



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Martínez Valle, Carlos

Un «etno-típico filósofo americano» en la Pedagogía académica del Franquismo. Dewey y el activismo: entre el rechazo, el idiosincrático uso pragmático y la «ortodoxización»

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 157-181

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Martínez Valle, C. (2016). Un «etno-típico filósofo americano» en la Pedagogía académica del Franquismo. Dewey y el activismo: entre el rechazo, el idiosincrático uso pragmático y la «ortodoxización». *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 157-181. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.007>

Un «etno-típico filósofo americano» en la Pedagogía académica del Franquismo. Dewey y el activismo: entre el rechazo, el idiosincrático uso pragmático y la «ortodoxización»

A «Typical American Philosopher» in the Spanish Academic Pedagogy of the Franco Dictatorship (1939–1976). Dewey and Active Schooling Methods: Rejection, Pragmatic uses and «Orthodoxification»

Carlos Martínez Valle
e-mail: carmavalle@yahoo.es
Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: El artículo analiza la evolución de los usos del nombre e ideas de Dewey, un autor clásico pero ya no de moda, por el establishment pedagógico en el franquismo (1939-1976). Explora las condiciones de posibilidad y razones de una muy restricta recepción determinada por las radicales diferencias entre Dewey y la *episteme* pedagógica española, marcada por concepciones iusnaturalistas. Estas no permitieron la plena comprensión y adopción de sus propuestas educativas y políticas, por lo que se le usó para justificar posiciones de la *episteme* contrarias a las de Dewey. Un proceso reforzado por las prácticas académicas de lectura y reproducción del conocimiento, en particular de los manuales. Estas sentencias eran descontextualizadas, simplificadas y adaptadas en manuales subsiguientes hasta transformarlas en lugares comunes que justificaban posiciones contrarias a las de Dewey. A pesar de las recriminaciones por impiedad y al rechazo por provenir de una cultura extranjera, el *aggiornamento* eclesial y la necesidad de nuevos métodos para adoctrinar en los principios del régimen permitieron, a partir de los 50, una progresiva rehabilitación del activismo para las ciencias sociales y la catequesis escolar. Dewey también fue utilizado como un instrumento de diferenciación funcional en la evolución de la Pedagogía Social. La concepción esencialista y teológico-finalista de la antropología y educación de la academia hizo que esta rechazara la experiencia y democracia deweyana.

Palabras clave: John Dewey; franquismo; Pedagogía académica; recepción.

Abstract: The article analyses the evolution of the uses of Dewey's name and ideas by the educational establishment of the Franco dictatorship (1939–1975). Although classics, during that period Dewey's works no longer fashionable. Indeed, there were radical differences between Dewey's pedagogical ideas and the Spanish school of educational theory, which was based upon ideas derived from natural law. This prevented the real understanding and acceptance of his way of thinking, and he was even used to bolster arguments contrary to his own. This process was reinforced by the academic

practices adopted for reading and reproducing knowledge, in which his words were de-contextualized, simplified and adapted from one manual to the next, until Dewey's message had been entirely overturned. Although his thought was attacked for his impiety, and considered foreign to the Spanish reality, the Catholic «revolution» and the need for new educational practices designed to indoctrinate pupils into the principles of the regime promoted the rehabilitation of activism for the social sciences and school catechesis. Dewey was also used to further functional differentiation within academia, authorizing the creation of Social Pedagogy as a research field. Nevertheless, the essentialist anthropology and teleological conception of education in Spanish schooling led it to reject Dewey's ideas of experience and democracy.

Keywords: John Dewey; Franco Dictatorship; Academic Pedagogy; adoption.

Recibido / Received: 10/05/2016
Aceptado / Accepted: 30/05/2016

Al 15 M, nuestro momento más deweyano

1. Introducción

Desde los primeros 50 hasta 1976, las citas de Dewey en el discurso educativo español aumentan en número, conocimiento y aceptación pero nunca llegan a los niveles de la preguerra. Esta evolución tuvo que ver con transformaciones globales en los horizontes referenciales del discurso educativo mundial, pues la «actualidad» de Dewey declinó rápidamente con la segunda Guerra Mundial incluso en los USA (Oelkers, 2009, p.*.) y solo se recuperaría en los 60 y, especialmente, con intereses y filtros idiosincráticos (Schriewer & Martínez, 2007).

El artículo analiza la recepción de un autor devenido clásico pero que ya no está de moda, lo que nos ayuda a dilucidar no solo los procesos de recepción y su relación con los marcos intelectuales, morales y estructurales (las instituciones) que sirven de filtro a esta, sino también las prácticas de reproducción del conocimiento pedagógico y el papel de las referencias intelectuales en los procesos de diferenciación interna del sistema académico receptor. Nuestro análisis se centra también en la reproducción del discurso de los clásicos, un tipo de conocimiento pedagógico acumulado que tiende, en la «externalización», (Luhmann & Schorr, 1999, p. 340) a conferir poder a través de la cita.

Dada la censura y la concentración de las posibilidades de publicación del período, analizaremos el discurso oficioso del establishment académico educativo (en adelante EAE). Hemos revisado todos los artículos de la *Revista Española de Pedagogía* (REP), órgano oficial del Instituto San José de Calasanz del CSIC; *Bordón*, publicación oficial de la SEP; *Razón y Fe* y *Revista Calasancia*, órganos de Jesuitas y Escolapios, respectivamente, que mencionan a Dewey en el título. Para la REP analizamos también todas las citas de todos los artículos de 2 años completos por década. La escasez y la superficialidad de las menciones de Dewey en estas revistas hizo que buscásemos en géneros de la literatura educativa relevantes para la formación del campo pedagógico y la política del momento.

Revisamos: 1) Los manuales de pedagogía general y filosofía de la educación, donde Dewey fue bosquejado como portavoz del 2) activismo y 3) la pedagogía social. También analizamos obras sobre las didácticas de 4) la religión y 5) las ciencias sociales, centrales en la transmisión de las ideas religiosas y políticas del régimen. Además, consideramos cómo el EAE lidió con dos conceptos centrales de la filosofía de Dewey, experiencia y democracia.

2. La Pedagogía universitaria y Dewey de la Guerra Civil a la víspera de la democracia

Tras la Guerra Civil (1936-1939), en la que las guerras culturales y la lucha por la escuela fueron factores centrales, Dewey fue censurado en el discurso público. Su apoyo a la democracia y la República (Nubiola, 2009)¹ se unía a que el nacional-catolicismo estilizó a la ILE (que le había introducido en España) como el archienemigo de la verdadera España y consideró al activismo, la Escuela Nueva y Dewey, instrumentos para la destrucción de sus esencias (VV. AA., 1940).

La Falange y la Iglesia integrista compartían similares imágenes negativas de la naturaleza humana, lo que permitió una coalición de discurso entre ambas, que, empero, no pudo frenar las desavenencias políticas y luchas de poder (en torno a la preeminencia de Estado, Movimiento o Iglesia) (Canales, 2008; una visión contrastante: Morente, 2005). El recién establecido EAE consideró que el activismo se basaba en un naturalista optimismo antropológico, por lo que tuvo de afrontar la condena clerical del naturalismo educativo que perpetuaría la maldada naturaleza humana postlapsaria (Encíclica *Divini Illius Magistri* 36, 59ff) (Congreso, 1949). La literatura académica de la época aboga por una educación represora de los desordenados afectos e instintos (el servo arbitrio) para la salvación del individuo y el bien de patria e iglesia (García-Hoz, 1941; *Ibid.*, 1952, p. 111; Guerrero, 1959; Ruiz, 1968, p. 82; Leiros, 1973, p. 37). Además, el Franquismo, una reacción al liberalismo, republicanismo y los socialismos, con el exilio, las purgas y los nombramientos académicos reafirmó los vínculos existentes en la preguerra entre pedagogía académica y antipositivismo.

Romero Marín, autor ecléctico, influenciado por el fascismo, neotomismo, vitalismo y la ILE (Calama, 1999)², explica en *El método activo* (1956) el rechazo al activismo (y pragmatismo) escolanovista, al que Dewey habría dado su «formulación más clara». Romero mantiene que, a pesar de un prestigioso y ortodoxo pedigree, el método activo no pudo sobreponerse a los «criterios de

¹ Dewey firmó la *Carta de 115 educadores americanos a favor del gobierno democrático*, publicada en el *New York Times* y traducida en (1938). *Facetas de Actualidad Española*, 1(12), p. 71. Numerosos diarios informaron de su artículo *Aid for the Spanish Government*.

² Agradezco a Gabriela Ossenbach, Carmen Colmenar y Chayo Limón sus informaciones.

autoridad» (la idea de la necesidad de una fuerte autoridad para domar instintos y pasiones e inculcar la racionalidad en los niños), insertos en una tradición educativa basada en «una concepción exageradamente pesimista de la naturaleza humana, que solo veía en ella instintos desordenados, por lo que la educación debe someter a la persona a la razón para ser gobernado por ella. Esto hacía que la educación moral fuera el objetivo pedagógico más alto y la educación esencialmente represiva» (Romero, 1960, p. 3; Colomb, 1971, p. 299).

Entre las condiciones de posibilidad de la recepción destaca la progresiva apertura de la dictadura. Dewey reaparece en el discurso educativo español, gradualmente, después de la caída del fascismo europeo y la «apertura exterior», con la progresiva transformación del régimen de totalitario en autoritario (Linz, 2009) en los primeros 50s (liberalización económica, 1951; Tratados Santa Sede 1953; Tratados europeos, 1957). La muerte de Dewey (1952) coincidió con el Ministerio de Educación del aperturista Ruiz-Giménez (1951-1956). Esto permitió la publicación de un obituario en Bordón; la reedición (1953) del Diccionario de Pedagogía Labor de 1936, con una breve pero precisa entrada sobre Dewey o la participación del EAE en congresos internacionales, en particular, Brescia (1955), donde se discutió el activismo (Echevarría, 1952; VV. AA., 1955).

Los acuerdos España-USA (1953) señalizaron un cambio de valoración de los USA, del antiliberalismo nacional-católico a la alianza anticomunista, que coadyubó a la ambivalente y restrictiva atención a Dewey, un «étno-típico educador norteamericano», que por tanto era de dudosa aplicabilidad en España (Iriarte, 1957, p. 555; Fermoso, 1970, p. 65; Tusquets, 1968, p. 337; Marín, 1972). Una de las pocas monografías dedicadas a él en el periodo, *Dewey y el Pensamiento Americano*, del cubano exiliado temporalmente en España, Jorge Mañach (1959) se edita después de que ambos se afiliasen al anticomunista *Congress for Cultural Freedom*. García Hoz afirmará (1971A, p. 38) que el sociologismo de Dewey es superador del comunismo.

Las menciones y citas se incrementan a fines de la década y en los 60, siguiendo una recuperación de su figura en todo el mundo (Oelkers, 2009*). El principal cambio ideológico que influyó en el discurso académico fue el *aggiornamento* eclesial (*Mater et Magistra*, 1953; Concilio Vaticano II, 1959-1965). Éste permitió la traducción de algunas obras de los apologetas DeHovre (1951) o Redden y Ryan (1961), autores que, aunque siguen la *Divini Ius Magistri*, aceptan algunos aspectos de activismo para sus propios fines. Con el Vaticano II, el integrismo de la iglesia dió paso a un más moderado neo-tomismo y a una diversificación de los horizontes intelectuales y referenciales en las universidades españolas que llegó a la publicación ya a mediados de los años 60 de algunas obras de la Escuela Nueva (Pozo & Braster, 2012)³.

³ Cousinet, R. (1967); Mialaret, G. (1969).

Empero, la diversificación del discurso educativo académico en los 50 y 60 fue restringida. El EAE eligió las mismas opciones filosóficas predominantes en la preguerra: la Fenomenología hermenéutica y el Vitalismo, el Existencialismo (Bergson, Jaspers, Marcel); la Axiología de Scheler; el Neoidealismo; el Historicismo; Personalismo y Neotomismo (Vilanou, 1999; Orden, 2010, p. 216; Colom & Rincón, 2004; Pacios, 1947, pp. 129ss.; McCool, 2003; Spiegelberg, 1986; Spiegelberg, Schuhmann, 1994; Schriewer & Martínez, 2007)⁴.

Esta aparente diversidad estaba moderada por ideas y valores sobre los que existía un acuerdo profundo, conformaban una especie de *Episteme* o *Field of Studies* (Foucault, 1990; Ringer, 1992) y servían de «filtros» intelectuales de la recepción: todas estas escuelas reaccionaban contra el positivismo y el naturalismo, enfatizando el libre arbitrio. Como en la preguerra, era central la concepción, derivada del jusnaturalismo, de un niño incompleto pero racional, pues poseedor de un libre arbitrio, que necesita ser educado para liberarse de instintos y pasiones a través de valores, normas y modelos (axiomas) trascendentes para llegar al florecimiento moral alcanzando las virtudes y sabiduría, y convirtiéndose en un ser humano pleno, libre y feliz. La contemplación, más que la acción, sería la vera actividad humana. Como el libre albedrío implica contingencia, la educación sería una «práctica moral deliberativa», arte casuístico o conversación, dirigidos teleológicamente por fines y valores trascendentales, que no pueden ser captados y dirigidos por los subsidiarios conocimientos científicos (Fermoso, 1970, pp. 94 y 121; Damseaux, Solana, 1967, pp. 259ss). Así, la educación se concibe como doctrina, una praxis guiada por axiomas religiosos o filosóficos, «ideas directrices relativas a la excelencia humana» (Palmés, 1953, p. 10; Galino, 1961; Pacios, 1947, pp. 9ss.; Ibañez, 1975). Según Galino, el pensamiento educativo español era «humanista integral (no psicológico), finalista, y guiado por orientaciones ideales de la praxis educativa y dirigida a la praxis, es decir, a moldear la conducta moral» (Millán, 1963, p. 9; Galino, 1951, p. 533; Gonzalo, 1966, pp. 195-200; García Hoz, 1969; Ibáñez, 1975).

Así, la concepción de la educación como doctrina guiada por axiomas trascendentales o al menos exógenos llevó a preterir o despreciar la moderna «superstición del didactismo», lo que se trasladaba a Dewey (Maillo, 1953, p. 14).

Esta «episteme» y el control de las instituciones académicas por el *establishment* (especialmente neocatólico) determinó la forma en la que Dewey fue procesado intelectualmente durante este período y la continuidad de sus lecturas con la preguerra (Esteve, 1979, p. 120). Su adopción necesitaba de diversos grados de ortodoxización religioso-normativa, su comprensión a través de teorías filosófico-

⁴ Neoescolásticos del periodo (Gilson, Lakebrink o Rioux) estudian la relación del tomismo, Heidegger y el existencialismo católico.

pedagógicas ya establecidas y/o un filtrado de los principios contrarios que permitía un uso muy selectivo de determinados aspectos prácticos.

La ponencia de Rosa Martín (1949) en el Congreso Internacional de Pedagogía (1949) muestra un conocimiento adquirido en la preguerra, la aceptación parcial los objetos del conocimiento deweyanos, pero reformulados por concepciones religioso-morales tradicionales (substitución del *problem-solving* por un «afrontar las circunstancias adversas» enraizado en los discursos de la virtud), el rechazo de sus bases filosóficas y la reivindicación de los principios religioso-morales trascendentales como última guía de la educación.

La «recepción» de Dewey fue más allá de seleccionar restrictivamente determinados aspectos para un uso «pragmático». Romero (1960) o Tusquets (1953) recurren a genealogías, un procedimiento tradicional, como instrumentos hermenéuticos, argumento de autoridad y prueba de ortodoxia. El activismo y Dewey serían herederos de Platón, Jenofonte, Santo Tomás (De Magistro), Lull, Vives, Bacon, la Ratio Studiorum, Pestalozzi, Froebel o Manjón. La inclusión de un clásico reciente con autores canónicos no solo apoya la ortodoxia de aquel, sino también la relevancia para la actualidad de estos (Romero, 1960; Tusquets, 1953).

Anselmo Mataix SJ. (los jesuitas se ocuparon, quizá por su carisma y contactos internacionales, más que otras órdenes de Dewey), ejemplifica su instrumentalización tras su «ortodoxización». Afirma que es desconocido en España, a pesar de ser tan influyente «en lo que los hombres de hoy hacen y dicen». Acepta una ética dirigida a solucionar problemas cotidianos, afirmando que el naturalismo no es esencial al pragmatismo, un «movimiento» (Skinner, 2002) de filtrado del pragmatismo similar al realizado por los padres neoescolásticos Arnáiz (1907) y Martínez (1909) en la preguerra. Llega a sostener que es posible «encontrar una metafísica inconsciente pero patente en la construcción ética» de la antropología y gnoseología deweyana, que reposarían en una especie de *phronesis* y libre arbitrio neo-tomista-jesuita. Para el EAE español del S.XX, «toda ética normativa se basa... en la metafísica» (Mataix, 1963, p. 277; *Ibid.*, 1968).

El proceso de ortodoxización del pragmatismo llega hasta la eliminación de su antiesencialismo y antiteleologismo. Para Fermoso, el «fin fundamental» del pragmatismo no es la cambiante adecuación al medio sino la «realización» de la persona, que solo puede ser alcanzada por la educación (Fermoso, 1970).

Esta «ortodoxización» llegó hasta una espiritualización disímil solo en grado de la de Barnés. La, apenas referenciada, estética de Dewey sirve supuestamente de base a un artículo sobre pedagogía y estética que reitera la metáfora de la educación como arte que guía a individuos libres y, por tanto, irreductible al método científico. La autora cita la definición de arte de Pío XII como «una ventana hacia el espíritu, que anhela el infinito», y como un medio para que los

estudiantes obtengan la elevación espiritual (Díaz, 1961, pp. 335-336; Galino, 1976, p. 42).

La «ortodoxización» diverge solo en grado y tema de la comprensión a través de los marcos intelectuales de la *episteme* como prismas que seleccionan un espectro inteligible para el EAE. Hemos apuntado el acercamiento de Mataix a través del aristotelismo. El platonismo e intuicionismo fue, en la preguerra y en la primera Transición, un prisma central en la intelección de Dewey. El papel de mediador de Boutroux y la acentuación del intuicionismo, plausiblemente porque se le relaciona con las ideas del trabajo de Pestalozzi, explican esa asimilación (Romero, 1960; Tusquets, 1953; Martínez, 2016)⁵. También como en la preguerra se entendió a través de los vitalismos de Ortega, Dupanloup o Litt, que propondrían una profunda unión de vida, educación y filosofía, afirmando la necesidad de que ésta guie el conocimiento pedagógico o, para el caso, la debatida reforma de la universidad (Garmendia, 1965, p. 303).

Más allá del establecimiento de las necesarias condiciones de posibilidad de la recepción, la selectiva y escasa recepción de Dewey tiene también razones positivas que empujaron a buscar en él y el activismo respuestas para problemas socio-educativos. Los crecientes cambios socio-demográficos, la urbanización, la industrialización y las consiguientes transformaciones culturales empujaron a la EAE a buscar nuevos métodos didácticos para adoctrinar en los principios del franquismo y la iglesia (Sánchez, 2003).

La rivalidad académica, política y personal de dos corrientes del EAE, católica y falangista, junto con la «*Binnendifferenzierung*», diferenciación funcional interna del sistema educativo también determinaron la «recepción» de Dewey (Luhmann, 1977, 1997; Mainer, 2009, p. 543). Los pedagogos neo-católicos y neo-escolásticos (García Hoz o Tusquets) adoptaron aspectos del positivismo y la filosofía analítica que sumaron a la pedagogía hebartiana como instrumentos auxiliares para la aplicación de los principios trascendentales a la práctica. Además, adoptaron enfoques tecnológico-culturalistas que les permitían no cuestionar sus principios políticos o educativos, la Educación Comparada y la medición educativa y Pedagogía experimental (Vilanou, 2001; Orden, 1981). Dogmáticamente estrictos y reacios a discutir los fundamentos filosóficos de Dewey, siguen a sus modelos de preguerra considerándolo más un reformador e instigador de la Escuela Nueva que un científico como Thorndike, Judd, Cubberley o Grey que diseñaron instrumentos de medida educativa. Para estos autores, la Chicago Laboratory School era una escuela de prueba, no una científico-experimental (García Hoz, 1949, pp. 97-100; Ruiz-Amado, 1941).

⁵ Para Aguado (1990, p. 177), Platón prefiguraría a Dewey pues «el niño dialoga con su experiencia», Colomb también fue acusado en Francia de platonizante e intuicionista en los 50s.

Por otro lado, Romero Marín evolucionó desde la retórica social del falangismo, a la Pedagogía social. Para él y otros profesores del área como Álvaro Buj Gimeno⁶ que usaron *Democracia y Educación* para sus clases, aunque plausiblemente siguieran siendo natorpianos, Dewey jugó un papel similar a los aspectos del positivismo para el otro grupo, una «externalización» hacia el mundo que permitía justificar su posición con referencias modernas. Aunque tenían menos problemas ideológicos en el trato con Dewey, les faltaban, también, conocimientos lingüísticos para comprender a fondo su pensamiento. Esto hizo que dependieran de las traducciones de la preguerra de Barnés y Luzuriaga o las de éste en su exilio argentino, editadas en Losada.

3. Manuales de Filosofía/Teoría de la Educación y Pedagogía General

La estructura de los manuales de Filosofía (Teoría) de Educación y Pedagogía general refleja la concepción de la disciplina como doctrina. Así, ofertaban las bases filosófico-normativas como propedéutica general de la disciplina, («pedagogía cristiana», «normativa» o «teleológica»), seguidas por el aparato metodológico-práctico, instrumentos («pedagogía experimental», «descriptiva» o «técnica») y, gradualmente a partir especialmente de los 60s, algunas cuestiones de pedagogía social (Palmés, 1953; García Hoz, 1969; Málaga, 1946, p. 15; Montilla, 1967). Estos manuales se refieren a Dewey y sus obras (fundamentalmente *Mi Credo* y *Democracia y Educación*) en las secciones de pedagogía general y social y las dedicadas a las didácticas activas.

Tempranos exponentes de estos manuales continúan tradiciones de la preguerra al refutar las «falsas» o «reductivas» construcciones pedagógicas del pragmatismo y utilitarismo (que equiparan al positivismo y realismo) acusándoles de naturalismo reductivo, intuicionismo inmediato o cientificación que relega la enseñanza y niega la trascendencia. Cuando se permiten citar a Dewey, muchas menciones no conllevan una discusión sustancial de su pensamiento, i.e. son meramente retóricas, argumentos de autoridad o adornos que prestigian al autor. Muchos manuales se encargan por catedráticos a subalternos que carecen de lecturas. Otros citan ediciones en inglés u otros idiomas de difícil acceso para los estudiantes y probablemente para los autores, o incluso diferentes ediciones de la misma obra en diferentes capítulos, lo que permite dudar de la lectura de originales o traducciones y considerarlas copia de otras citas. En la inmensa mayoría, Dewey se reduce a un par de frases recortadas, descontextualizadas y repetidas sistemáticamente en otros manuales. Parece plausible relacionar esta

⁶ Profesor de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Director del Departamento de Documentación y Orientación Didáctica del Ministerio de Educación (1963-69).

práctica con la tradición de lectura-escritura de comentarios y manuales, por la que éstos repetían informaciones consideradas ortodoxo-canónicas de manuales anteriores (García Hoz, 1960⁷, p. 171; Sánchez, 1954; Zaragüeta, 1943; Santa María y Sáenz, 1930, reed. 1940; Ruiz Amado, 1925, 7^a reed. 1941).

Uno de estos *morceaux choisis* es la primera frase de *Mi credo pedagógico*. Si el original dice: «Creo que toda la educación se produce por la participación del individuo en la conciencia social de la raza», (I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race) (Dewey, 1959) la traducción en español, dice: la «educación procede mediante la participación de *lo que es individual* en la conciencia social de la raza», que ya fue citada igual por el neocatólico Blanco en 1930 y copiada por sus lectores (Blanco, 1930, p. 618). La incomprensible traducción parece decir que la educación es la recepción por el individuo (*lo que es individual*) de una conciencia social, lo que afirmaría la normatividad de esta y la pasividad del individuo en la aceptación de la tradición. Aunque la traducción hubiera sido correcta, el nuevo contexto implicaba una transformación de su fuerza ilocutiva, pues «raza» connotaba en España menos la humanidad o comunidad que la «raza hispana», constructo nuclear del conservadurismo hispano referido a una identidad nacional basada en las tradiciones imperiales. Así, la frase apoya una educación en valores tradicionales. La frase, usada también para ratificar a Dewey como pedagogo social, también se entendió como una adhesión a la recapitulación de Hall, un malentendido generalizado en aquel tiempo (García Hoz, 1960; Sánchez, 1953; Zaragüeta, 1943; Galino, 1976, pp. 29, 129; Galino, 1961⁸, p. 5; Bruno-Jofre; Martínez, 2009).

Este equívoco pervive hasta el final del Franquismo cuando Marín Ibañez (1972, pp. 36-7) se deshace de la primera parte de la frase e intenta contextualizar a Dewey en una educación socializadora. Afirma que para el «pragmático americano», las instituciones educativas han de ser «comunidades de trabajo» pues «toda educación es participación en la conciencia social de la raza». Marín continúa, empero, criticando a Dewey para quien la «moralización del individuo, como forja de su ser casi queda reducida» a la «formación de disposiciones para una vida eficaz profesionalmente y socialmente democrática»⁹.

El recorte de frases descontextualizadas para apoyar concepciones contrarias a la original se exemplifica también en la repetición de: «la filosofía es la teoría de la educación como *praxis* dirigidos deliberadamente» (*Democracia y Educación*).

⁷ Menciona *Escuela y Sociedad*.

⁸ «Creo que la principal base de la educación está en la aptitud del niño para trabajar según las líneas constructivas generales que engendraron la civilización». Cita pasajes de *My Pedagogic Creed* en los que Dewey rechaza los fines exógenos de la educación (Arts. II, 2; III, 18).

⁹ Cita *Escuela y Sociedad* de Losada, 1967.

Esta frase se yuxtapone a la definición de educación de García-Hoz como la «perfección deliberada e intencional de las facultades específicas del ser humano», que en el contexto citado era una reafirmación de la tradicional idea del libre arbitrio como la voluntad guiada por la deliberación racional. Apoya, así, una visión esencialista y teleológica de la educación y el hombre, rechazada por Dewey cuando considera la educación una reconstrucción de la experiencia. Algunos de estos manuales, mencionan ambas ideas sin cuestionar su carácter antinómico (Sánchez, 1953¹⁰; García Hoz, 1960¹¹, p. 90; Campillo, 1974, pp. 21ss¹²).

No extraña que, al final de las copias, un profesor de Escuela Normal mantenga, citando a Dewey, que «la pedagogía, como todas las ciencias, está edificada sobre la filosofía, que presta las ideas generales que sirven como hipótesis e instrumentos valiosos para toda la investigación científica», ignorando la inversión deweyana que funda la filosofía en la ciencia (Málaga, 1946, p. 14). Sólo a principios de los años 70, con el paulatino redescubrimiento de la Escuela Nueva, se contextualiza algo la frase. Empero, la omisión del concepto de filosofía en Dewey, por ejemplo del papel de la reflexión común sobre experiencias compartidas, identifica toda la explicación con viejas concepciones racionalistas.

4. El activismo y Dewey en las Ciencias Sociales y la Catequesis Escolar

A pesar de las concepciones doctrinales de la pedagogía, la realidad social impulsó la necesidad de adoptar métodos activos que mejorasen el adoctrinamiento político y religioso. Una serie de artículos en la *REP* y *Bordón* trataron ya desde los últimos 40s y primeros 50s las «Nuevas Bases de la Didáctica», en las que destacados miembros del EAE esbozan reformas didácticas para diferentes asignaturas. Curiosamente, las propuestas para la Religión (catequesis) y las Ciencias Sociales redactadas por Tusquets y García-Hoz, abogaban por los métodos activos, mientras que los artículos sobre las asignaturas científicas subrayan la necesidad de una enseñanza frontal sistemática (Bordón, 1953). A pesar de que, desde la preguerra, había consenso académico en considerar a Dewey entre los más importantes teóricos del activismo, adjudicándosele el método de proyectos de Kilpatrick, la cita de su nombre no implica la comprensión y adopción de modelos activos (Marín, 1972, p. 73).

Romero y García Hoz consideran la teoría funcional del interés la base para una pedagogía científica y un instrumento pedagógico fructífero porque «la ley fundamental de la actividad es la ley de interés o necesidad; y la actividad se

¹⁰ «La educación es el perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre» (p. 82).

¹¹ Cita *La ciencia de la educación* (The sources of a science of education), Losada, 1957.

¹² Cita *Democracy and Education*.

produce siempre por una necesidad» (Romero, 1960, pp. 3-7; García Hoz, 1969). Pero su forma de entender estos procesos, como se apercibió Galino (1976), difiere enormemente de la del funcionalismo, la Nueva Educación y Dewey. Ellos entienden el interés a través de las ideas tradicionales del libre albedrío/arbitrio y la encuadran en los debates desarrollados en España entre voluntarismo-racionalismo y realismo-intelectualismo (dicotomías que Dewey quería trascender). Así, García-Hoz (1941, pp. 371ss.; 1952, pp. 34ss.) escribe en sendos capítulos con fuerte sabor tomista dedicado a la disciplina del interés que el carácter voluntario es necesario para distinguir la educación como instrumento perfectivo de la biología evolutiva y que el interés es una disposición que puede dirigirse voluntariamente por una racionalidad superior a través de la atención, substituyendo la concepción escolanovista del interés como disposición natural por la tradicional de la necesidad y el interés impuesto. Romero (1960, p. 10) pondera concepciones racionalistas y voluntaristas, resolviendo por un eclecticismo racionalista, fenomenológico y platónico. Mantiene que el conocimiento real (la ciencia y la filosofía) capta la esencia de la cosa a través del *eidos*, que trasciende lo físico. Cuestionando la validez de la experiencia (inducción) como fuente de conocimiento, sostiene que la vida mental comienza con la percepción intelectiva (fenomenología) y el conocimiento se guía siempre y tiene su cumbre en la función estimativa, los valores superiores¹³.

Para la EAE, la unidad axiológica es necesaria para mantener la validez universal de la pedagogía como ciencia y praxis. El activismo y su rechazo implícito de una dirección exógena (trascendental) conduce a la falta de presentación sistemática (racional) de las asignaturas, disuelve la memoria, cayendo en el «caos metodológico», el esfuerzo excesivo y pérdida de tiempo del estudiante y cortando el acceso a las verdades trascendentales, destruyendo la felicidad. Fomentar la voluntad y el interés del niño podría conducir a la destrucción de la jerarquía, a las pretensiones de la democracia, la anarquía moral, y el desorden social. Estas mismas observaciones se hacen para el método de proyectos (de Dewey), que debe ser usado sólo como un instrumento auxiliar debido a los riesgos de dispersión, la indisciplina, o la necesidad de conocimientos previos para el desarrollo de un proyecto (Iriarte, 1957, p. 555; García, 1958; *Ibid*, 1959). Algunos autores se refirieron a los problemas prácticos como la falta de libros y profesores formados con un enfoque activo (Payá, 1953).

Del Pozo incluye *The Aim of History in Elementary Education*, traducido en la preguerra, en su bibliografía de la didáctica de las Ciencias Sociales, pero García-Hoz impulsor del número de *Bordón* sobre las bases didácticas, propone en varias

¹³ La alternativa entre realismo e idealismo tratada de manera genérica, refleja el debate entre posiciones neokantianas y tomistas-hebartianas. Romero tradujo la *Psychologie* de Messer, que rechazaba la *Wessenschau* (visión ontológica o del ser) de Husserl y el idealismo transcendental pero aceptaba la idea de la *unsinnliche Anschauung*, lo que le acercaba al platonismo (Spiegelberg, 1986, p. 59).

publicaciones un programa de estudios sociales basado en el funcionalismo conservador de Elsebree o Goodykoontz (Pozo, 1953; García Hoz, 1948). Rechaza los libros de texto y exámenes, y propone la investigación del medio a través de un cuestionario realizado en colaboración con familiares y vecinos sobre los aspectos de la comunidad desarrollado concéntricamente a través de la primaria, para «poner en práctica (sic) los conocimientos adquiridos en la escuela» aunque su propuesta no tenga ningún aspecto productivo. Hoz propone las preguntas y a quiénes se han de hacer y grupos de alumnos concurrentes entre sí e internamente jerarquizados. Objetivo explícito de los cuestionarios, que terminaban preguntando sobre la participación familiar y vecinal en la vida religiosa circundante, era consolidar viejas formas comunitarias de la vida religiosa como instrumentos catequéticos (García Hoz, 1948; 1971A, pp. 34-35; Gómez & Romero, 2007).

El eclecticismo del EAE en el acercamiento a los métodos activos es evidente en su indefinición y las contradicciones en la determinación de sus objetivos. Marín (1972) trata de delimitar la «actividad», un problema ya explorado por Claparéde (*La educación funcional*). Si la identificación con la «escuela del trabajo» restringía su comprensión al trabajo manual o al aprendizaje profesional, el nuevo término peca, por el contrario, de excesiva amplitud. Dewey daría a «actividad» un «acento corporal» y «eficiente» a la acción, pero esto no proveería de una clara definición, pues él mismo cita como tales a «los trabajos manuales, jardinería, cocina, lectura, escritura...». Si aquellos pasaron tanto tiempo por ser instrumentos de socialización, se transforman para García-Hoz (1971^a, pp. 153ss.) en los medios más adecuados de educación personalizada.

El proceso de «Binnendifferenzierung» por el que profesionales y una parte del EAE cercano a estos (Maillo, Buj, Moreno), que participaron en el CEDODEP, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, 1958 (López, 1999, pp. 26ss) y la reforma educativa de 1965 y fueron «redescubriendo la actividad como una nueva frontera educativa» (Marín, 1972) y la evolución conducente a *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid, 1969), que se reflejó en los artículos 14.1 (preescolar) y 27.2 (Bachillerato) de la LGE del 1970: «los métodos serán predominantemente activos», requeriría un estudio independiente (Pozo & Braster, 2012). Éste debería contemplar la relación del CEDODEP con los maestros de la República (Beltrán, 1991, p. 124). Una dificultad para evaluar el uso de Dewey es que, por su carácter didáctico, la mayoría de las publicaciones de esta corriente (por ejemplo Escuela Viva) no citan sus fuentes teóricas.

Pero el interés por el activismo no solo se desarrolló entre los profesionales. Distintos círculos eclesiales y gubernamentales ponderaron, desde los 50s,

algunos aspectos del activismo y Dewey como instrumentos para detener la «apostasía de las masas», a pesar de que se le acusaba de querer extirpar la idea de espíritu o «estar plagado por el error de no tener base religiosa» (Ibáñez Martín, 1950; Iriarte, 1957; Galino, 1961). La contradicción aumentaba porque ya Alcántara (1891) consideraba que el dogmatismo didáctico escolar se debía a la traslación del método catequético a disciplinas que se exponían con similares formas y pretensión de acatamiento. La principal antinomia residía en que, como sabían quienes condenaron el naturalismo, los métodos activos implicaban una antropología secularizante. Pero, tras la represión de la posguerra, la Iglesia necesita ajustar sus recursos a la convicción (Cárcel, 1979). Tanto Tusquets como Zaragüeta (1941) mencionan a Dewey. Tusquets (1953) afirma que los Centros de interés de Decroly o el Método de Proyectos de Dewey (sic.) no sólo son compatibles con los métodos clásicos de catequesis, como el Stieglitz, sino que añaden un valor social necesario para una verdadera vida religiosa en el catolicismo, marcado por la liturgia y piedad popular ritual.

Pero el naturalismo, implícitamente secularizante y democrático planteaba demasiados problemas a la catequesis escolar no solo porque el dogma no es accesible por la experiencia y actividad o porque el poder magisterial de la iglesia exija la «hetero-instrucción», la enseñanza de las verdades de la fe por un adulto capacitado (Zaragüeta, 1941, pp. 22-29). Los catequistas, como los seglares, manifiestan similares problemas para entender los métodos activos. Tanto Zaragüeta como Tusquets definen el método activo como el instrumento para aprender «la lección» o «la disciplina». Las propuestas prácticas para implementar el método son escasas (e.g. crear tribunales de estudiantes para juzgar a sus pares como ilustración del juicio final propuesto por Tusquets), de manera que recurren a instrumentos tradicionales: la educación vicaria por modelos o la creación de decurias de estudiantes que hacen trabajos académico-intelectuales y se disciplinan por la concurrencia. (Zaragüeta, 1941; Tusquets 1944, 1946, 1957). Por sus propuestas es dudoso que fuesen más allá del método Stieglitz pues sus obras muestran enormes deudas con el clásico catecismo de Llorente (1937). Pero Dewey no proveía de soluciones didácticas, una razón central para entender su recepción y el Método de Proyectos de Kilpatrick era difícil de entender e implementar. Ya a mediados de los 40s, Tusquets (1946, 1957) comienza a usar los instrumentos de otra corriente activa, la de la pastoral social, adoptando los círculos de debate, y no el Sillón, demasiado democrático para él.

Sin embargo, una referencia básica en el debate catequético y quizá la más inteligente y acabada exposición del método activo aplicado a la pastoral social, el *Manual de Pedagogía Catequética* del francés Joseph Colom que se basaba explícitamente en el concepto Deweyano de experiencia fue traducido y publicado en 1970. Colom (1970, pp. 283-288 y 323-324) considera la experiencia, que

siempre tiene un carácter social (al estar guiada, excitada y equilibrada por otros) y productivo-transformador, un elemento central del método activo y una reacción social a problemas sociales y materiales. La experiencia, que implica el análisis crítico, ha de ser utilizada para «preparar una mejor actividad en el futuro»¹⁴.

Este «clásico» (Pedrosa, 1999) del método catequético se tradujo y publicó cuando *la praxis de la activa y democrática Revisión de Vida* hizo comprensibles las teorías de Dewey para los catequistas de base. Colomb anticipó las concepciones del Vaticano segundo con su acento en la iglesia como comunidad de los creyentes y su apertura a la sociedad y las vidas individuales. Rechaza las visiones jansenitas y protestantes del hombre caído, propone un optimismo antropológico como prerequisito de la acción educativa y llega a cuestionar, como Dewey, la tradicional dualidad católica mundo-hombre al aceptar que el ideal humano no es la contemplación sino también la práctica y hombre y mundo se interrelacionan a través de la acción. Afirma que los métodos activos concuerdan con los caminos del Espíritu Santo, por lo que sería necesario que los catequistas conociesen *El niño y el programa escolar* (Dewey), *L'École active* (Ferriere) o *L'Éducation fonctionnelle* (Claparéde). Propone para la catequesis el método activo, como forma de acomodarse al pensamiento, las facultades y las mentalidades de los alumnos y responder a sus intereses vitales y reales (naturales) pues solo a través de las acciones naturales se alcanzan y mantienen las sobrenaturales y se provoca el acto de fe (Colomb, 1970, pp. 305-309 y 325).

Cuando, con la progresiva secularización, el EAE deje de ocuparse de la catequesis escolar y los catequistas de base comiencen a profesionalizarse habrán como Colomb de recurrir a los métodos de la pastoral social, la liturgia y el Sillón y la Revisión de vida (Martínez Valle, 2016), a los que Colomb concede las características de la experiencia educativa (cita *Experiencia y Educación*), ya que tienen continuidad, impresionan la conciencia concéntricamente, forma actitudes o posiciones que permiten enfrentarse a problemas futuros.

5. Dewey en la Pedagogía Social

Desde antes de la guerra, Dewey se consideró en los manuales de pedagogía, siguiendo la Introducción de Claparède a *La escuela y el niño* y numerosos autores de la preguerra como Eloy Andrés, fundamento de una pedagogía social «radical» alternativa a Natorp (Pastor, 1946, p. 100; Galino, 19661; 1976, p. 36; Sánchez, 1953; García Hoz, 1969). Romero Marín ocupó en 1949 la cátedra de «Pedagogía General y Racional» y en 1953 obtuvo su redenominación como «General y Social» (García Hoz había obtenido en 1944 la de Pedagogía

¹⁴ Cita, entre otras, *Experiencia y Educación* de Losada.

Experimental y Diferencial), lo que presuponía una pedagogía social volcada en la formación de un humano en armonía con la sociedad circundante, es decir, dirigida a «preparar al individuo a la vida social y comunitaria» o mera urbanidad (Aparicio, 1943; Salicrú, 1951; Herrero, 1960; Manzanal, 1964; Magaz, 1967; Davies, 1972) y no la ciencia de la reforma social o una ciencia de la educación basada en la sociología o una educación democrática y transformadora de la sociedad (Quintana, 1984, 1994). En 1956, cátedras similares se establecieron en Barcelona (Tusquets) y Valencia (Fermoso, 2003, p. 21).

Es probable que no tratase a Dewey antes de la publicación de *Fundamentos de Filosofía* (curso 65-66), manual que podría haber escrito como auxiliar de Morente, aunque su silencio podría deberse al rechazo generalizado a la filosofía de Dewey (Romero, 1964). Pero, según testimonio de algunos de sus alumnos, Romero y Alvaro Buj usaron *Democracia y Educación* para sus clases de Pedagogía General o Pedagogía Social los últimos años del franquismo (Romero, 1935; Martínez, 1997, p. 306). Es difícil reconstruir las razones para esta sorprendente elección y su interpretación de la obra. Plausiblemente Romero conocía el texto, idóneo como manual sistemático de Pedagogía, de la preguerra en medios cercanos al Institucionismo y lo interpretaría a través de la lente del catolicismo o el fascismo social. El foco de Dewey en los criterios sustanciales de la democracia (el incremento en número y variedad de los intereses comunes y la interacción libre y reajuste entre grupos para adaptarse al intercambio) y el consiguiente velo sobre la democracia formal, no solo neutralizaban su carga política. Mucho más la harían útil para justificar la modernizadora política tecnocrática, uno de cuyos componentes era la substitución de la democracia política por la democracia educativa. Ese ya había sido el argumento de un artículo de Manuel Fraga (1957, p. 19) quien, en un discurso establecido (*Vid. Romero, de Miguel, 1969*) citaba también el libro para pedir un sistema educativo meritocrático como parte de la «revolución nacional».

La concepción de Romero de la educación y de Dewey se vislumbra en «El Método activo». Allí sostiene que Dewey reúne el positivismo y el rechazo del conocimiento por sí mismo de Compte; el pragmatismo del aprendizaje por la práctica, el activismo del Padre Manjón o la espontaneidad vitalista, interpretaciones todas ellas no solo extendidas, sino también antinómicas. Romero transforma la idea de la educación como recurrente adaptación inteligente al medio a través del filtro de la ley natural: «La conducta humana es impulsada por el *objetivo biológico* de expansión física y *espiritual*, esta tendencia general da las normas que deben regir la educación». Así, el objetivo de la educación sería el incremento de «las potencias vitales del individuo», esto es, el florecimiento y realización individual de la educación tradicional más que la reconstrucción de la experiencia. El finalismo o teleologismo educativo con

su esencialismo antropológico, no solo trasluce su carácter normativo sino que elimina la idea central de Dewey de la auto-transformación social reflexiva. Su educación (social) era, de nuevo, la educación de los individuos para la vida social, no la transformación socio-política del medio (Romero, 1960, pp. 25 y 32).

Es difícil determinar la influencia de estas clases basadas en Democracia y Educación o de la obra en la transformación de las concepciones de la Pedagogía Social, pero podemos encontrar una concordancia en su mismo trabajo educativo, pues aunque no cite a Dewey expresamente, su interés por las prácticas del alumnado (desde 1949 hasta mediados de los 70) y las recomendaciones metodológicas que piden medida en la evaluación de las situaciones educativas encontradas para realizar transformaciones graduales, podrían derivar de las lecturas de la Escuela Nueva (Rabazas, Poveda, 2012).

Romero (1960, p. 7) utiliza el vitalista «potencias vitales» y no el naturalista «poderes», como había comenzado a usarse en la preguerra. Poderes vuelve en 1970 (Fermoso) con el acercamiento a fuentes secundarias anglosajonas, aunque como en la preguerra, como indica la bibliografía de la obra, este uso se deba menos a Dewey que a otros autores como Santayana.

6. Experiencia y democracia

Las presuposiciones básicas del discurso se oponían a la concepción de Dewey de la democracia y la educación como una reconstrucción de la experiencia, con su énfasis en la reiteración de la adaptación al cambiante entorno y al finalismo educativo y esencialismo antropológico. El EAE era consciente de la importancia de ambas experiencia y democracia, para Dewey. En el capítulo «La inducción filosófico-pedagógica», García-Hoz (1960, pp. 61ss.) considera que Dewey trató de construir una filosofía educativa basada en un análisis sistemático *de las experiencias individuales*. Pero entiende la experiencia deweyana como un método filosófico para *interpretar* los «principios normativos» y valores que deben «conducir la actividad humana y la educación», añadiendo que el papel de la filosofía como corpus normativo metafísicamente fundado es criticar la experiencia pues el inductivismo es incapaz de llegar a verdades universales. No explica que la experiencia deweyana es la fuente de un conocimiento transitorio y circunstancial, cuyo objetivo fundamental es permitir la adaptación y solo a través de las decisiones comunitarias democráticas informa los valores educativos¹⁵.

¹⁵ Cita *Educational Philosophy* (1937) y *The Determination of Ultimate Values or Aims through Antecedent or A Priori Speculation* (1938), lecturas selectivas, más que conocimiento intenso.

Francisco García, (1958, 1959) un «especialista» en Dewey que dedicó un artículo a analizar su concepto de «experiencia», olvida, como Romero, su construcción sistemática, su relación con los aspectos instrumentales, científicos y materiales y sus implicaciones en la transformación social. García reduce la experiencia deweyana a un sentimiento individual o estado de conciencia que Dewey hubiera criticado como «equivalente de una conciencia subjetiva privada superior o contraria a la naturaleza», una concepción «que ha producido caos desde el siglo 16» (Dewey, 1958, p. 11).

Esta concepción académica de la educación era consistente con el rechazo de la democracia, pues la determinación teleológica de los objetivos, los valores y el sentido de la educación los deja en manos de filósofos o reformadores, para imponerlos a la comunidad.

Incluso hacia el final del franquismo, cuando el EAE comienza a tratar la democracia pues no conllevaba tantos problemas, no termina de aceptar-comprender a la comunidad democrática como fuente de la norma. Para Fermoso, Dewey, siguiendo su «sociologismo radical» fundaría su ética en las «costumbres sociales», lo que troca la cambiante negociación democrática basada en experiencias colectivas por el principio tradicional y conservador del derecho consuetudinario (Fermoso, 1970, p. 65). En general, el EAE, no puede explorar el papel de la comunidad como agente y receptor de su propia educación, esto es, la democracia educativa; un olvido tradicional que se ejemplifica en la concepción de la Pedagogía Social del EAE, pues la educación como instrumento de regeneración, salvación o requisito de participación política pertenecía tradicionalmente al estado, la iglesia, los partidos, no a las familias y la comunidad. Como afirma Marín (1972, p. 36), la revolución más profunda, la social o democrática «aún no han calado adecuadamente en las instituciones docentes» pues la socialización total que propone sería «incompatible con los ideales y métodos individualistas característicos de los sistemas actuales de enseñanza».

Mucho del EAE mantendrá esta concepción reducida de la democracia incluso después de la Transición. García-Hoz que vinculaba la democracia y la pedagogía social con la diatriba contra el positivismo y el empirismo que comienza con un estricto rechazo del inductivismo, pasa a considerar *Democracia y Educación* (como toda la educación norteamericana) paradigmática en la salvaguarda de los «valores democráticos» y dice que esta es una de las razones de la enseñanza individualizada que él propone. Además, a pesar de que, siguiendo los objetivos de la enseñanza de Platt (1961) señale que la democracia requiere un programa de enseñanza más rico por la más amplia gama de objetivos individuales y colectivos requeridos, reduce la función democrática de la educación a ser

prerrequisito de la participación política de las masas (cita a Barnes Jackson). Hoz (no solo repite la concepción conservadora de la «democracia de los educados» del republicanismo de preguerra (Barnés) con su ignorancia del papel de la educación en una democracia social, más allá de la representación formal. Para él, la determinación de los valores políticos no incumbiría a la filosofía pedagógica, sino a la filosofía política. Desmembra, así, la unión deweyana de democracia, escuela y experiencia, donde es la comunidad la que determina los valores y no los filósofos (educadores o políticos), desvelando la razón del rechazo al inductivismo. Además, advierte de la contradicción entre neutralidad escolar y educación política, una advertencia que no aplica a la religión (García Hoz, 1960, p. 153; 1971A, p. 38; Pacios, 1947, pp. 19ss).

7. Conclusiones

Tras la censura y rechazo inicial, la paulatina apertura internacional y transformación ideológica del régimen (aceptación del liberalismo y los USA) y el aggiornamento de la iglesia conformaron las condiciones de posibilidad externa de la exigua y selectiva «recepción» de Dewey.

En cuanto a las condiciones de posibilidad internas al discurso, el EAE franquista adeuda su evaluación durante los 50s y 60s a apologetas católicos como Redden y Ryan o Hovre, cuya aceptación parcial de la ortodoxia del activismo y Dewey facilitó una recepción contenida. A fines de los años 60 y en los 70s, Dewey, conocido ahora también a través de fuentes secundarias angloamericanas traducidas en América Latina (Fermoso, 1970, p. 41)¹⁶, se hizo más aceptable, ya que fue superado en radicalidad en el *Weltanschauung* del EAE por el conductismo de Skinner, considerado un «naturalismo reduccionista y utilitarismo», el «tecnicismo más extremo y pragmatismo» (Fermoso, 1970¹⁷, p. 65; vid. García Hoz, 1980, pp. 275ss) y por la pedagogía social liberadora de Freyre. Estas transformaciones en el discurso educativo influyeron en la imagen de Dewey, quien comenzó a ser considerado un activista pedagógico (no científico) y luego «más un filósofo que un pedagogo» (Fermoso, 1970, p. 19).

La «recepción» no dependió de la disponibilidad de textos. Ni las obras de la preguerra ni las editadas por Losada ni la monografía del filósofo cubano exiliado temporalmente en España, Jorge Mañach (1959) *Dewey y el Pensamiento Americano* ni el Manual de Pedagogía Catequética de Colomb parecen influir en los medios españoles, tampoco las traducciones de la obra filosófica y estética de Dewey realizada en torno a los exiliados españoles en México (Bruno-Jofre,

¹⁶ Cita la cita de F.C. Net de *Filosofía y educación*.

¹⁷ Equipara Pragmatismo y Conductismo.

Martínez, 2009). A pesar de que las obras de Losada permitirían un acercamiento directo, parecen estigmatizadas y no se las cita más que a otras en inglés o italiano.

La escasa recepción se debe a las divergencias entre el pensamiento de Dewey y el conjunto de ideas y valores de la episteme pedagógica española, que servía de filtro ideológico de la externalización. El núcleo de la episteme es la consideración de la educación como una doctrina dirigida por valores trascendentes (iusnaturalismo). El esencialismo antropológico (un individuo con libre arbitrio) que da lugar a un teleologismo que dirige la praxis educativa impidió la discusión de la filosofía, antropología y epistemología de Dewey, en particular el papel de la experiencia como construcción social e instrumento heurístico.

Así, se le usó y entendió muy selectivamente, previa «ortodoxización» religiosa y política (cuando era claro su anticomunismo), a través de los prismas intelectuales de la universidad española que descomponían su pensamiento es espejos perceptibles por los autores españoles: ideas del platonismo, el vitalismo orteguiano o el aristotelismo. Como en la preguerra, se sigue a Claparède en su intelección como filósofo de la educación y pedagogo social radical (Fermoso, 1970, p. 65), se le reduce al lema «aprender haciendo», al método de proyectos o la recapitulación de Hall. El EAE lo espiritualiza radicalmente o usa su nombre (name dropping) y frases filtradas y descontextualizadas para usar su prestigio para autorizar ideas y prácticas contrarias a las suyas (Mateos, 1957, pp. 64ss). Este proceso se lleva a cabo siguiendo la tradición de los comentarios y manuales, a través de la creación de lugares comunes surgidos de la repetición y simplificación progresiva de esas frases de un manual al siguiente. En contraste con la preguerra, la biología no parece jugar un papel tan determinante en el proceso de recepción, quizás porque, con alguna eventual excepción, no hay lecturas y reflexión sistemáticas directas de su obra en todo el período y la episteme del momento es tan cerrada que solo trata la antropología filosófica, obliterando la biología.

Entre las razones que impulsaron la escasa recepción destacan la necesidad de nuevos medios didácticos (activos) adecuados a una sociedad y educación progresivamente urbanizadas, secularizadas y masificadas. La episteme arriba esbozada produjo una preterición de la didáctica, evidente en la comprensión del activismo (Tusquets, 1953), del que se olvida la interacción productiva con el medio ambiente o la capacidad socializadora y creadora de valores negociados democráticamente. El EAE redujo el activismo a un cualquier didáctica que implicase el esfuerzo del estudiante, es decir, todo instrumento diferente de la enseñanza frontal. Empero, la progresiva especialización (diferenciación) del EAE dejó en manos de profesionales y técnicos del ministerio y catequistas de base la reforma metodológica. Los catequistas recurrieron a la Revisión de vida de la pastoral social como método activo.

Dewey tuvo, hacia el final del periodo, un papel como un recurso discursivo en la diferenciación funcional de la pedagogía social, pero su pensamiento sólo pudo ser entendido cuando movimientos de base (religiosos), hacia el fin del periodo, comenzaron a pensar en la comunidad y practicar la educación y la democracia de manera más cercana a la de Dewey, pero ya con referentes distintos como Malraux o Freire (Úcar, 2002).

La determinación exógena de los objetivos de la educación implicaba un rechazo de la experiencia deweyana. Si la concepción de la educación como la reconstrucción de la experiencia permite al agente concretar sus propios objetivos con el entorno social, la determinación exógena de los fines educativos elimina el poder de la comunidad educativa y la democracia educativa.

Las concomitancias entre los dos periodos se podrían explicar por la persistencia de una similar episteme de raíz iusnaturalista propia también del krausismo y el republicanismo clásico. Empero la mayor similitud entre los dos periodos es que las lecturas de Dewey nos hablan más de quienes le leyeron que de su pensamiento. La lectura es una actividad autorreferencial.

8. Bibliografía

- Alcántara, P. (1891). *El Método activo en la enseñanza*. Barcelona: Bastinos.
- Aguado, M. T. (1990). Modelos y Programas de Educación Infantil. In García Hoz, V. (Ed.), *Educación infantil personalizada* (pp.159-195). Madrid: Rialp.
- Aparicio, V. (1943). *Educación social*. Madrid: EDIESPA.
- Arnáiz, M. (1907) Pragmatismo y Humanismo. *Cultura española*, 5-6, 616-623.
- Blanco, R. (1930). *Teoría de la Educación II*. Madrid: Hernando.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bordón (1953). nos. 33-39.
- Bruno-Jofre, & Martínez Valle, C. (2009). Ruralizando a Dewey. *Encounters on Education*, 10, 43-64.
- Calama, A. (1999). Anselmo Romero. *Celtiberia* XLIX, 93, 579-583.
- Campillo, J. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. In Millán, A. (Dir.). Madrid: UNED.
- Canales, A. F. (2008). Falangistas contra la hegemonía educativa católica. In Nicolás, M. E., & González, C. (Coords.), *Ayerres en discusión*. Murcia: AHC.
- Cárcel, V. (1979). *La Iglesia en la España contemporánea*. Madrid: Católica.
- Colom, A. J., & Rincón, J. C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación*, 16, 19-48.

- Colomb, J. (1971). *Manual de Catequética*. Barcelona: Herder
- Congreso. (1949). Conclusiones del Congreso internacional de Pedagogía. *Revista de Pedagogía Española*, 12, 83-85.
- Cousinet, R. (1967). *La escuela nueva*. Barcelona: Miracle.
- Damseaux, E., & Solana, E. (1967). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Escuela Española.
- DeHovre, F. (1951). *Pensadores pedagógicos contemporáneos*. Madrid: Fax.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dewey. (1959). *Mi pedagogic Creed*. Hong Kong: Progressive Education Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Díaz, N. (1961). Estética y pedagogía. *Revista Calasancia*, 27(7), 335-342.
- Echevarría, L. M. (1952). John Dewey. *Bordón*, 30, 271-273.
- Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Fermoso, P. (1970). *Filosofía de la educación*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- Fermoso, P. (2003). *Historia de la pedagogía social española*. Valencia: Nau.
- Foucault, M. (1990). *Les Mots et les Choses*. Paris: Gallimard.
- Fraga, M. (1957). La educación como servicio público. *Revista de Estudios Políticos*, 96, 5-28.
- Galino, M. A. (1951). Estudio de los pedagogos españoles contemporáneos. In DeHovre *op.cit.* **
- Galino, M. A. (1976). *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*. Madrid: UNED.
- Galino, M. A. (1961). Prólogo. In Redden, R., *op. cit.*
- García, F. (1958). Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia en Dewey. *Revista Española de Pedagogía*, 16(61), 75-84.
- García, F. (1959). Los fines educativos en John Dewey. *Revista Calasancia*, 21(5), 329-341.
- García, F. (1974). Juan Dewey, *Diccionario de pedagogía* (pp. 259-260), I. Barcelona: Labor.
- García Hoz, V. (1941). *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid: sn.
- García Hoz, V. (1948). *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*. Madrid: sn.
- García Hoz, V. (1952). *Cuestiones de filosofía de la educación*. Madrid: Bolaños y Aguilar.

- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1969). Introducción. In Planchard, E., *Pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1971A). *Educación personalizada*. Madrid: CSIC.
- García Hoz, V. (1971B). *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*. Valladolid: Miñón.
- Garmendia S.I., A. (1965). La idea de universidad. *REP*, 23(91-92), 305-311.
- Gómez, A. L., & Romero, J. (2007). *Escuela para todos*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Gonzalo, L. (1966). *Pedagogía, Historia de la pedagogía*. Madrid: Pantos.
- Guerrero, E. (1959). *Fundamentos de pedagogía cristiana*. Madrid: Razón y Fe.
- Herrero, A. (1960). *La educación social en la escuela*. Madrid: Martínez.
- Ibáñez Martín, J. (1950). Discurso. Congreso Nacional del Catecismo. *Revista Nacional de Educación*, 98, 79-95.
- Ibáñez Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder.
- Iriarte, J. (1957). Una filosofía con sede en los rascacielos. *Razón y Fe*, 155, 549-560.
- Leiros, S. (1973). *Pedagogía hispano-cristiana*. Madrid: Mundo Negro.
- Linz, J. J. (2009). *Totalitäre und autoritäre Regime*. Postdam: Weltrends.
- Llorente, D. (1937). *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos*. Valladolid: Martín.
- López, R. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. (1977). Differentiation of Society. *Canadian Journal of Sociology*, 2(1), 29-53.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Manzanal, J. (1964). *Educación social*. Valladolid: Miñón.
- Magaz, C. (1967). *La educación social del niño*. Madrid: Alameda.
- Maillo, A. (1953). Los problemas de la educación popular II. *Revista de Educación*, 12(5), 11-16.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional*. Madrid: CSIC.
- Málaga, E. (1946) *Pedagogía general*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Mañach, J. (1959). *Dewey y el Pensamiento Americano*. Madrid: Taurus.

- Marín Ibáñez, R. (1972). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Martín, R. (1949). Los objetos del conocimiento en la pedagogía de Dewey. *Revista de Pedagogía Española*, 12(octubre), 25-26.
- Martínez, A. (1909). El Pragmatismo. In *España y América* 1 (pp. 528-534).
- Martínez, A. (1997). Un seminario sobre frentes históricas. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 305-318.
- Martínez Valle, C. (2016) Secularización social y métodos activos para la catequesis escolar en el Franquismo (1939-1975). *Historia de la Educación* (en prensa)
- Mataix, A. (1963). Introducción al estudio de John Dewey. *Revista de Filosofía*, 22, 257-297.
- Mataix, A. (1968). La norma de moralidad en John Dewey. *Revista de Filosofía*, 27, 141-157.
- Mateos, M. M. (1957). *Didáctica*. Salamanca: s.n.
- McCool, G. A. (2003). *The Neothomists*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Mialaret, G. (1969). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Vicens Vives.
- Millán Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Montilla, F. (1967). *Pedagogía*. Valladolid: Andrés Martín.
- Morente, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la Educación*, 24, 179-204.
- Nubiola, J. (2009). Dewey's Influence in Spain and Latin America. In Hickman, L. A., & Spadafora, G. (Eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective* (pp. 143-158). Carbondale: SIUP.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Orden, R. (2010). La formación de una escuela de filosofía. In VV. AA., *La Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de Madrid* (pp. 212-223). Madrid: SECC.
- Orden Hoz, A. (1981). Víctor García Hoz y la introducción de la Pedagogía Experimental en España. *Bordón*, 239, 379-386.
- Pacíos, A. (1947). *Filosofía de la educación*. Madrid: Orbe.
- Palmés, F. M. (1953). Prólogo. In León Barbey, *Pedagogía cristiana y experimental*. Barcelona: Subirana.
- Pastor. D. (1946). *Apuntes de pedagogía general*. Castellón: Ballester.
- Payá, M. R. (1953). La educación social. *Bordón*, 39, 635-646.

- Pedrosa, V. M. (1999). *Nuevo diccionario de catequética*. Madrid: San Pablo.
- Platt, W. J. (1961). *Toward Strategies of Education*. Stanford: Standord (sic) Research Institute.
- Pozo, A. (1953). Estudio bibliográfico acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y su Metodología. *Bordón*, 39, 729-740.
- Pozo, M. M., & Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista. *Revista Brasilera da Historia da Educação*, 12, 3(30), 15-44.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1994). *Educación Social* (pp. 92-118). Madrid: Narcea.
- Rabazas, T., & Poveda, M. (2012). El fondo Romero Marín. In SEPHE. *V Jornadas Científicas* (pp. 323-336). Murcia: SEPHE.
- Redden, J., & Ryan, F. A. (1961). *Filosofía Católica de la Educación*. Madrid: Morata.
- Ringer, F.K. (1992). *Fields of Knowledge*. Cambridge: CUP.
- Romero, A. (1935). Ideas pedagógicas de Cossío. *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*, I, 61-67.
- Romero, A. (1960). *El método activo de la enseñanza*. Madrid: Bolaños y Aguilar.
- Romero, A. (1964). *Apuntes de fundamentos de filosofía*. Madrid: UCM.
- Romero, J. L., & Miguel, A. (1969). *El capital humano*. CECA: Madrid.
- Ruiz, M. (1968). *Hacia una pedagogía de la obediencia cristiana*. Madrid: Studium.
- Ruiz-Amado, R. (1941). *Historia de la educación y la Pedagogía*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Ruiz Amado, R. (1925, 7^a reed. 1941). *Historia de la educación y la Pedagogía*. Barcelona: Librería religiosa.
- Salicrú, C. (1951). *La educación*. Barcelona: Hormiga de oro.
- Sánchez, F. (2003). *La España del Siglo XX*. Madrid: Istmo
- Sánchez Buchón, C. (1953). *Pedagogía*. Madrid: Institución Teresiana.
- Santa María y Sáenz, M. C. (1930, reed. 1940). *Historia de la Pedagogía y de la Educación*. Madrid: Alpina.
- Schriewer, J., & Martínez Valle, C. (2007). ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? *Revista de Educación*, 343, 531-557.
- Skinner, Q. (2002). *Vision of politics*. Cambridge: CUP.
- Spiegelberg, H. (1986). *Phenomenology in Psychology*. Evanston: Northwestern University Press.

- Spiegelberg, H., & Schuhmann, K. (1994). *The phenomenological movement: a historical introduction*. Dordrecht: Kluwer.
- Tusquets, J. (1944). *Pedagogía catequística para seglares* (pp. 37-40). Barcelona: Lumen.
- Tusquets, J. (1946). *La religión explicada a los mayorcitos*. Barcelona: Lumen.
- Tusquets, J. (1953). La función catequística del maestro. *Bordón*, 36, 339-355.
- Tusquets, J. (1957). La nueva metodología catequística francesa para el parvulario. *Revista de Educación*, 67, 37-41.
- Tusquets, J. (1968). *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid: Magisterio Español.
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.
- Vilanou, C. (1999). Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940). In Ruiz, J., et al. (Coords.), *La Educación en España a examen* (pp. 19-57).
- Vilanou, C. (2001). La pedagogía culturista de Juan Tusquets (1901-1998). *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 421-439.
- VV. AA. (1940). *Una poderosa fuerza secreta*. San Sebastián: Española.
- VV. AA. (1955). *La pedagogía cristiana*. Brescia: Scuola.
- Zaragüeta, J. (1941). *Pedagogía de la religión* (pp. 22-29). Madrid: Espasa-Calpe.
- Zaragüeta, J. (1943). *Pedagogía fundamental*. Barcelona: Labor.