

El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, n° 3, septiembre 1997, págs. 503-521

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2000

Este documento puede ser reproducido sin cargo siempre que se haga referencia a la fuente.

WILLIAM HEARD KILPATRICK

(1871-1965)

*Landon E. Beyer*¹

En los medios educativos de los Estados Unidos, William Heard Kilpatrick es conocido sobre todo como colega y colaborador de John Dewey, con quien trabajó en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Kilpatrick es también conocido por haber desarrollado y promovido el “método de los proyectos”². Sin embargo, la vida, las ideas y la dedicación de William Heard Kilpatrick van mucho más allá de estos datos relativamente superficiales. En este ensayo, expondré y analizaré algunos de los principales rasgos de las ideas y actividades de Kilpatrick, e intentaré presentar un retrato más completo de esta importante figura de la historia de la educación progresista.

William Heard Kilpatrick nació el 20 de noviembre de 1871, hijo primogénito del Reverendo Dr. James Hines Kilpatrick y de su segunda mujer, Edna Perrin Heard. Se habían casado el 20 de diciembre de 1870. Antes de aquel matrimonio, el Reverendo Kilpatrick, entonces viudo, había criado los tres hijos y dos hijas que le dió su primera mujer. El mayor de los Kilpatrick se había afincado en White Plains (Georgia) en 1853, después de licenciarse en la Mercer University, con el objetivo de dedicarse a la enseñanza. Sin embargo, después de un año de docencia, se hizo pastor de la Iglesia Bautista de White Plains, posición que ocupó hasta su muerte, en 1908. El Reverendo Kilpatrick fue, más que un simple miembro influyente del clero, una figura central en las actividades políticas, cívicas y jurídicas de aquella pequeña comunidad agrícola. Incluso se decía de él que había “sacado las muelas a muchos de los que venían a visitarlo” – una habilidad que había aprendido cuando era propietario de una plantación de 640 hectáreas heredada de su padre, donde tenía bajo su responsabilidad al menos a treinta esclavos³. Sus ideas religiosas, así como su personalidad y temperamento, ejercieron una gran influencia sobre William y, en algunos aspectos, marcarían de forma duradera su carácter.

El padre de Kilpatrick era un hombre austero, meticuloso, adusto y desprovisto de sentido del humor. El Reverendo Kilpatrick inculcó en su hijo el férreo hábito de llevar un registro escrito de sus actividades, hábito que acompañaría a William a lo largo de su vida. En efecto, éste conservó un diario en el que escribía día a día, y que en 1951 constaba de unos 45 volúmenes. Además, escribía numerosas cartas a su familia y amigos. También heredó de su padre el hábito de una reflexión clara, meticulosa y bien desarrollada, así como el de trabajar incansablemente. Más tarde, William sería conocido por dedicar mucho más tiempo a sus actividades profesionales que la mayoría de los universitarios. A menudo sentía remordimientos porque el tiempo que consagraba a la docencia y a la investigación lo alejaba de su mujer y sus hijos. Ya de joven, era conocida su ambición de tener éxito y convertirse en una figura destacada. William también aprendió de su padre a rebelarse contra las desigualdades y a expresar con firmeza ideas, que aunque fueran poco populares, estaban firmemente arraigadas en él.

La madre de William equilibraba en parte la actitud austera y sobria de su padre. “Heard” (el nombre con que se llamaba cariñosamente a su hijo) aprendió de ella el valor del sentimiento de

pertenencia, y a tener confianza y seguridad en sí mismo. De su madre, Kilpatrick dijo: “Ella me ayudó desde muy pronto a aprender a no ser egoísta a dar a los demás lo que les correspondía; esto me ayudó desde muy pequeño a equilibrar las exigencias personales que podrían haber sido egoístas con los derechos y las exigencias de otras personas.”⁴ Al parecer, la relación de William con su madre también contribuyó a moldear su disposición y su carácter, e incluso influyó en su labor docente. En repetidas ocasiones, Kilpatrick atribuyó sus logros en la docencia “al hecho de que [su madre] le había inculcado la ‘delicadeza’ hacia los demás, y le había enseñado a no herir a nadie, por humilde que fuera su condición social”⁵. Es muy posible que la estrecha relación que Kilpatrick tuvo con sus alumnos, de la que hablaremos más abajo, fue fomentada inicialmente por aquella “delicadeza” observada en su madre.

El primer contacto de William Heard Kilpatrick con la enseñanza superior tuvo lugar en 1888, cuando se matriculó en la universidad donde había estudiado su padre, la Mercer University en Macon (Georgia). Sin embargo, sus experiencias en ella no fueron tan fructíferas como, al parecer, habían sido para el Reverendo Kilpatrick. Al comenzar el tercer curso, William aún no tenía claras sus ambiciones profesionales y, en un sentido más amplio, no había encontrado una orientación para su vida. Si bien era un alumno brillante en lenguas antiguas, y más tarde en matemáticas, no tenía una idea clara de lo que podría ser su orientación profesional pues, al igual que sus hermanos, decidió no seguir los estudios teológicos para hacerse pastor. Sin embargo, durante el tercer año, Kilpatrick descubrió un libro que tendría un impacto duradero en su vida personal y profesional. Considerando el perfil ideológico del estricto ambiente religioso en que había crecido, Kilpatrick sólo había oído decir que *El origen de las especies* era una obra digna de desprecio, un libro que sólo interesaba a los impíos ateos⁶. Sin embargo, la curiosidad de Kilpatrick era tal que finalmente pidió prestado el libro en una biblioteca de Mercer. Esta obra moldearía en gran medida su filosofía general de la educación y orientaría su enseñanza. A propósito del descubrimiento de esta obra, Kilpatrick dijo:

Cuanto más la leía, más fuerte se iba haciendo mi convicción, hasta que al fin la acepté sin reservas. Esto significó una reorganización absoluta y un rechazo total de mi filosofía y formación religiosa previas. Al aceptar las ideas de *El origen de las especies*, rechacé el concepto del alma inmortal, de la vida después de la muerte y cualquier dogma ritual religioso asociado al culto divino⁷.

Es evidente que su contacto con las ideas presentadas en *El origen de las especies* fue un acontecimiento de primer orden en la vida del joven Kilpatrick. Éste no tardó en comprender las repercusiones que el cambio de orientación tendría en las relaciones familiares, y especialmente con su padre. Sin embargo, en un sentido importante, las convicciones morales de William continuarían, a pesar de su rechazo al credo religioso adquirido en la infancia. Como si presintiera sus futuros compromisos y actividades, Kilpatrick observó que su denuncia de la religión “no había cambiado para nada mi perspectiva moral. Ya no tenía una teología, pero mi vida social y moral siguió el mismo rumbo.”⁸

Después de licenciarse en Mercer, Kilpatrick pidió un préstamo de 500 dólares a uno de sus hermanos para seguir sus estudios de postgrado en la Universidad Johns Hopkins, decisión que, al igual que la lectura de *El origen de las especies*, habría de cambiar el curso de su pensamiento y de su vida. De sus primeras experiencias, Kilpatrick contaría más tarde:

Incluso al respirar el aire, sentía que estaban sucediendo grandes cosas. Jamás he estado tan profundamente estimulado, tan conmovido emocionalmente, ni antes ni después. Tenía la sensación de que me encontraba en el epicentro intelectual de Estados Unidos, y estaba impaciente por integrarme a este mundo nuevo y emocionante. Yo también quería entregarme a esta ávida búsqueda de la verdad. [...] Aquella institución ejerció una mayor influencia en aquel joven de veinte años que todo lo que conocemos actualmente en los Estados Unidos⁹.

El descubrimiento de la moderna ciencia evolucionista y la atracción de Kilpatrick por la investigación intelectual en Johns Hopkins lo condujeron a rechazar la orientación religiosa que había adquirido en White Plains. Estas experiencias educativas lo llevaron a abrazar las ideas y perspectivas de la ciencia moderna y a comprometerse con la búsqueda de una verdad profana. Sus posteriores estudios de filosofía en Johns Hopkins volverían a despertar su interés por las ideas religiosas. Pero este interés resurgió como parte de una búsqueda más amplia de sentido y de claridad que puede proporcionar el análisis filosófico, no como un compromiso con dogmas o prácticas religiosas particulares como las que habían moldeado su infancia. La fascinación de Kilpatrick por la ciencia y los estudios contribuyó a darle la orientación de la que había carecido en sus primeros días en Mercer. También le llevó a profundizar en muchas de sus ideas sobre la educación, y con ello desarrolló una filosofía de la educación que iba más allá del individualismo y del tecnicismo pseudocientífico de educadores como John Franklin Bobbitt, Edward L. Thorndike, W.W. Charters, David Snedden y otros¹⁰.

Al acabar su primer año de postgrado, Kilpatrick volvió a su Georgia rural para aceptar una plaza de profesor de álgebra y geometría, además de desempeñar el cargo de vicedirector de la escuela primaria y secundaria de Blakely. Como Kilpatrick no había seguido ningún curso de pedagogía en su formación previa, se le exigió que asistiera a los cursos de verano de la escuela normal de Rock (Georgia). Allí participó en una actividad que habría de influir de forma significativa en su pensamiento. Asistió a una conferencia sobre las ideas pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi. Quizá fue entonces cuando intuyó por primera vez que una de las claves para una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de la responsabilidad. Este enfoque distaba mucho de la concepción vigente, según la cual la clave del aprendizaje residía en la adquisición de conocimientos remotos a partir de los libros, en lecciones aisladas y desconectadas de la realidad, en memorizaciones y exámenes. Según este enfoque dominante, lo menos importante era que el alumno adquiriera una auténtica comprensión, e incluso es probable que ésta constituyera un obstáculo para la rigidez conformista que debía garantizar el éxito escolar. Kilpatrick, por el contrario, entendió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con las cosas que tenían sentido para ellos y se propuso diseñar actividades que partieran de los intereses de los alumnos. Años más tarde, cuando le preguntaron qué ideas había desarrollado durante su primer año como educador y que aún consideraba fundamentales, respondió: “Confiar en el niño e implicarlo en lo que hacemos. Quería que todos los niños sintieran que yo intentaba ayudarlos. No aceptaba la separación del profesor por un lado y los niños por otro”¹¹. Durante sus primeras experiencias docentes en Georgia, Kilpatrick comprendió la importancia de identificarse con sus alumnos y ocuparse de ellos. Quizá en parte gracias a la cálida relación que había tenido con su madre, bastantes años después era capaz de recordar prácticamente a todos sus antiguos alumnos, y conservó una relación paternal con muchos de ellos a lo largo de su vida. Proporcionar experiencias significativas a los alumnos que estuviesen relacionadas con sus intereses intrínsecos era más que una táctica para que los alumnos prestaran atención o hicieran los deberes. Era más bien la expresión de su profundo compromiso y un respeto por sus alumnos como personas autónomas y capaces de actuar por sí mismos.

Otra de las tempranas influencias en el pensamiento pedagógico de Kilpatrick fue Francis Parker, que había estudiado las obras de Pestalozzi, Herbart y Froebel en la Universidad de Berlín. Kilpatrick asistió a una conferencia de Parker en 1892 y llegó a considerarlo como el primer educador progresista en Estados Unidos, un predecesor de John Dewey. Parker fue director de la Escuela Normal de Cook County y contribuyó a que otras personas reconocieran el valor de la experiencia en la educación. Este aspecto siempre fue una característica permanente en la voluntad de Kilpatrick de ofrecer a sus alumnos una experiencia significativa. De la influencia que Parker ejerció en él, Kilpatrick dijo:

Francis Parker fue el que supo introducir las prácticas más provechosas en las escuelas del país. Yo diría que hizo suyas las ideas de Pestalozzi, las perfeccionó, las enriqueció y las llevó a la práctica. Él precedió a Dewey, pero éste aportó una teoría mucho más fina, más elaborada¹².

A pesar de su clara devoción por la enseñanza y sus alumnos, Kilpatrick conservó un interés fundamental por las matemáticas, lo que le hizo volver a Johns Hopkins en 1895. A diferencia de sus anteriores estudios en esa universidad, esta experiencia resultó decepcionante en muchos sentidos. No obstante, Kilpatrick siguió varios cursos de filosofía, otra experiencia de gran riqueza que le abrió a nuevas áreas de conocimiento. Además de su interés por la ciencia, la investigación y la reflexión lúcida, su contacto con las ideas filosóficas y los modos de razonamiento tendría un impacto directo sobre su comprensión de la educación y la enseñanza.

La evolución de las ideas de Kilpatrick sobre la educación y la filosofía

Después de dejar Johns Hopkins por segunda vez, en 1896 Kilpatrick aceptó la plaza de director de la escuela primaria Anderson, en Savannah (Georgia). Fue profesor de 7º de primaria y responsable de nueve profesores y más de cuatrocientos alumnos. En esta escuela, Kilpatrick tuvo la posibilidad de profundizar su idea de que no debería existir separación entre los alumnos y el profesor (es decir, que debería existir una relación recíproca entre ambos), y que los alumnos debían saber que el profesor defiende sus intereses. Kilpatrick pensaba desde hacía algún tiempo que esta relación estaba desvirtuada por la práctica de poner notas a los alumnos y de enviarlas a los padres. Así, convenció al representante de las autoridades escolares de que hiciera una excepción en las prácticas de evaluación vigentes en la escuela Anderson. En adelante ya no se enviaron más notas a los padres de los alumnos del señor Kilpatrick. Los padres recibían una informe en el que se anotaban las ausencias y el retraso de los chicos, pero ninguna evaluación sobre el trabajo en clase.

Para resumir su forma de entender la enseñanza en aquella época, Kilpatrick comentaba así su experiencia en Anderson:

Lo importante para el maestro es comprender a cada niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer. Trataba a aquellos niños con afecto. Jamás los reñí, jamás recurrí a palabras violentas ni amonestaciones. Procuré enseñar para que los niños pudiesen sacar algún provecho de ello, y lo hice de tal manera que ellos mismos vieran que estaban sacando algún provecho. Confiaba en mis niños. Apelaba a lo mejor que había en ellos, los respetaba como personas y los trataba como personas. [...] Les daba la oportunidad de actuar como tales y les demostraba mi reconocimiento y aprobación por su conducta¹³.

Más que buscar un “sistema” para controlar y regular la conducta de los alumnos (lo que actualmente denominamos la “gestión de la clase”, y que supone pensar que a los alumnos hay que manipularlos y controlarlos)¹⁴, Kilpatrick esperaba lo mejor de sus alumnos, los trataba como personas, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba.

Kilpatrick había pensado viajar a Europa para estudiar matemáticas durante el verano que siguió su periodo de docencia en Anderson, pero el rector de la Universidad de Mercer le comunicó que había una plaza de profesor de matemáticas y astronomía en esa universidad. Kilpatrick aceptó la oferta para ocupar esa vacante y comenzó en 1897. Mientras desempeñaba ese cargo, se reunía con futuros profesores de enseñanza primaria en encuentros semanales de asistencia voluntaria. Para aquellas reuniones, Kilpatrick pidió a sus alumnos que leyeran, entre otros autores, a Herbert Spencer y a William James. Respondió a los intereses expresados por los alumnos y amplió las lecturas de obras de filosofía a textos de Platón, Descartes y Hume. Durante su docencia en Mercer, Kilpatrick vio plenamente satisfecho su deseo de realizar un trabajo sostenido y exigente, y pensó

que estas actividades le proporcionarían un futuro marco a su vida. Estudió las obras de Nicholas Murray Butler, de la Universidad de Columbia. Ya en aquella época tuvo el presentimiento de que algún día él sería rector de una gran universidad.

Al final de aquel año en la facultad de Mercer, Kilpatrick se matriculó en los cursos de la escuela de verano de la Universidad de Chicago. Una de sus asignaturas, aquel verano de 1898, era impartida por John Dewey. Contrariamente a lo que cabría esperar, Kilpatrick no apreció mucho las enseñanzas de Dewey en aquella asignatura. Como reconocería más tarde a propósito de sus primeros encuentros:

Quando escuchaba a Dewey en sus clases pensaba que era un hombre muy capaz. Lo honré y lo respeté, pero no conseguí ver en él al maestro que buscaba. Dewey no es un buen profesor, y no siempre prepara el terreno para que un neófito pueda seguirlo¹⁵.

Esos sentimientos de Kilpatrick hacia Dewey cambiaron pronto. Después de estudiar y trabajar con Dewey en el Teachers College, Kilpatrick diría que “el trabajo bajo la supervisión de Dewey reformuló mi filosofía de la vida y de la educación,” y que, como filósofo, Dewey “se sitúa inmediatamente después de Platón y Aristóteles, y antes de Kant y Hegel en lo que respecta a su contribución al pensamiento y a la vida.”¹⁶ Parece difícil ser más elogioso.

Los estudios de Kilpatrick con Charles DeGarmo durante unos cursos de verano en Cornell University en 1900 fueron más fructíferos que su primer encuentro con Dewey. A propósito del libro de DeGarmo, *Interest and effort* [El interés y el esfuerzo]¹⁷, Kilpatrick señaló:

Este libro me abrió a un mundo totalmente nuevo, más que cualquier otro libro. Ninguna obra había significado tanto para mí. Estaba estimulado y conmovido. Aglutinó todos mis sentimientos y aspiraciones. Me demostró que no había conflicto entre el interés y el esfuerzo, que éstas no eran fuerzas divergentes sino inextricablemente aliadas, que el esfuerzo sigue al interés. En otras palabras, cuanto más interesado esté un individuo en algo, más esfuerzos le dedicará. Así, el punto de arranque de toda la educación (el núcleo del proceso educativo) es el interés individual. Más aún, el mejor tipo de educación y el más enriquecedor comienza con este interés generado por uno mismo¹⁸.

A partir de sus ideas más tempranas sobre los niños y la necesidad de que los profesores los “tengan de su parte”, les proporcionen experiencias significativas y los traten como personas que obtienen logros importantes, Kilpatrick entendió la función crucial del interés en la enseñanza. Los intereses de los alumnos podían cambiar, conectarse con ideas asociadas y con otros intereses, y desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y atento. Estas constituirían el núcleo de su filosofía general de la educación, así como de su doctrina y su práctica pedagógica.

En 1906, después de enseñar álgebra y matemáticas en los cursos de verano de la Universidad de Tennessee, Kilpatrick (fiel a su reputación de gran trabajador) asistió como oyente a dos asignaturas impartidas en el Teachers College por Percival R. Cole y Edward L. Thorndike. Este último aconsejó a Kilpatrick durante aquel verano que solicitara una beca en el Teachers College. Kilpatrick siguió el consejo y se matriculó el otoño de 1907 con una beca de 250 dólares anuales. Mientras estudiaba en el Teachers College, Kilpatrick recibió una enorme influencia no sólo de John Dewey sino de profesores como Thorndike, el historiador de la educación Paul Monroe, Frank McMurry y James E. Russell. Además, en el Teachers College, Kilpatrick se vio inmerso en una cultura institucional que encarnaba y estimulaba el celo por la educación que él había desarrollado, una cultura que dignificaba el estudio de las ideas y los temas pedagógicos. En suma, el Teachers College proporcionó el entorno estimulante, diverso, práctico y teórico que Kilpatrick no había encontrado en la Universidad de Mercer y ni siquiera en Johns Hopkins. En este ambiente se materializaron los intereses de Kilpatrick, lo que configuró en gran parte la obra de su vida.

El pensamiento de Kilpatrick en su madurez

En sus esfuerzos por comprender las ideas y las prácticas de forma global, y por entender su importancia en el ámbito social y político, Kilpatrick empezó a concebir la filosofía como ayuda para elaborar una “visión” o “enfoque” generalizado “de la vida”. En su *Philosophy of education*, por ejemplo, Kilpatrick compara el punto de vista democrático con el dictatorial¹⁹. Prosigue esta tarea analizando los diferentes programas educativos que nacen de estas tendencias políticas básicas.

El autócrata [dice Kilpatrick] desea tener seguidores dóciles. [...] La democracia desea que todas las personas sean a la vez capaces y estén dispuestas a juzgar inteligentemente, por sí mismas y para el bien común, las políticas que deben ser aprobadas. Por consiguiente, fomentará un tipo de educación orientada a construir ciudadanos responsables, reflexivos y con espíritu ciudadano²⁰.

Aunque su análisis de las ideas políticas es más bien superficial en este texto, destaca el compromiso del autor con una visión de la educación en sus ideas y su filosofía como integrada en contextos más amplios, en este caso en el ámbito político. A menudo los educadores descuidan estos contextos cuando se preguntan sobre el significado de las acciones y decisiones educativas, ni cuando se inclinan por una opción educativa en el programa escolar o las actividades de clase.

La orientación de Kilpatrick hacia la educación y su práctica escolar nace de un sólido compromiso con los valores y principios democráticos. Al igual que Dewey, Kilpatrick sostenía que el significado de la democracia trasciende los asuntos y acciones emprendidas por un gobierno, y que se aplica más bien a una forma de vida que tiene consecuencias morales y personales. Para Kilpatrick, por democracia

se entiende un modo de vida, un tipo y una calidad de relaciones en cuyo marco unos principios morales sensibles afirman el derecho a controlar la conducta individual y del grupo. Conviene observar que [...] la democracia implica el control de la conducta del individuo y del grupo para el bien de todos [...] [Este] control es interno, es una exigencia de la inteligencia y de la conciencia sobre el propio individuo para que obedezca y sirva las diversas necesidades de una moralidad social. [...] permitiendo siempre y con la mayor eficacia posible la expresión de la individualidad en todas las relaciones²¹

Es evidente que, para Kilpatrick, la sociedad democrática debe imponer determinadas limitaciones y responsabilidades a todos sus ciudadanos. Si bien el individualismo es egoísta y egocéntrico en su orientación, hay que valorar en parte la individualidad porque puede servir a los intereses de la crítica social y del cambio social. La responsabilidad de conservar la individualidad pero limitar el individualismo debe constituir una preocupación fundamental de los educadores, cuya labor propiciará u obstaculizará las ideas e iniciativas democráticas. En una sociedad auténticamente democrática,

Es esencial que tanto los dirigentes como el pueblo tengan una clara filosofía de la vida y de la educación. En este marco, cualquier ciudadano que valore la democracia, que piense mucho y con buenos sentimientos, y que asuma la responsabilidad por sus actos intentará construir una visión coherente y justificable de la vida y de la educación. Y cuanto más noble y cabal sea el carácter, más susceptible será la persona de buscar y construir una filosofía bien pensada (de modo que sepa cuáles son los valores que defiende) y analizada en sus justificaciones (de modo que sepa cómo afecta a los valores de los demás)²².

Si se trasciende el ámbito de los principios y acciones políticas, se puede pensar en la educación con una visión aún más amplia, decía Kilpatrick. Todas las personas – quizá por el simple hecho de ser humanos – tienen puntos de vista o actitudes, o funcionan (conscientemente o de otra manera) con la ayuda de perspectivas particulares. Lo que importa en la adopción de estas perspectivas son las

formas de razonamiento y las razones específicas ofrecidas, que nos ayudan a tomar decisiones sobre las políticas y prácticas educativas. En este sentido, una de las cuestiones básicas es saber cómo los profesores y otros responsables deben decidir entre diferentes perspectivas y cómo desarrollarán una base racional para elegir entre dichas perspectivas. Hay varias maneras de tomar decisiones en materia de educación. Ante varias opciones, podemos recurrir a los hábitos generalmente aceptados o a la sabiduría heredada de nuestro tiempo. O bien se pueden elegir las opciones con las que nos sentimos personalmente más cómodos, o que son menos perturbadoras para nuestro modo de vida y nuestros supuestos. Sin embargo, estas “elecciones” no son el resultado de procesos conscientes y reflexivos y, por lo tanto, no constituyen verdaderas elecciones. Estas formas de determinar las propias actividades no son filosóficamente justificables.

Un enfoque más prometedor para adoptar decisiones en la clase y en otros entornos consiste en basarlas en la coincidencia entre las acciones resultantes y nuestros valores explícitos. Sin embargo, esto soslaya la cuestión previa fundamental de la base a partir de la cual se justifican ciertos valores en lugar de otros y la sustituye por un enfoque más o menos técnico de la toma de decisiones fundadas en la coherencia. Los actos de un dictador pueden ser coherentes con sus valores, pero eso no les da legitimidad. El proceso de toma de decisiones en sí mismo se puede criticar, como cuando me pregunto a mí mismo si he tenido en cuenta todo el espectro de los factores al tomar mis decisiones. Sin embargo, esta perspectiva tampoco contempla las dimensiones normativas, tanto de las elecciones que hacemos como de las acciones que éstas fomentan y prohíben. En último análisis, según Kilpatrick, la toma de decisiones debe relacionarse con los valores de las acciones y, eventualmente, basarse en preguntas tan fundamentales sobre los valores como qué constituye el criterio para definir qué es ser bueno, obrar bien, etc. Éstas son las preguntas pertinentes para la filosofía. Por lo tanto, la filosofía, y una filosofía de la educación, nos impulsa a investigar no sólo nuestros valores, sino a buscar valores más adecuados susceptibles de ser analizados y que, si no son “demostrables”, al menos puedan ser defendidos racionalmente. La “tozuda búsqueda de valores cada vez más adecuados” es lo que Kilpatrick llama “filosofar”²³. Esta concepción de la filosofía deja en claro el papel fundamental que tiene para los profesores.²⁴ Una filosofía integral de la educación debería no sólo ayudarnos a pensar y resolver los temas y preguntas abstractas sino también a tomar decisiones acerca de las políticas educativas generales y las prácticas escolares específicas. En esta visión de la filosofía se trata de un punto de vista consciente, racionalmente justificable y que incide en lo que la gente piensa y valora, y también influye en su manera de actuar en situaciones cotidianas y en todas las instituciones sociales, entre ellas la escuela. Por lo tanto, la filosofía está asociada a una gama de posibles perspectivas y enfoques, e inherentemente vinculada a diversas ideas y plataformas políticas. Como señalaba Kilpatrick:

i) cualquier perspectiva sociopolítica definida, como la democracia, el nazismo, el comunismo o el conservadurismo reaccionario deseará que su modelo de educación perpetúe su propio modo de vida; ii) todos los tipos de procedimientos de enseñanza-aprendizaje producirán, aunque el profesor no lo sepa, su propio tipo específico de vida social... [Por consiguiente], los profesionales de una escuela (profesores, inspectores, supervisores) deberían preguntarse muy seriamente: i) qué tipo de perspectiva social tiende a fomentar la dirección de la escuela y la enseñanza; ii) qué tipo de vida social deberían fomentar; y iii) qué tipo de gestión social y de procedimientos de enseñanza-aprendizaje deberían adoptar con el fin de fomentar esta vida social deseada²⁵.

Según Kilpatrick, los profesores y otros actores de la vida escolar deben tener una visión que nazca del desarrollo de una filosofía determinada y que pueda servir para fundamentar las diversas opciones que deben tomar²⁶. Deberíamos contrastar esto con la perspectiva contemporánea establecida, según la cual lo que más importa a los docentes y a los futuros profesores es “lo que funciona” en las aulas, a menudo entendido como aquello que conserva el decoro en la clase, aumenta el rendimiento de los alumnos en las pruebas oficiales y cumple con las normas de

acreditación estatal y nacional y de los organismos pertinentes, o que simplemente se pliega a las prácticas vigentes o a la cultura dominante de la escolarización. Al pedir a los profesores que se conviertan en filósofos, Kilpatrick ve la enseñanza como una empresa social y política que exige nuestro pensamiento más profundo, completo y lúcido.

Desde luego, este enfoque de la filosofía no debe equipararse con la especulación metafísica abstracta ni con análisis que se alejen de la vida cotidiana. En efecto, las actividades asociadas con la vida cotidiana ofrecen un terreno propicio para plantear preguntas filosóficas y formular análisis, con el fin de vivir una vida mejor, tener experiencias más ricas y desarrollar las propias capacidades para un crecimiento ulterior. Estas opiniones ocupan un lugar central en la tradición pragmática articulada por William James, Charles S. Peirce, John Dewey y otros, y que aún ejerce una influencia en los debates contemporáneos sobre la educación²⁷. Al analizar la visión de Kilpatrick a propósito de lo que él llama “el proceso vital” y su vinculación con la filosofía, se entiende cómo *El origen de las especies*, que descubrió en Johns Hopkins, así como la ciencia moderna en general, se vinculan a este enfoque pragmático.

Como hemos señalado más arriba, en cierto sentido el libro de Darwin socavó las tradiciones humanistas más antiguas que se centraban en realidades supuestamente inmutables y eternas. Con la publicación de *El origen de las especies*, el cambio se convirtió en el dato fundamental de la vida biológica y social. Esta visión influyó en la idea que se tenía del conocimiento, así como las opiniones sobre prácticas éticas y políticas. Hay dos implicaciones de este cambio que son especialmente importantes para entender las ideas de Kilpatrick sobre la educación. Una es que el cambio es una constante en la vida individual y social, algo que se espera y se prevé, e incluso se premia, en lugar de considerarlo como una falta de adecuación, como algo que conviene evitar. La segunda implicación del nuevo enfoque científico es que la acción o la conducta en un determinado entorno se convierte en la clave para el estudio del “proceso vital”, tanto para los individuos como para los grupos.

Para Kilpatrick, una vida activa y satisfactoria también significa luchar, desear, actuar y, en términos más generales, lo que denominaba “proponerse”. Destaca la importancia de “comportarse”, que para él tiene un sentido muy diferente del que se la atribuye en el conductismo. En sintonía con su anterior fascinación por las ideas de Charles DeGarmo sobre el esfuerzo y el interés, Kilpatrick postula que el comportamiento es la respuesta de un organismo ante una situación. Esta respuesta a menudo provoca “necesidades” o deseos que, a su vez, generan un objetivo o meta, a lo cual siguen los esfuerzos para alcanzar dicha meta. En este proceso, las personas desarrollan intereses conexos y experimentan un placer positivo. La clave para entender el “proceso vital”, por lo tanto, debe encontrarse en el esfuerzo y el interés, al que siguen nuevos intereses. En otras palabras, el proceso vital de los seres humanos está estrechamente relacionado con la interacción con el entorno físico y social en el que nuestro interés se centra, lo cual genera deseos a partir de los cuales articulamos la meta que perseguimos. El proceso vital es, por lo tanto, esencialmente interactivo y social. La “verdadera unidad de estudio”, como dice Kilpatrick, es “el organismo en interacción activa con el entorno”²⁸.

En este contexto podemos entender mejor el método de los proyectos de Kilpatrick y su justificación. El aspecto capital de este método es que exista un propósito dominante (que, desde luego, puede ser no observable) en el que participen los alumnos voluntariamente. Pensemos en un niño que quiere construir una cometa:

El propósito es aquel impulso interior que hace perseverar al niño frente a obstáculos y dificultades. Esto genera una predisposición a los recursos interiores propios del conocimiento y el pensamiento. Los ojos y las manos se vuelven alertas. El propósito que actúa como meta orienta el pensamiento del niño, dirige su estudio del proyecto y los materiales, extrae lo necesario de sugerencias apropiadas y pone a prueba dichas sugerencias valorando su utilidad en relación al objetivo. El propósito, al contemplar un objetivo específico, define el éxito: la cometa debe volar o el niño habrá fracasado. El logro progresivo del éxito en relación a metas subordinadas trae consigo la satisfacción por las

sucesivas etapas consumadas. [...] Por lo tanto, el propósito brinda el poder de motivación, hace accesibles los propios recursos, guía el proceso hasta su fin ya programado y, gracias a este éxito satisfactorio, se fijan en la mente y en el carácter del niño las etapas avanzadas como parte de un todo²⁹.

Al unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo y al destacar “el acto deliberado e ilusionado”, el método de los proyectos nos da un ejemplo de la continuidad de la “educación” y la “vida”, del saber y el hacer. Más allá de esto, la habilidad y la decisión de hacer partícipe al mundo de estos actos permite a las personas controlar sus vidas y actuar con atención para llevar a buen puerto sus valiosas actividades. Estos rasgos, a su vez, permiten a las personas ejercer su responsabilidad moral. Una persona de estas características, observa Kilpatrick, “representa el ideal de civismo democrático”³⁰.

Al rechazar la idea de que existen “esencias” invariables fundamentales para entender la naturaleza del universo, la ciencia moderna ha contribuido a defender la idea de que se debe entender a las personas dentro de un contexto y a valorar los propósitos que son capitales en los proyectos morales y en la vida cívica. Al fomentar una visión interactiva del universo según la cual el “ser” y el “entorno” son las dos caras de una misma moneda, interrelacionadas y mutuamente influyentes, se permite a las personas actuar en ese mundo, cambiándonos a nosotros mismos y al mundo en general. Si bien Kilpatrick menciona los progresos tecnológicos que la ciencia moderna ha hecho posible, piensa que sus implicaciones culturales son más importantes, que contribuyen a desarrollar nuevas perspectivas sobre la vida y, como resultado, sobre cómo pensamos, sentimos y actuamos. Un enfoque interactivo conduce a un nuevo humanismo, donde son las personas quienes ocupan el centro, y no unas categorías abstractas, con el objetivo de una gestión inteligente de sus asuntos. Esta gestión inteligente era muy apreciada en la época en que Kilpatrick escribió muchas de sus obras, si pensamos en la crisis económica, militar y social en que se había sumido Estados Unidos, o que empezaba a gestarse.

Las actividades humanas, según esta perspectiva, deben entenderse como acciones en contexto, inscritas en entornos que influyen en nuestros actos y son afectados por ellos. Entre otras cosas, esta perspectiva niega la existencia de individuos autónomos cuya “naturaleza” es fija e inmutable. La importancia del contexto de la experiencia también se contrapone al supuesto profundamente arraigado del “individualismo radical”, que ha sido un rasgo central de los países industrializados de Occidente³¹. Esta visión del individualismo, nos recuerda Kilpatrick, también es incompatible con las exigencias de la democracia.

La esencia de la democracia es velar por todos los individuos y su bienestar. Esto es consideración por la individualidad o personalidad, no es fe en el individualismo. En el individualismo, el hombre está demasiado abocado a sí mismo, sin que importen los demás, y a veces a expensas de los demás. La verdadera democracia no puede aceptar esta actitud. Al contrario, la democracia tiene que poner a prueba todas las instituciones y programas sociales para constatar si en su funcionamiento se favorece el bienestar y la felicidad de todos y cada uno en lo que se refiere a una igualdad fundamental³².

Los significados del progresismo

Cuando Kilpatrick se jubiló del Teachers College en 1938, sus ideas y actividades habían sido ampliamente discutidas en los medios universitarios y docentes. Kilpatrick siguió gozando de una reputación de profesor de primera categoría y fue una figura muy querida entre sus alumnos. Como observaba Herbert M. Kliebard, Kilpatrick llegó a ser “el profesor más apreciado en la historia de Teachers College”³³. La fuerza de su compromiso con la educación también se refleja en el hecho de que Kilpatrick participó en la fundación de Bennington College, en Vermont, y fue miembro de su junta directiva durante siete años. Su compromiso social también se pone de manifiesto en su papel de presidente de la New York Urban League, entre 1945 y 1951.

Las ideas y visiones pedagógicas de Kilpatrick se proyectaron en el tiempo, incluso después de su muerte, ocurrida en Nueva York el 13 de febrero de 1965. Poco después, la revista *Educational theory* le dedicó un número especial en homenaje, y varios de sus colegas escribieron emotivos artículos sobre el hombre y sus ideas³⁴. Su amor por la enseñanza y la popularidad de sus ideas sobre la educación merecen aún reflexión. Sin embargo, su encanto personal y el programa que elaboró para la educación en Estados Unidos no son todo.

Kilpatrick hacía hincapié en la necesidad de que todos los educadores investigaran y dieran preferencia a la reflexión lúcida. Además, las ideas de Kilpatrick, junto a Dewey y muchos otros, siguen ofreciendo alternativas educativas a las corrientes que se centran en la eficacia, la normalización, el control y la manipulación. Kilpatrick proponía una manera de fundir verdaderamente el aprendizaje y la vida, y de modificar la naturaleza de las escuelas.

En su reconocimiento de la necesidad de un razonamiento y una reflexión filosóficas, y al destacar los objetivos y las implicaciones políticas de la educación, las ideas de Kilpatrick siguen vigentes. Esto es particularmente relevante para los debates que se han producido en los últimos años, cuando muchos han propugnado una nueva conceptualización de la vida democrática, el objetivo democrático de la escolarización y la necesidad de vincular ambos objetivos a las acciones sociales y éticas³⁵.

Los debates en torno al posible papel de Estados Unidos en la promoción de un orden social democrático son tan viejos como los intentos de crear un sistema de educación financiado con fondos públicos. Desde las propuestas de Thomas Jefferson para un sistema escolar en Virginia a la reforma escolar propuesta por Horace Mann en la primera mitad del siglo XIX, o el informe de la National Commission on Excellence in Education y las recientes recomendaciones del Eisenhower Leadership Group, la escuela en Estados Unidos ha sido llamada a promover una multitud de supuestos objetivos democráticos³⁶.

Uno de los problemas (conceptual e ideológico a la vez) con que se han topado los debates sobre la escolarización y la democracia es que el sentido del discurso democrático, sus prácticas y sus valores siguen siendo sometidos a revisiones substanciales y periódicas. De hecho, se han introducido cambios curriculares en un intento de clarificar o estudiar el significado de la vida democrática y las correspondientes opciones sociales y políticas. Es indudable que las ideas de Kilpatrick se enmarcan en esta voluntad de cambio.

Más allá de las consideraciones de Kilpatrick a este respecto, diversos grupos de interés contemporáneos y personalidades que ocupan cargos de poder han sugerido una u otra concepción de la democracia que se inscriba en el marco más amplio de su programa político. Poderosos sectores de la sociedad americana, partidarios de lo que se ha denominado “restauración conservadora”³⁷ o “revolución republicana”, intentan reafirmar un programa que caricaturiza o niega abiertamente las corrientes progresistas del pensamiento y la práctica democrática a la que ellos se oponen. Es evidente que existen importantes diferencias conceptuales e ideológicas entre quienes preconizan la adopción de prácticas, valores e instituciones democráticas. Es imprescindible entender estas diferencias si queremos formular una visión del papel social de las escuelas. Tenemos una deuda con Kilpatrick y con otras figuras progresistas que, al centrarse en los alumnos, han dado pruebas de clarividencia en este aspecto.

Kilpatrick tiene una visión interna cuando describe cómo las decisiones tomadas en la clase tienen una carga y un significado político. Como señalaba acertadamente, las preguntas y los temas relativos a la pedagogía y a los programas curriculares corresponden a los ámbitos político, moral y social de nuestros mundos. Las opciones en materia de educación suelen responder a un conjunto de valores, prioridades y perspectivas que tienen el efecto de fomentar ciertos intereses mientras ponen trabas a otros. Como resultado, los profesores se enfrentan a problemas complejos. ¿Qué valores deberían inspirar la creación de un determinado ambiente en clase? ¿Qué tipo de análisis, formas de pensar y tipos de experiencia deberíamos fomentar?

¿Qué actitudes y expectativas deberíamos estimular o modificar en los alumnos? ¿Qué tipo de interacciones deberíamos propiciar o restringir en la clase? ¿Cuáles son las formas de saber que deberíamos conservar? En otras palabras, para los profesores no hay un espacio neutro que ocupar, ya que las decisiones que se toman diariamente en el aula (o, lo que es al menos tan probable, las decisiones que otros toman fuera de la clase) sustentan ciertas creencias e hipótesis normativas, ideales y convicciones. Kilpatrick ha señalado que los profesores y quienes se preparan para la enseñanza deben someter estas creencias y supuestos a examen y análisis crítico

Las dimensiones normativas de la educación diferencian la docencia de la mayoría de las profesiones. Incluso cuando su autonomía se ve limitada, los profesores pueden influir en los alumnos en la manera de velar por su formación, y pueden influir en su futuro según modalidades que evocan, en su sentido más amplio, el carácter político de la enseñanza y de la escuela. Además de “ofrecer un servicio” público, y más allá de la obsesión por “los resultados” que actualmente invade al “sector privado” y a un sector neo-público cada vez más privatizado, los profesores influyen en las esperanzas, sueños, actitudes y perspectivas de sus alumnos y, por ende, en el futuro de la sociedad en la que viven ellos y sus alumnos.

En este contexto, la insistencia de Kilpatrick en que la democracia va más allá de las iniciativas de los gobiernos es de una importancia esencial. En sus palabras, la democracia “significa una forma de vida, un tipo y calidad de vida asociativa en la que los principios morales afirman el derecho a controlar la conducta de los individuos y los grupos”³⁸. La democracia proporciona un marco moral y social que influye en los actos y decisiones interpersonales e institucionales que deben ser formuladas día a día. La manera en que vivimos juntos, la manera en que nos tratamos en nuestras interacciones y relaciones cotidianas es un aspecto fundamental de esta visión de la democracia y sus implicaciones. Sólo ver en la democracia una manera de pronunciarse en las elecciones o de instituir políticas gubernamentales fomenta las prácticas antidemocráticas, prácticas económicas y culturales contrarias al principio de igualdad y que parecen situarse más allá del alcance de una investigación democrática, como si una crítica democrática de las realidades económicas y culturales equivaliese a caer en un error de categoría.

Más allá de la necesidad vital de un pensamiento lúcido, de las razones para determinadas decisiones y acciones, de la agudeza filosófica y de las actividades emprendidas con determinación y vinculadas a un interés, cualquier tipo de democracia de amplia participación sólo es posible si fortalecemos el sentido de comunidad. A su vez, esto requiere y es sustentado por una comprensión de las posibilidades en aras del bien común, que será decidido colectivamente por personas comprometidas con los demás en un discurso abierto y ético en el que el compromiso con la igualdad es fundamental. Necesitamos una visión cultural amplia para la práctica democrática, una visión donde las actividades e interacciones cotidianas, la búsqueda del bien común, el fortalecimiento de la comunidad y la tolerancia para disentir y manifestar las diferencias se apoyen mutuamente y permitan el surgimiento de nuevas formas de vida y de toma de decisiones.

Finalmente, una comunidad democrática debe capacitar a las personas para desarrollar valores e ideas que perfilen posibilidades sociales alternativas. Es igualmente importante que la comunidad genere prácticas concretas que potencien una visión ética, no reductible a ningún conjunto de realidades actuales sin ser, no obstante, una mera construcción “idealista”. Una comunidad democrática estimula a sus miembros para que sean partícipes de los foros cívicos que requieren acciones concertadas y de colaboración en nombre de la justicia social y del cambio estructural. Al igual que Dewey, Kilpatrick entendía el conocimiento como el resultado de los esfuerzos humanos del pasado y del presente con el fin de establecer un equilibrio con el mundo en que vivimos. Para la escuela progresista en general, como se puede observar en el “método de los proyectos” de Kilpatrick, los niños son personas que están y deberían estar activamente comprometidas en el intento de comprender mejor y estar dotados de mayores competencias el

mundo en que viven. Lo que muchos progresistas no ponen de relieve, incluido Kilpatrick, es la necesidad una dirección articulada hacia la cual debiera orientarse este esfuerzo educativo. Counts ya había criticado al movimiento progresista por esta falta de dirección:

Si un movimiento educativo, o cualquier otro movimiento se autodenomina progresista, debe tener una orientación, una dirección. El trabajo en sí implica un movimiento hacia adelante y el acto de avanzar puede tener escaso significado si se carece de un objetivo claramente definido [...] Creo que aquí reside la debilidad fundamental, no sólo de la educación progresista sino, en general, de la educación en Estados Unidos. Como un bebé que agita un sonajero, parecemos fascinados por la acción, siempre y cuando sea llamativa y ruidosa [...] La debilidad de la educación progresista reside, por lo tanto, en que no ha elaborado una teoría del bienestar social [...] En este sentido, desde luego, no hace sino reflejar la visión de los ciudadanos liberales de la clase media alta que envían a sus hijos a las escuelas progresistas (se trata de una estrato social que vive holgadamente) [...], que se enorgullecen de su visión abierta del mundo y su tolerancia, que apoyan de manera tibia los programas más o menos liberales de reconstrucción social, que destilan buena voluntad y sentimientos humanitarios [...], que se sienten verdaderamente afligidos ante las manifestaciones de la crueldad, miseria y sufrimiento humano [...] pero que, a pesar de todas sus virtudes, no poseen un sentido de lealtad profundo y perdurable, ni tienen convicciones por las que sacrificarían demasiadas cosas [...] son más bien insensibles ante las formas aceptadas de injusticia social y se contentan con desempeñar el papel de espectadores interesados en el drama de la historia de la humanidad³⁹.

Cuando agregamos un contexto social más amplio a un programa educativo progresista y fijamos un conjunto de valores éticos, políticos y culturales que conforman la orientación reclamada por Counts, tenemos una base más completa para definir una dirección para la educación.

Esta dirección parte de las ideas de Kilpatrick y, sin embargo, las trasciende en algunos aspectos clave. Está sujeta a un compromiso con la democracia radical, pues ésta puede proporcionar vías para reformular las instituciones y prácticas sociales, y enmarcada en un populismo de forma y dedicada al cambio estructural. Este cambio se puede impulsar fortaleciendo a comunidades en las que la auténtica participación, el discurso ético y el bien común constituyen el motor de las acciones emprendidas. Los elementos básicos de una dirección progresista ampliada son: la comprensión de los diversos componentes de nuestro mundo como susceptibles de ser alterados mediante la acción conjunta que se nutre de nuestra sociabilidad; la articulación de valores éticos en escenarios abiertos donde se prevé y se valora la disensión como elemento orientador de dichas acciones; la alteración de las estructuras jerárquicas y las desigualdades que marginan y degradan, que niegan la libertad y las oportunidades.

En esta visión reunimos al niño, al programa y a la sociedad. Es coherente con el énfasis puesto en una democracia progresista, fundada en la participación, el razonamiento moral, la justicia social y la acción en y sobre el mundo. Es una esperanza para quienes actualmente padecen las crecientes desigualdades en Estados Unidos. También ofrece la esperanza de un cambio significativo en la sociedad y en las aulas donde los valores democráticos pueden ser fortalecidos.

Debemos mucho a William Heard Kilpatrick y a la educación progresista en la que tanto influyó por haber señalado la necesidad de que los educadores entiendan sus acciones como fenómenos inscritos en perspectivas filosóficas sociales y políticas cuyo progreso pueden fomentar. En la escuela, donde no es raro ver que los intereses de los alumnos son pisoteados y sus logros ignorados, es especialmente importante la consigna de que los alumnos y el profesor pertenezcan al mismo “bando”, así como la creación de un ambiente en el aula donde se pueda experimentar el verdadero placer de la exploración. Para lograr esto, y para contribuir a crear un contexto social que permita al alumno participar de formas análogas a las del adulto, se requiere una acción política progresista más amplia y con sentido de la dirección. Esta acción debe buscar su sintonía con la dinámica particular del tipo de sociedad en que vivimos, y debe generar una visión de cómo debería ser una sociedad mejor. Cómo pasar de una a la otra, y todo lo que este proceso implica para la escolaridad y la enseñanza, es tal vez el problema fundamental que deberán enfrentar los educadores contemporáneos que se han comprometido con un nuevo progresismo.

Notas

1. Landon E. Bayer (Estados Unidos). Decano adjunto del departamento de pedagogía de la Universidad de Indiana, Bloomington. Sus trabajos versan sobre el desarrollo de enfoques alternativos aplicados a la formación de profesores, sobre la teoría y la elaboración del currículo, y sobre las bases sociales de la educación, arte y estética. Entre sus publicaciones más recientes: *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice* [Crear aulas democráticas: la lucha por la integración de la teoría y la práctica] (1996); *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform* [El currículo en conflicto: visiones sociales, agendas de la educación y reforma escolar progresista] (1996) (con Daniel P. Liston); y *The curriculum: problems, politics and possibilities* [El programa: problemas, políticas y posibilidades], (con Michael W. Apple) (2ª ed. en prensa). Actualmente trabaja en diversos libros relacionados con la enseñanza y la escolaridad, y el papel y la importancia de la cultura popular en la sociedad y en las aulas.
2. Ver William H. Kilpatrick, The project method [El método de los proyectos], *Teachers college record* (Nueva York), vol. XIX, nº 4, septiembre de 1918, págs. 319-35. Para uno de los primeros ejemplos del método de los proyectos aplicado en las escuelas públicas, ver Ellsworth Collings, *An experiment with a project curriculum* [Experiencia con un currículo de proyectos], Nueva York, The Macmillan Company, 1923.
3. Samuel Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: trail blazer in education* [William Heard Kilpatrick: pionero de la educación], pág. 4, Nueva York, Harper & Brothers Publishers, 1951.
4. *Ibid.*, pág. 5.
5. *Ibid.*, pág. 6.
6. Charles Darwin, *On the origin of species by means of natural selection* [El origen de las especies por medio de la selección natural], Nueva York, Appleton, 1887.
7. Tenenbaum, *op. cit.*, pág. 13.
8. *Ibid.*, pág. 14.
9. *Ibid.*, pág. 15.
10. Ver por ejemplo John Franklin Bobbitt, Some general principles of management applied to the problems of city-school systems [Principios generales de gestión aplicada a los sistemas escolares urbanos], *Twelfth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*, Chicago, University of Chicago Press, 1913; *The curriculum* [El currículo], Boston: Houghton Mifflin, 1913; Edward L. Thorndike, *The psychology of wants, interests, and attitudes* [La psicología de los deseos, los intereses y las actitudes], Nueva York, Appleton-Century Crofts, 1935; W.W. Charters, Job analysis and the training of teachers [Análisis del empleo y de la formación de los docentes], *Journal of education research* (Washington, DC), vol. 10, 1924; *Curriculum construction* [La elaboración del currículo], Nueva York: Macmillan, 1927; y David Snedden, *Sociological determination of objectives in education* [Determinación sociológica de los objetivos de la educación], Philadelphia: J.B. Lippincott, 1921. Para una incisiva crítica de estos movimientos, ver William Heard Kilpatrick, *Remaking the curriculum* [Rehacer el currículo], Nueva York, Newson & Company, 1936.
11. Tenenbaum, *op. cit.*, pág. 23.
12. *Ibid.*, pág. 26.
13. *Ibid.*, pág. 31.
14. Ver Landon E. Bayer, Uncontrolled students eventually become unmanageable: classroom discipline in political perspective [Los alumnos incontrolados pueden llegar a escapar a toda gestión: la disciplina en el aula en una perspectiva política], en: Ronald E. Butchart y Barbara McEwan (comps.), *The democratic and emancipatory potential of public education*, Albany, Nueva York, State University of New York Press, en prensa.
15. Tenenbaum, *op. cit.*, pág. 37.
16. Pasaje del diario de Kilpatrick correspondiente al 18 de marzo de 1935, citado en Tenenbaum, *op. cit.*, pág. 75.
17. Charles DeGarmo, *Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application* [Interés y educación: la doctrina del interés y su aplicación concreta], Nueva York, Macmillan, 1903.
18. Tenenbaum, *op. cit.*, pág. 37
19. William Heard Kilpatrick, *Philosophy of education* [La filosofía de la educación], Nueva York, The Macmillan Company, 1951.
20. *Ibid.*, pág. 5.
21. *Ibid.*, pág. 127.
22. *Ibid.*, pág. 6.
23. *Ibid.*, pág. 9.

24. Para un estudio contemporáneo interesante del papel de la filosofía en la educación que guarda cierta afinidad con la visión de Kilpatrick, ver Tony W. Johnson, *Discipleship or pilgrimage: the educator's quest for philosophy* [Condición de discípulo y peregrinaje: la búsqueda filosófica del educador], Albany, State University of New York Press, 1995.
25. Kilpatrick, *Philosophy of education* [Filosofía de la educación], *op. cit.*, págs. 11-12.
26. Para unas perspectivas de la educación y la enseñanza que ofrecen un enfoque similar, ver Johnson, *op. cit.*, y Landon E. Beyer, *Knowing and acting: inquiry, ideology, and educational studies* [Conocer y actuar, indagación, ideología y estudios educativos], Londres, Falmer Press, 1988.
27. Ver, por ejemplo, Herbert M. Kliebard, *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*, [La lucha por el currículo americano, 1893-1958], Nueva York, Routledge, 1986; Cleo H. Cherryholmes, *Power and criticism: poststructural investigations in education* [Poder y crítica: las investigaciones postestructurales en educación], Nueva York, Teachers College Press, 1988; Jim Garrison, *The new scholarship on Dewey* [La nueva investigación sobre Dewey], Boston, Kluwer Academic, 1995; Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whitehead: philosophers as educators* [Dewey, Russell, Whitehead: los filósofos educadores], Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press, 1986; y Harriet K. Cuffaro, *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom* [Experimentar el mundo: John Dewey y el aula de la pequeña infancia], Nueva York, Teachers College Press, 1995.
28. Kilpatrick, *Philosophy of education*, *op. cit.*, pág. 14.
29. Kilpatrick, *The project method*, *op. cit.*, pág. 325.
30. *Ibid.*, pág. 322.
31. Ver Robert N. Bellah, Richard R. Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler y Steven M. Tipton, *Habits of the heart: individualism and commitment in American life* [Los hábitos del corazón: individualismo y compromiso en la vida americana], Berkeley, California, University of California Press, 1985; y Steven Lukes, *Individualism* [Individualismo], Nueva York, Harper & Row, 1973.
32. William H. Kilpatrick, Introduction: the underlying philosophy of cooperative activities for community improvement [Introducción: la filosofía subyacente en las actividades cooperativas para el progreso de la comunidad], en: Paul R. Hanna, *Youth serves the community*, págs. 3-4, Nueva York, D. Appleton-Century Company, 1936. Para una discusión sobre la incompatibilidad entre el individualismo liberal clásico y la democracia, y sobre las contradicciones entre democracia y capitalismo, ver Landon E. Beyer y Daniel P. Liston, *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform* [los currículos en conflicto: visiones sociales, agendas de la educación y reforma escolar progresista], Nueva York, Teachers College Press, 1996.
33. Kliebard, *op. cit.*, pág. 159.
34. Ver *Educational theory* (Champaign, Illinois), vol. 16, n° 1, enero 1966.
35. Ver, por ejemplo, Benjamin Barber, *Strong democracy* [La democracia fuerte], Berkeley, California, University of California Press, 1984; *An aristocracy of everyone: the politics of education and the future of America* [Una aristocracia compuesta por todos: la política de la educación y el porvenir de América], Nueva York, Ballantine Books, 1992; Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Democracy & capitalism: property, community, and the contradictions of modern social thought* [Democracia y capitalismo: propiedad, comunidad y contradicciones del pensamiento social moderno], Nueva York, Basic Books, 1987; Jean Bethke Elshtain, *Democracy on trial* [La democracia puesta a prueba], Nueva York, Basic Books, 1995; Ann Bastian, *et al.*, *Choosing equality: the case for democratic schooling* [Elegir la igualdad: en defensa de la escolaridad democrática], Filadelfia, Pennsylvania, Temple University Press, 1985; Amy Gutmann, *Democratic education* [Educación democrática], Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1987; Landon E. Beyer, *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice* [Crear aulas democráticas: la lucha por la integración de la teoría y la práctica], Nueva York, Teachers College Press, 1996; Michael W. Apple y James A. Beane, *Democratic schools* [Las escuelas democráticas], Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
36. Ver Gordon C. Lee, *Crusade against ignorance: Thomas Jefferson on education* [Cruzada contra la ignorancia: Thomas Jefferson sobre la educación], Nueva York, Teachers College Press, 1991; National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: the imperative for educational reform* [una nación en peligro: la necesidad de reformar la educación], Washington, DC, United States Government Printing Office, 1983; Eisenhower Leadership Group, *Democracy at risk: how schools can lead* [La democracia en peligro: cómo pueden estar en cabeza la escuelas], College Park, Maryland, Center for Political Leadership & Participation, mayo 1996.
37. Ver Michael W. Apple, *Official knowledge: democratic education in a conservative age* [El saber oficial: la educación democrática en una época conservadora], Nueva York, Routledge, 1993.
38. Kilpatrick, *Philosophy of education*, *op. cit.*, pág. 127.

39. George S. Counts, *Dare the schools build a new social order?* [¿Se atreve la escuela a construir un nuevo orden social?, Nueva York, The John Day Company, 1932, págs. 4-5.

Obras de William Heard Kilpatrick

1914. *The Montessori system examined* [Examen del sistema Montessori]. Nueva York, Houghton Mifflin Company.
1916. *Froebel's kindergarten principles critically examined* [Examen crítico de los principios del jardín de infantes de Froebel]. Nueva York, Macmillan.
1923. *Source book in the philosophy of education* [libro de referencia para la filosofía de la educación]. Nueva York, Macmillan.
1925. *Foundations of method: informal talks on teaching* [Las bases del método: charlas informales sobre la enseñanza]. Nueva York, Macmillan.
1926. *Education for a changing civilization* [La educación para una civilización en mutación]. Nueva York, Macmillan.
1932. *Education and social crisis: a proposed program* [La educación y la crisis social: programa propuesto]. Nueva York, Liveright, Inc.
1933. *The educational frontier* [La frontera de la educación] (en colaboración con otros). Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
1935. *A reconstructed theory of the educative process* [Teoría reconstruida del proceso educativo]. Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
1936. *Remaking the curriculum* [Rehacer el currículo]. Nueva York, Newson & Company.
1940. *Group education for a democracy* [La educación de grupo para una democracia]. Nueva York, American Association for the Study of Group Work.
1941. *Selfhood and civilization: a study of the self-other process* [La edad del individualismo y la civilización: estudio del proceso de acceso al otro]. Nueva York, Macmillan, 1941.
1947. *Intercultural attitudes in the making: parents, youth leaders, and teachers at work* [Actitudes interculturales en formación: padres, representantes de los jóvenes y docentes en el trabajo]. Nueva York, Harper, 1947.
1949. *Modern education and better human relations* [Educación moderna y mejores relaciones humanas]. Nueva York, Anti-Defamation League of B'nai B'rith.
1949. *Modern education: its proper work* [La educación moderna: su propio trabajo]. Nueva York, John Dewey Society.
1951. *Philosophy of education* [Filosofía de la educación]. Nueva York, Macmillan.