, para referirse a ese conjunto de “principios fijos de acción”, de los que a su juicio no puede prescindir el profesor, que “sin ellos es como el capitán de un barco sin compás” (Lang, 1898, p. III). Esto indica, por cierto, que la expresión “Mi credo pedagógico”, asociada hoy a Dewey, no es originalmente suya, sino que le fue sugerida por Lang. Afecto al movimiento herbartiano americano (Dunkel, 1969, p. 222), éste explicaba las razones que le llevaron a promover la colección y su edición posterior en forma de libro, señalando:

“Este siglo se puede llamar con propiedad la era pestalozziana de la educación. No hay educador americano representado en este libro que no esté en deuda, más o menos directamente, con el Padre Pestalozzi (*Father Pestalozzi*). Las influencias indirectas han podido venir o bien de Froebel y Diesterweg, que elaboraron los planes de Pestalozzi de una manera práctica, o bien de Herbart y Beneke, quienes intentaron sistematizar el nuevo evangelio pedagógico y convertirlo en la base de una ciencia pedagógica. Pero estas influencias pueden discernirse más o menos claramente en cada credo” (Lang, 1898, p. V).

Para Lang, los credos, sin embargo, no debían entenderse como una simple transposición de los grandes principios universales de la pedagogía alemana a la circunstancia de la educación americana. Ésta tiene su propia idiosincrasia. Al solicitar su elaboración a un grupo de las personalidades norteamericanas más influyentes en educación, se trataba de “proporcionar para su publicación declaraciones concisas pero comprensivas de los ideales y planes educativos en cuya aplicación basaban éstos sus esperanzas para el futuro de la educación americana” (*Ibid.*).

Además del texto de Dewey, *The School Journal* incluyó los credos de: Francis W. Parker, director de la *Cook County Normal School de Chicago*; el canadiense James L. Hughes, inspector de escuelas públicas de Toronto; Richard G. Boone, presidente del *State Normal College* de Ypsilanti, Louis H. Jones, superintendente de escuelas públicas de Cleveland; L. Seeley, profesor de Pedagogía en la Escuela Normal Estatal de Trenton; Edward W. Scripture, director del Laboratorio de Psicología de *Yale University*; R. Herber Holbrook, director de escuela secundaria en Pittsburg; William N. Hailmann, superintendente de escuelas indias de 1894 a 1897 y en ese momento superintendente escolar en Dyton; Earl Barnes, profesor de educación en *Stanford University*; Patterson DuBois, autor de apreciadas obras sobre la vida infantil y la cultura religiosa; Burke A. Hinsdale, profesor de Pedagogía en *University of Michigan*; T. G. Rooper, inspector escolar británico; John S. Clark, profesor de enseñanza artística y biógrafo de John Fiske; Henry Sabin, superintendente escolar en Des Moines; y William T. Harris, Comisionado de Educación de los Estados Unidos. El libro de Lang incluía, además, la conferencia *A Bit of a Creed*, pronunciada en una reunión de la *New York State Art Teachers' Association*, en marzo de 1898, por James P. Haney, director de enseñanza manual en Manhattan; una revisión con pretensión de síntesis de los códigos publicada por George P. Brown en la re-

vista *The Public School Journal*, de la que era editor; y fragmentos y análisis de los escritos de Pestalozzi, Froebel, Diesterweg, Herbart y Beneke.

Muchos de los autores de estos credos se habían formado en la filosofía de la educación y en los métodos europeos. Parker, por ejemplo, fue un evangelista pedagógico que siguió los principios de Pestalozzi, con cuya obra se familiarizó en Alemania. Harris, a su vez, tuvo una fuerte influencia como propagador de las ideas hegelianas en América y como exponente de un nuevo currículo humanista. J. L. Hughes, de Toronto, fue un difusor de la obra de Froebel, cuyo principio de actividad creativa intentó extender a todos los niveles de la educación.

La filosofía alemana y, en especial, la pedagogía de Herbart habían sido un punto de referencia en la teoría de la educación americana, introducida por Charles C. Van Liew, Charles deGarmo, y los hermanos Frank y Charles McMurry que establecieron la *National Herbart Society*. Pero a finales del siglo XIX el movimiento herbartiano se había debilitado. Al llegar el siglo XX, existen en América cuatro fuerzas principales, cada una de las cuales implica una concepción del currículo, la humanista, representada entre otros por Harris, y, frente a ella, tres diferentes tendencias reformistas: Hall y el movimiento del estudio del niño/a (*child study*), Rice y los defensores de la eficiencia social, y el mejorismo, tempranamente representado por Lester Frank Ward. *Mi Credo Pedagógico* de Dewey trasciende estas posiciones, indicando ya una nueva dirección que el filósofo americano desarrollaría a lo largo de su vida intelectual, aunque, como indica Kliebard, no por eso dejase de usar el mismo lenguaje que sus contemporáneos (Kliebard, 1986, pp. 27-29).

Los credos publicados en *The School Journal* ponen de manifiesto el fragor del debate curricular de fines de siglo, revelando a veces de manera entrelazada, elementos de las tendencias señaladas. Algunas de las características que presentan, son:

- a) El lenguaje religioso. En muchos de los textos está presente la idea de Dios. Muchos de los autores mantenían una vinculación estrecha con la Iglesia. James L. Hughes, en el que se mezclan elementos del aprendizaje a través del conocimiento y auto-actividad y apelaciones a la eficiencia y a los estadios evolutivos en la forma de la teoría de las épocas culturales, comienza su credo declarando: “Creo que Dios es el Creador, la fuente de la vida, que da su poder a la evolución hacia una vida superior, y el centro de la unidad universal (...). La mismidad del niño es el elemento de divinidad en él” (Hughes, 1896, p. 317). Otros autores, como Seeley se distancian más de un lenguaje religioso, y declaran su creencia en una ciencia de la educación que nunca es definitiva, cuyo conocimiento para el maestro es tan esencial como el conocimiento de la medicina lo es para el médico (Seeley, 1896).
- b) El trasfondo evolucionista. George P. Brown, en su intento de síntesis, escribe: “El universo es un organismo, esto es el principio o la energía creativa o constructiva está dentro de él y no exterior a él. Se distingue, así, de un mecanismo. Lo que lo simboliza no es un reloj, sino una flor. El proceso de cambio que resulta en el crecimiento de los mundos y de los hombres (*sic*) es lo que llamamos evolución, que es el nombre moderno para *creación*” (Brown, 1898, p. 126).

- c) La centralidad de la idea de la infancia, y de su estudio, influido por la propia teoría evolucionista, como base de una pedagogía científica y del principio metodológico de actividad, en la línea defendida por el movimiento del *child study*. Prosigue Brown: “El orden de la evolución de la mente individual desde la infancia hasta la madurez es el mismo en todos los individuos. Esto hace posible la construcción de una ciencia de la pedagogía”. Y añade que frente a quienes siguen manteniendo una concepción mecanicista del universo, movido por leyes exteriores, en la que no cabe un principio de auto-actividad, “va emergiendo lentamente la concepción de un método en armonía con el método de la vida orgánica” (*ibid.*, p. 131). Harris, como representante del currículo humanista, se manifiesta más crítico con respecto al *child study*, cuyos partidarios considera que “no conocen todavía el alfabeto de la psicología racional” (Harris, 1897, p. 815).
- d) La confianza en el progreso humano. Francis Parker escribe, con ecos melioristas y redencionistas: “Tengo una fe indudable en el desarrollo de la raza humana. Creo que el camino y el objetivo de la humanidad es la educación. La finalidad y el fin de la educación es la vida en comunidad (...) Creo que el arte de la enseñanza es el arte de todos los artes, sobrepasa y comprende todos los demás artes, y que la marcha del progreso es hacia la línea de la realización de las posibilidades infinitas para el bien y el progreso de la humanidad” (Parker, 1896, p. 189).
- e) La consideración del maestro como sacerdote social. El mismo Parker añade: “Creo en la salvación universal *en la tierra* a través de la educación. Creo que el hombre es quien precisa, Dios quien provee, y el profesor el mediador, y cuando llegue el día en que esta mediación alcance su perfección, la raza humana entrará en una nueva vida” (*Ibid.*).

Como puede verse en esta síntesis rápida, en muchos de los credos late el reto que el evolucionismo supuso para la autocomprensión del ser humano y el conocimiento. Como notaba Dewey en 1909, el impacto que éste había causado en la religión, ocultaba que lo que ponía en cuestión era mucho más profundo, la propia base de la concepción predominante en la ciencia y la filosofía, sustentadas en la idea de una realidad ordenada y la progresiva realización de un propósito:

“El principio darwinista de la selección natural corta por su raíz esta filosofía. Si todas las adaptaciones orgánicas son debidas simplemente a la continua variación y a la eliminación de aquellas variaciones que son perjudiciales para esa lucha por la existencia que acarrea una reproducción excesiva, no cabe apelar a una apriorística fuerza causal inteligente que las planifique y preordene” (Dewey, 2005 [1909], p. 184).

En el *Credo*, Dewey adopta ya quizás por ello un punto de vista distinto. La educación no es la ascensión hacia formas superiores de ser, o el desarrollo de un germen latente. La pieza esencial de su declaración es la creencia en “que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia; que el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa” (Dewey, 1897, p. 79). La afirmación no constituye una simple declaración metodológica, sino que implica una filosofía de la educación diferente. Esta filosofía es el pragmatismo, o como Dewey prefirió llamarla ins-

trumentalismo, para el cual no hay nada, como ideal de ser, que trascienda el mundo natural de la experiencia. Como lo indicara Jerome S. Bruner en su lectura crítica del *Credo* de Dewey, éste tiene una connotación profética que se plasma en cinco artículos de fe, pero también define la verdad en el sentido pragmático, esto es “la verdad como el fruto de la investigación en las consecuencias de la acción” (Bruner, 1966[1959], p. 212).

John S. Clark, en el comentario que en su contribución a la compilación hace del credo de Dewey, parece detectar la diferencia que éste supone. Cuestiona algunos aspectos parciales de la propuesta deweyana, sobre el papel del maestro, la función de la escuela como microcosmos social, etc., para concluir que “el niño es algo más que la mera suma de sus atributos físicos. Tenemos que reconocer que posee una naturaleza espiritual la cual trasciende sus poderes físicos o su entorno, esto es, que tiene un alma divina implantada” (Clark, 1897, p. 352). Para Clark, el *Credo* de Dewey no tiene porque ser necesariamente incompatible con esta visión del ser humano y,

“cuanto más se estudie en todas sus implicaciones, se verá que no supone tanto una revolución educativa o una anarquía, como una evolución y construcción educativa positiva, sensible, conforme a los más altos ideales sociales; y en este sentido puede ser bien tomado, no como un credo personal, sino como el credo de la Nueva Educación” (*Ibid.*).

Las precauciones de Clark con respecto al giro que puede representar el *Credo* de Dewey, se entienden mejor en el contexto, al que aludíamos anteriormente, de la discusión que tuvo lugar a finales del siglo XIX en torno a la noción de creencia, desde el punto de vista psicológico y filosófico, y que llevó a Turner a caracterizar esta época como “la descreencia moderna” (Turner, 1986, pp. 171-261). El pragmatismo tuvo un lugar destacado en este debate. El mismo año en que aparece el *Credo* de Dewey, se publica la conferencia de William James *The Will to Believe* que éste había pronunciado un año antes en los *Philosophical Clubs* de Yale y Brown. En ella, James replica el evidencialismo que William K. Clifford había mantenido en su ensayo *The Ethics of Belief*, y según el cual “en todo lugar y para todos, es siempre erróneo creer en algo basado en un evidencia insuficiente” (Clifford, 1947[1877], p. 77). Desde el punto de vista del pragmatismo de James, las creencias no constituyen principios absolutos, pero tampoco certezas científicamente fundadas o inferidas de la uniformidad de la naturaleza, sino hipótesis de acción cuya condición no es tanto su evidencia como su vitalidad, que no es una propiedad intrínseca a la misma sino una relación con la persona que la posee: “La máxima vitalidad en una hipótesis significa disposición para actuar irrevocablemente. Prácticamente esto significa creer; pues hay cierta tendencia creyente donde hay disposición resuelta a actuar” (James, 2005[1896], p. 95).

La concepción pragmática de las creencias encierra el germen de un ideal democrático del conocimiento, que alcanza expresión en Dewey. Treinta y tres años más tarde de la aparición del *Credo* en *The School Journal*, éste publicó el ensayo *What I Believe*, reelaborando, quizás, las ideas que sustentaban lo que entonces había escrito, y en el que muestra algunas reticencias con respecto a la noción de credo. Para Dewey, el desarrollo de la ciencia y de la técnica hacen imposible seguir pensando en las creencias al modo antiguo, como un catálogo de proposiciones cerradas justificadas en la autoridad y la revelación. La consecuencia lógica negativa de esta ruptura es el escepticismo ante todo credo. Y aquí es donde una filosofía de la experiencia plantea una nueva posibilidad. “La

fe en su nuevo sentido significa que la experiencia en sí misma es la única última autoridad” (Dewey, 2005[1930], p. 215). No hay verdad apriorística, sino que ésta es siempre provisional y se produce en el seno de una experiencia que es siempre social.

Estas fueron las circunstancias históricas e intelectuales que rodearon la elaboración del famoso *Credo pedagógico* de John Dewey. Pronto el *Credo* se convirtió en un símbolo que lo identificaría.

2. Lecturas de *Mi credo pedagógico* de John Dewey

En 1959 Jerome Bruner escribía en su análisis del *Credo* que “la mayoría de los escritos de Dewey sobre educación estaban ya delineados en este texto.” (Bruner, 1966[1959], p. 211). En *Mi credo pedagógico*, Dewey no vacila en usar un lenguaje religioso⁶ (parte de su contexto personal y social) que le ayuda a afirmar su principio de continuidad, si bien su enfoque pragmático lleva a la diferenciación entre religión y educación. No es sorprendente entonces que el *Credo*, que afirma principios pedagógicos y psicológicos modernos, fuera leído y adoptado de maneras muy diferentes⁷.

En Chile, por ejemplo, Darío Salas tradujo el *Credo* en 1908. De hecho, Dewey tuvo en este país desde temprano un lugar preeminente, a través de educadores liberales como Darío Salas, Irma Salas y Amanda Labarca, quienes tenían lazos con el Partido Radical, partido liberal con tendencias anti-clericales y conexiones con la masonería, y con el *Teachers' College de Columbia University*, en Nueva York. Labarca y Darío Salas eran también miembros de la Asociación Nacional de Educación, que defendía una reforma modernista en el contexto de una agenda nacionalista. En los años veinte, la Asociación General de Maestros, actor colectivo en el proceso de cambio educativo chileno, abrazó las ideas de Dewey junto a las de Kerschensteiner, Kilpatrick, Agustín Nieto Caballero, y algunos profesores marxista, entre otros. Pero en Chile hubo también una lectura alternativa de Dewey que hizo el Padre Alberto Hurtado, jesuita chileno (recientemente canonizado), que en 1935 defendió en la Universidad Católica de Lovaina su tesis doctoral, titulada *El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*.

En España cuando en 1898 se publica la colección de credos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, el nombre de Dewey no suscita aún la admiración que logrará años más tarde, y su texto queda como uno más de los que venía publicando *The School Journal*. Llama la atención, por ejemplo, la escueta presentación que el compilador español hace de Dewey, a quien se limita a ubicar en la Universidad de Chicago, en comparación con las elogiosas palabras que dedica a William Torrey Harris, de quien dice que

6. Recuérdense en este sentido las palabras que cierran el *Credo* de Dewey: “Creo que cada profesor debería realizar la dignidad de su llamada; que es un servidor social encargado del mantener el orden social adecuado y asegurar el crecimiento social correcto. Creo que en este sentido el profesor siempre es el profeta del verdadero Dios y el introductor del verdadero reino de Dios” (Dewey, 1897, p. 80).

7. Algunos de los aspectos tratados en esta parte de la comunicación, son desarrollados por los autores en un trabajo, en proceso de publicación, titulado: *Lecturas de la obra de John Dewey en intersección con el Catolicismo: Los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la Tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado*.

“es tal vez hoy el primero de los filósofos pedagógicos de su país, y uno de los representantes de las doctrinas de Hegel que allí (y no sólo allí) tienen gran importancia, a pesar de haber sido dadas por muertas y aun enterradas definitivamente e irrevocablemente tantas veces” (Institución Libre de Enseñanza, 1898, p. 362)⁸. Poco a poco, el nombre de Dewey va cobrando presencia en el ámbito de la Institución. La aproximación a la pedagogía americana que habían iniciado Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, y algunos pedagogos en Cataluña⁹, será desarrollada por Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga, que se encargarán de dar a conocer ampliamente a Dewey en España. En 1915 el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* publica la conferencia de Dewey “La escuela y el progreso social”, primer capítulo de *School and Society*, cuya edición en español preparaba Barnés (Dewey, 1915[1899], *Quaderns D’Estudi* (Dewey, 1917-1918[1897]), en 1924 el *Boletín* vuelve a publicar una versión, parcial, preparada también por Barnés (Dewey, 1924[1897]), y en 1931 Luzuriaga lo publica en su *Revista de Pedagogía* (Dewey, 1931[1897]).

Las sucesivas reediciones del *Credo pedagógico* dan cuenta de las diferentes lecturas que, en el entorno de la *Institución*, se hizo de la pedagogía de Dewey, condicionada por el trasfondo krausista y froebeliano que inspiraba el proyecto institucionista y por su evolución en la línea de un mayor compromiso con la intervención política. En Domingo Barnés predomina una lectura psicopedagógica, centrada en la psicología funcional y el “*learning by doing*” como principio metodológico. Esta lectura está mediada por el psicólogo Ginebrino Édouard Claparède, difusor de Dewey en la pedagogía francófona, y con quien Barnés mantenía una estrecha relación. En la introducción a la recopilación de trabajos de Dewey publicados por la editorial La Lectura, en 1926, con el título *La Escuela y el Niño*, comenta Barnés: “Tiene razón Claparède cuando afirma que, aunque la psicopedagogía de Dewey sea la expresión fiel del pragmatismo, su suerte no está de ningún modo ligada con la suerte de esta doctrina.” (Barnés, 1926, p. 14). La separación de la pedagogía de Dewey de su tronco pragmatista, lleva a Barnés una interpretación en la que la idea de la educación como el *crecimiento* generado por la continua reconstrucción de la experiencia, de la que hablaba Dewey en el *Credo*, se convierte en la de *autorrealización* o *despliegue* de un principio latente, según lo entendía la pedagogía idealista. De este modo, el credo pedagógico deweyano pierde su radicalidad para integrarse en un esquema trascendentalista previo.

También el chileno Padre Hurtado, como lo hicieran los institucionistas españoles, separa el pensamiento pedagógico de Dewey de su filosofía pragmatista. *Mi credo pedagógico* de Dewey tiene un lugar muy importante en el análisis de Hurtado, a pesar de que hace una cuidadosa referencia al conjunto de las obras de Dewey hasta 1935. Hurtado consideraba que todo el sistema pedagógico de Dewey se encontraba en lo esencial en el *Credo*, y las obras posteriores expandían las nociones contenidas ya en éste. Hurtado usó

8. Las relaciones de los institucionistas con Harris, se remontan a 1889, cuando Giner de los Ríos y Cossío lo conocieron en el Congreso de Educación de París. Otero, (2003), 256-257.

9. Como en Madrid, en Cataluña las ideas de Dewey encontraron acogida en un núcleo de personas vinculadas a los movimientos de modernización pedagógica, principalmente Heladi Homs Oller y Joan Palau Vera.

el mismo párrafo de Claparède que empleó Barnés, junto a otras fuentes, para argumentar que el sistema pedagógico de Dewey no está basado en su filosofía pragmática del experimentalismo (como a Hurtado le gustaba definirla), que era incompatible con la doctrina de la Iglesia Católica (Hurtado, 1935, p. 105). Hurtado mantenía que Dewey desarrolló sus ideas pedagógicas antes de convertirse en pragmatista. Hoy sabemos que John Shook cuestionó de manera convincente esta línea de pensamiento, y demostró que en 1891 Dewey tenía todas las piezas de su instrumentalismo dispuestas. El análisis de Hurtado es, en cualquier caso, muy sofisticado e incluye consideraciones sobre la pedagogía, la democracia, el conocimiento, la unión de la vida moral e intelectual, el entendimiento de la inteligencia y la idea de la responsabilidad social en Dewey.

En Luzuriaga existe la misma lectura psicopedagógica de Dewey que hizo Barnés, pero a ésta se añade una segunda mirada de corte más social y político. Él tradujo *Democracia y Educación*, publicada en varios volúmenes por La Lectura entre 1925 y 1926. La dificultad en Luzuriaga está en la integración de ambas lecturas, que en él aparecen superpuestas, sin llegar a articularse mutuamente. Una pequeña referencia ilustra esta dificultad. Ya en el exilio, Luzuriaga envió a Dewey un ejemplar dedicado de su libro *Historia de la Educación Pública*. En él, considera a Dewey, dice, “el defensor más eminente de la democratización educativa de nuestra época. Su obra fundamental lleva precisamente por título *Democracia y educación* y en ella expone, a la par que sus teorías pedagógicas esenciales, su concepción de la educación democrática” (Luzuriaga, Lorenzo (1964[1946]), p. 135). Para Luzuriaga la concepción de la educación democrática, es algo que corre *en paralelo (a la par)* a la aportación pedagógica de Dewey. Son dos cuestiones separadas. La democracia se refiere a la finalidad externa de la educación. No es el criterio de actuación, del que hablaba Dewey, que se irradia por todos los aspectos de la educación, de las materias de enseñanza a los métodos. Lo que faltaba a Luzuriaga para integrar estas dos lecturas era, precisamente, la base de la filosofía pragmatista, de la que deriva la noción deweyana de la democracia como “comunidad de investigación” (Johnston, 2006) y la concepción epistemológica democrática de las creencias como hipótesis de acción.

En conclusión, el análisis de los credos publicados en *The School Journal*, y recogidos por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, permite situar a Dewey en relación con los educadores de su tiempo mas allá de las figuras normalmente mencionadas en las tratados de Historia de la Educación, consolida las tesis de la dirección original que tomó Dewey y abre una vía de interpretación del uso del lenguaje religioso en el proceso de desarrollo de una pedagogía modernista. En este contexto, y a la luz del movimiento internacional de ideas en el mundo occidental, se entienden las lecturas dispares de *My Pedagogic Creed*.

Referencias

- Barnés, D. (1926). Prólogo. En J. Dewey, *La escuela y el niño* (pp. 7-36). Madrid: La Lectura.
- Brown, G. P. (1898) Some Elements of a Common Educational Creed. En O. H. Lang (Ed.). *Creeds of The Nineteenth Century* (pp. 126-132). Nueva York y Chicago: E. I. Kellog and Co. Publicado originalmente en *The Public School Journal* (mayo, 1897).

- Bruner, J. S. (1966[1959]). After John Dewey, What? En R. D. Archambault (Ed.) *Dewey on Education: Appraisals* (pp. 211-227). New York: Random House.
- Clark, J. S. (1897). Professor Dewey's Pedagogical Creed. *The School Journal*, LIV(12), 349-352.
- Clifford, W. K. (1947[1877]). The Ethics of Belief. En *The Ethics of Belief and Other Essays* (pp. 70-96). Londres: Watts & Co.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed IX. *The School Journal*, LIV(3), 77-80.
- Dewey, J. (1915[1899]). La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX(662), 129-134 y XXXIX(633), 161-165.
- Dewey, J. (1917-1918[1897]). El Meu Credo Pedagògic. *Quaderns d'Estudi*, I(2), 129-134 y I(4), 252-259 [1897].
- Dewey, J. (1931[1897]). Mi Credo Pedagógico. *Revista de Pedagogía*, X(109) 1-5 y X(110), 74-80.
- Dewey, J. (2005[1909]). The Influence of Darwinism in Philosophy. En J. M. Capps y D. Capps (Eds.), *James and Dewey on Belief and Experience* (pp. 179-188). Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Dewey, J. (2005[1930]). What I Believe. En J. M. Capps y D. Capps (Eds.), *James and Dewey on Belief and Experience* (pp. 215-225). Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Donoso, A. (2001). John Dewey in Spain and in Spanish America. *International Philosophical Quarterly*, XLI(3), 347-362.
- Dunkel, H. B. (1969). Herbartianism Comes to America: Part I. *History of Education Quarterly*, 9(2), 202-233.
- Harris, W. T. (1897). My Pedagogical Creed. *The School Journal*, LIV(26), 813-815.
- Hughes, J. L. (1896). My Pedagogical Creed II. *The School Journal*, LIII(120), 317-318.
- Hurtado, A. (1935). *Le système pédagogique de Dewey devant les exigences de la doctrine catholique*. Lovaina: Université de Louvain.
- Institución Libre de Enseñanza (1898). El movimiento de las ideas pedagógicas en los Estados Unidos. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXII(455), 36-40; XXII(456), 72-77; XXII(462), 270-277; XXII(464), 328-329 y XXII(465), 362-365.
- James, W. (2005[1896]). The Will to Believe. En J. M. Capps y D. Capps (Eds.) *James and Dewey on Belief and Experience* (pp. 95-132). Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Johnston, J. S. (2006). *Inquiry and Education: John Dewey and the Quest for Democracy*. Albany: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Lang, O. H. (1898) (Ed.). *Creds of The Nineteenth Century*. Nueva York y Chicago: E.I. Kellog and Co.
- Luzuriaga, L. (1964[1946]). *Historia de la Educación pública*. Buenos Aires: Losada.
- Martin, J. (2000). *The Education of John Dewey: A Biography*. Nueva York: Columbia University Press.

- Otero, E. (2003). La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior. *Revista de Educación* (332), 249-263.
- Parker, F. W. (1896). My Pedagogic Creed I. *The School Journal*, LIII(8), 189.
- Rodgers, D. T. (1998) *Atlantic Crossings. Social Politics in a Progressive Age*. Cambridge y Londres: The Bellnap Press of Harvard University Press.
- Seeley, L. (1896). My Pedagogic Creed V. *The School Journal*, LIII(19), 525-526.
- Turner, J. (1986). *Without God, Without Creed. The Origins of Unbelief in America*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.