

LA DISEMINACIÓN DE IDEAS DEWEYANAS EN BÉLGICA A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE PEDAGOGÍA

MARC DEPAEPE
FRANK SIMON*

Recibido: Junio de 2005

Aceptado: Septiembre de 2005

RESUMEN

Este artículo forma parte de un proyecto reciente de investigación que analiza la evolución de la "educación progresiva" en Bélgica y el mismo se centra en los procesos de transformación de ideas originales de la educación progresiva en procesos educativos en Bélgica, lo cual se hace abordando el uso de la herencia educativa deweyana.

PALABRAS CLAVE:

Dewey, ideas, manuales escolares, Bélgica, historia de la educación.

ABSTRACT

This article is part of a more comprehensive research dealing with the evolution of the "educational development" in Belgium. It is focused in the transformation of the original proposals related to the progressive education system in the educational processes in Belgium, based on the Deweyan educational heritage.

KEY WORDS:

Dewey, educational concepts, textbooks, educational historiography.

* Universidad del Atlántico

*“Se debe contar a Dewey
entre los primeros filósofos y pedagogos
en vida de nuestro tiempo”*

(Frans De Hovre, 1924)

*“John Dewey es el pedagogo que está a
la cabeza de América”*

(Frans De Hovre, s.d.)

Al considerar el estado de la investigación histórica de cuestiones educativas en Bélgica se observa que, a pesar de haberse dado un claro aumento de la producción de estudios de este tipo, la atención que se ha prestado al progreso en las relaciones entre los puntos de partida teóricos, su operatividad ideológica y su puesta en práctica sigue siendo limitado. Un buen ejemplo de esta tendencia es la manera en la que se interpreta la herencia educativa progresiva del pasado, pues la mayoría no son más que autodescripciones; en ellas, la historia recibe generalmente un carácter militante de reclutamiento en el sentido que los investigadores tratan de mostrar que la teoría era una “buena” alternativa. Sin embargo, algo que los estudios de la historia de la educación han demostrado es que siempre ha existido un gran hueco o defasaje entre la teoría y práctica, y que los puntos de la partida teóricos estaban concebidos en función de la legitimación de lo que ocurría en la práctica.

Tales consideraciones forman la base de un proyecto reciente de investiga-

ción que desea remontar la evolución de la “educación progresiva” en Bélgica. Más específicamente, nos centramos en los procesos de transformación de ideas originales de la educación progresiva en procesos educativos en nuestro país. En esta contribución hemos de abordar el uso de la herencia educativa deweyana como ejemplo (lo cual aparecerá muy pronto en un libro editado por Tom Popkewitz).

Desde este punto de vista vale la pena presentar aquí el libro de Popkewitz de manera sucinta. Según el redactor,¹ este libro explora la relación entre la educación y la modernidad, el pragmatismo y uno de los representantes internacionales más importantes del pragmatismo, John Dewey. El estudio histórico de Dewey, visto como la encarnación de una tesis cultural particular, implica—según Popkewitz—que se toma a Dewey como “persona conceptual” más bien que como icono particular de la enseñanza progresista o como persona creativa. Dewey propone soluciones y planes para acción particulares en las arenas sociales, culturales y educativas que van más allá de sus ideas filosóficas.

John Dewey fue el “propagador” o “vendedor” internacional del pragmatismo norteamericano en un momento en el cual la enseñanza de las masas fue institucionalizada en un campo de ideas múltiples, de relaciones en térmi-

¹ POPKEWITZ, Thomas S., 2005. *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education: an introduction*, en: T.S. Popkewitz (ed), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave, en prensa.

nos de autoridad y de instituciones representantes de los valores morales y espirituales que gobernaban las construcciones del niño. En un cierto sentido, el libro de Popkewitz, de acuerdo a su redactor, juega con las palabras del propio título de Dewey: “Como pensamos” (“How We Think”, 1910) y pregunta: “¿Qué posibilitó la función de Dewey como vendedor y en qué consistía la competición? Más aún, él pregunta: “¿Cuál es el campo en el cual se lo puso en juego y se lo sacó del juego?”. “¿Qué tipo de red posibilitó el hecho de que Dewey fuese inteligible, accesible, razonable y relevante en lugares tan diferentes como Yugoslavia, China, Turquía, México, Colombia y Bélgica? ¿Y cómo es que Dewey a veces fue percibido como el antagonista mortal que, si permitido, podría llegar a destruir el consenso y la estabilidad nacional?”

El examen de los recorridos de Dewey como “persona conceptual” permite entender las políticas culturales de los recintos y de las interiorizaciones de la reflexión y de la participación que entran el presente, aunque sea como el aprender, el desarrollo del niño y otras benevolencias para el progreso y bienestar del niño. Dewey funcionó en este

contexto no como un autor original sino como una “persona conceptual”, como alguien que conectó y desconectó en diversas condiciones para producir principios acerca de la pregunta de “qué/ quién es/debería ser el niño” en una de las instituciones más importantes a través de la cual la reforma de la sociedad “moderna” iba a ocurrir. Por lo tanto, la estrategia del libro no es la de centrarse en las contribuciones de Dewey sino en la investigación de los diferentes ámbitos culturales y sociales en los que sus ideas viajaron y se transformaron a fin de poder dar inteligibilidad a mundos diversos llamados “modernos”.

En lo referente a Bélgica, Frans De Hovre (1884-1956), por ejemplo, el pionero (anglófilo) de la teoría pedagógica católica en Flandes, atribuyó a John Dewey (1859-1952) en varias ocasiones² un renombre mundial y un impacto impresionante en el mundo educativo de su tiempo. Sin embargo, uno se podría preguntar si esta representación de De Hovre correspondía a la realidad. Al considerar la historia de la educación belga, observamos que la presencia de Dewey como pedagogo no-Católico no fue tan obvia.³ No obstante, la misma Nueva Educación llegó

² Por ejemplo: De Hovre, Frans. 1924. *Paedagogische wijsbegeerte: een studie in de moderne levensbeschouwingen en opvoedingstheorieën*. Malmberg's Paedagogische Bibliotheek, vol. 14. 's-Hertogenbosch y Antwerp: L.C.G. Malmberg, 94; De Hovre, Frans, y L. Breckx. S.d. *Les maîtres de la pédagogie contemporaine*. Bruges: Charles Beyaert; Paris: Casterman, 35; De Hovre, Frans. 1925. *'T Katholicisme. Zijn paedagogen. Zijn Paedagogiek*. Malmberg's Paedagogische Bibliotheek, vol. 17. 's-Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg, XXIV.

³ Concerniente la anglofilia de De Hovre, ver: Depaep, Marc. 1998. Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien, 1919-1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der “Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift.” *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (4): 504-522. En lo relativo al hecho de que Dewey no era católico, ver: Martin, Jay. 2002. *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press, 19-25, 147-149, 163-164. Este libro indica que la interpretación de Dewey del protestantismo estaba basada en modelos presentes en sus ámbitos familiares y profesionales.

gradualmente a formar parte del discurso pedagógico general el cual integraba considerablemente las diversas opiniones de los agentes educativos, sin tener en cuenta sus fondos políticos e ideológicos.

Nuestra opinión es que este discurso se desarrolló en Bélgica como respuesta “educacionalizada” a las necesidades de la sociedad “moderna”. Tal como algunos de nosotros han podido demostrar,⁴ los católicos y los no-Católicos (principalmente los liberales y, más adelante, también los socialistas) no se diferenciaban notablemente entre sí en lo referente a los conceptos educativos que iban a sostener su lucha por el poder institucional en las escuelas.

El primer currículo oficial de la escuela primaria, de 1880, cincuenta años después de la “revolución Belga” en la cual el país ganó su independencia, era de molde liberal y honraba los principios didácticos de unidad, simplicidad, claridad y aplicabilidad universal. Los católicos no intentaron desafiar estos principios, ni siquiera cuando volvieron al poder. Lo que era de importancia para ambos grupos, aparte de las ten-

siones y los posibles conflictos sobre la enseñanza de la religión, era el carácter moral de la escuela en la cual la máxima del iluminismo, el principio socrático “el saber es virtud,” tenía que ser aplicado. La introducción de los niños de la clase obrera a su lugar y papel en la sociedad ocurría en respuesta a los imperativos de la sociedad burguesa—un orden social que se basaba en la diferencia de clases (si había sido creado por Dios o no, no importaba). En tal contexto, la formación de las teorías educativas—y de la(s) ciencia(s)—que ocurriría a partir de fines del siglo XIX tenía principalmente una función legitimante.⁵ Por ejemplo, el programa liberal de 1881 para las “escuelas normales” (donde se formaba a los maestros de escuelas primarias) proporcionaba los elementos necesarios para la discusión de los amos de la pedagogía “más nueva,” como ser, Montaigne, Comenius, Locke, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Mucho más importante que el contenido de este canon educativo era el inculcar una actitud “pedagógica” correcta en los maestros del futuro;⁶ dicha actitud no cambiaría mucho durante el siglo veinte. Durante el tiempo en que la escue-

⁴ Marc Depaepe habla al respecto acerca de “mentality” (“mentalidad”). Ver: Depaepe, Marc. 1998. *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Louvain yAmersfoort: Acco; Depaepe, Marc, et. al. 2000. *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools: Belgium, 1880-1970*. Studia Paedagogica, n.s. 29. Louvain: Leuven University Press, 13.

⁵ Depaepe, Marc. 1997. De spanning van verborgen agenda's. Ontwikkelingen inzake het onderwijs in de historische pedagogiek. *Comenius. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Cultuur* 17 (3): 200-215.

⁶ Depaepe, Marc. 2002. The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of history: reflections on the Belgian case in its international background. *European Educational Research Journal*, 1 (3): 360-379. Para leer el texto electrónico, dirigirse a: <http://www.worlds.co.uk/eej>.

la siguió siendo el lugar geométrico preferido para la educación, un monopolio que no fue cuestionado incluso cuando se trató de integrar las ideas de la “Nueva Educación” en los años 30, la responsabilidad de su éxito o fallo cayó, sin disminución, sobre los hombros de los profesores de pedagogía y su capacidad profesional. El currículo de la escuela primaria de 1936, considerado en todo el mundo como el filamento de la Nueva Educación, estipulaba: “además de la ciencia esencial, existe también el arte maravilloso de la educación”. La disciplina, elemento básico de la naturaleza del niño, preveía una escuela ordenada, así como una sociedad ordenada en la cual debería haber lugar para la dirección autoritaria. Los diseñadores del currículo elogiaron, más que nadie, la “prudencia,” la “sabiduría,” el “tacto pedagógico”—conceptos que se habían convertido en la ideología educativa a fines del siglo diecinueve—y se dieron cuenta que era más fácil formular estos principios que aplicarlos.

Nuestra opinión es que la investigación de la manera en la que “Dewey”—tal como él es y fue conocido en Bélgica—fue utilizado, y posiblemente abusado, debe ser enmarcada dentro de este contexto: como icono de la Nueva Educación, él sirvió—nos parece a nosotros—como libación a la modernidad, es decir como libación a la escuela moderna en una sociedad moderna. En tal sociedad, la vida “escolar,” vista como una preparación para la vida “verdadera,” fue diluida hasta llegar a ser

una entidad preestructurada de relaciones y redes bien organizadas que tomaría gradualmente más y más el carácter de una isla educativa en la sociedad, en la cual los alumnos serían aislados durante un período de moratoria, es decir, se les prohibiría participar en la vida “verdadera”. La sociedad misma se volvió, como hemos sugerido en el libro “Order in Progress” cada vez más “escolar”. No solamente porque el papel de la escuela se ampliaba continuamente en la sociedad, sino también sobre todo porque el orden capitalista y social-demócrata parecían desear apropiarse constantemente las características del orden “escolar” y de la autoridad.

Al respecto, se podría dar una analogía muy llamativa concerniente la recepción de Dewey en Colombia, aunque la contextualización histórico-social y cultural también sigue siendo necesaria aquí. Basándose en un artículo de Javier Sáenz Obregón incluido en el libro, Popkewitz concluye en la introducción que Dewey parece haber establecido la jerarquía de las divisiones de clase en las reformas tempranas y más adelante como figura benévola en la reconstrucción de la sociedad colombiana. Por un lado, Dewey parece haber sido reestructurado en Colombia a través de Decroly y autores locales en una pedagogía reaccionaria y conservadora; por el otro lado, los liberales progresivos colombianos en los años 30 recrearon a Dewey en la construcción de la Nueva Educación—sugiere Popkewitz.

Estudios especializados tanto del mismo grupo de autores (Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina)⁷ como de otros (por ej. Martha Cecilia Herrera y Olegario Negrín Fajardo)⁸ ilustran ampliamente esta tesis. Herrera concluye: “En Colombia, el escolanovismo se articuló con el proyecto político de modernización que se configuró en las primeras décadas del siglo XX, convirtiéndose en el discurso oficialmente hegemónico durante el período de la República Liberal (1930-1946),” mientras que Sáenz et al., refiriéndose al período de 1925-1935 (durante el cual el concordato entre el estado y la iglesia [Constitución de 1886] estaba parcialmente en vigor), atribuyen el suceso del movimiento de la Nueva Escuela a su valor legitimante en el cuadro del “orden” y el “desarrollo”: “la aceptación en el país de las nociones biológicas para pensar lo social (...) requería de una nueva imagen de orden y una ley de mayor eficacia, de mayor posibilidad de control sobre las costumbres, individuales y colectivas”. Ello también fue expresado en los ámbitos de la educación católica, donde se hablaba ya desde 1917, especialmente entre los Hermanos Cristianos, de la *ironía más curiosa de este periodo*: “abanderarse en cinco años, después de tanta orto-

doxia católica, de los métodos de un médico materialista y anticlerical, el belga Ovide Decroly, y de ese gran heterodoxo, el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey”. Desde 1935 en adelante, Dewey empezaría a volverse más y más popular en la educación pública: “La pedagogía activa de Decroly, de fundamento biológico, individualizante y con fines sociales de ornamento jerárquico a partir de las aptitudes ‘naturales’ de los individuos y de la imagen de la sociedad como organismo biológico, pierde su utilidad para los nuevos propósitos políticos del Estado. En cambio, las nociones de Dewey, sobre los fines sociales y políticos de la educación y especialmente sobre el papel de la escuela en la democratización de la sociedad y de la cultura, se convierten en el nuevo referente conceptual de las instituciones formadoras de docentes, de los programas de la escuela primaria y de los discursos estatales sobre la educación popular”.

Si uno compara el desarrollo de esta problemática en Bélgica, lo que haremos a continuación, sobresale otra ironía: en Bélgica, contrario al caso colombiano, no fueron las ideas de Ovide Decroly (1871-1932) las que absorbieron las de Dewey, sino las de Dewey

⁷ Sáenz Obregón, Javier, Saldarriaga, Oscar & Ospina, Armando. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Santafé de Bogotá/ Antioquia, Colciencias/ Ediciones For Ncional para Colombia/ Ediciones Uniandes/ Editorial Universidad de Antioquia, 2 vol . (cit. resp. vol. II, p. 331; vol. I, p. 371 & vol. II, p. 269).

⁸ Herrera, Martha Cecilia, 1999. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés Editores Colombia S.A. (cit. p. 252-253); Negrín Fajardo, Olegario. 1992, *El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la escuela nueva en Iberoamérica*, *Historia de la Educación* 11: 143-175.

que determinaron la forma del trabajo de Decroly de manera considerable.

Sin explayarnos aquí acerca de los temas metodológicos concernientes a la operatividad de la noción de “influencia”—algo que hacemos en nuestro artículo en el libro de Popkewitz—podemos decir, sin embargo, que el contexto histórico-cultural es de vital importancia para la investigación del desarrollo histórico de las ideas pedagógicas.

Vale añadir un detalle relevante para la investigación de las ideas deweyanas en Bélgica que Decroly, a quien a veces se lo llama en los EE.UU. “el Dewey europeo,”⁹ fue el único belga que tradujo al francés el libro de Dewey “How We Think” (1910), con el título de “Comment nous pensons” (1925).¹⁰

De hecho, no es para nada sorprendente que haya trazas de Dewey en el trabajo de este neurólogo, afamado mundialmente como “educador belga,” un “pionero” de la Educación Progresista y figura líder en la rama francófona de la “New Education Fellowship,” y quien fuera en los últimos años de la década de los años veinte nom-

brado como profesor de psicología en la “Universidad Libre de Bruselas”.

Ya en 1908 (es decir, mucho tiempo antes de su viaje a Colombia en 1925), Decroly mencionó a Dewey como una de sus principales fuentes de inspiración a nivel educativo,¹¹ el libro “The School and Society” (“La escuela y la sociedad”, 1899) merece al respecto una mención especial al nivel de la praxis educativa. El dicho “par la vie, pour la vie” (“por la vida, para la vida”), la idea central de “The School and Society,” ejemplifica el impacto de Dewey sobre Decroly. Uno podría decir que este dicho encarna la interpretación de Decroly del libro “The School and Society” donde Dewey escribe: “Learning? Certainly, but living primarily, and learning through and in relation to this living” (“Aprender? Seguramente, pero primero está el vivir; y el aprendizaje debería darse por medio de y en relación a la vida”).¹²

Uno podría preguntarse, desde luego, qué ideas se deben atribuir a Dewey y cuáles a Decroly. ¿Fue Decroly un obstáculo para la identificación de las ideas de Dewey con la persona misma de

⁹ Whipple, Guy Montrose, ed. 1929. *The twenty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education. Preschool and parental education*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 17. Estas fueron, posiblemente, las palabras del mismo Whipple (Van Gorp, Angelo. *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven/Voorburg: Acco, 247).

¹⁰ Dewey, John. 1925. *Comment nous pensons*. Translated from the English by Ovide Decroly. Bibliothèque de Philosophie scientifique. Paris: E. Flammarion.

¹¹ Decroly, Ovide. 1908. Le programme d'une école dans la vie. *L'Ecole Nationale* 7 (11): 323-325, 7 (12): 360-362 (here: 362).

¹² Dewey, John. 1971. [*The child and the curriculum and*] *The school and society. Introduction by Leonard Carmichael*. Chicago y London: The University of Chicago Press, 36; see also: Idem. 1971. *The school and society*. En *Dewey on education. Selections*, 7d. ed, editado por by Martin S. Dworkin, 34-88. Classics in Education, vol. 3. New York: Teachers College Press.

Dewey? ¿Si se ha leído Decroly, para qué leer Dewey? El caso de Decroly revela la complejidad del trabajo de Dewey (sus ideas y su lengua). La traducción de “How We Think” tomó cerca de diez años de trabajo, lo que no fue sólo por causa de la guerra. En su introducción al comentario de esta obra deweyana así como en varios de los capítulos, Decroly precisó muchas de las dificultades.¹³ Esta complejidad pudo haber desempeñado un papel importante en la ausencia de la identificación de la persona y de la idea. Dewey mismo se quejó de que muchos de sus seguidores—y especialmente entre los educadores—no entendían su trabajo o que lo distorsionaban para poder utilizarlo en beneficio propio.¹⁴ Nos parece que con ello él puso el dedo en la llaga. Tal como las teorías Darwinistas, debido a su ambigüedad, fueron usadas de maneras muy divergentes, los textos de Dewey están también abiertos a varias interpretaciones y son fáciles de poner en ejecución en contextos sociales e ideológicos diversos. Los comentaristas contemporáneos llegan a la misma conclusión. Richard Hofstadter ha dicho: “Dewey era difícil de leer e interpretar. Escribió una prosa de una imprecisión y plasticidad terribles”.¹⁵ Martin Dworkin ha dicho también que “Dewey escribía muy mal. Su estilo era a menudo opaco, su ter-

minología ambigua (...) El problema de su lengua es inextricable del problema de su filosofía, absolutamente aparte de las infelicidades de su estilo”. Muchos de los seguidores de Dewey no entendieron su mensaje, según Dworkin: “seguro que no es ningún elogio para educadores profesionales,” dijo él, “decir que ellos entendían Dewey con tanta facilidad mientras que los filósofos sacudían sus cabezas”.¹⁶

Paradójicamente, las dificultades y la complejidad que obstruyeron la difusión de las ideas deweyanas, fueron también los factores que contribuyeron a la difusión de sus ideas. Desde este punto de vista, la complejidad ha sido algo que ayudó a la propagación de sus ideas.

¿Cómo reconstruir tal proceso de difusión? Lógicamente, dado que las ideas de Dewey no se dieron en un vacío social, cultural o intelectual, por una parte, ellas han de ser vistas como elaboraciones de otras ideas; es decir, sus ideas fueron absorbidas, adaptadas, asimiladas, mezcladas e identificadas con ideas de otros intelectuales, y por otra parte, ellas fueron filtradas y puestas en ejecución en nuevos contextos más allá del contexto americano—con sus idiosincrasias específicas—sin mantener la identificación con Dewey.

¹³ Dewey, *Comment nous pensons*, 284; Idem, *How We Think*.

¹⁴ Dworkin, *Dewey on education*, 14.

¹⁵ Cf. Hofstadter, Richard. 1979. *Anti-intellectualism in American life*. New York: Alfred A. Knopf, 361: “...his great influence as an educational spokesman may have been derived in some part from the very inaccessibility of his exact meanings. A variety of schools of educational thought have been able to read their own meanings into his writings.”

¹⁶ Dworkin, *Dewey on education*, 13-14.

La influencia de “The School and Society” de Dewey en el método de Decroly, lo cual es algo cierto aunque difícil de mostrar en detalle, podría ser usada como ejemplo de los mecanismos de integración y mezcla de ideas. De hecho, Decroly utilizó ideas deweyanas sólo cuando él las podía aplicar en su propio trabajo,¹⁷ por lo que Dewey fue reducido al “extranjero indígena”: él era un extranjero cuyo “sistema idiomático” (“language system”) Decroly se apropió como si fuese original suyo.¹⁸

Vale decir que las ideas de Dewey no fueron tan sólo traducidas por Decroly sino que ellas también fueron integradas en un sistema de “ideas de la Nueva Educación”. Dewey se convirtió en parte de este “melting pot” o “mezcolanza” y su lenguaje cupo muy bien dentro del discurso misionero, evangelizante y propagandista de Decroly de la primera mitad de siglo. En la introducción a “L’histoire de l’éducation”

(1951) de Arnould Clause, Dewey y Decroly fueron presentados como las figuras que encabezaron la “Nueva Escuela”, dada a conocer por el lema “escuela por la vida, escuela para la vida”.¹⁹ La conclusión es que el problema de la autenticidad entre Dewey y Decroly es realmente de poca importancia.²⁰ Al chequear esta conclusión en los libros de textos, por ejemplo, de Frère Léon (1943), vemos que ellos confirman esta sugerencia. Aunque Dewey perteneció en la bibliografía a las obras clásicas que uno debería leer—generalmente con la etiqueta de *científico progresista*²¹—no se lo menciona más en el texto; no era su nombre lo que importaba, sino su mensaje.²² El principio de “aprender a través de la acción” experimentó también esta transformación; si bien se lo mencionaba todavía en tratados acerca de Dewey, esta máxima también adquirió su propia vida dentro de la herencia de la “Nueva Escuela”.²³

¹⁷ Cf. Reese, William J. 2001. The origins of progressive education. *History of Education Quarterly* 41 (1): 10: “...ideas bent and adapted to local conditions and sometimes rejected in theory and practice by some who invoked their names as the source of their inspiration”.

¹⁸ Cohen, *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*, 89.

¹⁹ Clause, Arnould. 1951. *Introduction à l’histoire de l’éducation*. Brussels: Maison d’édition A. De Boeck, 18.

²⁰ Acerca de la intercambiabilidad de las ideas de Decroly y Dewey, ver Angelo Van Gorp, Tussen mythe en wetenschap, 237-248 (por ejemplo: instrumentalismo, centros de interés y centros de ocupación, el modelo dialéctico). De las tres menciones de Dewey en *Fragments d’une histoire de l’éducation* por Tobie Jonckheere (p. 227, 247, y249), esta idea de un gran “melting pot” emerge también en Jonckheere, Tobie. 1958. *Fragments d’une histoire de l’éducation: quelques noms et quelques faits*. Brussels: De Boeck.

²¹ John Dewey fue conectado a la “educación progresista” por Cyriel De Keyser a las *écoles nouvelles* (De Keyser, *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, 440), por Victor D’Espallier in de *Katholieke Encyclopaedie* (D’Espallier, Dewey, John, 458) y por el profesor de Berkeley, Frederik Lilge, en la *Standaard Encyclopedie* (Lilge, Dewey, John, 392).

²² Por ejemplo, Léon, Frère [Jules Cyriel Lust]. 1943. *Leçons de psychologie appliquée à l’éducation*. Paris: Desclée y De Brouwer.

²³ Por ejemplo, D’Espallier, Victor et al. 1937. *Nieuwe banen in het onderwijs*. 2º. ed. Vol. 1. Antwerp, Brussels, Ghent y Louvain: Standaard Boekhandel, 121. Anselme, Frère [Joseph D’Haese]. 1954. *Pour enseigner mieux – méthodologie*. Gembloux: J. Duculot, 167, 192, 295 menciona “learning by doing”

Esta transformación adquirió su carácter canónico entre las dos guerras mundiales cuando las ideas pedagógicas fueron reestructuradas y las ideas de la Nueva Escuela (el niño-centrismo o pedocentrismo, “Vom Kinde Aus” y demás) fueron aceptadas como convicciones pedagógicas generales. El pedagogo católico De Hovre etiquetó a Dewey, quien no era Católico, como alguien que los educadores no podían ignorar, y lo citó en la introducción a su estudio “El Catolicismo: sus pedagogos, su pedagogía”-1925)²⁴. Lo mismo se ve en 1935 en el tesis del Padre Alberto Hurtado,²⁵ estudiante Chileno de pedagogía en Lovaina, que concluía con estas palabras: “A pesar de la necesidad de rectificar algunas de sus bases filosóficas, el sistema pedagógico de Dewey es, por consiguiente, susceptible de proporcionar al pedagogo católico de numerosas y excelentes sugerencias”.²⁶ En el libro de texto de Daelemans y Van Hove (1954), se lee: “El principio de la actividad se ha vuelto, desde el trabajo de Dewey... y otros, algo generalmente aceptado en la nueva educación, junto con otros lemas dinámicos”.²⁷ Lo mismo se ve en pu-

blicaciones en francés (Marion Coulon, 1948): “se puede decir que fue de veras en América, con Dewey, que esta corriente de la psicología funcional y de la pedagogía científica en la cual estamos sumergidos hoy en Bélgica tomó forma, su forma concreta y positiva”.²⁸ Ello quiere decir que la integración de la Nueva Educación en libros de textos pedagógicos fue un verdadero éxito. Los mismos sonidos se oyen desde la Nueva Educación; autores como D’Espallier expresaron sobre todo asombro al ver con qué rapidez y extensión Dewey se había podido establecer. En el libro “Nuevas sendas en la educación” (1940) él señalaba con sorpresa como “la psicología de James y de ese otro pragmático Dewey...” estaba “penetrado tan rápidamente”. La profundidad de esta influencia es resaltada por el ejemplo siguiente: “sin la psicología del pensar de Dewey, sin su lógica instrumental, sin sus criterios para la verdad, el éxito del progreso material, el acto, casi que no se pueden entender las actuales reformas de escuela desde un punto de vista psicológico”.²⁹

con y sin una identificación directa con Dewey. Encontramos la misma conclusion en publicaciones del *Aktiegroep Kritisch Onderwijs* (AKO), el publicista del *Onderwijskrant* y desde 1970 el corazón vital de los educadores progresistas de Flandes.

²⁴ Por ejemplo, De Hovre, *Paedagogische wijsbegeerte*, 94; De Hovre, *T Katholicisme. Zijn paedagogen. Zijn paedagogiek*, I.

²⁵ Hurtado Cruchaga, Alberto. 1935. *Le système pédagogique de Dewey devant les exigences de la doctrine catholique*. Tesis doctoral de Pedagogía en la Universidad Católica de Lovaina.

²⁶ Ver también: Bonboir, Anne, et al. 1969. *L'oeuvre pédagogique de Raymond Buyse*. Bruxelles: Vander, 121.

²⁷ “The principle of the activity has, since the work of Dewey ... and others, become generally accepted in the new education along with other dynamic slogans.” Daelemans y Van Hove, *Algemene onderwijsleer*, 65.

²⁸ Coulon, Marion. 1948. *Jeunesse à la dérive*. Vol. 5 y6, *Pour un nouveau statut général de l'enseignement et du personnel enseignant*. Silène: Mons, 49.

²⁹ D’Espallier, *Nieuwe banen in het onderwijs*, 8.

Estos nuevos elementos de la educación fueron introducidos, integrados, y adaptados en la búsqueda de un “El Dorado pedocéntrico” para apoyar la tesis que la pedagogía puede salvar niños.³⁰ Algunos ejemplos, dándoles la palabra a personas de opinión autorizada, corroborarán esta idea. Marion Coulon indicó: “para nosotros Dewey es el gran psicólogo americano y el educador que al umbral de la época moderna denunció por primera vez y de la manera más elocuente la aberración de estos métodos tradicionales... con la ambición de preparar una vida social que se situaría siempre más y más bajo el signo de la solidaridad y del esfuerzo colectivo”.³¹ Rombouts (1928) compara la escuela del trabajo de Dewey con la revolución copernicana: “el niño en adelante será el sol alrededor del cual las instituciones de la escuela darán vuelta, el punto medio alrededor del cual toda la educación será organizada”.³² Más crítico fue Merecy, maestro de la Escuela Normal estatal de Lier, quien recalcó la carencia de “*belles lettres* y de la expresión artística” y la excesiva atención que se le brindó al “pensamiento

técnico-industrial”.³³ ¿En qué medida se podría reconciliar esto con el postulado país de las maravillas de la pedagogía?

Yendo más allá de los grandes ideales, es necesario reconocer que tampoco la historia de la Nueva Educación no pudo escapar las demandas de la modernidad y, aún más, que sus ideas tuvieron que estar de servicio de esta modernidad;³⁴ es decir, Dewey mismo se convirtió en una libación a la modernidad. Exactamente como en el caso de Decroly, el concepto de la modernidad también ocupaba primera fila en el pensamiento de Dewey, tanto así que Tom Popkewitz correctamente lo llama “un portavoz internacional de los procesos de la modernización”. La imagen de sociedad que Dewey tomó en “*The School and Society*” como su punto de partida era la nueva sociedad, la sociedad moderna y democrática, relacionada con una particular forma de Protestantismo Reformado, la cual era, para él, sinónimo de la democracia americana y exigía cambios sociales de gran envergadura. El cambio más importante, que eclipsó y controló todos los

³⁰ Depaep, *Order in progress*, 11-19; Depaep, *De pedagogisering achterna*, 13-42. Por ejemplo, las enciclopedias han recalcado el contraste entre “Nueva” y “Vieja” educación en el discurso acerca de la Nueva Educación, Nauwelaerts, Marcel A. 1974. *Nieuwe-schoolbeweging*. En *Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs*. Vol. 4, eds. Alfred De Block et al., 19-20. Antwerp: Standaard; Hoorn: Kinheim; Rombouts, Frater Siebertus [Godfried Frans Rombouts]. 1951. *Nieuwe-Schoolbeweging*. En *De Katholieke Encyclopaedie van Opvoeding en Onderwijs*. Vol. 3, eds. Victor D’Espallier et al., 236-238. ’s Gravenhage: Pax; Antwerp: ’t Groeit.

³¹ Coulon, *Jeunesse à la dérive*. Vols. 5 y 6, 90.

³² Rombouts, Frater Siebertus [Godfried Frans Rombouts]. 1928. *Historiese paedagogiek. Grote lijnen der geschiedenis van het opvoedkundig denken en doen in doorlopend verband met de kultuurontwikkeling*. Vol. 3. Tilburg: RK Jongensweeshuis; Amsterdam: RK Boekcentrale; Antwerp: NV Veritas, 249. Ver también página 265 al respecto de “making happy” (“hacer feliz”).

³³ Merecy, Renaat. 1966. *Historische pedagogiek. Schets van ideeën en werkelijkheden. Hellas tot heden*. Antwerp: De Sikkel, 144.

³⁴ Depaep, *Gesplitst of gespleten?*, 40.

otros, era la revolución industrial.³⁵ Los efectos sociales se habían extendido tan rápidamente y totalmente que era inconcebible para Dewey que la educación mostrase sólo rastros formales y superficiales de ella. En Bélgica, fue sobre todo Omer Buyse quien subrayó los méritos de Dewey al nivel del trabajo manual—“*travaux manuels à caractère social*”. Todo esto es comprensible desde el punto de vista del servicio que Dewey prestó a la modernidad.³⁶ Es interesante remarcar que los agentes educativos belgas que diseminaron el “mensaje” (deweyano) pasaron por alto el hecho de que el concepto “sociedad” en Bélgica hubiera podido tener otras coordenadas y conexiones necesarias para constituir la “modernidad” local.

También otros pedagogos influyentes hablaron en el mismo sentido. Arnould Clause convino con R. Hubert, en ocasión de la revolución rusa en 1917, que “la revolución pedagógica respondía tanto a una necesidad económica y tecnológica como política”.³⁷ Frère Léon advirtió a sus lectores en la introducción de “Nieuwe wegen op: proeve van

een nieuwe methodiek” (“Nuevos caminos: pruebas de una nueva metodología”—1937) que el objetivo de su publicación era “ayudar a educadores de buena voluntad a avanzar, poner en contacto con las nuevas ideas a quienes desearan mejorar”.³⁸ La supervivencia del más apto—el avance de una forma u otra—era lo que se les prometía como recompensa a los lectores curiosos, mientras que Dewey no había predicado sino el progreso social *general*.³⁹ El resto del texto deja ver que el principio “orden en progreso” seguía siendo, sin dudas, un tema importante: “aplicaremos estas teorías a la educación pública en el espíritu bosquejado arriba sin vacilar, sin atacar persona o cosa alguna pero con la voluntad firme de mejorar aquello que está mal”.⁴⁰ Van Copenolle (1939) subrayó este ‘orden en progreso’ al acentuar el optimismo americano de Dewey: “debo indicar francamente que este pedagogo americano era excesivamente optimista y estaba marcadamente en contra de la Vieja Escuela, y ha cometido muchas exageraciones americanas, lo que se ha convertido en algo proverbial por su frecuencia”.⁴¹ De este modo,

³⁵ Dewey, [*The child and the curriculum and*] *The school and society*, 9.

³⁶ Acerca de Buyse: Buyse, Omer. 1913. *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, 3^o ed. rev. e incrementada, Paris: H. Dunod y E. Pinat, 141. Acerca de la sección: Angelo Van Gorp, Tussen mythe en wetenschap, 237-248.

³⁷ Clause, Arnould. 1975. *La relativité éducationnelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*. Paris: Fernand Nathan; Brussels: Editions Labor, 45; ver también: Clause, *Introduction à l'histoire de l'éducation*, 132, 143.

³⁸ Leon, Broeder [Jules Cyriel Lust]. 1937. *Nieuwe wegen op. Proeve van een nieuwe methodiek*. Vol. 1, *Algemene methodiek*. Brussel: Broeders Maristen, 6.

³⁹ Ver, por ejemplo: Clause, *La relativité éducationnelle*, 175-176.

⁴⁰ Leon, *Nieuwe wegen op*, 6.

⁴¹ Van Copenolle, Valère. 1939. *De activiteit op school. Bondig historisch overzicht*. Opvoedkundige Brochurenreeks van de Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond, vol. 12. Torhout: Pyck, 52. Al respecto de estas exageraciones, ver también: Windey, R., K. De Preter, and M. Pelgrims. 1965. *Geschiedenis van opvoeding en vorming met bloemlezing*. 4^o ed. Antwerp: Plantyn, 178-179.

Dewey, y con él también el discurso de la Nueva Escuela, se convirtieron en una libación a la modernidad.

Daelemans, director general del “Secretariado Nacional de la Educación Católica” (el cuerpo que coordina la educación católica), y el doctor W. Van Hove, profesor en la “Escuela Normal Católica Secundaria”, han demostrado en su “Doctrina general de la educación” (1954) que la inserción de la Nueva Educación en el campo católico no constituyó ningún problema: “Algunas presuposiciones filosóficas, con las cuales no necesitamos estar de acuerdo, pertenecían a los fundamentos de los conceptos de estos reformadores, entre los cuales estaba el pragmatismo (Dewey).” En su “Metodología general de la educación”, ellos buscaban puntos de contacto: “Finalmente, también encontramos en nuestra *Philosophie* (“Filosofía”) un principio que muestra la profunda unidad del cuerpo y del alma, los cuales constituyen, juntos, el *compositum* [“o agregado”] humano. El pensamiento y la acción, juntos, son los factores de la dinámica humana”. Sin embargo, se

advierte: “tenemos que evitar los excesos de un manualismo exagerado”.⁴² Con respecto a esta exageración, Rombouts habla de la parcialidad de Dewey.⁴³ Todo esto conduce a una distinción aguda: Dewey—piensan Daelemans y De Hovre—se puede aplicar mejor a la naturaleza que al hombre, lo que implica que los dos pueden coexistir si se demarca bien al terreno y se lo respeta”.⁴⁴

Ello deja ver que las advertencias de Windey (1962), Preter y Pelgrims fueron tenidas en cuenta: “¿no se olvida demasiado a menudo que sólo la vuelta a los principios centenarios y siempre jóvenes de la doctrina cristiana pueden salvar a la sociedad? ¿Que solamente esta doctrina puede promover una renovación sana, equilibrada y duradera?” Más aún, estos autores se basan más en el manual de De Keyser que en su propia lectura de Dewey o sus visitas a sus escuelas.⁴⁵ Por lo tanto, la religión católica asumió la tarea necesaria de custodiar el “orden en progreso” con respecto a la educación social de Dewey: “este sistema intenta desarrollarse fuera de la religión cató-

⁴² Daelemans, Alfred, y W. Van Hove. 1954. *Algemene onderwijsmethodiek*. Hoboken: Uitgeverij Plantijn NV, 41.

⁴³ Rombouts, Frater Sigebertus [Godfried Frans Rombouts]. 1928. *Historiese paedagogiek. Grote lijnen der geschiedenis van het opvoedkundig denken en doen in doorlopend verband met de kultuurontwikkeling*. Vol. 4. Tilburg: RK Jongensweeshuis; Amsterdam: RK Boekcentrale; Antwerp: NV Veritas, 204.

⁴⁴ Daelemans, Alfred, y W. Van Hove. 1961. *Algemene onderwijsleer*. Antwerp: Uitgeverij Plantijn NV, 65-66, 74.

⁴⁵ De la cuarta tirada de: Windey, de Preter, y Pelgrims, *Geschiedenis van opvoeding en vorming met bloemlezing*, 178-179. En una copia subrayada (segunda impresión) de 1962, en la página 182 se lee: “De K. 440” (Windey, de Preter, y Pelgrims, *Geschiedenis van opvoeding en vorming met bloemlezing*, 182), lo que probablemente quiere decir: “summary from the book by De Keyser” (De Keyser, *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, 440).

lica. Por lo tanto, le faltan fundaciones firmes y sigue siendo un mero experimento que pronto será desplazado por otro más moderno”.⁴⁶

Estamos convencidos que el estudio de los procesos de la transformación entre alta y baja pedagogía (según lo observado en el ejemplo de De Keyser) ofrece una vista de la amplitud de la distancia entre la teoría y la práctica, pero aún más de la manera en la cual los puntos de partida fueron interpretados en función de la legitimación de la práctica. Allí donde hemos conectado la lentitud de la reforma educativa a su inserción en la modernidad, también hemos tratado el tema de la naturaleza del filtro o de los procesos de la transformación. Depaepe admite, al respecto, que los resultados de la investigación didáctica pedagógica “desde el principio del siglo veinte han sido una legitimación *a posteriori*... de procesos modernizadores”, y que los investigadores también han sentido la necesidad de destacar la relevancia práctica futura.⁴⁷

Para poder servir los ideales de la modernidad, el vocabulario de los slogans fue deshecho de sus marcos conceptuales subyacentes de modo que pudiera ser útil para los propósitos de todos y para que pudiera ser integrado

dentro de la propia estructura de cada uno. Hallamos un ejemplo llamativo de este mecanismo en Daelemans y Van Hove: “aunque tenemos una alta apreciación de muchas de las técnicas de los reformadores de la educación como ganancias importantes, no podemos estar de acuerdo con la tendencia obviamente materialista de algunos movimientos de la Nueva Educación”.⁴⁸

Arnould Clause, también, puso en discusión el contenido de los grandes términos de la pedagogía alta. Así, por ejemplo, debería aclararse lo que la Nueva Educación quiere decir al hablar del “cumplimiento al explotar lo que le es fundamental”, si no “uno falsifica el impacto de lo que es verdaderamente humano en la Nueva Escuela (l'École Nouvelle) puesto que se la coloca al servicio de una ideología, lo que vendría a ser la negación de sus propios objetivos”.⁴⁹ La pregunta sigue siendo cómo funcionó este proceso exactamente. Por lo que ahora daremos a continuación un número de indicaciones al respecto.

El hecho de que la Nueva Educación orientada hacia el niño pudo colocarse dentro de un proyecto educativo meritocrático neo-liberal de modernidad estimuló su penetración, pero también detrajo la pureza de sus principios. Así,

⁴⁶ Pissens, Désiré. 1925. *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding voor normalisten*. 2d ed. Brussels: Vrije Normalscholen, 132-133.

⁴⁷ Depaepe, *Order in progress*, 11-17, 249; Depaepe, *Gesplitst of gespleten?*, 9-16.

⁴⁸ Daelemans y Van Hove, *Algemene onderwijsleer*, 69. “Although very many techniques of the education reformers are highly appreciated by us as important gains, we cannot concur with an obviously materialistic tendency in some New Education movements.”

⁴⁹ Clause, *La relativité éducationnelle*, 42-43.

por ejemplo, aunque se considera al currículo de 1936 generalmente como un plan de estudios inspirado por la Nueva Educación, se puede ver con claridad, sin embargo, que los principios se diluyeron “entre el deseo y la realidad”. Entre los factores que explican el defasaje entre las ideas pedagógicas y la realidad educativa vale mencionar “la escasa participación de los profesores y de los representantes del ambiente educativo en el proceso de toma de decisiones, la inestabilidad en la misma política, y, aún más, el alto grado de tensiones personales y de rivalidades entre los encargados de tomar las decisiones”.⁵⁰

En lo referente a las ofertas de la reforma educativa alrededor del tiempo de la segunda guerra mundial, llegamos a la conclusión que la continuidad de ofertas inspiradas meritocráticamente constituyó el tema de discusión antes

y después la segunda guerra mundial (por ejemplo, la idea de “L’École unique”, o sea, de la educación primaria general, la cual fue una precursora de la educación secundaria comprensiva). De hecho, la gran revolución no parece haberse dado nunca.⁵¹ Que la ciencia legítima, se ve en el relato de Dominique Grootaers: “las muchas referencias a las ciencias humanas hechas por los protagonistas de la enseñanza comprensiva testimonia realmente la continuación de una de las preocupaciones de los representantes de “l’education nouvelle” (“la Nueva Educación”) de las dos fases anteriores, a saber, la preocupación por el establecimiento de una base científica para las prácticas pedagógicas. En la nueva manera de encarar la materia se notan los mismos principios de la psicología y la pedagogía experimental de la primera mitad del siglo veinte: racionalidad y eficacia”.⁵²

⁵⁰ Depaeppe, Marc, Maurits De Vroede, y Frank Simon. 1991. The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. *Journal of Education Policy* 6 (4): 371; Dewey no fue mencionado explícitamente en el *Leerplan* (“currículo anual”) ni en el *Leerprogramma* (“programa”) católico. El *Leerplan* no habla de ningún proyecto de enseñanza, Ministerie van Openbaar Onderwijs. 1936. *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen*. Brussels: Ministerie van Openbaar Onderwijs, 48. Decroly fue mencionado en el *Leerprogramma* católico, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs. 1936. *Leerprogramma en paedagogische richtlijnen voor de katholieke lagere scholen*. Vol. 1. Lier: Jozef Van In, 8.

⁵¹ “Whatever term one may use (selection, orientation, and the like), it always is a matter of separating out and forming a potential *elite* on the basis of achievements, talent, and capacities.”: Moens, Olaf, Frank Simon, y Jeffrey Tyssens. 1997. “De dag van de opvoeders is nu op komst”: onderwijshervormingsvoorstellen rond de Tweede Wereldoorlog. In *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis/La Seconde Guerre mondiale, une étape dans l’histoire de l’enseignement*, editado por Marc Depaeppe y Dirk Martin, 57-58. Brussels: Navorsings- en Studiecentrum voor de Geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog/Centre de Recherches et d’Etudes Historiques de la Seconde Guerre Mondiale.

⁵² Grootaers, Dominique. 2001. Belgische schoolhervormingen in het licht van de ‘Education nouvelle’ (1870-1970). En *Reformpedagogiek in België en Nederland*, edited by Nelleke Bakker, Pieter Boekholt, Hans Van Crombrugge, Marc Depaeppe, y Frank Simon, 26-27. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Assen: Van Gorcum.

También con respecto a la herencia pedagógica progresiva flamenca después de los años 60, la penetración extensa se puede conectar a una inserción dentro del proyecto de modernidad meritocrático, a menudo neoliberal, del cual la política educativa ha testimoniado ampliamente desde los años 70 (por ejemplo con la “redefinición” de la idea de la educación comprensiva en escuelas secundarias).⁵³ Aquí, uno no puede saltar el “Onderwijskrant” (“Períodico educativo”), puesto que este diario progresivo desde su comienzo en 1977 se ha perfilado como foro crítico de las ideas progresivas de sus propios miembros.

En primer lugar, la atención a los modelos progresivos de escuela fue substituida por el interés en la investigación empírica y la sofisticación psicológica; de este modo se volvió más fácil el legitimar las actividades propias. Por ejemplo, el “Onderwijskrant” dedicó un artículo completo a Dewey, aunque si bien fuera sucinto y crítico. De hecho, el artículo no trató de Dewey sino que creó el fondo para la discusión de los

discursos de legitimación de los constructivistas basado en Dewey.⁵⁴

En segundo lugar, los mecanismos económicos y culturales de la selección en las escuelas alternativas deben ser expuestos: fue sobre todo la elite cultural Flamenca—quienes podían y querían pagar una escuela propia—que halló cobijo en estas escuelas alternativas, mientras que otros grupos de padres estaban menos representados. Este grupo no estaba inspirado por un reflejo crítico y emancipador que buscaba cambiar la sociedad sino por la esperanza que sus niños adquirirían las habilidades críticas necesarias para tener éxito en la sociedad del mañana. Ello indica que Dewey y, por extensión, la Nueva Educación en general fueron filtrados a través de estos ideales sociales de tal modo que ellos sirvieron dentro del “melting pot” pedagógico para legitimar el proyecto meritocrático neoliberal, aunque la Nueva Educación consideraba, al menos retóricamente, la emancipación del niño como su supremo objetivo, y con ello también el modelo social democrático de la sociedad.⁵⁵

⁵³ Henkens, Bregt. 2004. The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium. *Paedagogica Historica*. 40 (1&2): 193-209.

⁵⁴ Feys, Raf. 2001. John Dewey: boegbeeld van progressive education. *Onderwijskrant* 118 (November): 18-22.

⁵⁵ Viaene, Lieven. 1992. Kiezen voor een niet traditionele basisschool. Een exploratieve studie naar het recruiteringsveld van de alternatieve basisscholen in Vlaanderen en naar de keuzemotieven van de ouders. Lic. thesis, Vrije Universiteit Brussel, Brussels; Dieltjens, Dirk. 1990-1991. Tussen utopie, rebellie en seculaire religie. Een biografisch onderzoek naar belief systems bij emancipatorische onderwijsvernieuwers in de Werkgroep Basisschool van Aktiegroep Kritisch Onderwijs. Lic. thesis, Vrije Universiteit Brussel, Brussels; De Coster, Tom. Wat is er in Vlaanderen met het progressief pedagogische erfgoed gebeurd? Inspiratiebronnen en hun filterproces in het kader van receptie- en implementatiegeschiedenis van “emancipatorische” opvoedingsmodellen in de neoliberale context na de jaren 1960. Presentación en el 7º encuentro anual de la “Association des Cercles Francophones d’Histoire et d’Archéologie de Belgique” y el 44º encuentro anual de la “Fédération des Cercles d’Archéologie et d’Histoire de Belgique”, 26-28 agosto, en la Universidad de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve, Bélgica.

Para concluir, quisiéramos remarcar que Dewey está presente en Bélgica como “un extranjero indígena” en el “melting pot” pedagógico, es decir, en el recipiente en donde se fusionan las ideas pedagógicas. Tomado de la “biblioteca móvil de las ideas” y filtrado a través del colador de los forjadores de la opinión pedagógica, los pensamientos de este filósofo y educador americano fueron usados y abusados como un sacrificio en el altar de la modernidad neoliberal, por lo que se cavó un golfo entre las ideas originales e innovativas de Dewey y su uso concreto confeccionado en el ambiente educativo con su timidez de frente a las innovaciones.

Cabe preguntar, entonces: “¿Qué quedaba de toda esa retórica en cuanto sus practicantes, quienes para diplomarse, en la mayoría de los casos, habían tenido que para aprender fragmentos de memoria, se encontraban a sí mismos parados enfrente a una clase?” ¡Probablemente muy poco! Esto mismo se puede decir *a fortiori* acerca de la si-

tuación contemporánea, pues Dewey (como el resto de los dioses del panteón pedagógico) casi ni aparece más en el menú pedagógico de los programas de formación magisterial. En el período actual, marcado por el éxito del mercado libre, el proyecto educativo neoliberal parece haberse vuelto tan evidente que los trabajadores educativos ni siquiera desean dedicar su tiempo al estudio de la teoría deweyana. Esto no excluye, sin embargo, la deseabilidad de la investigación histórica de la relación entre la teoría y la práctica educativas. Todo lo contrario. Lo único que puede ayudar a desarrollar expectativas más “realistas” concernientes la educación es la promoción de una mentalidad que sea capaz de analizar críticamente las palabras altisonantes de los pedagogos de todo tipo, quienes con sus teorías, abiertamente o a escondidas, tratan de legitimar sus propias prácticas o las de sus círculos ideológicos. Y la historiografía, con su fastidiosa tarea, puede ser un poderoso socio en este emprendimiento.