

**Daimon. Revista Internacional de Filosofía**, en prensa, aceptado para publicación tras revisión por pares doble ciego.

ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico)

<http://dx.doi.org/10.6018/daimon.534361>

Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](#). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

## La crítica de Randall Curren a la obra de John Dewey<sup>1</sup>

Randall Curren's Criticism of John Dewey's Work

JUAN MANUEL SAHARREA <sup>2</sup>

CLAUDIO MARCELO VIALE <sup>3 4</sup>

**Resumen:** Los propósitos de este trabajo son dos: (1) examinar críticamente la tesis de Randall Curren quien desliga la filosofía educacional de Dewey del pragmatismo; (2) exponer críticamente las implicancias metafilosóficas de esta ‘neutralización’ que Curren realiza sobre la filosofía de Dewey al interior de las discusiones actuales en torno del pragmatismo contemporáneo y del neopragmatismo. Para ello, se focaliza en “The Bearings of Pragmatism Upon Education” y *How We Think*, textos centrales para una reinterpretación contemporáneamente relevante de la obra filosófico—educativa deweyana, donde el experimentalismo educativo depende directamente de la concepción pragmatista de la creencia.

**Palabras clave:** Curren, pragmatismo, interpretación, Dewey.

---

Recibido: 28/07/2022. Aceptado: 25/06/2024.

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de tres proyectos: 1) *Praxis, experimentalismo, aprendizaje y democracia: hacia una reevaluación de diversas raíces teóricas de la filosofía de la educación contemporánea*. Proyecto PICT-2020-SERIEA-01539, subvencionado por FONCyT- Agencia. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Periodo (2022-2025) con asiento en la Universidad Católica de Córdoba y 2) mismo título y pertenencia, subvencionado por PIP CONICET (2022-24). 3) *Hacia una reevaluación de los aportes del pragmatismo y del neopragmatismo en la filosofía, la filosofía política y la filosofía de la educación*. Subsidio de investigación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) (2023-2026).

<sup>2</sup> Investigador Asistente en Unidad Asociada en Ciencias Sociales y Humanidades de la UCC por el CONICET. Profesor auxiliar de la Universidad Nacional de San Luis. Sus líneas de investigación giran en torno a: 1) la reconstrucción del enfoque de ocupaciones en la filosofía de la educación de Dewey; 2) el vínculo entre pragmatismo clásico y neopragmatismo. Últimas dos publicaciones: “Pragmatismo, Método y Educación: acerca de *How We Think*” (Revista Análisis Filosófico); “Art as Occupations. Two Neglected Roots of John Dewey’s Aesthetics” (The Pluralist). Correo Postal: Felix Frías 435, 2 A, CP 5004; Correo Electrónico: [juansaharrea@gmail.com](mailto:juansaharrea@gmail.com).

<sup>3</sup> Investigador Independiente en Unidad Asociada en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba por CONICET. Profesor Titular de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Sus líneas de investigación giran en torno a: 1) la filosofía de la educación y la estética en el pragmatismo clásico; 2) el vínculo entre pragmatismo clásico y neopragmatismo. Últimas dos publicaciones: “Pragmatismo, Método y Educación: acerca de *How We Think*” (Revista Análisis Filosófico) y “Art as Occupations. Two Neglected Roots of John Dewey’s Aesthetics” (The Pluralist). Correo Postal: Armada Argentina 3355 FCPyRI Box 6; Correo Electrónico: [cmviale@ucc.edu.ar](mailto:cmviale@ucc.edu.ar)

<sup>4</sup> Ambos autores han participado en todo el proceso de elaboración del trabajo y han puesto sus nombres en orden alfabético de apellidos

**Abstract:** The purpose of this paper is twofold; the first aim is to critically examine Randall Curren's thesis, which disengages Dewey's philosophy of education from pragmatism. (2) to critically expose the metaphysical implications of Curren's 'neutralization' of Dewey's philosophy within current discussions in contemporary pragmatism and neopragmatism. To this end, the focus is placed on "The Bearings of Pragmatism Upon Education" and *How We Think*, which are central texts for a temporarily relevant reinterpretation of Deweyan philosophical—educational work, where educational experimentalism depends directly on the pragmatist conception of belief.

Key Words: Curren, Pragmatism, Interpretation, Dewey.

## Introducción

Randall Curren (2009)<sup>5</sup> sostiene que la filosofía de la educación de Dewey “[e]n lo fundamental no depende de ninguna de las doctrinas *distintivamente* pragmatistas” y que “[e]s difícil ver algo distintivamente pragmatista en un compromiso con los puntos de partida de Dewey” (p. 501).<sup>6</sup> Aunque reconoce que Dewey utiliza ciertas configuraciones pragmatistas para elaborar su filosofía de la educación, argumenta que

las doctrinas que resultan distintivamente pragmatistas —como su insistencia en que la investigación no revela un mundo existente de manera independiente, sino que en su lugar altera y hace lo que hay en interacción— no juegan un rol significativo en su filosofía de la educación (p. 501).

Atendiendo estas afirmaciones, el objetivo de nuestro artículo es doble. En primer lugar, ofrecer una objeción histórico—conceptual de la interpretación de Curren, a partir de diversos trabajos en los que Dewey manifiesta su adhesión al pragmatismo (principalmente entre 1908—1910). En particular, nos focalizamos en dos textos: “The Bearings of Pragmatism Upon Education” (en adelante “The Bearings...”) (1908—1910, *MW* 4)<sup>7</sup> y *How We Think* (1910, *MW* 6) (en adelante *HWT*). Estos ensayos evidencian la adhesión de Dewey al pragmatismo y son la base para proyectar compromisos con el pragmatismo y juzgarlo como implícitos desde 1908-9 en adelante. Previamente es claro que Dewey tiene una actitud ambigua hacia el movimiento. Lo cual

---

<sup>5</sup> Curren es editor de dos importantes compilaciones de filosofía de la educación: *A Companion to the Philosophy of Education* (2003) y el recientemente publicado *Handbook of Philosophy of Education* (2022).

<sup>6</sup> Las traducciones de textos originalmente en inglés son nuestras.

<sup>7</sup> Ofrecemos una presentación crítica de este artículo y una traducción al español en Saharrea, Campeotto y Viale (2022).

involucra dos cuestiones a la luz de las cuales debe leerse el vínculo Dewey y el pragmatismo: 1) Dewey ve en el pragmatismo una posibilidad de profundizar ideas previas que desarrolla de manera independiente (en particular, una concepción relacional de la experiencia alimentada por una concepción de lo mental, deudora del impacto del darwinismo en las Universidades americanas; y un estrecho vínculo entre reflexión teórica y análisis de la sociedad) y una fuente de ideas totalmente originales (como una concepción operacional de hábito); 2) en ningún caso los reparos de Dewey hacia el pragmatismo se convierten en una objeción concreta al estilo de rechazar tal o cual tesis. Más bien su distanciamiento o sus reparos surgen por su disgusto con el término (ver (*Corresp.* I, 1903.12.19, N.00802), por ser refractario a formar parte de una escuela, e incluso por una interpretación equivocada de lo que significa ser pragmatista, al reducir el pragmatismo a una teoría epistemológica (esto es particularmente notorio en su tratamiento de la estética).<sup>8</sup>

Estos textos mencionados son imprescindibles para ofrecer una interpretación de la obra filosófico—educativa deweyana por dos razones: en “The Bearings...” se presenta su visión antropológica, que depende del vínculo entre pragmatismo y educación, por un lado; y en *HWT* se concibe un experimentalismo educativo a partir de la concepción pragmatista de la creencia, por el otro. En ese marco, Dewey entiende “Reflective Thought” (*MW* 6, p. 188) como un conjunto de hábitos para adoptar creencias justificadas a partir de problemas que presenta la experiencia y, a la vez, para desestimar la adopción injustificada de creencias; práctica que en *HWT* se define como “método empírico” (*MW* 6, p. 296), y al cual Dewey relaciona con la aceptación irreflexiva de la mera conjunción de dos eventos regulares. Así, atendiendo a estos textos se registra que tanto la dimensión antropológica como el vínculo entre experimentalismo educativo y la concepción pragmatista de creencia constituyen la formulación de una “doctrina” (Curren 2009, p. 500) pragmatista al servicio de una filosofía de la educación.

Por otra parte, pretendemos exponer las implicancias metafilosóficas de esta ‘neutralización’ que Curren realiza sobre la filosofía de Dewey al interior de las discusiones actuales en torno del pragmatismo contemporáneo. Puesto de otro modo, señalaremos puntos fundamentales que Curren desestima y que definen que, en el fondo, en la filosofía educacional de Dewey existe una concepción antropológica *pragmatista*. Indicaremos, además, que tanto esta

---

<sup>8</sup> Esta es una estrategia desconcertante, pero usual en Dewey. En su famosa discusión con Croce (ver referencia), separa su estética de forma tajante del pragmatismo y restringe el término pragmatismo a la teoría del conocimiento.

matriz como los señalamientos metodológicos que Dewey expone en torno de su teoría educativa, demuestran que el naturalismo metafilosófico hoy ampliamente difundido en la filosofía analítica se ajusta con el ideario de Dewey y es definitorio de su filosofía de la educación.<sup>9</sup>

Una estrategia diferente para discutir la tesis de Curren sería mostrar que la filosofía de la educación deweyana se basa en su teoría de la experiencia que señalada como la característica clave de su pragmatismo. ¿Por qué no adoptar esta vía aparentemente más eficaz? De hecho, Curren pasa por alto mencionar este aspecto. Sin embargo, sucede algo peculiar a la relación entre experiencia y educación –tematizado por Dewey *Experience and Education* (1938)– que desalienta esta opción. El periodo destacado en el presente artículo apunta a un *primer* momento constituido por el desarrollo de un experimentalismo educativo que resultó decisivo en la consolidación de Dewey como un pedagogo de referencia a nivel internacional (de hecho, existe un amplio acuerdo en que en sus *Middle Works* Dewey desarrolla sus mayores contribuciones filosófico–educativas). En este período Dewey escribe, como dijimos, ensayos clave.<sup>10</sup> Estos escritos tienen como característica estar dirigidos a docentes y con referencias a prácticas educativas y a disciplinas empíricas que funcionan como fuentes para la educación.

En esta fase Dewey juzga que el “método científico” puede ser descrito como “Reflective Thinking” (188) y funcionar como “un signo de unidad” (*MW* 6, p. 188) que organice los tres elementos que rigen toda filosofía de la educación, a saber: “el método educacional”, el “fin social” y la “curricula” [*“course of studies”*] (*MW* 4, 182,188) constituyendo un modo de pensar recomendable para una educación que él no duda en llamar “pragmatista” en contraste con las dos tendencias predominantes en la curricula: la educación racionalista y la empirista (*MW* 4, 178).<sup>11</sup> El periodo en el que escribe *Experience and Education* es, a diferencia de este, más especulativo, menos propositivo y acaso menos optimista. Dewey se limita a defenderse de diversas objeciones que se lanzaron contra su modelo experimental y su tematización del vínculo experiencia y educación adquiere una complejidad que ha sido debatida. Incluso dicha reflexión se ubica en la

---

<sup>9</sup> Tomamos “teoría educativa” como sinónimo de “filosofía de la educación”, siguiendo el propio criterio de Dewey, v.g. *MW* 9 63, 67.

<sup>10</sup> Además de “The Bearings...” y libros como *How We Think* (1910), hallamos *Contributions to a Ciclopedia of Education* (1912–1915) y –junto con Alice Dewey– *Schools of Tomorrow* (1915).

<sup>11</sup> Recientemente Cowles (2020) ha mostrado que la apelación al método científico en estos años es el resultado de la asimilación, por parte de Dewey, de la antropología darwinista, tamizada, por un marco propio y no un resabio cientista del filósofo norteamericano como tendió a creer vigorosamente en la recepción del pensamiento pedagógico deweyano (Rudolph 2005).

pregunta general de qué significa una educación progresiva frente a la educación tradicional; aspecto ausente en el primer periodo o al menos no tan subrayado (*LW* 13 pp. 5-16). Entre otros puntos, Dewey postula dos principios (el de continuidad y el de interacción) para individuar toda experiencia educativa. Al mismo tiempo, su preocupación por conectar esta defensa de una idea de experiencia con la deseabilidad de una sociedad democrática se vuelve más explícita.

Nosotros consideramos que el primer periodo es el más sustentable para dar cuenta de su filosofía de la educación. Entendemos que la base de una filosofía de la educación pragmatista es su adopción de una concepción operacional de los hábitos, que sirve a Dewey para dar cuenta no solo del significado de experimentalismo sino de la articulación entre experimentalismo y acciones pedagógicas concretas (un método de enseñanza y de organización curricular). Este último punto no es menor, ya que la filosofía de la educación para Dewey debe implicar lineamientos concretos para la curricula, el método y el fin social de la educación. Y si bien el vínculo entre teoría educativa y democracia parece no estar presente en esta fase, la reciente recuperación de la democracia deweyana en términos de democracia experimental da cuenta de que la conexión experimentalismo y democracia estaba en germen en estos trabajos (Anderson 2006; Pappas 2012). Esta contundencia del primer periodo se diluye en sus trabajos tardíos donde su intento de clarificar el vínculo conceptual entre experiencia y educación termina colocando su filosofía educacional en un plano mayormente teórico y con enfocado en la crítica de los métodos tradicionales.

Hecha esta salvedad, la estructura de nuestro trabajo es la siguiente. En la primera parte, recapitulamos las tres relaciones posibles entre filosofía pragmatista y educación. En la segunda y tercera, ofrecemos un desarrollo de la tesis de Curren. En la cuarta exponemos algunas conclusiones junto con consideraciones que apuntan a la relevancia de este debate al interior de la disputa más amplia entre un pragmatismo centrado en la experiencia o un pragmatismo lingüístico.

## **1. Tres relaciones posibles entre pragmatismo y educación**

Stefano Oliverio (2018) ofrece la recapitulación más reciente del vínculo entre pragmatismo y educación. Distingue tres momentos y destaca la tesis de Curren como la última instancia que expresa el rechazo total de todo vínculo conceptual entre pragmatismo y filosofía de la educación.

El primer momento corresponde a *The American Pragmatism* (1956) de Childs (1899–1985) quien sostiene que la filosofía de la educación pragmatista no es otra cosa que el fundamento o marco teórico del movimiento de la Escuela Nueva.<sup>12</sup> Childs argumenta que hay “una suerte de relación genética” (Oliverio 2018, p. 609), entre pragmatismo y educación al punto de que “podemos comprender el significado y el valor de lo que se ha dado en conocer como ‘la educación nueva’ sólo si entendemos los rasgos salientes de la filosofía que le *dio* origen” (énfasis añadido, Childs 1956, p. 5). Esa filosofía que le dio nacimiento sería justamente el pragmatismo.

El segundo momento involucra a Hook (1973) quien afirma que “hay una conexión orgánica en el propio pensamiento de Dewey entre sus ideas filosóficas y sus propuestas educativas” (1973, p. 40). Sin embargo, aclara que “[estas] no están relacionadas como una premisa lógica con su conclusión lógica” (p. 40). Su posición puede interpretarse de dos maneras. Hook parece sostener que la reflexión educativa es una secuela, entre otras, de tesis deweyanas desarrolladas en áreas primordiales de su filosofía; sería este el modelo ‘aplicacionista’ —por denominarlo de algún modo— de interpretación de la filosofía de la educación de Dewey. Este modelo asume que Dewey, por razones contingentes (su compromiso político con la democracia liberal o su sensibilidad hacia los movimientos sociales), se ocupó de reflexiones educativas y que en ese contexto apeló a tesis pragmatistas para darle un sustento académico a su intervención. Pero desde un punto de vista más caritativo, Hook rehabilita el interés de Dewey por temas educativos en una agenda común de tópicos que no distingue entre áreas prioritarias y secundarias. En cualquier caso, el abordaje de la reflexión educativa podría conceptualmente desvincularse de la filosofía pragmatista.

El último momento es la tesis de Curren (2009) que defiende que en términos estrictamente *conceptuales* no habría nada distintivamente pragmatista en la filosofía de la educación de Dewey. Las características que Dewey asocia a una filosofía de la educación no bastarían para individualizar un abordaje pragmatista. Dichas características son tan generales que se ajustan a cualquier perspectiva sobre la educación actual que reivindique una educación para la democracia o que tome en cuenta los intereses del niño/a.

---

<sup>12</sup> Aunque históricamente se asoció a Dewey con este movimiento, este rechazó abiertamente esta atribución. Para evidenciar su diferenciación respecto de la Escuela Nueva: ver (1930, *LW* 5, 320) y *Experience and Education* (1938, *LW* 5 pp. 5–16).

Curren (2009) aísla tesis fundamentales del pragmatismo para luego mostrar que *no hay* un impacto de estas en la filosofía de la educación de Dewey (493—499). Este análisis comparativo confirmaría que las tesis pragmatistas no tienen incidencia si atendemos a textos filosófico—educativos como *The School and Society* (1899) o *Democracy and Education* (1916). Siendo este un criterio para ratificar su tesis, concluye que las fuentes *conceptuales* o *filosóficas* de la teoría educativa deweyana habría que buscarlas fuera del pragmatismo.

Tres presupuestos de esta reconstrucción explican la compleja relación entre pragmatismo y educación. En primer lugar, Oliverio asume que la filosofía de la educación pragmatista ha tenido su máxima expresión en Dewey. Sin embargo, pueden registrarse otros aportes dentro del pragmatismo clásico a la filosofía de la educación:

1. William James se ocupó de reflexionar acerca de la educación en *Talks to Teachers on Psychology* (1899).
2. Gert Biesta y Daniel Tröhler han editado textos sobre filosofía de la educación en Mead (2008), donde se registra su amplio interés por el área.
3. Asimismo, Sara Barrena (2015) ha derivado una filosofía de la educación a partir de ciertos aspectos de la obra de Peirce.

En el caso de (1) si bien Colin Koopman y Darren Garside (2019) defienden que estas pocas consideraciones pedagógicas de James bastan para exponer la mejor estrategia pragmatista para abordar la reflexión educativa, lo cierto es que esa perspectiva queda apenas esbozada en su obra. Asimismo, la filosofía educacional no resulta relevante para la agenda jamesiana. En cuanto a (1—3) ninguno de estos pragmatistas clásicos ha pretendido desarrollar una filosofía de la educación. Otros intérpretes plasmaron una teoría educativa a partir de sus conceptualizaciones filosóficas. De modo que es evidente que la reflexión filosófica—educativa constituye un punto excepcional en el desarrollo de cada uno de ellos. Contrariamente, Dewey se ocupó de la filosofía de la educación desde el inicio mismo de su carrera hasta el final de su producción. Por último, consideraba que “la educación (es) el interés humano supremo en el cual, otros problemas, cosmológicos, morales, lógicos llegan a su punto crítico” (*LW* 5, p. 156). Este compromiso no se registra en ninguno de los otros casos.

En segundo lugar, Oliverio se acota a las reconstrucciones conceptuales que se han ubicado dentro del pragmatismo y, consecuentemente, han reivindicado una filosofía pragmatista de la educación. Esto resulta relevante porque el ejercicio de vincular pragmatismo y educación se muestra esporádico y diversificado en la tradición analítica. El interés por dicha vinculación, con los años, tiende a decrecer y quienes han vinculado pragmatismo y educación expresan conclusiones bastante disímiles entre sí.

En tercer término, la tesis de Curren expresa el modo en que la filosofía analítica reciente valora un enfoque, a saber: atendiendo a cuáles son las contribuciones efectivas y posibles para desarrollar una filosofía que enfrente problemas relevantes (educacionales, en este caso) para nuestro tiempo (Glock, 2008). Con base en este compromiso es que juzga que el enfoque deweyano ha quedado, en cierta medida, relegado por su alto grado de generalidad, producto de la amplia aceptación que tienen hoy las ideas de los pragmatistas clásicos. Afirma así: “[l]os primeros pragmatistas se encontraban entre los revolucionarios que adoptaban un enfoque ampliamente naturalista científico y democrático liberal (a veces), pero no fueron los únicos, y hoy somos casi todos naturalistas y democráticos” (p. 500).

El propio Oliverio menciona aquí que el pragmatismo cumple una “función mediadora” (Oliverio 2018, p. 623) entre teoría educativa y prácticas concretas. Hacia el cierre de su artículo agrega,

lo que puede aprenderse del pragmatismo es un modo específico de ‘habitar’ [*inhabiting*] la empresa [*undertaking*] educacional en todas sus dimensiones (teórica, metodológica y práctica) y un método para tamizar las propuestas pedagógicas en referencia a su potencial para estar a la altura de las necesidades contemporáneas” (Oliverio 2018, p. 629).

La opinión de Oliverio se ajusta al rol que el propio Dewey asignó a la filosofía de la educación en “The Sources of a Science Education” (1929), donde sostiene que “[l]a filosofía de la educación [...] aporta hipótesis de trabajo de aplicación comprehensiva [...] Se trata de hipótesis que tienen que ser testeadas y modificadas en la medida en que se usan para sugerir y dirigir el trabajo detallado de observación y comprensión” (*LW* 5, pp. 27–28).

Oliverio acierta en señalar que la teoría educativa de Dewey, bien reconstruida, se aproxima al criterio analítico de calificar los aportes de un enfoque. Asimismo, su análisis tiene un valor capital ya que presenta tres alternativas, que de una u otra manera demuestran que la relación entre



el pragmatismo deweyano y su teoría educativa es difusa. Por último, vale aclarar que, pese a ofrecer una recapitulación fructífera del vínculo entre pragmatismo y educación, no discute a fondo la interpretación de Curren. Esta última, propone un desafío para pensar el legado del pragmatismo clásico para una filosofía de la educación que afronte problemáticas contemporáneas.

## **2. Curren y su lectura aislada del experimentalismo**

Puesto en modo condicional el argumento de Curren sería así: si atendemos a doctrinas pragmatistas puntuales (paradigmáticamente la apelación a la máxima pragmática) no habría nada distintivamente pragmatista en la filosofía de la educación de Dewey. Sin embargo, esta separación resulta inaceptable a la luz de algunas consideraciones histórico—conceptuales correspondientes al periodo 1908—1910 de la obra de Dewey, en donde se registra su adhesión al pragmatismo a partir de las implicancias para la educación.

En primer lugar, Curren parte de considerar un núcleo de concepciones propias del movimiento pragmatista:

(1) un rechazo del apriorismo y de la certeza, y la adhesión correspondiente del falibilismo, de los métodos empíricos y experimentales, y del ideal de una comunidad de investigación científica; (2) una perspectiva naturalista y evolucionista de la realidad en general y de la naturaleza humana en particular; (3) un instrumentalismo vinculado (con lo anterior) sobre el pensamiento, el lenguaje, el conocimiento, los valores y las instituciones; (4) una explicación del significado vinculada (con lo anterior) que se implementa como una herramienta del análisis filosófico, con la forma de la máxima pragmática; (5) explicaciones de la verdad y de la realidad como productos de la investigación.

Podríamos agregar a estas, con reservas: (6) un compromiso con el individualismo democrático secular o la democracia liberal (Curren 2009, pp. 493—494).

Después de especificar estos elementos, señala tres compromisos que forjan la filosofía de la educación deweyana:

- 1) una concepción naturalista y evolucionista de la naturaleza humana. Esto como resultado, particularmente, de una concepción de lo mental como “una función de un organismo complejo” y de las ideas “como herramientas que facilitan la actividad humana y la dirección de la experiencia” (497).
- 2) una “alta estima” por los métodos y normas de la investigación científica.
- 3) Una concepción de la democracia como forma de vida consistente con el crecimiento individual, la experimentación, las reformas sociales y el control social.

Estos compromisos, según Curren, se hallan imbricados al pensar en la educación. Dada una visión naturalista de lo mental y una concepción instrumental de las ideas, la educación puede presentarse como el medio a través del cual es posible difundir habilidades que favorezcan la investigación y el crecimiento (ambos criterios que se ajustan a la propia naturaleza evolucionista de lo mental) (Cowles, 2020). Esto a su vez puede constituir un vehículo de transformación social, en línea con el compromiso pragmatista con una democracia sustantiva.

Sobre la base de estos tres puntos, Curren plantea que el modelo experimental, así concebido, no apela a la máxima pragmática en el contexto educacional. Entonces, descarta que haya un vínculo conceptual evidente entre los compromisos característicos del pragmatismo y su filosofía de la educación. “Encontramos poca evidencia —afirma— del método pragmatista de análisis, encarnado en la máxima pragmática, jugando algún rol en producir resultados sustanciales en filosofía de la educación” (Curren 2009, p. 500).

En su enumeración de elementos fundamentales del pragmatismo Curren repara en (4) —el uso de la máxima pragmática como una teoría del significado— como su rasgo característico. No obstante, no remarca los vínculos entre el resto de los elementos y la apelación a la máxima. Ahora bien: destacar uno de estos elementos, sin considerar su articulación conceptual con los otros —especialmente con la defensa del experimentalismo (1), la concepción naturalista (2) e incluso la idea de conocimiento pragmatista (5) — merecería como mínimo una referencia aclaratoria. Sin embargo, la defensa del método experimental y de un tipo de investigación (2) involucra una concepción pragmatista de la creencia (4), al punto que el resultado de aplicar una mentalidad experimental a un problema es o bien una creencia o bien el rechazo de una creencia previa.

En segundo término, la tesis de Curren depende de una serie de decisiones sobre la delimitación histórica de la obra de Dewey que son cuestionables. Curren no acota su argumentación a *Democracy and Education* (1916 *MW* 9) sino que analiza textos de diversas épocas (Curren 2009, p. 496). Señala acertadamente que como resultado de la experiencia en la *Laboratory School*, Dewey escribe tres trabajos: *My Pedagogic Creed* (1897/1972, *EW* 5), *The School and Society* (1900, *MW* 1) y *The Child and the Curriculum* (1902, *MW* 2). Menciona, además, que en *HWT* Dewey defiende la vinculación de la concepción de comunidad de investigación con las tareas propias de la escuela: “En las escuelas, esto implica involucrar a los estudiantes en el desarrollo tanto de habilidades como de actitudes esenciales para la investigación científica, que necesariamente se ejercitan en el contexto de una comunidad de investigación” (p. 497). Pero aun considerando que este compromiso en torno de la idea de investigación es “aparentemente similar (a Peirce) en la consideración de Dewey” (497), no encuentra vinculaciones fructíferas entre la idea de investigación y un abordaje experimentalista de la educación.

Ahora bien, las implicancias entre la idea de investigación y la idea de democracia son resultado directo de extender el uso que el pragmatismo hace del método científico (y un tipo de investigación asociada) a los asuntos sociales; rasgo que dentro del movimiento ha sido especialmente significativo en la filosofía de la educación de Dewey (Mougan Rivero 2022). Este último punto merece una mención específica en relación al vínculo entre apelación al método y evolucionismo dentro del pragmatismo. En “The Influence of Darwinism on Philosophy” (1909, *MW* 4 3–14) Dewey arguye que el evolucionismo comprendió el universo orgánico del mismo modo en que la física de Kepler y Galileo había comprendido el mundo inorgánico, a saber: rechazando una imagen inmutable de las cosas, dando paso al falibilismo. Para Dewey, este impacto del evolucionismo es el pivote necesario para aplicar el mismo ‘método’ a los asuntos sociales. En sus palabras: “[l]a influencia de Darwin sobre la filosofía radica en haber conquistado para el principio de transición los fenómenos de lo vivo, permitiendo así que la nueva lógica se aplique a la mente, a la moral y a la vida” (Dewey, 2000, 53–54).

Esta convicción deweyana, será una constante en todos sus escritos políticos y educativos. Por un lado, la idea de que los asuntos sociales merecen un tratamiento similar a los asuntos propios de la esfera científico–natural. Por el otro, el convencimiento de que un conjunto de hábitos experimentales garantiza la pervivencia de intereses que comunitariamente se corresponden con la

defensa de la democracia. Dentro de la tradición pragmatista, esta especie de antidogmatismo se asocia con el falibilismo. Dewey, sin embargo, expone los hábitos experimentales que ayudan a desalentar el dogmatismo, bajo el rotulo de “Pensamiento Reflexivo” o “actitud experimental” (en términos más generales “experimentalismo”). *HWT* es justamente un ejemplo de esta estrategia que ubica al experimentalismo como el eje crucial para articular una educación apropiada (Bernstein 2005, p. 26).

La apelación a hábitos experimentales es el resultado de la crítica pragmatista de teorías clásicas de la verdad como correspondencia y de teorías epistemológicas fundacionalistas (el punto 5 de la enumeración inicial de Curren). Es sobre esa base que cobra sentido la máxima pragmática como criterio de significación. Como bien dice Mougán Rivero “una vez hemos aceptado la inexistencia de un mundo externo que nos impone la medida de lo verdadero, una vez hemos aceptado la contingencia y falibilidad de nuestro conocimiento, hemos de limitarnos a juzgar las prácticas en función de sus consecuencias” (Mougán Rivero 2022, p. 126). Pese a que el experimentalismo es, entonces, resultado de críticas centrales del pragmatismo al conocimiento y a la verdad y aun cuando la máxima pragmática sea la expresión distintiva de dichas críticas, Curren no concede que el marco experimentalista que Dewey ofrece surja centralmente a partir de una doctrina pragmatista.

Para comprender la configuración pragmatista de la filosofía de la educación de Dewey, resulta indispensable realizar algunas precisiones históricas. En relación a esto la época de gestación de *HWT*, resulta fundante. Este es uno de los textos filosófico—educativos más importantes de Dewey; resultado de su experiencia en la *Laboratory School* que, junto a su esposa Alice, realizó entre 1896 y 1903 en Chicago (Knoll 2016; Martin 2002). El propósito de ese proyecto fue llevar a las aulas las ideas que Dewey venía gestando desde sus primeros textos pedagógicos. Tanto en los inicios del proyecto como durante su desarrollo es imposible que hubiera adherido al pragmatismo ya que *stricto sensu* éste no existía.

Aunque los textos de Peirce que ahora se tienen como fundacionales del pragmatismo fueron escritos entre 1877 y 1878<sup>13</sup>, lo cierto es que la verdadera acta de nacimiento del movimiento es de 1898, con la conferencia de James “Philosophical Conceptions and Practical Results”. Desde ese

---

<sup>13</sup> “The Fixation of Belief” (1877, *CP* 5.358–387) y, principalmente, “How to Make our Ideas Clear” (1878, *CP* 5.388–410) donde la Máxima Pragmática es formulada por primera vez.

momento hasta 1907 (año de la primera edición de *Pragmatism*, el célebre libro de James) hubo cuantiosos debates y discusiones sobre el alcance del pragmatismo, su etiquetamiento cómo una rústica filosofía de la utilidad más estrecha y fuertes disputas sobre el destino de la criatura por parte de sus mismos progenitores: Peirce y James. En ese contexto, la filosofía de Dewey fue laudatoriamente bautizada como pragmatista por parte del propio James, para quien *Studies in Logical Theory* (1903, *MW* 2) era el brillante punto de referencia de lo que denomina *The Chicago School*.<sup>14</sup> En ese contexto de efervescencia pragmatista, Dewey manifiesta explícitamente sus simpatías en diversos trabajos, aunque sin embanderarse en el movimiento, por un lado, y expresa enfáticamente su desagrado por el término en su correspondencia, por el otro.<sup>15</sup>

Sin embargo, en años posteriores al desarrollo de la *Laboratory School*, el encuentro con el pragmatismo resulta decisivo para darle un sustento a su conceptualización de las experiencias pedagógicas que Dewey coligió en el contexto del aula. Un repaso por la producción de 1908—1910 hasta *Democracy and Education* demuestra que el marco teórico pragmatista resultó fructífero en dos niveles: para dar cuenta de y diferenciar su filosofía de la educación del movimiento de la Escuela Nueva, por un lado, y para comunicar de una forma accesible a docentes las claves de sus nociones educativas, por el otro.

Si bien en *HWT* existe claramente esta doble ratificación, dos años antes se registra un punto de inflexión entre el pragmatismo y la filosofía de Dewey. Se trata de la publicación de “The Bearings...” en donde no sólo se reconoce como parte de este movimiento, sino que presenta sus implicancias para la educación, no sólo a nivel general, sino en los aspectos curriculares específicos que Dewey asocia a la reflexión filosófico—educativa: “el método educacional” (*MW* 4, p. 185); “el contenido educativo o el material de la currícula (*course of study*)” (*MW* 4, p. 188), y los “fines sociales” (*MW* 4, p. 182) o “fines morales” (*MW* 4, p. 192) de la educación.

En “The Bearings...” Dewey ofrece razones para adoptar un enfoque pragmatista de la educación por sobre otros dos enfoques epistemológicos (y más claramente antropológicos) predominantes que subyacen a las currículas de su tiempo: el idealismo y el empirismo. Su estrategia es extraer consecuencias para la educación ubicándose dentro del movimiento

---

<sup>14</sup> Ver *Corresp.* 01260 (Carta de James a Schiller de 1903) y James (1920).

<sup>15</sup> A partir de 1903 sobre todo. Ver: *MW* 3, pp. 153—157, *MW* 3, p. 153, *MW* 3, pp. 158—169). En la recensión de *Humanism. Philosophical Essays* (1903) de F.C.S. Schiller, Dewey advierte que prefiere el término instrumentalismo a pragmatismo (*MW* 3, p. 317).

pragmatista. A partir de entonces, resultan incuestionables dos puntos: primero, que la reflexión filosófica—educativa ocupa un papel central en la filosofía de Dewey, al punto de que funciona como tamiz para medir el alcance de las perspectivas filosóficas, en este caso el pragmatismo. Segundo, que él considera que el pragmatismo resulta una perspectiva antropológica apropiada para elaborar una filosofía de la educación, al menos en contraste con otras alternativas preponderantes. En las obras subsiguientes destinadas a reflexiones sobre la educación el vínculo de Dewey con el pragmatismo es errático.<sup>16</sup> Ahora bien, del hecho de que Dewey no haga explícito su compromiso con el pragmatismo no se sigue que no esté. *A fortiori* si hay un punto de inflexión notable como lo es “The Bearings...” y si tomamos en cuenta su reticencia a referir antecedentes o bien a embanderarse en algún movimiento o tendencia filosófica.

*Prima Facie*, estas consideraciones históricas cuestionan dos aspectos de la reconstrucción de Curren sobre la filosofía deweyana.

- 1) A nivel de su recorte bibliográfico, si consideramos que la adhesión de Dewey al pragmatismo no puede datarse categóricamente antes de 1908—1910, textos como, por caso, *The School and Society* (publicado en 1899) no deberían leerse a la luz de su ajuste con el pragmatismo. Entonces, Dewey tenía una actitud distante respecto del movimiento.
- 2) Para el periodo previo a la escritura de *Democracy and Education* Dewey ya había aceptado ampliamente el pragmatismo como una filosofía apropiada para la teoría educativa. En ese sentido, hay razones de peso para leer la clara defensa del experimentalismo en educación de *HWT* en clave pragmatista. De hecho, hay elementos teóricos indiscutiblemente pragmatistas en su argumentación.

Este segundo punto requiere ampliar nuestra reconstrucción en la dirección de *HWT*. Si bien es cierto que es posible defender la idea de investigación científica como punto de referencia para resolver cuestiones sociales sin estar comprometido con la máxima pragmática, este no es el caso de Dewey. Su apelación a la concepción pragmatista de creencia se confirma en su defensa del “Reflective Thought” en *HWT*. Esta es una de las implicancias positivas que el pragmatismo otorga a la educación.

---

<sup>16</sup> Ver nota 8.

Dewey asocia la idea de “Reflective Thought” a un tipo de “investigación experimental” (*MW* 6, pp. 179, 313). Los ejemplos al respecto tienen una misma estructura: un problema que encuentra solución a partir de una creencia (debo dirigirme a un lugar en menos de cierta cantidad de tiempo y tengo dos opciones de transporte; o no sé por qué las burbujas en un vaso invertido cambian de posición según varía la temperatura del vaso), la cual funciona como pivote para un curso de acción determinada (tomar un taxi o el subte, poner el vaso a diferentes temperaturas) (*MW* 6, pp. 234–241). Sobre el trasfondo de este modelo de *problem—solving* subyace el valor, justamente, de la idea “investigación” como forma apropiada de abordar los conflictos que presenta la experiencia. Esto explica que Dewey también asocie “Reflective Thought” con la idea de “Scientific Method” siendo el abanico de problemas cotidianos una versión simplificada de la investigación controlada en el laboratorio (*MW* 6, pp. 296–303).

Por otra parte, la incidencia de la concepción pragmatista de la creencia en *HWT* se registra en la permanente vinculación entre creencia y hábito de acción. Así vemos que Dewey asocia “Reflective Thought” con “hábitos de pensamiento [...] científicos” de carácter experimental (*MW* 6, pp. 178, 198). En este contexto la idea de ‘experimental’ se aparta del principio educativo de vincular aprendizajes con la vida cotidiana para referir a una actitud procedimental frente a un problema. En *HWT* el experimentalismo es la respuesta a un problema que resulta significativo para un sujeto. En dicha resolución la serie de “sugerencias” (*MW* 6, pp. 207–212) que se presentan como opciones deben pasar un mínimo test de comprobación.<sup>17</sup> Dicho test involucra, razonar sobre las consecuencias de adoptar un curso de acción determinado, en línea con el criterio pragmatista para corroborar la significatividad de una idea. La prueba de esto, se encuentra en un célebre pasaje en donde Dewey expone lo que llama “A Complete Act of Thought” (*MW* 6, p. 234). Allí recapitula los pasos involucrados en el tipo de pensamiento experimental que recomienda como eje organizativo de la currícula, a la vez que como un tipo de pensamiento que la educación debería promover:

Examinada, cada instancia revela, más o menos claramente, cinco pasos lógicamente distintivos: (i) una dificultad sentida; (ii) su identificación y definición; (iii) sugerencia de su posible solución; (iv) desarrollo de las implicancias de la sugerencia mediante la razón; (v) observación y experimentación ulteriores que conducen a su aceptación o rechazo, es decir, a la conclusión de creencia o incredulidad (236–7).

---

<sup>17</sup> Dewey equipara “sugerencia” con ‘creencia’ (*MW* 6, 207–208).

Esta enumeración parece dar por sentado que estos pasos en la práctica se dan rigurosamente separados unos de otros. Contrariamente, este análisis es una reconstrucción de algo que en la experiencia sucede de manera dinámica.<sup>18</sup> Su cometido, en rigor, es dar cuenta de la complejidad de la experiencia, aislando una serie de elementos surgidos de manera espontánea en el marco de ocupaciones prácticas. En el proceso no se distingue una fase intelectual de una práctica al estilo de ‘se piensa en un momento y, luego se actúa en un momento z’. Lo que Dewey asocia con pensar es la posibilidad de brindar una respuesta práctica a un problema que la experiencia presenta, a modo de aceptación o rechazo de una creencia. Es esta su idea innovadora para organizar la currícula en discrepancia con las tendencias pedagógicas de su época: considerar la creencia como hábito de acción a partir de un problema o situación de incertidumbre como método de aprendizaje. Los hábitos que Dewey promulga, por ende, suponen una concepción operacional de la creencia.

De aquí a considerar que Dewey apela a la máxima pragmática hay un paso. Ese paso es la explicitación sobre su adhesión a la máxima. Sin embargo, la ausencia de dicha asunción se ajusta con cierta reticencia habitual de no reconocer enfáticamente las fuentes de que dispone. Para el caso de su adhesión al pragmatismo, como hemos visto, Dewey se reconoce abiertamente pragmatista recién en 1908–9, sin embargo, resulta desconcertante que en textos posteriores su adhesión al movimiento sea ambigua.

Como Curren sostiene, un rasgo distintivo del pragmatismo es la apelación a la máxima pragmática. Si esto es así, dicha apelación conceptualmente depende de asumir una concepción de la creencia como hábito de acción. Sobre esta base, resulta difícil no afirmar de manera categórica que la idea de pensamiento reflexivo que Dewey defiende en *How We Think* es totalmente pragmatista. Y esto es desde ya algo objetable en contra de la tesis Curren.

Para Curren, no obstante, la defensa del “Reflective Thought” no va en línea con algún rasgo pragmatista. Esto se debe a su lectura aislada del experimentalismo. Presenta al experimentalismo como un rasgo que nada tiene que ver con el pragmatismo y su afición al método científico (1), su concepción naturalista (2) o su crítica del conocimiento (5). Esta idea del

---

<sup>18</sup> Dewey en 1933 publica una segunda versión de *HWT*. Allí advierte que “(l)a secuencia de cinco pasos no es fija” (*LW* 8, pp. 206–207)



experimentalismo como un método general que reivindica cierto modo de trabajar de las ciencias, es algo que Dewey defendió desde sus primeros textos e incluso de manera concreta en *Logic*. La delimitación precisa de esta noción emerge de su compromiso con ideas centrales del pragmatismo que, de uno u otro modo, están consideradas por Curren pero como elementos conceptualmente independientes. Como señalamos, esta disociación se muestra injustificada siguiendo la delimitación histórica de la adhesión al pragmatismo de Dewey, en el contexto de su filosofía de la educación.

### **3. La herencia deweyana en debates filosóficos (–educativos) hoy**

La consecuencia de dejar sin analizar la tesis de Curren se muestra indeseable cuando vemos el punto final de la argumentación. En relación a esto, es indispensable hacer una consideración final para mensurar el alcance de la crítica presentada en las secciones anteriores. Curren termina estimando que el neopragmatismo de cuño analítico es quien mejor captura la herencia pragmatista. Pero una lectura mejor informada de Dewey permite mostrar que estas ventajas que Curren atribuye al neopragmatismo educacional vigente –relacionadas sobre todo al naturalismo metafilosófico– son parte del legado pragmatista. Aún más, en años recientes, la filosofía deweyana cobra vigencia por este *insight* en particular que, vale decir, tuvo un peso central en su filosofía de la educación.

Curren considera que aun cuando la obra deweyana fuera revolucionaria respecto de la educación, su impacto en el presente ya no encuentra un marco característico debido a que los rasgos salientes de su propuesta (entre ellos una educación democrática, una educación que considere los intereses del/de la niño/a) son “tan ampliamente compartidos que sostenerlos no lo vuelve a uno como pragmatista” (Curren 2009, p. 500). Esta suerte de ‘neutralización’ de la especificidad de la filosofía de la educación deweyana da por sentado que el pragmatismo clásico, atendiendo a los desafíos educativos actuales, no tendría nada original para ofrecer a la teoría educativa.

En el fondo de esta neutralización subyace una variante del debate entre métodos al interior del pragmatismo. Uno de los principales ejes de debate al interior del pragmatismo y neopragmatismo actual, es la prioridad de la experiencia o del lenguaje (Hildebrand 2014,

Bernstein 2013, Pappas 2014). Se trata de dos estrategias para ver cuál interpreta mejor los *insights* de la tradición. Por un lado, están quienes defienden que un pragmatismo sin experiencia corre el riesgo de minar ideas claves como la de situar la investigación en un contexto práctico, tal y como lo hicieron los pragmatistas clásicos (Pappas 2014, Haack 2006, Bernstein 2020, Faerna, 2018).<sup>19</sup> Por el otro, están aquellos que defienden un neopragmatismo centrado en el lenguaje. Para estos últimos, la experiencia no puede cumplir el rol justificatorio sin recaer en lo que Wilfrid Sellars denominó el Mito de lo Dado (Sellars, 1997); en tal medida su análisis de las prácticas lingüísticas sería la única vía para evitar objeciones irremontables vinculadas a las apelaciones a una experiencia no—cognitiva (Rorty 1979, Brandom 2011, Ramberg 2013).

Al interior de la filosofía de la educación, esta pugna tiene su versión. Pero aquí hay una suerte de desbalance en las posiciones ya que los neopragmatistas se encuentran como claros vencedores de la contienda. Hallamos toda un área de estudios de filosofía de la educación de corte neopragmatista, consolidada, que expresa que un pragmatismo lingüístico tiene mucho para decir sobre temas como la idea de racionalidad que define los procesos de enseñanza—aprendizaje, (Derry, 2007); el rol docente a partir de un marco influido por el segundo Wittgenstein (Peters et al. 2008, Standish 2018); la posibilidad de un abordaje inferencialista del aprendizaje desde una perspectiva brandomiana (Derry, 2017) o los métodos de evaluación (Marabini y Moretti 2017). Dentro del pragmatismo de la experiencia se ubica al ‘empirismo mínimo’ de John McDowell como la opción más atractiva. El enfoque mcdowelliano serviría de plataforma para dar cuenta del proceso de formación de la razón, permitiendo vincular una concepción social de la mente de cuño filosófico con algunas consideraciones de las teorías del aprendizaje que adoptan una idea de desarrollo como las de Lev Vigotsky (Bakhurst, 2011) entre otros temas. No obstante, McDowell sigue formando parte de la herencia sellarsiana y no abreva de Dewey, aun cuando hay vínculos conceptuales entre su defensa empirista y la deweyana (Kalpokas, 2012).

En breve: Curren señala que los aportes esperables para una teoría educativa que pueda enfrentar problemas educativos actuales están inexorablemente atados al neopragmatismo que emergen del impacto que, sobre todo, tuvo la filosofía de Rorty en diferentes filósofos educacionales. Es indudable que el neopragmatismo educacional que se consolida a partir de aquí

---

<sup>19</sup> Cuando no perder de vista las implicancias no solo epistémicas sino políticas y estéticas de la apelación a la experiencia en el caso de Dewey (ver Del Castillo 2013).

se identifica mayormente con la filosofía analítica, aun cuando la recepción de Rorty se tamiza con reparos, si bien algunos de sus más destacados discípulos como Brandom son indudablemente filósofos analíticos. En términos generales, herramientas como el análisis del significado lingüístico y un amplio interés en cuestiones metafilosóficas que involucran la articulación entre filosofía y disciplinas empíricas, son claves para el neopragmatismo educacional. Por tal motivo no es extraño que Curren afirme que “(e) dentro de la filosofía analítica que perdura el mensaje pragmatista básico acerca de cómo hacer filosofía de la educación” (Curren p. 502).

Paso seguido explicita que a la par de las herramientas que ofrece el análisis está también un compromiso metafilosófico central, a saber: el naturalismo. En esta instancia fundamenta su aclaración metafilosófica apelando al rol de la teoría educativa y su relación con investigaciones empíricas y normativas recientes.

Lo que la visión pragmatista de la ciencia de la ética parecería mayormente condenar en el panorama presente de la filosofía de la educación es el recurso a la filosofía especulativa que perjudica la eficacia de los argumentos para la reforma educativa al cargarlos con un bagaje teórico innecesario y discutible, cuando lo que se necesita son *evidencia y análisis*. Es difícil imaginar que, en las circunstancias a las que hoy nos enfrentamos, Dewey hubiera capitalizado (*prized*) el valor de sus ideas, o intentos de encontrar alguna relevancia educativa en las teorías pragmatistas contemporáneas, por encima de investigaciones normativas directas (énfasis añadido) (Curren 2009, p. 502).

Una perspectiva deweyana, según Curren, no podría cumplir con el rol esperable para la filosofía de la educación actual de atender a la *evidencia y al análisis*. En la crítica que hemos expuesto, mediante nuestra reconstrucción histórico—conceptual, se delimita una visión metodológica totalmente diferente de Dewey. Esa metodología valora una filosofía empíricamente informada a la vez que reivindica un tipo específico de experimentación en la escuela. Lo que indudablemente Dewey no ofrece es una filosofía analítica de la educación, pero esto, en todo caso, tiene que ver con que preserva centralmente el valor explicativo de la noción de experiencia. Ahora bien, resulta cuestionable la premisa sobre la que se apoya la objeción de Curren, a saber: la convicción metafilosófica naturalista de rechazar una demarcación clara entre investigación filosófica y científica, es un compromiso centralmente analítico.

Contrariamente, fue Dewey quien a principios del siglo pasado adhirió a un naturalismo metafilosófico que sería objeto de rechazo por parte de los primeros analíticos. Como bien apunta

Richard Bernstein (2020): “‘Naturalismo’ tenía un significado peyorativo para los (primeros) filósofos analíticos, influidos por la concepción de lógica pura de Frege. El naturalismo desdibujaba la distinción entre la lógica formal y las ciencias empíricas— especialmente la psicología empírica” (p.6). Ese naturalismo hoy retorna dentro de la filosofía analítica con un ropaje novedoso y puesto bajo las directrices del análisis e impacta en diversos neopragmatismos entre los que están aquellos relacionados con la educación. Es importante reconocer, sin embargo, que la convicción de que la filosofía debe estar empíricamente informada fue defendida mucho antes por Dewey y que tuvo una importancia crucial en sus diversas investigaciones en el ámbito filosófico—educativo. En el contexto de la filosofía de la educación Dewey reivindicó la necesidad de informar la teoría filosófica con evidencia empírica. A la vez, su propuesta de examinar las aplicaciones de diversas disciplinas a la luz de criterios normativos constituye toda una definición del rol de la filosofía educacional dentro del quehacer filosófico contemporáneo.

#### 4. Referencias

- Bakhurst, D. (2011). *The formation of the reason*. Wiley—Blackwell.
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y Educación*. Machado.
- Bernstein, R. J. (2020). *Pragmatic Naturalism. John Dewey’s Living Legacy*. Graduate Faculty Philosophy Journal.
- Bernstein, R. J. (2013). *The Pragmatic Turn*. Polity Press, 2013.
- Bernstein, R.J. (2005) *The abuse of Evil*. Polity Press.
- Brandt, R. (2011) *Perspectives on Pragmatism: Classical, Recent, and Contemporary*. Harvard University Press.
- Childs, J. L. (1956). *American Pragmatism and Education*. Henry Holt.
- Cowles, H. (2020). *The Scientific Method. An Evolution of Thinking from Darwin to Dewey*. Harvard University Press.
- Curren, R. (Ed.) (2003). *A Companion to Philosophy of Education*. Blackwell Publish.
- Curren, R. (Ed.) (2022). *Handbook of Philosophy of Education*. Routledge.
- Curren, R. 2009. Pragmatist Philosophy of Education. In. H. Siegel (Ed), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 489—508). Oxford University Press.

- Derry, J. (2007). Abstract rationality in education. From Vigotsky to Brandom. *Stud Philos Educ*, 27, 49–62. <https://doi.org/DOI 10.1007/s11217-007-9047-1>.
- Derry, J. (2017). An Introduction to Inferentialism in Mathematics Education. *Mathematics Education Research Journal*, 29, 403–418. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0193-7>.
- Dewey, J. (EW) (1969–1972). *The early works of John Dewey (1882–1898)*, 5 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (MW) (1976–1983). *The middle works of John Dewey (1899– 1924)*, 15 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (LW) (1983–2008). *The later works of John Dewey (1825–1953)*, 17 vols. En J. A. Boydston (Ed.), *The complete works of John Dewey*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2000). La influencia del darwinismo en la filosofía (trad. A. Faerna). En A. Faerna (Ed.), *John Dewey: La miseria de la epistemología* (pp. 49–60). Biblioteca.
- Faerna, Á. (2018). In Search of Lost Body: On Pragmatism, Experience and Language. *The Journal of the Central–European Pragmatism*. 9 (2) 107–118.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York. Continuum Books.
- Haack, S. (2006). *Pragmatism, Old and New: Selected Writings*. Prometheus Books.
- Hickman, L. (ed.) (2007). *The Correspondence of John Dewey, I*. Charlottesville: Intalex.
- Hildebrand, D. (2014). Dewey, Rorty, and Brandom: The Challenges of Linguistic Neopragmatism. In S. Fesmire (Ed), *The Oxford Handbook of Dewey* (pp. 98–130). Oxford University Press, 2019. <https://doi:10.1093/oxfordhb/9780190491192.013.5>
- Hook, S. (1973). *Education y the taming of power*. Open Court Publishing Company.
- James, W. (1920). *The Letters of William James*, ed. de Henry James Jr. (Boston: The Atlantic Monthly Press).
- Kalpokas, D. (2012). Dewey, Sellars and The Given. *Pragmatism Today*, 3 (1), pp. 77-85.
- Knoll, M. (2016). *John Dewey's Laboratory School: Theory versus Practice*. ISCHE—Conference, Germany.
- Koopman, C. y Garside D. (2019) . Transition, Action and Education: Redirecting Pragmatist Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53 ( 4), 734–47.
- Marabini, A. y Moretti, L. (2017). Assessing concept possession as an explicit social practice. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 801–816. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12265>.

- Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey. A Biography*. Columbia University Press.
- Mead, G.H. (2008). *Philosophy of Education* (edited by G. Biesta y D. Thoeler). Paradigm Publishers.
- Mougan Rivero, J. C. (2022). Ciudadanía democrática y ethos científico: una perspectiva pragmatista. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (85), 113–128.  
<https://doi.org/10.6018/daimon.398791>.
- Oliverio, S. (2018). Pragmatism and Its Aftermath. In P. Smeyers (Ed.) *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 609–27). Springer.
- Pappas, G. (2014). What Difference Can ‘Experience’ Make to Pragmatism? *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 6 ( 2 ),200–227.  
<https://doi.org/10.4000/ejpap.322>.
- Peters, M. A., Burbules, N. C., y Smeyers, P. (2008). *Showing and doing: Wittgenstein as a pedagogical philosopher*. Paradigm Publishing.
- Peirce, C. S. (1931–1958) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vols. 1–8, C.*  
 Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds.). Harvard University Press,.
- Ramberg, B. (2013). Being Constructive: On Misak’s Creation of Pragmatism. *Transactions of the Charles Sanders Peirce Society*, 49 (3), 396–404.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Rudolph, J. (2005). Turning science to account: Chicago and the general science movement in secondary education, 1905-1920. *Isis*, 96 (3), pp. 353-389.
- Saharrea, J., Viale C.M. y Campeotto F. (2022). El giro pragmatista: Una introducción a ‘The Bearings of Pragmatism upon Education. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 43 (1), pp. 306–331. [doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11898](https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11898)
- Standish. P. (2018). Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education. *Philosophical Investigations*, 41(2), pp. 223-240. <https://doi.org/10.1111/phin.12198>.