

El enfoque de
ocupaciones (EO): Un
capítulo olvidado en la
filosofía educativa de
John Dewey
Occupational Approach
(OA): A Neglected
Chapter in John Dewey's
educational philosophy

Juan Manuel Saharrea

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA-CONICET, ARGENTINA

ORCID: 0000-0003-4149-5428



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

doi: 10.48102/rd.f.v58i160.415

Revista de Filosofía · año 58 · núm. 160 · enero-junio 2026 · ISSN: 0185-3481 (impreso) 2954-4602 (en línea) · pp. 106-134

Resumen

En este trabajo nos proponemos dos objetivos. Por un lado, delimitamos la interconexión conceptual entre el enfoque de ocupaciones (EO) y la filosofía de la educación de Dewey, y por el otro, señalamos el alcance del EO en otras áreas de la filosofía deweyana. Dividimos el ensayo en cinco secciones. Luego de la introducción, en las tres secciones subsiguientes, defendemos que la concepción del *Learning by Doing* podría interpretarse como una idea vaga u obvia, si no la analizamos mediante la noción de ocupaciones en términos de un contexto intersubjetivo de aprendizaje. A continuación, señalamos las implicaciones morales y políticas, junto con las epistemológicas de las ocupaciones en la visión de Dewey. Finalmente, concluimos que el EO contribuye a exponer adecuadamente el experimentalismo deweyano. En tal medida, se defiende que el experimentalismo es una matriz adecuada para dar cuenta de la complejidad de la teoría educativa de Dewey, en lo que respecta a su modo de evitar la división entre labores técnicas e intelectuales, y a su propuesta pedagógica de articular el interés individual y comunitario como clave para orientar una educación democrática.

PALABRAS CLAVE: teoría educativa, ocupaciones, experimentalismo, Dewey, aprender-haciendo, moral, política.

Abstract

In this paper, we have two aims. On the one hand, we delimit the conceptual interconnection between the Occupational Approach (OA) and experimentalism in John Dewey's educational theory, and on the other, we point out the scope of OA in other areas of Deweyan philosophy, particularly in political and moral reflection. We divide the essay into five sections. After the introduction, in the three following sections, we defend that the conception of *Learning by Doing* could be interpreted as a vague and pretty obvious idea if we don't analyze it with the notion of occupations as giving an intersubjective learning context. Then, we point out the morals and politics implications (along with the epistemological ones) of occupations in Dewey's view. It is concluded that

Recepción: 25-05-2025 / Aceptación 20-07-2025

* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. (Argentina) Investigador Asistente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-UA Área CS. SOC Y HUM UCC.

the OA contributes to adequately presenting Dewey's experimentalism. On that account, it is argued that experimentalism provides an appropriate framework for accounting for the complexity of Dewey's educational theory, particularly in its way of overcoming the division between technical and intellectual work and in its pedagogical proposal to articulate individual and community interests as a key to guiding democratic education.

KEYWORDS: Educational Theory, Occupations, Experimentalism, Dewey, learning by doing, moral, politics.

Introducción

Salvo en valiosas excepciones,¹ no se ha tomado en cuenta la relevancia de las *ocupaciones* en tanto elemento articulador de la teoría de la educación de John Dewey. Cabe afirmar que la especificidad de las ocupaciones ha sido absorbida por dos simplificaciones o malentendidos: o bien ha quedado reducida a una ejemplificación sobre cómo debería enseñarse, en términos de *aprender haciendo* (expresión empleada por el propio Dewey en contados pasajes);² o bien se ha asociado con una matriz conceptual para dar cuenta de las ventajas sociales de una educación en oficios (*trade education*) o educación vocacional.³ Ambas cuestiones explican que no

¹ Anthony de Falco y John Quay, desde el ámbito de la filosofía de la educación, tratan las ocupaciones en Dewey como el elemento principal de su pedagogía. Herbert Kliebard y David Hansen, desde la perspectiva del análisis del currículum, han destacado la originalidad del enfoque de ocupaciones. En las referencias bibliográficas enumeramos sus trabajos al respecto.

² Véase MW 8, 257; MW 9, 192. Para esta postura la referencia es Randall Curren, "Pragmatist Philosophy of Education", en *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, ed. Harvey Siegel (Oxford: Oxford University Press, 2009), 489-508.

³ Dewey ha dejado en claro que la propuesta de educación a través de ocupaciones no es un tipo de educación vocacional o en oficios, ni apunta a consolidar el vínculo entre educación formal y rentabilidad: "Así concebida, la ocupación debe cuidadosamente distinguirse del trabajo que princi-

encontremos una reconstrucción sólida de las ocupaciones en la literatura; pero una exposición rigurosa de la filosofía de la educación de Dewey debería atender a ellas como algo más que un elemento aleatorio o de ejemplificación.

Hay al menos dos razones para respaldar un abordaje que les otorgue mayor centralidad: primero, la idea de ocupaciones cobra un papel relevante desde las primeras exposiciones de la teoría educativa de Dewey y mantiene su preponderancia hasta el final de su producción.⁴ En segundo lugar, la evidencia bibliográfica muestra que el currículum de la escuela laboratorio (*Laboratory School*) —que Dewey llevó adelante junto con su esposa Alice de 1896 a 1903— estuvo organizado en función de ocupaciones sociales (*social occupations*)⁵ y dicha organización, en buena medida, marcó la diferencia para respaldar excelentes resultados pedagógicos.⁶ En atención a esto, en el presente trabajo nos proponemos dos objetivos: por un lado, delimitar la conexión conceptual entre lo que denominaremos el enfoque de ocupaciones (EO) y el experimentalismo educativo deweyano y, por el otro, mostrar los alcances de EO para dar cuenta de aspectos relevantes de la teoría política y moral de Dewey.

palmente educa en oficios”. A diferencia de la educación en oficios, las ocupaciones están motivadas por el “crecimiento [...] no por la utilidad externa”, MW 1, 92. La discusión sobre ocupaciones ha sido raramente diferenciada de aquella sobre educación vocacional en la literatura. En tal sentido, De Falco sostiene: “[A]un cuando algunos puedan creer que el concepto de ‘ocupaciones’ en Dewey ha sido ampliamente discutido, una revisión de la literatura muestra que se ha escrito muy poco acerca de Dewey y de las ocupaciones, en contraste con lo que ocurre con su noción de educación vocacional”. Anthony de Falco, “An Analysis of John Dewey’s Notion of Occupations: Still Pedagogically Valuable?”, *Education & Culture*, vol. 26, núm. 1 (2010): 83.

⁴ Véanse MW 1, 8, 11 y 13; MW 4 189-191 y MW 6, 312-313.

⁵ MW 1, 73.

⁶ Véanse Michael Knoll, “Laboratory School: Chicago School”, en *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, editado por D. C. Phillips (Thousand Oaks: Sage, 2014), 455-458; Anne Durst, *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey’s Laboratory School* (Nueva York: Palgrave, 2010).

Educación a través de ocupaciones vs. educación en oficios

En *The School and Society* (1899) Dewey presenta una “psicología de las ocupaciones”.⁷ Se trata del sustento teórico fundamental de su teoría educativa, por el cual ha sido asociado a la llamada educación activa o *progressive education*. Dewey concibe las ocupaciones como “un modo de actividad de parte del niño que reproduce o corre en paralelo a alguna forma de trabajo llevada adelante en la vida social”.⁸ Son tareas socialmente relevantes que organizan la vida de una comunidad, pero, a la vez, ordenan —aunque no de manera permanente ni inmodificable— la individualidad.

El punto de partida del análisis de las ocupaciones es “el llamado trabajo manual (industrial) en la escuela”.⁹ Dewey propone tematizar esta idea más en términos de ocupaciones que de trabajo manual, por dos motivos: 1) cree que las ocupaciones pueden ser el centro de una propuesta curricular que incentive una educación activa, para brindar conocimiento y hábitos científicos; 2) en su sentido más amplio, su noción de ocupaciones puede sustraerse a “las objeciones que se oyen a menudo, de que tales ocupaciones están fuera de lugar en la escuela porque son materialistas, utilitarias y son serviles en su tendencia”.¹⁰ El análisis de Dewey, por el contrario, se orienta a que la gran ventaja de las ocupaciones está en su forma de articular teoría y práctica. Esta conformación impediría una división entre intereses sociales que resultaría muy pernicioso para una educación formal comprometida con consolidar una sociedad democrática.

⁷ MW 1, 92-96.

⁸ MW 1, 15. Versión al español: John Dewey, *La escuela y la sociedad*, trad. Domingo Barnés (Barcelona, Oceano: 1925). Nos basamos en esta versión en español en lo que sigue.

⁹ MW 1, 15.

¹⁰ MW 1, 15.

Las ocupaciones “mantiene[n] el equilibrio entre la fase intelectual y la práctica de la experiencia”.¹¹ Esta definición involucra un posicionamiento respecto a la clásica dicotomía filosófica entre experiencia y razón. Un *leitmotiv* de la obra de Dewey es cuestionar esta dicotomía. Richard Bernstein destaca que Dewey promueve un nuevo tipo de contraste al respecto: “El contraste ya no se da entre experiencia y razón, sino entre experiencia a-racional o irracional y experiencia racional fundada en la inteligencia”.¹² David Hildebrand, por su parte, sostiene que Dewey apunta a “liberar la mente individual del aislamiento subjetivo de modo que pueda entenderse cómo funciona con y a través de los entornos naturales y sociales”, a partir de la redefinición de términos propios de la psicología como “instintos, percepciones, hábitos, actos, emociones y pensamiento consciente”. Este cometido consolida una auténtica “re-construcción” de la experiencia.¹³

En lo que concierne a la educación, Dewey considera que el racionalismo puro tiende a favorecer “un tipo de educación teórica”,¹⁴ que sirve sólo a “los miembros de la clase dirigente y acomodada”. Por su parte, el empirismo británico surgido en el siglo XVIII promueve una visión de la mente “como algo puramente pasivo”, favoreciendo “la educación de las masas o de las ‘clases bajas’ con el efecto, diseñado en cierto modo de manera consciente, de convertirlas en defensoras pasivas y voluntarias del orden existente”.¹⁵ En tanto visiones opuestas, tanto el racionalismo puro como el empirismo son presas de un desequilibrio replicado en el currículum y en las prácticas pedagógicas.

¹¹ MW 1, 92.

¹² Richard Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey* (Madrid: Herder, 2012), 93.

¹³ David Hildebrand, *Dewey* (Oxford: One World Publications, 2008), 9.

¹⁴ MW 4, 182.

¹⁵ MW 4, 182.

Al seguir este diagnóstico, Dewey ofrece un modelo de aprendizaje que apela a un método y un fin social diferentes, a partir de una concepción diversa de experiencia. Definida con el lema *aprender haciendo* (*learning by doing*),¹⁶ la pedagogía que propone plantea la necesidad de un contexto intersubjetivo de aprendizaje en el cual el/la maestro/a acompañe las diversas ocupaciones (coser, pintar, hacer jardinería, sembrar) evitando contenidos sin vínculos con la acción. Esta manera de articular el conocimiento y la acción pone de relieve la herencia pragmatista de Dewey, quien suscribe la concepción de la creencia como hábito de acción característica de este movimiento.¹⁷ Sobre este trasfondo, forja una psicología de ocupaciones que resulta original, sobre todo, en derivar las implicancias del pragmatismo para la educación.

Dewey inscribe a las ocupaciones en un marco amplio, a saber, el de su filosofía de la educación y filosofía política. Esto habilita hablar de un Enfoque de Ocupaciones: una matriz conceptual que impacta en áreas diversas de su filosofía, más allá de un modelo de aprendizaje pedagógico. Este alcance teórico más amplio se exhibe fundamentalmente en su crítica al modelo de educación técnica que surge con el desarrollo industrial del que Dewey es testigo.

Este modelo todavía es eje de debates en la agenda filosófica de la educación, en términos de la oposición entre educación vocacional vs. educación humanística. Dewey consideraba que “una educación mediante ocupaciones difiere sustancialmente de una educación en oficios”.¹⁸ Su argumento es que las ocupaciones suponen una consideración sobre fines sociales, que evita el dualismo entre la técnica y lo intelectual, característica de la educación técnica cerrada.

¹⁶ MW 4, 184.

¹⁷ Para analizar la génesis y el desarrollo de esta idea de esta idea que tiene origen en Charles Sanders Pierce —otro de los padres del pragmatismo—, véase Ángel Faerna, *Una introducción a la teoría pragmatista del conocimiento* (Madrid: Siglo XXI, 1996), parte II, caps. 4 y 5.

¹⁸ MW 1, 92-96.

El modelo de ocupaciones promueve el interés del niño.¹⁹ Asimismo, las ocupaciones no se acotan a un campo determinado, sino que, a través de ellas, es posible aprender diversas cuestiones que trascienden los campos en los cuales por lo usual se divide un currículum escolar. “Un dominio adecuado de las ocupaciones representativas —sostiene Dewey— lleva al alumno al estudio de las condiciones y fines sociales del presente; a los hechos que, una vez clasificados, forman la sociología, economía política, educación cívica y política. Se incluyen naturalmente las bellas artes”.²⁰ La complejidad del aprendizaje por ocupaciones contrasta con la fragmentación curricular independiente.

Dewey caracteriza la idea de ocupación como un modo práctico e intersubjetivo de articular el conocimiento.²¹ Enfatiza la diversidad de saberes que involucra y su carácter de experiencia estética. Esto diferencia a las ocupaciones de los oficios (*trades*), formulables desde un modelo eficientista o mecanicista del trabajo, según el cual un oficio especializado es un medio para alcanzar un fin estrictamente económico, que no produce placer alguno. Esta crítica supone, asimismo, una articulación recíproca entre medios y fines característica del pensamiento deweyano y que incide crucialmente en su teoría educacional.²²

Esta manera de valorar las ocupaciones resulta relevante ya que ha sido desatendida no sólo por los defensores de la educación técnica —que

¹⁹ MW 3, 285.

²⁰ MW, 4, 190. Versión en español: John Dewey, “Las implicancias del pragmatismo para la educación”, trads. F. Campeotto, Juan Manuel Saharrea y Claudio Marcelo. Viale, *Tópicos: Revista de filosofía de Santa Fe* 43 (2022): 332-347. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11900>.

²¹ De Falco, “An Analysis”. Uno de los pocos intérpretes contemporáneos del EO, ha señalado esto como el aspecto epistemológico de las ocupaciones.

²² Anderson ofrece un buen análisis de la teoría sobre la articulación recíproca entre medios y fines en Elizabeth Anderson, “Dewey’s Moral Philosophy”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta y Uri Nodelman (edición primavera de 2023) <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/dewey-moral/>

abogan por preparar a los alumnos para un oficio rentable—, sino por quienes promueven una educación humanística que desatiende o desacredita las labores manuales y técnicas.

Por su parte, Dewey cuestiona en diversos ámbitos de su filosofía la aceptación del dualismo entre el clásico ideal humanista de desarrollo de la autonomía y una visión reduccionista de las ocupaciones como mero instrumento de organización curricular, que fomenta los oficios en detrimento de las artes.²³ Una buena delimitación de la experiencia, de acuerdo con él, debía poner fin a este dualismo.

Filósofos contemporáneos, aun sin abordar la idea de ocupaciones, han señalado que un rasgo deweyano de la reflexión pedagógica es pensar el currículum en función de los desafíos prácticos a los que se enfrenta la sociedad en su propio presente, a partir de los cuáles se busca cumplir las aspiraciones democráticas.²⁴ Nuestra propuesta, sumada a este criterio, se concentra, metodológicamente, en la reconstrucción de tesis centrales de la teoría educativa de Dewey desde 1908 a 1916, cuando este modo de concebir el currículum tuvo su punto más alto.

Vale dar cuenta del porqué de la selección de estos años. Durante este periodo tuvo un peso singular la tematización de la experiencia en la escuela laboratorio, que marca al menos dos hitos en la deriva de la filosofía educativa de Dewey. Primero, como dice Herbert Kliebard, “mucho del trabajo creativo sobre el currículum de Dewey se llevó a cabo en

²³ Curiosamente, Dewey ha sido leído en esta clave reduccionista e, incluso, ciertas formulaciones de educación activa (muchas veces en apelación a su nombre) han sido reivindicadas en regímenes que estaban lejos de respetar el ideal humanístico de desarrollo personal, véase Stefano Oliverio “Italo-American Trajectories of the Reception of Dewey’s Educational Philosophy. Sin embargo, estas interpretaciones separan la obra pedagógica de Dewey del resto de su producción.

²⁴ Véanse Axel Honneth, “La educación y el espacio público democrático: Un capítulo descuidado en la filosofía política”, *Isegoria: Revista de filosofía moral y política* 49 (julio-diciembre de 2013): 377-395, <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>; Leonard Waks, “Thinking in Dewey’s Experimentalist Education: The Contribution of the Internet and Digital Tools”, *ECNU Review of Education*, vol. 1., núm 2 (2018): 1-22.

aquellos años [de Chicago]”,²⁵ al punto de que cabe hablar de una “teoría del currículum” de corte deweyano forjada en aquella época. En segundo lugar, durante esa fase, Dewey desarrolló ideas que están tomadas por descontado en *Democracy and Education* (en adelante DE).

Si atendemos a esto, un mapa claro de las implicaciones del EO en la filosofía de la educación de Dewey permite no sólo recuperar un aspecto que debería ser más notorio, sino reconsiderar textos sobre los que se ha investigado ampliamente, en especial DE, a la luz de esta plataforma interpretativa. Por último, en 1909, en “The Bearings of Pragmatism Upon Education” (1908-1909), Dewey se reconoce de forma contundente como pragmatista a propósito de las ventajas teóricas de este enfoque para la educación.²⁶ Señala en específico la interconexión entre ocupaciones y experimentalismo como un factor determinante para su adhesión. Creemos que esta conexión resulta un elemento exegético fundamental para comprender los alcances de la teoría educativa de Dewey.

La dependencia conceptual entre experimentalismo y enfoque de ocupaciones

El experimentalismo en educación suele reducirse al lema “*Learning by doing*”²⁷ defendido por Dewey en *The School and Society* (1899), *How We Think* (1910) (en adelante HWT) y DE. Esta fórmula, usualmente fuera de contexto, resulta vaga. Por eso resulta necesario explicitar en qué consiste el experimentalismo deweyano de una forma más exhaustiva, para

²⁵ Herbert Kliebard, “Dewey’s Reconstruction of the Currículum: From Occupations to Disciplined Knowledge”, en *John Dewey and our Educational Prospect*, ed. David Hansen, (Nueva York: State University of New York Press, 2006), 113, traducción propia.

²⁶ MW 4, 178-191.

²⁷ Véanse MW 8, 257, MW 9, 192.

que la frase no se reduzca a un mero eslogan. Para llevar adelante esta labor, se requiere de la delimitación conceptual de *Learning by doing*, por un lado, y de la idea de ocupaciones, por el otro.

En primer lugar, *Learning by doing*, como concepto, es resultado de dos ideas interrelacionadas: primero, una idea respecto a los fines de la escolarización. De acuerdo con Dewey, el fin de la escuela (de conformidad con los principios de la psicología educacional evolucionista para dar cuenta de la mente infantil) debe desarrollar hábitos de pensamiento reflexivo —hábitos prácticos— y no promover la mera memorización de proposiciones, tal y como lo hace la “educación tradicional”.²⁸

Por otro lado, una idea respecto al método de educación, a saber, el aprendizaje, requiere como condición el involucramiento práctico de quien lo lleva adelante. De este modo, si entendemos el aprendizaje como la mera recolección de información y no como involucramiento práctico, técnicamente no se trataría de un aprendizaje educativo. Aprender es aplicar un conocimiento a partir de un problema concreto —una “dificultad sentida”—²⁹ y en un contexto particular, como resultado ofrece una solución a dicho problema que, dado el carácter interactivo con el entorno que define a todo organismo, nunca constituye una solución definitiva.

²⁸ Véanse LW 13, 8. A la par de este énfasis por el fin de la educación, Dewey insiste en la necesidad de dar con una “clave de unidad” o “factor centralizador” (MW 6, 179) del currículum, buscando evitar que un currículum sea un cúmulo de contenidos organizados sólo por circunstancias políticas, modas pedagógicas o demandas sociales, que oscilan desde el extremo de volver a lo básico a ampliar el currículum y adaptarlo a los nuevos tiempos. La sobrecarga del currículum como el principal problema que enfrenta una teoría educativa es una idea recientemente recuperada por Philip Kitcher, *The Main Enterprise in the World* (Nueva York: Oxford University Press, 2022). Acerca de la relevancia de la psicología evolucionista en la teoría educativa, véase Henry Cowles, *The Scientific Method: An Evolution of Thinking from Darwin to Dewey* (Cambridge: Harvard University Press, 2020).

²⁹ MW 6, 236. Traducción propia.

La crítica de Dewey a la educación tradicional consiste en señalar que un aprendizaje totalmente desencajado de un compromiso o involucramiento práctico en la experiencia, no sólo es ineficaz, sino que trae consecuencias negativas, tanto para el desarrollo psicológico individual como el desarrollo social. En cuanto al desarrollo psicológico, afirma:

Falta de interés en el estudio, hábitos de desatención y procrastinación, una aversión positiva a la dedicación intelectual, dependencia de la memorización pura y de la rutina mecánica con sólo un mínimo de comprensión de parte del estudiante acerca de lo que se trata, muestra que la teoría de la definición lógica, división, serie y sistema no funciona prácticamente como teóricamente se supone que debería funcionar.³⁰

En tal medida, promover un aprendizaje “abstracto” en la escuela (por fuera de los problemas que presenta la experiencia) sería no sólo un error pedagógico, sino un perjuicio en atención al desarrollo de la mente infantil.

Asimismo, tales divisiones son inapropiadas habida cuenta de que van en contra de un principio básico de la investigación. En este punto, Dewey postula la que es, por cierto, su idea rectora de la lógica como teoría de la investigación. Objeta con fuerza el procedimiento de disociar los procesos efectivos de pensamiento (la investigación) de su producto intelectual, en concreto destaca al “método definicional” (producto de esta separación) como un mal procedimiento en la escuela. No obstante, no cuestiona el aprendizaje resultado de la presentación a los estudiantes de reglas generales, sino que considera que no debería ser la modalidad de aprendizaje prevalente durante el periodo de escolarización (durante fases

³⁰ LW 8, 180. Véase también MW 6, 286-292.

tempranas de desarrollo). La base de la psicología naturalizada de Dewey es la psicología evolucionista y el modelo experimental de las ciencias que, por lo demás, son dos factores clave para su teoría de la experiencia desde, al menos, el periodo de Chicago en adelante.³¹ Remarcamos que la concepción de experiencia de Dewey depende directamente de ambas influencias.

En el contexto educacional, dicha importancia se registra en tres aspectos: primero, la consideración de la mente infantil como experimento, resultado de la interacción con el entorno (no una *tabula rasa* a llenar o una entelequia separada de las condiciones materiales que produce conocimiento como un fin en sí mismo);³² segundo, la consideración del conocimiento como proceso y no como producto, como “órgano de acción exitosa”³³ y no como correspondencia con la realidad; tercero, la prevalencia de un criterio social para definir el éxito de la acción por sobre opiniones personales o prejuicios o meras preferencias individuales.³⁴

³¹ Cfr. Cowles, *The Scientific Method*; Daniel Kalpokas, “Dewey y el mito de lo dado”, *Endoxa* 26 (2010): 157-186.

³² MW 4, 180.

³³ MW 4, 180.

³⁴ Dewey considera la revisión permanente de ideas como un signo característico de la educación experimental, por una parte, y la necesidad de su aplicación práctica por otra. Ambas acciones, tal como las describe, requieren de una “intersubjetividad práctica”. Hans Joas, *Praktische Intersubjektivität: Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead* (Fráncfort: Suhrkamp, 1989). Por eso, cuando introduce la idea de ocupaciones por primera vez en *The School and Society*, considera como una ventaja la organización de la escuela con base en ocupaciones, ya que éstas “renueva[n] el entero espíritu de la escuela”, dan la oportunidad a ésta de “Ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria”. “[Éste e]s un hecho fundamental”, MW 1, 12. Las ocupaciones implican una comunidad que las garantice: “El hábito experimental de la mente, el que considera las ideas y principios como métodos tentativos para solucionar problemas y organizar los datos, es muy reciente. Una educación basada en la concepción pragmática resultaría en personas sensibles a la necesidad de testear continuamente sus ideas y creencias al darles una aplicación práctica, y de revisar sus creencias sobre la base de dicha aplicación”. MW 4, 188.

A la par, Dewey enfatiza las consecuencias sociales negativas de una educación de mera recolección de información: una perniciosa división social, en donde se da por descontado que hay sujetos encargados de labores teóricas (dedicados a pensar), por un lado, y sujetos encargados de labores prácticas, por el otro. Termina de consolidar esta división el prejuicio de que la educación técnica es menos elevada que la humanística. Para Dewey, la labor de una educación democrática es cuestionar esta “segregación de valores educativos” entre cultura y utilidad, “acabar con el dualismo y construir una carrera que haga del pensamiento una guía de libre práctica para todos y que hace del ocio una recompensa por aceptar la responsabilidad del servicio, en lugar de un estado de exención del mismo”.³⁵ Evitar esta división de intereses es el compromiso normativo clave de Dewey para garantizar una educación democrática.

Aprender haciendo y contexto de la intersubjetividad del aprendizaje

Aprender haciendo, sin mayores precisiones, “suena horriblemente vago”.³⁶ Aún cuando aceptemos que hay una distinción intuitiva entre un tipo de conocimiento abstracto y uno práctico, definir *de qué tipo* de prácticas se habla cuando se dice aprender haciendo es una tarea necesaria si se quiere especificar la posición deweyana. En otras palabras: la idea de *prácticas* pese a ser bastante intuitiva, muestra, al menos, una ambigüedad en relación al aprendizaje.

La confusión se produce respecto a cómo se valora el tipo de acción que lleva adelante quien aprende. Si le llamamos conocimiento práctico a, por

³⁵ MW 9, 270.

³⁶ Kliebard, “Dewey’s Reconstruction”, 116.

ejemplo, intentar seguir una receta, esto no se corresponde con exactitud con la enseñanza promulgada por Dewey. Dewey fomenta un aprendizaje a partir de problemas, pero dichos problemas se dan en un marco específico, que los hace concebibles y coloca el criterio de solución no como una mera eficacia instrumental de algo que un/a agente aislado/a prevé de antemano.

La idea de ocupaciones juega un rol explicativo determinante, porque brinda concreción al *tipo de comunidad* que articula el aprendizaje. Cada vez que Dewey aborda el aprendizaje, insiste en que, en el marco de una comunidad, las actividades prácticas adquieren plena significación. Las actividades sociales se enfocan en problemas significativos para la comunidad en su conjunto.

Históricamente las *ocupaciones* se caracterizan por satisfacer fines sociales y exponer diferentes subactividades en las que sus miembros llevan adelante diversas tareas, atendiendo a un fin que “no es más un punto terminal, externo a las condiciones que lo han llevado hasta allí”; este fin es, entonces, un “fin-a-la-vista” que puede identificarse con lo que llamamos “medios”.³⁷

Dewey sostiene que las soluciones dadas en el marco de las ocupaciones han producido mejoras sociales. Así, relaciona las ocupaciones con el desarrollo social, más concretamente, con el avance de las ciencias y de las diferentes formas de investigación. Por ello, en diversos textos brinda precisiones en torno al vínculo entre ocupaciones-modelo experimental de las ciencias.

En HWT hallamos un comentario crucial respecto al valor epistemológico y social de las ocupaciones, al comienzo de la sección “Ocupaciones constructivas”.

³⁷ LW 1, 280.

La historia de la cultura muestra que el conocimiento científico y las habilidades técnicas de la humanidad se han desarrollado, especialmente en sus primeras etapas, a partir de los problemas fundamentales de la vida. La anatomía y la fisiología surgieron de las necesidades prácticas de mantenerse sano y activo; la geometría y la mecánica, de las exigencias para medir la tierra, para construir y para fabricar máquinas que ahorren trabajo; la astronomía ha estado estrechamente conectada con la navegación, llevando un registro del paso del tiempo; la botánica surgió de las exigencias de la medicina y de la agronomía; la química ha estado asociada con el teñido, la metalurgia y otras actividades industriales. A su vez —concluye— la industria moderna es casi en su totalidad una cuestión de ciencia aplicada.³⁸

Al promover un aprendizaje práctico en el marco de ocupaciones, Dewey apunta a un proceso pedagógico que involucra un contexto (un tipo de aula, podríamos aventurar), en otras palabras, un marco de “intersubjetividad práctica”³⁹ que no está presente en un mero aplicacionismo de poner en práctica cierta regla explicitada previamente. Las ocupaciones dan un marco donde es posible que los problemas surjan a partir de un interés en la participación individual dentro de una comunidad: “Éstas [las ocupaciones] pueden servir también para presentar *problemas típicos a resolver mediante la reflexión personal y la experimentación, y para adquirir cuerpos definidos de conocimientos que conduzcan más tarde a conocimientos científicos más especializados*”.⁴⁰

El paso para no reducir las ocupaciones a meros oficios mecánicos consiste en no distorsionar la articulación entre fines sociales y aprendizaje práctico. Dewey juzga que esta distorsión puede evitarse si se hace hincapié

³⁸ MW 6, 312.

³⁹ Joas, *Praktische Intersubjektivität*.

⁴⁰ MW 6, 312.

en la articulación entre aprendizaje y fines sociales. La idea de ocupaciones permite, justamente, comprender que el carácter práctico del aprendizaje supone: 1) una comunidad organizada en torno a una actividad, 2) un interés directamente relacionado al beneficio de esa actividad para un fin social, 3) la diversificación de intereses al interior de cada ocupación distintiva, por detentar un fin social, 4) por último, el opuesto exacto al aplicacionismo que supone la idea de seguir una regla explicitada previamente.

En el marco de ocupaciones sociales significativas, los problemas surgen como dificultades a resolver mediante sugerencias, que no son “ciertas” o brindan una solución previamente probada. La ventaja del enfoque de ocupaciones es que da cuenta de la solución a los problemas presentados en términos de una directiva, que permite sobrepasar la dificultad, se convierte en una solución provisoria y falible que, en un futuro, bien podría modificarse. Dewey aclara que su abordaje experimental no brinda soluciones cerradas: “El pensamiento no ocurre a partir de ‘principios generales’”.⁴¹

Al definir “*reflective thinking*” en HWT, asocia el “factor central del pensamiento” con una solución falible:

El pensamiento, a los efectos de esta investigación, se define como la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal manera que inducen a creer en estos últimos sobre la base o garantía de los primeros. Las creencias que se basan simplemente en la inferencia [empírica]⁴² no son las más seguras. Decir “creo que es así” implica que todavía no lo

⁴¹ MW 6, 190.

⁴² En HWT, distingue el pensamiento empírico del experimental. El pensamiento empírico se reduce a meras correlaciones o regularidades. El experimental se basa, en cambio, en el testeo y en ciertas presunciones sobre la base de una reflexión de diversas posibilidades de un acontecimiento por sobre otro. Los elementos de explicación, de control, pero también de previsibilidad distinguen al segundo del primero.

sé. La creencia inferencial puede confirmarse más tarde y llegar a ser segura, pero en sí misma siempre tiene un cierto elemento de suposición.⁴³

Dewey advierte, a principios del siglo xx, que muchas ocupaciones se habían introducido a las escuelas bajo la modalidad de *manual training*. Él veía un peligro en esa tendencia: reducir el entrenamiento manual a un criterio economicista. Claro que, si se entiende el enorme valor social de las ocupaciones, la introducción del *manual training* implicaba también una oportunidad. De allí su interés en un abordaje de las ocupaciones que en las escuelas se torne “más amplio y generoso”.⁴⁴ En una línea similar, en 1910, Dewey afirma: “[p]uede que el problema más acuciante de la educación en el momento actual sea organizar y relacionar estas materias [ocupaciones como jardinería, trabajar la madera, coser, tejer] de modo que se conviertan en instrumentos para formar hábitos intelectuales despiertos, persistentes y fructíferos”.⁴⁵ El EO surge, entonces, como respuesta a una visión acotada del *manual training*.

EO y sus implicancias morales, epistemológicas y políticas

La relevancia de la teoría de las ocupaciones en el pensamiento de Dewey se comprueba en diversas áreas de su filosofía. A la par de la dependencia conceptual entre experimentalismo y teoría de las ocupaciones, es posible exponer vinculaciones entre educación y moral, y educación y política,

⁴³ MW 6, 187-188.

⁴⁴ MW 1, 16.

⁴⁵ MW 6, 312.

mediante el concepto de ocupaciones. Dicho de otro modo, la teoría de las ocupaciones o el EO tiene una presencia determinante al interior de la filosofía política de Dewey.

Cabe enumerar algunas menciones para constatar esto:

1. [D]escubrimos que la principal materia de conocimiento es la que se contiene en el aprendizaje de cómo hacer cosas de un tipo bastante directo. El equivalente educativo de este principio es el uso consistente de ocupaciones simples que apelan a las facultades de la juventud y que tipifican modos generales de actividad social.⁴⁶
2. Es pertinente señalar que en la historia de la raza las ciencias crecieron gradualmente a partir de ocupaciones sociales útiles. La física se desarrolló lentamente a partir del uso de herramientas y máquinas. [...] El gran avance de la ciencia eléctrica en la última generación estuvo estrechamente asociado, como efecto y como causa, con la aplicación de los agentes eléctricos a los medios de comunicación, transporte, iluminación de ciudades y casas, y a una producción más económica de bienes.⁴⁷
3. [N]o hay ciencia alguna, historia o arte que la experiencia educacional del pasado haya mostrado valiosa que no incluyera una educación ocupacional.⁴⁸
4. [O]cupaciones como oportunidades para el estudio científico. Las oportunidades son igualmente grandes en el aspecto social, tanto si consideramos la vida de la humanidad colectiva en su pasado como en su futuro. El camino más directo para los estudiantes de primaria hacia la educación cívica y económica se encuentra en la consideración del lugar y la función de las ocupaciones industriales en la vida social.⁴⁹

⁴⁶ MW 9, 213.

⁴⁷ MW 9, 208-209.

⁴⁸ MW 4, 190.

⁴⁹ MW 9, 209.

5. Las ocupaciones activas en las que los aparatos se aplican a las cosas físicas con la intención de efectuar cambios útiles es la introducción más vital al método experimental.⁵⁰

Estas pocas afirmaciones apuntan a tres especificaciones importantes que articulan la teoría educacional deweyana con la moral y la política, además de sus relaciones epistemológicas: en primer lugar, el compromiso práctico que implica aprender haciendo requiere de un tipo de actividad específica (una labor colectiva “que tipifica un fin social”). En este punto, pareciera que Dewey defiende una variedad de aprendizaje sobre otra posible (más teórica podría decirse). Su tesis resulta, sin embargo, más ambiciosa.

De acuerdo con su enfoque, la forma de preservar el interés y fomentar un tipo de educación que garantice que el aprendizaje sea un hábito permanente en las personas (y por tanto contribuya a su crecimiento) es no disociar los problemas o desafíos pedagógicos de situaciones concretas. A tal fin, la idea más conveniente es replicar el orden social y convertir las aulas en pequeñas comunidades.

Dado que lo que identifica a las comunidades tiene que ver con sus actividades colectivas, Dewey apela a las ocupaciones como elemento nuclear del currículum.⁵¹ En apoyo a este punto, recomendamos acudir a la bibliografía sobre la experiencia en la escuela laboratorio de Chicago. Aun quitando ciertas idealizaciones sobre la escuela-Dewey, y tomando en cuenta que hay una distancia esperable entre la teoría y su articulación práctica, lo cierto es que las descripciones más documentadas coinciden en que el diseño del aprendizaje en ocupaciones brindó excelentes resultados para el desempeño en la escuela laboratorio.⁵²

⁵⁰ MW 9, 210.

⁵¹ Waks, “Thinking in Dewey’s.

⁵² Cfr. Anne Durst, *Women Educators in the Progressive Era* (Nueva York: Palgrave, 2010); Knoll, “Laboratory School”.

Un testimonio destacado sobre la escuela laboratorio es el ofrecido por Anne Durst, basado en la labor de las docentes de dicha institución. En este libro, se coligen los resultados de las ocupaciones en el aprendizaje. Una de las conclusiones hace hincapié en el beneficio de las ocupaciones para incentivar la conexión entre preocupaciones individuales y comunitarias: “Al igual que los trabajos textiles, la cocina sirvió para enseñar a los estudiantes de la escuela laboratorio a resolver problemas, tanto de manera individual como en grupo; el trabajo en la cocina abordaba el problema central de la escuela: cómo fomentar el crecimiento individual al mismo tiempo en que se construía una comunidad cooperativa”.⁵³

En segundo lugar, las ocupaciones son educativas porque dan origen a un tipo de conocimiento que, posteriormente, las ciencias (y otras investigaciones) han capitalizado o sistematizado. De hecho, las ciencias “crecen gradualmente a través de las ocupaciones”. La insistencia de Dewey en evitar la reducción de las ocupaciones a meros oficios irreflexivos emerge de esta convicción.

En tercer sitio, las ocupaciones resultan convenientes porque pueden ajustarse a la idea de desarrollo infantil (a las “capacidades de la juventud”), un requisito importante en la teoría educacional de Dewey. Thomas Fallace en su estudio sobre la pedagogía deweyana da por sentado que Dewey, al adoptar el EO, asumió la hipótesis antropológica de que el desarrollo infantil replica cierta visión del desarrollo social con una teleología fuerte hacia el progreso.⁵⁴

Aun cuando es claro que la atribución de esta tesis ajusta con algunos pasajes de *The School and Society*, y si bien esta idea era bastante aceptada a principios del siglo XX, lo cierto es que Dewey matizó este compromiso

⁵³ Durst, *Women Educators*, 87.

⁵⁴ Thomas Fallace, “Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School”, *Curriculum Inquiry*, vol 39, núm. 3 (2009): 381-405.

en textos posteriores.⁵⁵ A partir de entonces, concibió las ocupaciones sociales como un modelo de organización del aprendizaje y dejó de lado la mencionada hipótesis antropológica. En todo caso, es posible independizar el valor epistemológico de las ocupaciones de su justificación antropológica. La idea de que el aprendizaje escolar no debería ser algo ajeno al aprendizaje informal cimienta la teoría educativa de Dewey, y cabe defenderla con argumentos epistemológicos, morales o de teoría política, sin necesidad de apelar a aquella hipótesis antropológica que, por cierto, asume una teleología difícilmente sostenible.

Estas tres aclaraciones podrían situarse en áreas de la filosofía: la primera es una especificación práctica o moral (referida a los fines sociales de la acción); la segunda es epistemológica, porque vincula el conocimiento con modos concretos de investigación o experimentación; la tercera es una especificación mayormente psicológica, satisface un requisito naturalista en términos metafilosóficos, esto es, la idea de que una teoría educacional debe estar informada empíricamente para dar cuenta, en este caso, de la mente infantil.

La visión naturalizada de la mente ofrecida por Dewey exhibe una prioridad de interacciones entre los agentes, entre sí y el entorno, que corre en un sentido contrario a un individualismo epistemológico el cual, dentro de la tradición filosófica, ha estado asociado con lo que Richard Bernstein denominó la “ansiedad cartesiana”.⁵⁶ Esta última cuestión es importante para entender el énfasis deweyano en un aprendizaje colectivo. Las razones por las que la concepción de *Learning by doing* da cuenta de un tipo de aprendizaje específico no están sólo en la constatación de que el hacer es un tipo de actividad intersubjetiva, sino que el desarro-

⁵⁵ Cfr. Kliebard, “Dewey’s Reconstruction”.

⁵⁶ Richard Bernstein, *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1983), 15-19.

llo de la mente no sería posible si no mediara una intersubjetividad en términos prácticos. Es en la mediación con los demás, en el marco de actividades, donde resulta posible trazar un desarrollo de la mente en interacción con el entorno.

A propósito de cómo Dewey vincula, en esta fase experimentalista, el crecimiento de la mente con el desarrollo social, se ha señalado que su filosofía ofrece un fundamento epistemológico de la democracia.⁵⁷ En particular, se intenta pensar el potencial de esta concepción experimental para dar cuenta del espacio público. Si seguimos a Dewey, cabe pensar el espacio público como un contexto de resolución de problemas sociales a través de la investigación. En términos normativos, si el espacio público puede pensarse como un contexto de investigación, una acción imprescindible sería favorecer la comunicación entre los agentes y fomentar el acceso al conocimiento científico para consolidar la cooperación social.⁵⁸

En resumen, apelando a un vocabulario naturalizado y a una visión normativa del desarrollo individual y social, Dewey incluye las ocupaciones como un elemento central para dar cuenta de aspectos de su filosofía política y moral. Si tomamos esto en cuenta, también es fácil comprender cómo se articula el experimentalismo educativo con la educación democrática.⁵⁹ En este entramado, entender que las ocupaciones son no sólo un ejemplo de práctica educativa, sino el modo en que deberían sustanciarse y resolverse problemas sociales, permite entender la ligazón entre democracia y educación tan característica de la filosofía de la educación deweyana.

⁵⁷ Véase Elizabeth Anderson, “The Epistemology of Democracy”, *Episteme*, vol. 3, núms. 1-2 (2006): 8-22; Hilary Putnam, *Renewing Philosophy* (Cambridge: Harvard University Press, 1992); Gert Biesta, “Education and Democracy Revisited: Dewey’s Democratic Deficit”, en *Obstinate Education: Reconnecting School and Society* (Leiden y Boston: Brill Sense, 2019, 112-129).

⁵⁸ Honneth, “La educación y el espacio”.

⁵⁹ Hay una tendencia a desacreditar la conexión entre democracia y educación en Dewey. Ejemplos de ella son: Biesta, *Obstinate Education*; y Curren, “Pragmatist Philosophy”.

Conclusiones

En este trabajo hemos puesto de relieve el rol preponderante que juegan las ocupaciones en la teoría educacional de Dewey. Para exponer dicha influencia, consideramos necesario despejar dos malentendidos. Por un lado, presentamos la diferencia entre el tratamiento de las ocupaciones y la discusión más acotada sobre el alcance de una educación meramente centrada en oficios. Defendimos que las ocupaciones exhiben un tipo de articulación entre teoría y praxis, que depende directamente del concepto de experiencia de Dewey. Dicha interpretación de las ocupaciones es deudora, sin duda, del legado pragmatista del autor de DE. No obstante, en la reconstrucción de su experimentalismo durante los años de Chicago, se manifiestan las implicancias del pragmatismo para la educación, en tanto contribución original. El foco en ese mismo periodo, asimismo, nos sirvió para acentuar que el interés deweyano por las ocupaciones es mostrar no sólo su valor epistemológico, sino su importancia para la filosofía política y social. De allí que resulte más conveniente hablar de un enfoque de ocupaciones.

Por otro lado, nuestro argumento principal defendió la dependencia conceptual entre el experimentalismo deweyano y el EO. En esta instancia, la clave fue la elucidación de la idea de *aprender haciendo*. Esta noción depende de dos ideas interrelacionadas respecto a los fines de la escolarización (y, por ende, de la organización del currículum) y del método de aprendizaje. La exposición de este vínculo nos permitió no sólo disipar la usual vaguedad que acompaña al lema “aprender haciendo”, sino postular el experimentalismo como un enfoque adecuado para dar cuenta de la complejidad de la teoría educacional de Dewey, al involucrar tanto una idea sobre cómo aprender como una manera de justificar la organización del currículum y defender los fines sociales de la escolarización. Sobre este último punto, destacamos que, en el abordaje de las ocupaciones en tanto contexto intersubjetivo de aprendizaje, Dewey considera que éstas

se sustraen a la división social entre labores técnicas y manuales, y labores intelectuales.

Finalmente, señalamos que el EO facilita la articulación de la idea de educación democrática, en términos de fomentar un tipo de hábitos que garanticen la resolución de problemas. Dado que el espacio público puede pensarse como una matriz que debería facilitar la investigación en la escuela —en tanto comunidad en miniatura—, comenzaría a forjarse un entrelazamiento entre educación y participación política que, así planteado, constituye el signo prevalente de la teoría educativa de Dewey. En definitiva, como corolario de nuestro desarrollo, parece justificado sostener que Dewey supo vincular un método educativo amplio con la defensa de la democracia, a través de una concepción intersubjetiva del aprendizaje y una visión social que define normativamente los desafíos para una educación democrática. Para este cometido, la comprensión del EO se muestra ineludible.

Referencias

- Anderson, Elizabeth. "The Epistemology of Democracy". *Episteme*, vol. 3, núms. 1-2 (2006): 8-22.
- . "Dewey's Moral Philosophy." En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, edición primavera 2023, editado por Edward N. Zalta y Uri Nodelman. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/dewey-moral/>
- Bernstein, Richard. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1983.
- . *Filosofía y democracia: John Dewey*. Madrid: Herder, 2012.
- Biesta, Gert. "Education and Democracy Revisited: Dewey's Democratic Deficit". En *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*, 112-129, Leiden y Boston: Brill Sense. 2019.
- Cowles, Henry *The Scientific Method: An Evolution of Thinking from Darwin to Dewey*. Cambridge, Harvard University Press, 2020.
- Curren, Randall. "Pragmatist Philosophy of Education". En *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, editado por Harvey Siegel, 489-508, Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Dewey, John. *The Middle Works of John Dewey (1899-1924)*, 15 vols. (MW). En *The Collected Works of John Dewey*, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976-1983.
- . *The Later Works of John Dewey (1825-1953)*, 17 vols. (LW). En J. A. Boydston, editor. *The Collected Works of John Dewey*, editado por Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983-2008.
- . "Las implicancias del pragmatismo para la educación", traducido por Fabio Campeotto, Juan Manuel Saharrea y Carlos Marcelo Viale. *Tópicos: Revista de filosofía de Santa Fe* 43 (2022): 332-347. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11900>.

- De Falco, Anthony. "An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically Valuable?". *Education & Culture*, vol. 26, núm. 1 (2010): 82-89.
- Durst, Anne. *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School*. Nueva York: Palgrave, 2010.
- Faerna, Ángel. *Una introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- Fallace, Thomas. "Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School". *Curriculum Inquiry*, vol. 39, núm. 3 (2009): 381-405.
- Hildebrand, David. *Dewey*. Oxford: One World Publications, 2008.
- Honneth, Axel. "La educación y el espacio público democrático: Un capítulo descuidado en la filosofía política". *Isegoria: Revista de filosofía moral y política* 49 (julio-diciembre de 2013): 377-395. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>.
- Joas, Hans. *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. Fráncfort: Suhrkamp, 1989.
- Kalpokas, Daniel. "Dewey y el mito de lo dado". *Endoxa* 26 (2010): 157-186.
- Kitcher, Philip. *The Main Enterprise in the World*. Nueva York: Oxford University Press, 2022.
- Kliebard, Herbert. "Dewey's Reconstruction of the Curriculum: From Occupations to Disciplined Knowledge". En *John Dewey and our Educational Prospect*, editado por David Hansen, 113-127. Nueva York: State University of New York Press, 2006.
- Knoll, Michael. "Laboratory School: Chicago School". En *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, editado por D. C. Phillips, 455-458. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- Oliverio, Stefano. "Italo-American Trajectories of the Reception of Dewey's Educational Philosophy". *Philosophy of Education*. num. 1, vol. 10 (2017): 136-159.

Putnam, Hilary. *Renewing Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Quay, John. “Not ‘Democratic Education’ but ‘Democracy and Education’: Reconsidering Dewey’s Oft-Misunderstood Introduction to the Philosophy of Education”. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 48, núm. 10 (2016): 1013-1028. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1174098>.

Quay, John, Loren Miller, David Browning y Adam Brodie-Mckenzie. “Dewey’s Education through Occupations as Being-Doing-Knowing: an Introduction to Teacher Planning with Creative Learning Units”. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 54, num. 5 (2022): 632-646.

Waks, Leonard. “Thinking in Dewey’s Experimentalist Education: The Contribution of the Internet and Digital Tools”. *ECNU Review of Education*, vol. 1, núm. 2 (2018), 1-22.