

**PENSAMENTO, TRABALHO E LEGADO DE JOHN DEWEY: DAS SUAS BASES
FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS À APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

Claudia Beatriz Páez Gómez¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6995-6367>

Sebastián Gómez Lende²

 <https://orcid.org/0000-0002-3510-9650>

Resumo: O pensador e filósofo americano John Dewey, um dos principais teóricos da Nova Escola, atribui grande importância à pedagogia como uma tarefa filosófica, considerando-a chave para reparar o atraso da filosofia em relação ao mundo moderno, (re) pensando-a como base em sua utilidade para a vida. Considerando a experiência como um conceito-chave em seu sistema filosófico, Dewey rejeita todas as formas de dualismos e destaca a importância da ciência como melhoria e o último estágio do conhecimento. Este trabalho explora o pensamento deweyano e as contribuições de outros autores que debateram seu trabalho e/ou foram influenciados por ele, buscando também as conexões existentes entre o legado desse educador por meio de sua experiência no chamado 'Laboratório Escolar' e correntes pedagógicas derivadas, como a aprendizagem experiencial e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Em ambos os casos, essas correntes promovem o pensamento crítico e respondem aos interesses dos alunos, adaptando-se ao seu conhecimento mais direto, incorporando o método científico e desmistificando a figura do professor onisciente, substituindo seu papel autoritário do passado pelo de um guia de processo educacional que deliberadamente regula o meio ambiente.

Palavras-chave: Dewey. Escola ativa. Nova Escola Progressiva. ABP. Aprendizagem experiencial.



¹ Professora e Tradutora Pública de Inglês. Faculdade de Línguas, Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina. Estudante de Mestrado em Educação, Ciências Sociais e Educação. Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: claudiapaez@hotmail.com

² Doutor em Geografia da Universidade Nacional do Sul (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Investigador Adjunto do Conselho Nacional de Investigação Científica e Técnica (CONICET). Instituto de Geografia, História e Ciências Sociais (IGEHCS), CONICET/Universidad Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: gomezlende@yahoo.com.ar

JOHN DEWEY'S THOUGHT, WORK AND LEGACY: FROM HIS PHILOSOPHICAL- PEDAGOGICAL BASES TO PROBLEM BASED LEARNING

Abstract: The North American thinker and philosopher John Dewey, one of the main New School theorists, gives special relevance to Pedagogy as a philosophical task, considering it key to fix the Philosophy lag in relation to the modern world and (re) think it based on its usefulness for life. Considering experience as the key concept of his philosophical system, Dewey rejects all types of dualism and highlights the importance of science as improvement, and the last stage of knowledge. This study explores Dewey's main concepts and the contributions of other authors who have debated his work and/or have been influenced by his writingst. Besides, we focus on the existing connections between the legacy of the educator through his experience in the so-called 'School-Laboratory' and derived pedagogical: experiential learning and Problem Based Learning (PBL). In both cases, these theoretical framework promote critical thinking and the students' interests, by adapting to their most direct knowledge and incorporating the scientific method. This conception goes beyond the figure of the omniscient teacher, replacing his former authoritarian role for that of an educational guide that deliberately regulates the environment.

Keywords: Dewey. Active school. New Progressive School. PBL. Experiential learning.

PENSAMIENTO, OBRA Y LEGADO DE JOHN DEWEY: DE SUS BASES FILOSÓFICO- PEDAGÓGICAS AL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Resumen: El pensador y filósofo norteamericano John Dewey, uno de los principales teóricos de la Escuela Nueva, otorga gran relevancia a la pedagogía como tarea filosófica, considerándola clave para reparar el atraso de la filosofía respecto al mundo moderno y (re)pensarla en función de su utilidad para la vida. Considerando la experiencia como concepto clave de su sistema filosófico, Dewey rechaza toda forma de dualismo y destaca la importancia de la ciencia como perfeccionamiento y última etapa del saber. Este trabajo explora el pensamiento deweyano y los aportes de otros autores que han debatido su obra y/o han sido influenciados por ésta, buscando además las conexiones existentes entre el legado de este educador a través de su experiencia en la llamada 'Escuela-Laboratorio' y corrientes pedagógicas derivadas como el aprendizaje experiencial y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En ambos casos, estas corrientes promueven el pensamiento crítico y responden a los intereses de los estudiantes, adaptándose a su conocimiento más directo al incorporar el método científico y desmitificar la figura del maestro omnisciente sustituyendo su papel autoritario de antaño por el de un guía del proceso educativo que regula deliberadamente el ambiente.

Palabras clave: Dewey. Escuela activa. Escuela Nueva Progresista. ABP. Aprendizaje experiencial.

Introducción

John Dewey, uno de los más prestigiosos educadores norteamericanos, es considerado como uno de los principales exponentes de la “Escuela Activa” o “Escuela Nueva progresista” en el pensamiento filosófico y pedagógico del siglo XX. En consecuencia, el objetivo de este trabajo consiste en explorar el pensamiento deweyano y el de otros autores que han debatido su obra y/o han sido influenciados por ésta, explorando además las conexiones existentes entre el legado de este educador - sobre todo, su experiencia en la llamada ‘Escuela-Laboratorio’- y corrientes pedagógicas como el aprendizaje experiencial y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se abordan las bases filosóficas del pensamiento deweyano. En segundo término, se analiza la pedagogía de este autor y su énfasis en la formación de sujetos democráticos. Seguidamente, se describe su experiencia en la Escuela-Laboratorio y la influencia deweyana en el desarrollo de dos corrientes pedagógicas en boga: el aprendizaje experiencial y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo.

1. Bases filosóficas del pensamiento deweyano: nuevo empirismo, pragmatismo e instrumentalismo

El pensamiento de John Dewey se enmarca dentro de la tradición del llamado ‘nuevo empirismo’, y particularmente, dentro del movimiento filosófico pragmatista. Surgido en Norteamérica a finales del Siglo XIX, en el contexto de la posguerra civil estadounidense y el desarrollo y consolidación del capitalismo industrial (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). El pragmatismo es una suerte de ‘empirismo reformado’ que representa una crítica y reformulación de postulados básicos del ‘viejo empirismo’ inglés de Bacon, Locke y Hobbes (SOUZA, 2010). Los principales rasgos de ese sistema de pensamiento se refieren su concepción dinámica de la inteligencia y el conocimiento, su rechazo a la teoría de la verdad como correspondencia, su renuncia a la búsqueda de la certeza, su énfasis en el cambio, el relativismo y la inestabilidad y, por ende, su anti-

fundamentalismo y anti-dogmatismo. Propugna el falabilismo y rechaza doctrinas basadas en verdades trascendentes inmutables, sean religiosas o laicas (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001).

Para Dewey, la educación es esencial para la vida, entendida esta última como un proceso de auto-renovación mediante la acción sobre el ambiente que abarca costumbres, instituciones y creencias, victorias y derrotas, ocios y ocupaciones (DEWEY, 1916). Su verdadera naturaleza es luchar por la continuación de la existencia, requiriendo un equilibrio entre el momento presente (foco espacial) y lo que yace más adelante en el futuro (foco temporal) (DEWEY, 1980 apud HARRIS, 2017).

Como bien señala Pitombo (1974 citado por SOUZA, 2010, p. 8), “el criticismo es un postulado metodológico esencial de la filosofía deweyana”. Rechazando dogmatismos y doctrinas cerradas, Dewey criticó especialmente los conceptos de experiencia y conocimiento, rechazando el empirismo clásico de Bacon debido a su insistencia en un método científico divorciado del mundo de la vida. Antes bien, el pragmatismo instrumentalista de Dewey sostiene que el plano epistemológico debe encaminarse a resolver problemas prácticos de los individuos y las comunidades humanas conectando el pensamiento reflexivo con los acontecimientos de la experiencia diaria (SOUZA, 2010). Como resultado, para el filósofo estadounidense la validez epistemológica y ética de una teoría debe ser determinada por un examen práctico de las consecuencias que se derivan de su empleo, lo cual equivale a decir que los conceptos en los que se basan las creencias son construcciones humanas provisionales que tienen una función instrumental ligada a la acción y la adaptación al medio (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Además de criticar a distintas corrientes filosóficas por su distanciamiento de la experiencia ordinaria - escolasticismo, sensualismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, trascendentalismo, etc.-, Dewey también fustigó los fundamentos sobrenaturales del dogmatismo gnoseológico y las desventajas del pensamiento puramente empírico, tales como su tendencia a las falsas creencias, su incapacidad para lidiar con lo nuevo y su propensión a la inercia mental y el dogmatismo (SOUZA, 2010).

La filosofía griega en general y la platónica en particular también fueron blancos de sus cuestionamientos. Según Dewey (1916), factores como la falta de reconocimiento de

que cada individuo constituye su propia clase, los ideales estáticos y la convicción de que la verdadera realidad era inmutable y que el cambio revelaba un fluir anormal impidieron a Platón dar cuenta de la infinita diversidad de tendencias activas y combinaciones de las que un individuo es capaz, así como también considerar siquiera la posibilidad de que una sociedad podía cambiar y no obstante ser estable.

El individualismo extremo de la filosofía de la Ilustración del Siglo XVIII tampoco satisfizo a este filósofo. Para Dewey (1916), la razón que explica este fracaso fue la ausencia de un método o procedimiento que asegurara el desarrollo del ideal de una educación conforme a la naturaleza como primer paso para lograr una sociedad más humana.

El idealismo alemán que le sirviera de inspiración durante sus primeros años de carrera tampoco escapó a sus críticas. Apoyándose en la idea de sucesores de Kant como Fichte y Hegel de que la función principal del Estado es educativa, el nacionalismo europeo y sobre todo alemán de principios del Siglo XIX cayó en la cuenta de que la atención sistemática a la educación era el mejor medio para recobrar y preservar su integridad y poder político. Formar al ciudadano y no al hombre fue el fin de una educación aplicada en interés del Estado. Considerado como un ser egoísta y un esclavo irracional de sus apetitos y las circunstancias, el individuo fue sometido al yugo de la institución, en un esquema donde el desarrollo de una personalidad culta debía converger con la disciplina social y la subordinación política. Para Dewey (1916), este reduccionismo hizo del Estado Nacional un intermediario entre la realización de la personalidad privada y la de la humanidad toda.

Como bien señala González-Montegudo (2001), el principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey -y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico- es el de experiencia, entendida como una cuestión referida al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente como un asunto de conocimiento (DEWEY, 1916). Negando cualquier tipo de razón trascendental racionalista o idealista, la actitud de Dewey es anti-intelectualista y utilitarista: retira el conocimiento del plano metafísico y lo coloca en manos de los individuos, vinculándolos al plano pragmático, el de los problemas de la existencia humana (SOUZA, 2010). Así, en la filosofía

deweyana pensamiento y experiencia son, en cierto modo, una misma cosa, pues se reclaman mutuamente (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001; SOUZA, 2010).

Esto nos conduce a otro rasgo característico del pensamiento deweyano: su enconada crítica a los dualismos de cualquier índole, considerándolos como la peor herencia del pensamiento griego y de las diferentes escuelas filosóficas que le siguieron (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Asevera que la experiencia no conoce ninguna división entre los asuntos humanos y un mundo físico puramente mecánico, criticando así el dualismo filosófico entre el hombre y la naturaleza y, por consiguiente, la separación existente en el plano educativo entre los estudios naturalistas y humanistas (DEWEY, 1916). En su cosmovisión, la filosofía debe evitar y combatir tales separaciones y reunir en un mismo plano epistemológico elementos aparentemente contrapuestos, tales como organismo-ambiente, sujeto-objeto, individuo-sociedad/mundo, mente/alma-cuerpo, teoría-práctica, política-moral, naturaleza-sociedad, empírico-racional, objetivo-subjetivo, intelecto-emoción, ideal-real, trabajo-ocio y, en el plano específicamente educativo, humanismo-naturalismo, materia de estudio-método, juego-trabajo y educación cultural-educación vocacional (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001; SOUZA, 2010). Más allá de esas falsas dicotomías y antagonismos, el conocimiento no surge de la fragmentación de la experiencia, sino de su continuidad (SOUZA, 2010). Para Dewey (1916), el nexo que rompe el dualismo entre humanidad y naturaleza es la ciencia moderna y su énfasis en el conocimiento de la segunda como medio para el progreso y bienestar de la primera.

Dewey, sin ser un positivista en toda regla, fue un defensor incansable de las virtudes de la ciencia contemporánea (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Para él, la ciencia es, en términos lógicos y pedagógicos, el perfeccionamiento del saber, su última etapa, la comprensión de las implicaciones lógicas de todo conocimiento; es la experiencia que llega a ser racional (DEWEY, 1916). La ciencia implica la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menor rutina (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). En palabras del pedagogo norteamericano, la ciencia implica un esfuerzo inteligente y persistente, cuyos métodos de observación, reflexión y comprobación son deliberadamente adoptados para revisar creencias

corrientes, limpiarlas de lo que es erróneo, contribuir a su precisión y poner en evidencia la interdependencia recíproca entre diversos hechos (DEWEY, 1916).

Para el pragmatismo instrumentalista deweyano, el método por excelencia de la ciencia es el método empírico o experimental, cuya aplicación permite sustituir al dogmatismo y reconstruir las creencias y las prácticas morales y sociales mediante juicios de valor hipotéticos e instrumentales cuyas conclusiones deben ser verificadas en el plano de la experiencia ordinaria, que a su vez está relacionado con las emociones y las primeras impresiones (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001; SOUZA, 2010).

2. La pedagogía de John Dewey: la escuela como formadora de sujetos democráticos

Para analizar la pedagogía deweyana es necesario primero definir el concepto de educación en los términos del filósofo estadounidense. Dewey (1916) hace notar que, etimológicamente, la palabra educación hace referencia al proceso de dirigir o encauzar. Por esa razón, la concibe como una actividad moldeadora, formadora, estructuradora según la forma normativa de la actividad social que produce gradualmente ciertos sistemas de conducta en los sujetos. En su cosmovisión, la educación es una necesidad de la vida, una función social, una dirección y una reconstrucción (SPADAFORA, 2017). Orientada primordialmente a la transmisión mediante la comunicación, la educación llena el vacío entre la ignorancia e indiferencia de los seres recién nacidos respecto de los fines y hábitos del grupo social y el interés de este último en hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. Así, la educación es la constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, buscando compartirla para que se convierta en un bien de posesión común que capacite a los sujetos para la vida social (DEWEY, 1916; ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994). En ese sentido, la misión de las instituciones educativas es estabilizar, integrar y coordinar dentro de las disposiciones mentales del individuo las diversas - y a veces antagónicas- influencias de juicio y emoción de los ambientes sociales en que actúa - familiar, religioso, comercial, laboral, social - (DEWEY, 1916; SPADAFORA, 2017).

Como se explicó en el apartado anterior, construir la ciencia de la educación fue una de las preocupaciones fundamentales de la filosofía deweyana. Para el pedagogo

norteamericano, el contenido científico de la educación consiste en cualquier materia de estudio, seleccionada de otros campos, que capacite al educador, sea director o maestro, para ver y pensar más clara y profundamente lo que está haciendo. Dewey asigna un inmenso valor a la práctica del maestro, pensándola como un punto de encuentro entre la ciencia y la enseñanza, entendida esta última no como el mero seguimiento de los contenidos de un texto escolar, sino como la transformación de esos contenidos para el conocimiento, la vida y la acción (ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994). Esto implica superar dualismos profundamente enquistados en el seno del sistema educativo -interés y disciplina, método y contenido, juego y trabajo, trabajo y tiempo libre, estudio intelectual y estudio práctico, naturalismo y humanismo (SPADAFORA, 2017), los cuales provienen del método educativo tradicional y su exaltación del programa escolar.

En su crítica al método tradicional, Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo: a) la educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos; b) la educación como desenvolvimiento defendida por Hegel y Froebel, en la cual el crecimiento y el progreso son contemplados como aproximaciones a un objetivo invariable; c) la educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal de Locke; y d) la educación como formación de Herbart, que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001).

En reemplazo del método tradicional, Dewey propuso la concepción de la educación progresiva o progresista, una tradición pedagógica norteamericana que, inspirada en la Escuela Activa o Nueva europea, aspiró a modernizar las instituciones educativas estadounidenses. Defendida a partir de 1890 por profesores universitarios y filántropos sociales que viajaron a Alemania para conocer las experiencias allí desarrolladas, la educación progresiva norteamericana contempló tres fases históricas: desde el ocaso del Siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial; desde el fin de la guerra hasta la Depresión de 1929; y entre 1929 y la Segunda Guerra Mundial (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001).

Desde su perspectiva, la educación progresiva sostiene que el deber prioritario de la escuela pública es enseñar al niño - que a diferencia de la visión tradicional, no es ningún

adulto en miniatura ni tampoco una pasiva tabla rasa o 'pizarra vacía' - a vivir en el mundo que lo rodea, adaptarse a él y comprenderlo (ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994). Para lograr este objetivo, el centro de la enseñanza no debe ser el maestro, sino el ambiente. Sin perjuicio del gran valor del rol que desempeñan, los maestros nunca educan directamente, sino que lo hacen indirectamente por medio de la deliberada regulación del ambiente. La construcción de un ambiente implica simplificar y ordenar, purificar e idealizar las costumbres sociales existentes y crear un entorno más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo, generando oportunidades para que el individuo se libere de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y se ponga en contacto con un marco más amplio (DEWEY, 1916).

Otro punto donde la educación progresiva y el pensamiento deweyano se diferencian radicalmente del método educativo tradicional es en lo que concierne a los fines educativos y al programa escolar. Para empezar, la educación como tal no tiene fines en sí mismos; las personas, los padres y los maestros tienen fines, pero no una idea abstracta como la educación. Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas del individuo que ha de ser educado -lo cual incluye a los instintos originales y los hábitos adquiridos, que en el método tradicional suelen ser suprimidos o al menos considerados como un problema o desviación- y traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a instrucción (DEWEY, 1916). En ese marco, la adaptación al programa no debe ser un fin, sino un medio para alcanzar el fin educativo y que el niño se adapte a la nueva vida que le toca asumir. Para Dewey el programa escolar debe ser un proceso fundamentado en la experiencia del niño vía la relación entre los conocimientos y sus propios intereses, una simbiosis basada en la interacción entre las verdades del niño y las verdades de las materias (ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994).

Si la filosofía debe resolver el problema humano y sólo a través de la educación puede reconstruir el sentido de la participación del individuo en el mundo o ambiente de vida para así forjar un equilibrio entre subjetividad y objetividad (SPADAFORA, 2017), es entonces obvio que la educación no puede ser aislada en modo alguno de lo social. Llevar la sociedad a la escuela y articular la escuela a la sociedad siempre constituyó el eje del

cambio educativo propuesto por Dewey. Dado que se halla dirigido a la formación de la personalidad, el programa escolar siempre debería tener en cuenta que el hombre es un ser social y que sólo en la sociedad -en acción y reacción con ella- puede cumplir su misión y su destino. En consecuencia, la escuela debe orientarse a reproducir el medio social y envolver en él al niño, educando desde situaciones referidas a la vida presente que introduzcan a los niños en conocer y actuar en la vida social y le ofrezcan actividades que contribuyan a guiarlo eficazmente (ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994).

En el pensamiento filosófico-pedagógico deweyano, el criterio para la crítica y la construcción educativas implica la definición de un ideal social particular: el de la democracia (DEWEY, 1916). Aquí es importante aclarar que el filósofo norteamericano entendió a la democracia como algo que excede a una mera forma de gobierno o asunto institucional; antes bien, la concibió como el ideal moral de una experiencia comunicada conjuntamente que, dada su dimensión ética, permite diseñar una forma de vida asociada mediante la colaboración activa de todos (DEWEY, 1916; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Para Dewey, la democracia es lo que llega ser una sociedad cuando cesa de entenderse a sí misma en clave filosófica y crea condiciones para que sus miembros determinen por sí mismos el futuro de esa sociedad (CARR, 1995 apud GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001).

En las propias palabras del pensador norteamericano, una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación de todos sus miembros en condiciones iguales y a la vez asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Los criterios para establecer en qué medida los valores democráticos se hallan presentes en la sociedad apuntan a la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y a la plenitud y libertad con que aquél interactúa con los demás grupos; de lo anterior se desprende que una sociedad democrática es aquella que no pone barreras externas e internas indeseables al libre intercambio y comunicación de la experiencia (DEWEY, 1916).

Concretamente, lo que pretendía Dewey era formular una clase de filosofía de la educación que fuera adecuada para las necesidades y exigencias de una sociedad democrática moderna (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). La simpatía por el liberalismo

que el filósofo y pedagogo estadounidense siempre profesó es lo que explica su interés no sólo en la educación del individuo, sino también en mostrar cómo han de reestructurarse las instituciones y prácticas educativas para que los valores fundamentales de la tradición democrática liberal se extiendan y amplíen de manera progresiva (DEWEY, 1916; SOUZA, 2010). Dewey procuró insertar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y la comunidad democrática. Al concebir a la escuela como reconstructora del orden social, imbricó las esferas de la política y la educación, pues ambas coinciden en que suponen -o al menos deberían suponer- una gestión inteligente de los asuntos humanos (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Para Dewey (1916), una sociedad democrática debería tener una educación deliberada y sistemática que, al orientarse al progreso y la comunión de intereses, produzca cambios sociales sin introducir desorden.

De ahí que Dewey mantuviera una posición crítica respecto de la sociedad industrial moderna, postura que radicalizó durante las últimas etapas de su vida. Sin embargo, cabe aclarar que no fue marxista ni revolucionario, sino más bien un reformador social insatisfecho con la democracia de su tiempo (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). En este sentido, también Harris (2017) coincide en que pese a su criticismo Dewey mantuvo una gran distancia respecto del marxismo. Según este autor, la crítica deweyana de la sociedad capitalista industrial fue una crítica externa y limitada, que no reconoció la naturaleza del capital como relación social, cuestionándola sólo en términos culturales (HARRIS, 2017).

En la filosofía deweyana, la forma de enseñanza impuesta por la sociedad industrial no hace más que reforzar las diferencias sociales, la dependencia cultural y las condiciones de atraso y marginalidad, formando espíritus dóciles para las relaciones de dominación entre los hombres y las formas de vida antidemocráticas e individualistas (ZULUAGA GARCÉS *et al.*, 1994). Para Dewey, la democracia no debe limitarse a procurar que la instrucción no sea utilizada para facilitar la explotación de una clase por otra; antes bien, debe ofrecer facilidades escolares que supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos igualdad de condiciones para sus carreras futuras. Este principio es sistemáticamente violado cuando se intenta adaptar de antemano a los individuos a ciertas profesiones industriales arbitrariamente seleccionadas en función de

la riqueza o la posición social de los padres del estudiante y no sobre la base de las capacidades originarias cultivadas. A menos que este ideal comience a prevalecer, la educación democrática será, pues, una ilusión y hasta una farsa trágica (DEWEY, 1916).

Realzando la importancia asignada a la abstracta idea de la preparación para un futuro remoto - algo típico de la sociedad industrial-, estos fines externos reducen la enseñanza y el aprendizaje a meros medios de preparación divorciados de las actividades propias del presente. El método educativo tradicional atenta contra la democracia tanto al convertir en mecánica y servil la labor del maestro y el alumno como al suprimir las singularidades individuales en interés de la uniformidad y aplicar un modelo único de estudio y repetición que produce confusión mental, destruye la originalidad, mina la confianza en la propia actividad mental e inculca sumisión a la opinión de los demás. Así, los fines impuestos externamente del método educativo tradicional limitan la inteligencia, no dejando a ésta nada que no sea la elección mecánica de los medios (DEWEY, 1916).

Si bien su influencia sobre la enseñanza norteamericana no fue tan fuerte como a veces se hizo creer, la educación progresista en general y el pensamiento deweyano en particular fueron duramente atacados después de la Segunda Guerra Mundial y con más encono aún a partir de 1959, fecha del lanzamiento de la nave Sputnik por parte de la Unión Soviética. Este acontecimiento, interpretado entonces como la derrota estadounidense en la carrera aeroespacial de la Guerra Fría, sirvió de pretexto a la derecha conservadora norteamericana para atacar a Dewey, propiciar el regreso a los fundamentos educativos tradicionales y reivindicar un currículum nacional cerrado, técnico, acrítico e idéntico para todos los estudiantes, apoyado en conocimientos básicos de las principales materias y susceptible de ser evaluado cuantitativamente (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Pese a ello, el legado del pensamiento deweyano y su aplicación práctica -la llamada 'Escuela-Laboratorio'- daría origen a dos importantes corrientes pedagógicas en boga: el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en problemas.

3. De la Escuela-Laboratorio al aprendizaje experiencial y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como expresiones del legado deweyano

Como ya vimos, para el pensamiento deweyano la experiencia es el fundamento de toda auténtica educación, entendida esta última como el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del sujeto que aprende (CEVALLOS COLUMBUS; ALEGRÍA, 2012). Para el pedagogo norteamericano, el verdadero problema de los educadores y los estudiantes estriba en cómo construir significado partiendo de la propia experiencia (BUILES JARAMILLO, 2002). Lejos de limitarse a la mera suma de lo realizado azarosamente en el pasado, la experiencia consiste en las relaciones activas entre un ser humano y su ambiente natural y social, un conjunto de actividades instintivas e impulsivas que, en su interacción con las cosas, suponen un control deliberado que extrae significados y comprueba su validez (DEWEY, 1916).

Como resultado, lo que Dewey propone es una educación experiencial. Cuando el niño inicia sus estudios, lleva consigo cuatro impulsos innatos - comunicar, construir, indagar y expresarse adecuadamente-, los cuales deben ser encauzados por el maestro (RODRÍGUEZ, 2015). En tal sentido, el pedagogo estadounidense concibe a la escuela como una mini-comunidad en la que el niño vive más que aprende y es capaz de conservar la esencia de la vida social que el niño tiene fuera de la institución (RODRÍGUEZ, 2015).

Dewey (1916) siempre sostuvo que las diversas ocupaciones manuales constituían el mejor aspecto de la experiencia, dado que rompen el dualismo entre interés y disciplina al dirigir las tendencias y capacidades naturales activas de la juventud, implicando intercambio, comunicación y cooperación y representando modos generales de la actividad social. Lejos de dejar esa idea en una mera teoría, la llevó a la práctica mediante una experiencia inédita para su época: la Escuela-Laboratorio.

Considerando que la única preparación adecuada para las ocupaciones es la preparación mediante las ocupaciones en los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo y los laboratorios, Dewey tuvo así ocasión de someter a prueba las hipótesis de trabajo planteadas en sus publicaciones pedagógicas, valorando las dificultades didácticas

de la implantación de los métodos progresivos en una institución docente. La Escuela-Laboratorio comenzó a funcionar en 1896 en la Universidad de Chicago bajo la dirección de Dewey y su esposa Alice. Al concluir la experiencia en 1904, la escuela ya sumaba 15 docentes y 140 alumnos de 4 a 15 años (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). En el núcleo del programa de estudios de la Escuela figuraba lo que Dewey denominaba “ocupación”, es decir, un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social o paralelo a él y que se condensa en prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001; RODRÍGUEZ, 2015).

La Escuela-Laboratorio hizo realidad la tesis de Dewey (1916) según la cual la destreza y la información respecto a materiales, instrumentos y leyes de la energía se adquieren al realizarse las actividades por la simple motivación de llevarlas a cabo. De hecho, el interés temático por las ocupaciones proporcionó no sólo la ocasión para una formación manual y una investigación histórica, sino también para un trabajo en matemáticas, geología, física, biología, química, arte, música e idiomas (RODRÍGUEZ, 2015). En palabras del filósofo y pedagogo estadounidense, “[...] el niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en este contexto y como consecuencia de estos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc.” (DEWEY apud Rodriguez, 2015, p. 14). Por ejemplo, a partir de los trabajos en la madera Dewey proponía trabajar aritmética, botánica, química, historia, física, zoología, geografía, geología y mineralogía (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001).

El pensamiento de John Dewey y su experiencia en la Escuela-Laboratorio han tenido considerable gravitación en la posterior evolución de la ciencia de la educación, especialmente en lo que concierne a su reivindicación del potencial de la experiencia para promover conocimiento y su énfasis en el aprendizaje de los individuos como resultado del significado hallado en su interacción con el medio. Una de las corrientes pedagógicas que ha recuperado el legado deweyano es la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien propuso una filosofía de formación basada en la teoría deweyana de la experiencia (ALBORT MORANT; MARTELO-LANDROGUEZ; LEAL RODRÍGUEZ, 2017;

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ; ROMERO CUADRADO; SOLÁRZONO GARCÍA, 2011). Así, perfeccionó el modelo de Dewey partiendo de la idea de que experiencia, aprendizaje y desarrollo están estrechamente conectados y proponiendo un ciclo de aprendizaje experiencial centrado en los extremos de las dos dimensiones del crecimiento cognitivo: experiencia/abstracción y acción/reflexión. Por un lado, la dimensión experiencia/abstracción representa cómo las personas prefieren percibir el entorno y entender sus experiencias en el mundo. Por otro lado, la dimensión acción/reflexión se refiere a cómo las personas eligen procesar la información recibida y transformar la experiencia (KOLB, 1984). Recuperando el legado deweyano, dicho modelo representa un ciclo de aprendizaje que comienza con la experiencia concreta, conduce a la observación reflexiva de esa experiencia y finaliza en el desarrollo de una teoría a través de la conceptualización abstracta. Durante este proceso de aprendizaje activo, el estudiante se involucra conscientemente en algún tipo de experiencia, piensa y reflexiona sobre ella, entiende lo que significa y luego aplica lo que ha aprendido (ALBORT MORANT; MARTELO-LANDROGUEZ; LEAL RODRÍGUEZ, 2017; BUILES JARAMILLO, 2002).

Partiendo del supuesto de que sólo cuando el aprendizaje es relevante surge la intención deliberada de aprender (AUSUBEL, 1976), en el modelo de Kolb los métodos y técnicas a utilizar deben favorecer el involucramiento del estudiante en su experiencia de aprendizaje: es él quien debe observar, probar, analizar y participar en las distintas actividades del proceso para integrar los nuevos conocimientos. Así, el aprendizaje experiencial mejora la estructura cognitiva del estudiante y modifica las actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Por ende, el aprendizaje del alumno no es el desarrollo aislado de la facultad cognoscitiva, sino el cambio de todo el sistema cognitivo-afectivo-social (GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ; ROMERO CUADRADO; SOLÁRZONO GARCÍA, 2011).

Los métodos pedagógicos más directamente conectados con el aprendizaje experiencial son el método del caso, los modelos de simulación, el método de proyectos, las prácticas situadas en escenarios reales, el aprendizaje en el servicio, el trabajo en equipos colaborativos y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En lo que atañe al método del caso, éste puede ser

considerado como una técnica pedagógica intermedia entre los métodos de enseñanza tradicionales y la formación práctica propiamente dicha cuyo propósito pedagógico consiste en ejercitar al estudiante en la técnica de toma de decisiones, tras haber analizado, discutido y razonado una situación, en base a sus conocimientos y experiencias previas. Así, el alumno se torna capaz de emplear de forma adecuada técnicas y métodos de análisis durante la toma de decisiones, enfrentándose a situaciones reales, recopilando y evaluando los hechos que acontecen, definiendo los problemas que pueden surgir, identificando posibles soluciones, escogiendo la alternativa más adecuada y preparando un plan de acción adecuado para cada situación. La herencia deweyana se hace aquí presente, dado que en este método el maestro deberá abstenerse de imponer ninguna solución a priori, limitando su rol al de un guía o facilitador que encauza un aprendizaje donde el “hacer” y el “pensar” se relacionan cíclicamente (CEVALLOS COLUMBUS; ALEGRÍA, 2012; GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ; ROMERO CUADRADO; SOLÁRZONO GARCÍA, 2011).

Otro de los métodos pedagógicos relacionado con el aprendizaje experiencial de Dewey y Kolb es el aprendizaje mediante la solución de problemas auténticos (CEVALLOS COLUMBUS; ALEGRÍA, 2012). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) nació durante la primera mitad del Siglo XX en las Facultades de Derecho anglosajonas. Posteriormente, en 1950 la Western Reseve Medical School de los Estados Unidos comenzó a implementarlo, haciéndose extensivo durante los siguientes dos decenios a las facultades de medicina de las universidades de Brown, Nuevo México, Southern Illinois (Estados Unidos), McMaster (Canadá) y Maastricht (Holanda). Las décadas de 1980 y 1990 fueron escenario de la difusión masiva del ABP en Norteamérica, Australia y, en menor medida, Europa, convirtiéndose así en un nuevo paradigma educativo cuyas raíces no sólo se encuentran en Dewey, sino también en Rossman, Osborn, Nerrifield, Vigotsky y, remontándonos aún más atrás en la línea del tiempo, a la filosofía griega clásica y el confucianismo (CASTRO ÁLVAREZ; GONZÁLEZ PÉREZ; CASAR ESPINO, 2015; MORRAL FERNÁNDEZ; BOU, 2002; RESTREPO GÓMEZ, 2005).

Sin perjuicio de lo anterior, fue la Universidad de McMaster la que sistematizó y popularizó esta pedagogía de base claramente constructivista (CASTRO ÁLVAREZ;

GONZÁLEZ PÉREZ; CASAR ESPINO, 2015; VARGAS BERRA; GUTIÉRREZ, 2015). Siguiendo a Barrows (1986), el ABP es un método de aprendizaje cuyo denominador o principio común consiste en usar problemas, situaciones o casos auténticos o al menos realistas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, incentivando a los estudiantes a generar soluciones viables. Rescata el papel y riqueza de la experiencia para promover aprendizajes altamente significativos, pertinentes, actualizados y contextualizados (VARGAS BERRA; GUTIÉRREZ, 2015), considerando a aquella como el catalizador por excelencia del proceso educativo. Para ello, el ABP enfatiza la importancia del trabajo interdisciplinario en equipo. Si bien inicialmente se pensó que el ABP no podía realizarse sino con grupos muy pequeños -máximo de 10 estudiantes- (CASTILLO PARRA, 2014; MALDONADO SÁNCHEZ, 2016; MARTÍN GÓMEZ, 2010; MORRAL FERNÁNDEZ; BOU, 2002), en la actualidad se han desarrollado con éxito propuestas que permiten trabajar con hasta 60 estudiantes (RESTREPO GÓMEZ, 2005).

El ABP consta de cinco metodologías y diez etapas. Con respecto a lo metodológico, esta estrategia de enseñanza-aprendizaje contempla los casos basados en conferencias, clases o charlas, las clases basadas en casos -lo cual exige investigación previa por parte de los estudiantes-, el método del caso, la investigación activa de problemas y el estudio reiterativo o circular de problemas (MORRAL FERNÁNDEZ; BOU, 2002). En relación a las etapas, Castillo Parra (2014) identifica las siguientes: 1) exploración del problema, identificando temas y hallando hipótesis explicativas; 2) definición de lo que los estudiantes saben sobre el tema (conocimientos previos); 3) identificación de lo que no saben; 4) reconocimiento de necesidades de aprendizaje según objetivos definidos y organización del trabajo entre los integrantes del grupo; 5) búsqueda individual de información; 6) puesta en común de la información entre los integrantes del grupo; 7) aplicación de nuevos conocimientos al problema planteado; 8) extracción de conocimientos aplicables a otras situaciones; 9) reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal y grupal; y 10) revisión de posibles mejoras y evaluación de intervenciones personales e interacciones con grupo y tutor.

Si se lo analiza exhaustiva y pormenorizadamente, el ABP muestra numerosos puntos de contacto con el pensamiento deweyano. Para empezar, la estrategia del ABP

consiste en utilizar las ideas generales como instrumentos para la reconstrucción de situaciones problemáticas, un postulado esencial del pragmatismo instrumentalista deweyano (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2001). Seguidamente, los objetivos de aprendizaje en el ABP son introducidos en forma directa y contextualizada, y no de manera aislada o fragmentada (MARTÍN GÓMEZ, 2010), no subordinando la experiencia a una lista fija y rígida, sino más bien fundamentando en aquella el programa para forjar una simbiosis entre las verdades de las materias y las verdades del estudiante

El ABP promueve además una enseñanza individualizada que aporta motivación para aprender, respeta la diversidad y los talentos personales y permite que cada estudiante personalice su aprendizaje concentrándose en las áreas de conocimiento de su interés (CASTILLO PARRA, 2014; CEVALLOS COLUMBUS; ALEGRÍA, 2012; MORALES BUENO; FITZGERALD, 2004). Por añadidura, el ABP plantea la solución de problemas en la enseñanza como una aplicación del método científico (RESTREPO GÓMEZ, 2005), haciéndose eco así de la sistemática insistencia de Dewey en incorporar a la pedagogía métodos de observación, reflexión y comprobación que permitieran revisar creencias corrientes, limpiarlas de lo erróneo y evidenciar la interdependencia recíproca entre diversos hechos. Así, el ABP involucra al razonamiento, la reflexión y el análisis crítico (MALDONADO SÁNCHEZ, 2016).

Puesto que el eje neurálgico del ABP es el problema, esto se conecta directa y estrechamente con los postulados deweyanos acerca de los fines educativos. Siguiendo a Morales Bueno y Landa Fitzgerald (2004), el problema representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica, razón por la cual debe ser retador y plantear un conflicto cognitivo cuya resolución interese al estudiante. En esta metodología, el problema es al mismo tiempo un fin y un medio: fin, porque señala la dirección futura de la actividad a la que se está dedicado; medio, porque indica la dirección presente (DEWEY, 1916). De hecho, las situaciones planteadas en el marco del ABP satisfacen todos los requisitos y supuestos atribuidos por la pedagogía deweyana a un verdadero fin educativo, a saber: a) son el resultado de un proceso natural traído a la consciencia y convertido en un factor para determinar la observación presente y la elección de los modos de actuar; b) surgen de alguna cuestión que despierta interés en el alumno; c) se

adaptan a su conocimiento más directo para así aumentar su eficacia y profundizar su significado; d) son consecuencia de condiciones o circunstancias existentes, con sus recursos y dificultades; e) implican previsión inteligente de las consecuencias alternativas que se producen al actuar de diferentes modos y el uso de lo que se anticipa para dirigir la observación y el experimento; f) son flexibles, mostrando ductilidad para alterarse ante las circunstancias; y g) poseen el potencial de configurarse en un medio para llevar más allá al aprendizaje tan pronto como el propósito inicial ha sido alcanzado (DEWEY, 1916).

Otro punto de contacto del ABP con la filosofía deweyana concierne, finalmente, a su diferenciación del método educativo tradicional y su énfasis en la estrategia expositiva o magistral y, por ende, en el rol protagónico del maestro. Lejos de constituir la fuente principal de información, el maestro aquí es simplemente un guía, un orientador, un expositor de situaciones problemáticas, un tutor o consultor de estudiantes, un facilitador y un estratega, que permanece como un recurso al margen de la actividad colectiva, con perfil bajo pero siempre presto a colaborar con los estudiantes, interviniendo sólo si el grupo se desvía visiblemente del objetivo planteado y limitándose a brindar pistas para encarrilar nuevamente la discusión, sugerir fuentes de información, respaldar el aprendizaje de los estudiantes y estimular la discusión y el análisis mediante preguntas que inducen a reflexión y pensamiento crítico (por qué, para qué, dónde, cómo, etc.) (CASTILLO PARRA, 2014; MORALES BUENO; FITZGERALD, 2004; RESTREPO GÓMEZ, 2005).

Conclusiones

Enmarcado dentro de la tradición de la filosofía americana pragmatista, el pensamiento de John Dewey propugna por una suerte de 'empirismo reformado' que, crítico del 'viejo empirismo' inglés, desarrolló ideas que tuvieron aplicaciones relevantes en varios ámbitos, entre ellos el pedagógico. Considerado uno de los principales teóricos de la Escuela Nueva, Dewey otorgó la mayor importancia a la pedagogía como tarea filosófica, considerándola clave para reparar el atraso de la filosofía respecto al mundo moderno y (re)pensarla en función de su utilidad para la vida. El criticismo fue un postulado esencial de la filosofía deweyana, rechazando dogmatismos y doctrinas cerradas. Considerando a la experiencia como el concepto más importante de su sistema

filosófico, Dewey rechazó toda forma de dualismo y realzó la importancia de la ciencia como perfeccionamiento y última etapa del saber. De ahí que su búsqueda se encaminara a bregar por la sistematización de la educación bajo la égida del método científico.

Definiendo a la educación como una necesidad de la vida, una función social, una dirección y una reconstrucción, Dewey criticó al método tradicional y propuso en su reemplazo una educación progresiva y reformista donde el centro de la enseñanza no fuera el maestro, sino el ambiente y su regulación. Para lograrlo, propuso una educación experiencial, entendida no como un área de contenido en particular sino más bien como una orientación filosófica general donde la escuela emerge como una mini-comunidad en la que el niño vive más que aprende. Dewey puso a prueba esa hipótesis en la Escuela-Laboratorio, con las ocupaciones manuales como **eje para** la indagación sobre la realidad natural, social e histórica y la aplicación de los principios de las distintas materias de estudio, disolviendo así el dualismo entre interés y disciplina.

Esta exitosa experiencia en particular y el legado deweyano en general serían posteriormente recuperados por dos importantes corrientes pedagógicas: el aprendizaje experiencial y el ABP. En ambos casos, estas teorías coinciden con la pedagogía deweyana en promover el pensamiento crítico y la reflexión analítica, arbitrar entre fines y medios, responder a los intereses de los estudiantes, adaptarse a su conocimiento más directo, incorporar el método científico y, sobre todo, desmitificar la figura del maestro omnisciente y sustituir su papel autoritario de antaño por el de un guía, orientador o estratega que dirige el proceso educativo mediante la deliberada regulación del ambiente.

Referencias

ALBORT MORANT, G.; MARTELO-LANDROGUEZ, S; LEAL RODRIGUEZ, A. Fomentando el desarrollo de competencias en el alumnado mediante el uso del aprendizaje experiencial. En: JORNADA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE, 8., 2017, Sevilla. *Anais* [...]. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2017. p. 5-13.

AUSUBEL, D. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas, 1976.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, [London], v. 20, n. 6, p. 481–486, 1986. Disponible en:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x> Consultado: 4 abr. 2020.

BUILES JARAMILLO, J. *El abordaje de la educación experiencial*. Colombia: Universidad de la Sabana, 2002.

CASTILLO PARRA, S. *Aprendizaje basado en problemas*. Chile: Facultad de Medicina, 2014. Anexo 3.

CASTRO ALVAREZ, P.; GONZALEZ PEREZ, G.; CASAR ESPINO, L. Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basados en el problema. *Revista Interacional de Lenguas Extranjeras*, Tarragona, n. 4, p. 31-54, 2015.

CEVALLOS COLUMBUS, L.; ALEGRÍA, A. Modelo de capacitación docente basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer las competencias en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Ciencia y Tecnología*, Trujillo, v. 8, n. 22, p. 263 – 277, 2012.

DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1916.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. John Dewey y la pedagogía progresista. En: TRILLA, J. *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI*. Barcelona: Grao, 2001., p. 15-39.

GUTIERREZ FERNANDEZ, M.; ROMERO CUADRADO, M.; SOLÓRZONO GARCÍA, M. El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, Caracas, v. 28, n. 54, p. 127-158, 2011. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006&lng=es&nrm=iso Consultado: 4 abr. 2020.

HARRIS, F. Las filosofías de la educación popular de Dewey y Freire en el contexto capitalista. *Encounters in Theory and History of Education*, Ontario, v. 18, p. 100-118, 2017.

KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice Hall, 1984.

MALDONADO SANCHEZ, F. Aprendizaje basado en problemas. *Actas Congreso Internacional de Geografía*, San Juan, p. 155-158, 2016.

MARTÍN GOMEZ, V. *Aprendizaje basado en problemas: una alternativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2010.

MORALES BUENO, P.; FITZGERALD, L. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, Chile, v. 13, n. 1, p. 145-157, 2004.

MORRAL FERNÁNDEZ, A.; BOU, T. Aprendizaje basado en problemas. *Revista de Fisioterapia*, Murcia, n. 1, p. 26-35, 2002.

RESTREPO GOMEZ, B. Aprendizaje basado en problemas: ABP: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, Colombia, v. 8, p. 9-19, 2005.

RODRIGUEZ, L. John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Revista Acta*, San Luis, v. 5, p. 1-24, 2015. Disponible:
<https://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf> Consultado: 20 nov. 2018.

SOUZA, R. La filosofía de John Dewey y la epistemología pragmatista. *Revista Redescricoes*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2010.

SPADAFORA, G. Democracy and education by John Dewey: rebuilding education to rebuild democracy. *Stadium Educationis*, v. 18, n. 1, p. 37-52, 2017.

VARGAS BERRA, K.; GUTIERREZ, B. Aprendizaje basado en problemas en clases de idiomas. *Curriculum BAT*, 2015. Disponible en:
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B082.pdf> Fecha de acceso: 13 feb. 2020

ZULUAGA GARCÉS, O.; MOLINA OSORIO, A.; VELÁSQUEZ ACEVEDO, L.; OSORIO VEGA, D. B. La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 5, n. 10/11, p. 20-30, 1994.

Recebido em: 01 set. 2020
Aceite em: 11 dez. 2020