



CENTRO DE INVESTIGACIONES
DE TRABAJO SOCIAL

ISSN 2244-808X
DL pp 201002Z43506

PERSPECTIVA ACCIÓN Y

Revista de Trabajo Social

Vol. 16 No. 3

Septiembre - Diciembre

2026

Universidad del Zulia

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X ~ Dep. Legal pp 201002Z43506

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21172565>

Vol. 16 (3): 1098 - 1109 pp, 2026

John Dewey en el siglo XXI. El pensamiento pedagógico crítico como antídoto ante la crisis de la realidad social

Algirdas Pupkis¹, Tetiana Kushnirova², Kateryna Paliy³,
Iryna Demchenko⁴, Marharyta Vorovka⁵

¹Universidad Deportiva de Lituania, Kaunas, Lituania.

E-mail: algirdaspupkis@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3784-5934>

²Universidad Nacional "Politécnico Yuri Kondratyuk Poltava", Poltava, Ucrania.

E-mail: kuta2608@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3489-2767>

³Universidad Nacional "Politécnico Yuri Kondratyuk Poltava", Poltava, Ucrania.

E-mail: e.paliy777@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1991-2937>

⁴Universidad Nacional de Ciencias de la Vida y Medio Ambiente de Ucrania, Kiev, Ucrania.

E-mail: demchenko.i@nubip.edu.ua; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

⁵Universidad Pedagógica Estatal Bogdan Khmelnytsky Melitopol, Zaporizhzhia, Ucrania.

E-mail: olga_vorovka@ukr.net; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9651-0990>

Resumen. En su afán de concretar la interdisciplinaridad, la investigación social, en el siglo XXI, se esfuerza por construir puentes epistemológicos entre la teoría social y la pedagogía crítica, como condición de posibilidad para comprender la crisis de la realidad social. Precisamente por estas razones, la presente investigación se propuso por objetivo general, interpretar la vigencia del pensamiento pedagógico crítico de John Dewey como antídoto teórico y práctico ante la crisis de la realidad social, en el siglo XXI, destacando su potencia para articular experiencia, democracia y formación del juicio reflexivo. Para el logro de este complejo objetivo se hizo uso de una metodología hermenéutica y documental, basada en la selección de fuentes de reconocido valor académico sobre el tema. Entre las principales conclusiones, se destaca que, el valor teórico y práctico de Dewey como respuesta a los problemas sociales contemporáneos, se encuentra en haber integrado tres dimensiones analíticas que hoy suelen estar separadas en la investigación: la experiencia como evidencia del mundo, la democracia como estilo de vida y el juicio reflexivo como ejercicio de la libertad.

Palabras clave: realidad social, teoría social, pensamiento crítico, John Dewey en el siglo XXI, crisis de la realidad.

John Dewey in the 21st century: Critical pedagogical thought as an antidote to the crisis of social reality

Abstract. In its quest to realize interdisciplinarity, social research in the 21st century strives to build epistemological bridges between social theory and critical pedagogy as a prerequisite for understanding the crisis of social reality. Precisely for these reasons, the general objective of this research was to interpret the relevance of John Dewey's critical pedagogical thought as a theoretical and practical antidote to the crisis of social reality in the 21st century, highlighting its potential to articulate experience, democracy, and the formation of reflective judgment. To achieve this complex objective, a hermeneutic and documentary methodology was employed, based on the selection of sources of recognized academic value on the subject. Among the main conclusions, it is highlighted that Dewey's theoretical and practical value as a response to contemporary social problems lies in having integrated three analytical dimensions that are often separated in research today: experience as evidence of the world, democracy as a way of life, and reflective judgment as an exercise of freedom.

Keywords: social reality, social theory, critical thinking, John Dewey in the 21st century, crisis of reality.

INTRODUCCIÓN

Para los autores de esta investigación, volver a John Dewey, en pleno siglo XXI, no es un ejercicio de erudición retrospectiva, sino una decisión teórica y política frente a un tiempo en que la educación corre el riesgo de reducirse a las categorías de rendimiento, estandarización y adaptación pasiva a entornos cambiantes (Nussbaum, 2016). La vigencia de su pensamiento radica en que enlaza educación, democracia, experiencia y sociedad, y en que sitúa al estudiante no como receptor de contenidos, sino como sujeto que aprende al reconstruir críticamente su relación con el mundo. De hecho, desde la perspectiva de Sikandar (2015), la obra de Dewey sigue siendo una herramienta decisiva para promover aprendizajes significativos en contextos atravesados por factores de incertidumbre, tecnificación y crisis del sentido.

Pero la actualidad de Dewey desborda el campo estrictamente didáctico: releídas hoy, obras clásicas como "Democracia y educación" (Dewey, 1995) y "Experiencia y educación" (Dewey, 2004) permiten comprender que la realidad social no es una estructura inmóvil, se trata, más bien, de una construcción histórica hecha de hábitos, lenguajes, mediaciones culturales e interacciones concretas. Por eso, su pensamiento ofrece un modelo fértil para interpretar problemas contemporáneos como la fragmentación de lo común, la cultura visual acelerada, la pérdida de experiencias compartidas y la dificultad de convertir información dispersa en un juicio público responsable, entre otros.

Desde este horizonte, el objetivo general de la investigación fue analizar la vigencia del pensamiento pedagógico crítico de John Dewey, como antídoto teórico y práctico ante la crisis de la realidad social, en el siglo XXI, destacando su potencia para articular expe-

riencia, democracia y formación del juicio reflexivo. En consecuencia, el estudio se plantea dos preguntas centrales: ¿de qué manera la herencia de *How We Think* permite confrontar las formas contemporáneas de pseudorrealidad, desinformación y dogmatismo que erosionan la experiencia compartida?, y ¿cómo puede la escuela reconstituirse, desde una clave deweyana, como espacio de investigación social, deliberación pública y reconstrucción democrática del sentido?

Para desarrollar nuestro planteamiento, el artículo se organizó en cinco secciones relacionadas. Tras la introducción, se presenta el estado del arte de la investigación, donde se examinan los trabajos que orientaron el desarrollo del estudio; en la segunda sección, se exponen las características del diseño metodológico; luego, a modo de análisis y discusión de resultados, se despliegan dos apartados complementarios que intentan responder a las dos preguntas formuladas; y, finalmente, se ofrecen las conclusiones y recomendaciones. Esta estructura responde a una comprensión de la pedagogía deweyana según la cual los problemas educativos deben ser tratados como problemas públicos, situados y abiertos a reconstrucción crítica, una perspectiva que subsidiaría de los aportes de Prince (2024).

Estado del arte

Entre los trabajos recientes de mayor utilidad para releer a Dewey desde la crisis contemporánea destaca “Pedagogía social de John Dewey: filosofía para consecución educativa infantil postpandemia” (Prince, 2024), que desplaza la discusión desde la simple técnica de aula hacia una comprensión social de la experiencia educativa y de su función reconstructiva después de la fractura comunitaria dejada por la pandemia. En palabras del referido autor:

Tomando como base el criterio general de John Dewey y en especial su obra *El Hombre y sus problemas*, es necesario acotar que, para el autor, el ser humano es parte de un mundo exterior y por ello, la reflexión sobre él debe partir desde la perspectiva de cada persona, con lo cual se produce una interacción con su mundo circundante... En esta línea se entiende entonces que, con aplicación al mundo educacional, se concebiría que la escuela como entorno es una institución social y hay que educar para la comunidad, procurando siempre socializar primordialmente a los niños. (Prince, 2024, p. 297)

En este orden de ideas, su principal aporte consiste en mostrar que, para Dewey, educar no equivale a transmitir contenidos, sino a rehacer vínculos, hábitos y disposiciones compartidas, de modo que la escuela aparece como un espacio donde la realidad social puede ser reinterpretada y no solo reproducida (Dewey, 2004). Sin embargo, el artículo de Prince (2024), deja abierto un vacío importante para la agenda actual: si la experiencia social hoy está mediada por plataformas, algoritmos y burbujas informativas, aún falta precisar cómo traducir el deweyanismo a escenarios donde la comunidad ya no se organiza solamente en torno a la presencialidad escolar, sino que además tiene manifestaciones concretas en escenarios digitales.

Un segundo antecedente clave esta es: “Convergencias entre Dewey y Hernández: un análisis de los enfoques pedagógicos”, trabajo de la autoría de Buzato (2023), que relea la herencia deweyana a la luz de pedagogías activas contemporáneas y, al mismo tiempo, subraya la centralidad de la experiencia, la contextualización del aprendizaje y la mediación docente.

En lo concreto, la contribución más sugerente del artículo (Buzato, 2023), es que evita convertir a Dewey en una figura museística. Por el contrario, lo presenta, más bien, como un autor capaz de dialogar con debates actuales sobre aprendizaje situado, creatividad pedagógica y construcción social del conocimiento. Aun así, su límite radica en que privilegia la continuidad metodológica entre autores y enfoques, pero aborda menos la dimensión conflictiva de la realidad social contemporánea, especialmente, aquello que concierne a la desigualdad, polarización simbólica y erosión de la esfera pública. Por lo demás, queda claro que:

La teoría educativa de John Dewey revolucionó el enfoque del aprendizaje al abogar por una educación activa y significativa basada en la experiencia. Dewey defendía el aprendizaje basado en problemas, en el que los alumnos se implican en situaciones del mundo real para explorar, experimentar y resolver problemas prácticos. (Buzato, 2023, p. 64)

En una línea más explícitamente crítica, el artículo de Ayuste y Trilla (2024) “Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades” resulta especialmente valioso porque pone en relación a John Dewey y Paulo Freire, y sostiene que ambos, más allá de sus diferencias contextuales, comparten una concepción activa de la crítica, aunque la nombren de modo distinto: experiencia en un caso y praxis transformadora en el otro.

Este cruce ofrece, desde nuestro punto de vista, significa una ganancia teórica decisiva para el tema de este estudio, ya que permite comprender que el pensamiento pedagógico crítico puede funcionar como antídoto frente a la crisis de la realidad social, solo cuando articula dialécticamente dos preguntas inseparables: cómo se forma el juicio reflexivo y para qué fines sociales se lo forma. El propio artículo (Ayuste y Trilla, 2024) reconoce, no obstante, una omisión en ambas tradiciones: todavía es insuficiente la elaboración de mediaciones pedagógicas capaces de responder a nuevas formas de dominación cultural, desinformación y subjetivación digital, asuntos que hoy redefinen el problema de la crítica en general.

Desde la literatura abierta en inglés, “*Inclusive Education as a Democratic Challenge—Ambivalences of Communities in Contexts of Power*” de la autoría de Kricke y Neubert (2020), aporta una inflexión importante al recuperar capítulos centrales de *Democracy and Education* para pensar la inclusión no como eslogan normativo, sino más bien como problema democrático inscrito en relaciones de poder concretas. Su aporte más específico consiste en recordar que, en Dewey, la comunidad no es automáticamente emancipadora, de hecho, también puede excluir, jerarquizar y normalizar la explotación, de modo que la educación democrática exige revisar, críticamente, las condiciones (objetivas y subjetivas) bajo las cuales una experiencia compartida se vuelve realmente común.

Para quienes suscriben este trabajo, esta perspectiva amplía el campo de investigación porque conecta a Dewey con debates actuales sobre reconocimiento, diferencia y participación, aunque deja pendiente un mayor desarrollo sobre el impacto de la cultura digital y de la posverdad en la producción contemporánea de exclusiones. En conjunto, la literatura revisada permite afirmar que el retorno a Dewey en el siglo XXI no responde a una nostalgia pedagógica, se trata de reconocer la necesidad de reabrir una teoría social de la educación, capaz de pensar factores como: experiencia, democracia, crítica y reconstrucción social en un mismo movimiento.

Los trabajos examinados coinciden en releer, de modo directo o indirecto, obras clásicas como (Dewey, 1995; 2004), y muestran que su núcleo sigue siendo fértil para interpretar, hermenéuticamente, la crisis actual de la realidad social, aunque todavía persisten vacíos sobre tecnologías digitales, afectos políticos, desinformación y nuevas formas de exclusión.

En ese horizonte, en el que se construyen puentes epistemológicos entre la teoría social contemporánea y la pedagogía crítica, también resulta pertinente esta investigación porque sintetiza una cuestión decisiva para este campo: la democracia del siglo XXI no puede sostenerse sin una pedagogía que forme sujetos capaces de deliberar, convivir y transformar su mundo común, tal como ya lo afirmo Dewey (1995), en el tiempo y espacio en el que le tocó vivir.

METODOLOGÍA

De acuerdo con la naturaleza del problema abordado, esta investigación se inscribe en una metodología hermenéutica, porque parte de la premisa de que los textos no son piezas neutras ni autosuficientes, sino huellas de una época, de un horizonte cultural y de una conversación histórica que nunca se clausura por completo.

Siguiendo la lógica de Moreno (2008), en clave hermenéutica, cada obra examinada fue leída como una producción situada, abierta a relecturas sucesivas y a capas de sentido que no se agotan en una sola interpretación, especialmente cuando se trabaja con autores como Dewey cuya recepción ha variado entre tradiciones intelectuales, lenguas y contextos pedagógicos. Esta opción metodológica permite comprender que interpretar no equivale a “extraer” un significado fijo, sino a reconstruir, críticamente, las relaciones entre lenguaje, contexto, tradición y problema de investigación.

La investigación es, además, de base documental, ya que se estructuró a partir de la selección, revisión y contraste de fuentes escritas de comprobado valor académico. El corpus se integró deliberadamente con artículos científicos arbitrados, libros del autor o de los autores objeto de estudio y monografías especializadas en inglés y en español, priorizando materiales con circulación académica verificable y excluyendo literatura gris para evitar apoyos frágiles, no evaluados o de trazabilidad incierta. Esta decisión no respondió solo a un criterio formal de calidad editorial, sino también a la necesidad de construir una conversación bibliográfica estable, capaz de sostener, tal como recomienda Morgan (2022), un análisis interpretativo exigente y profundo.

De conformidad con esa arquitectura metodológica, la investigación avanzó por tres etapas claramente diferenciadas, pero no rígidamente lineales. En un primer momento, se delimitó el problema, se fijaron los ejes de lectura y se definieron los criterios de inclusión del corpus; después se realizó la búsqueda y organización de las fuentes, seguida por una lectura analítica orientada a identificar categorías, convergencias, tensiones conceptuales y desplazamientos de sentido entre autores, obras y tradiciones. Finalmente, se desarrolló una fase de interpretación y contrastación, en la que las categorías emergentes fueron reelaboradas a la luz del conjunto documental, hasta alcanzar una síntesis argumentativa coherente con las preguntas de la investigación.

No obstante, como toda opción metodológica, esta también presenta límites que conviene reconocer con franqueza. En primer lugar, la hermenéutica, tal como sostiene Beuchot (2015), depende en buena medida de la solvencia teórica y de la vigilancia reflexiva del investigador, de modo que siempre existe el riesgo de sesgar la lectura hacia anticipaciones conceptuales demasiado fuertes, o hacia una sobre interpretación del material documental seleccionado.

En segundo término, la exclusión de literatura gris mejora la consistencia académica del corpus, pero puede dejar fuera debates emergentes, repertorios documentales locales o discusiones recientes todavía no consolidadas en circuitos indexados. Además, el trabajo interpretativo profundo exige tiempo, recursos y una relación sostenida con los textos, algo que la investigación contemporánea no siempre facilita (Moreno, 2008).

La herencia de *how we think* ante la realidad contemporánea: desinformación, dogmatismo y erosión de la experiencia compartida.

En líneas generales, la crisis de la realidad contemporánea no consiste solo en un exceso de información falsa, sino en una alteración más profunda de las condiciones mismas bajo las cuales una sociedad distingue entre experiencia, opinión y verdad (Espinell-Bernal y Gallo, 2023). En el plano político, esa crisis se expresa en la fragmentación del espacio público, la polarización afectiva y la pérdida de confianza en mediaciones institucionales.

Por su parte, en el escenario económico, la crisis se manifiesta, en la lógica de Fonteneau (2010), en la subordinación de la vida social a la lógica de la rentabilidad, la aceleración y la competencia; y en el educativo, en la reducción del aprendizaje al rendimiento, adaptabilidad y a una idea instrumental del capital humano (Nussbaum, 2016). Desde esta perspectiva, la desinformación no aparece como un accidente externo al sistema, sino como un síntoma de una época que convierte la atención en mercancía y debilita la experiencia compartida del mundo, tal como puede visualizarse en la época temprana de Dewey (2004).

En ese escenario, la herencia de *How We Think* sigue siendo decisiva porque Dewey (1995), no concibió el pensamiento como simple acumulación de datos, sino como una práctica reflexiva orientada a examinar creencias, contrastar evidencias y anticipar consecuencias. Su propuesta permite confrontar las contradicciones de la realidad contemporánea precisamente porque enseña a interrumpir la adhesión inmediata a lo que circula como obvio, viral o emocionalmente convincente, sustituyendo la reacción por la indagación.

En un ecosistema saturado de relatos que compiten por imponer versiones cerradas del mundo, el pensamiento reflexivo deweyano recupera, desde nuestro punto de vista, el valor del juicio crítico, de la duda disciplinada y de la investigación como hábito democrático, tal como se destaca en Dewey (2004).

Pero la actualidad de *How We Think* no se agota en una defensa metodológica del razonamiento correcto; su alcance es más radical, porque devuelve al pensamiento su dimensión pública. Para Dewey (1995; 2004), pensar bien no es aislarse del mundo, sino reconstruirlo con otros a partir de problemas comunes, de modo que la lucha contra la desinformación y el dogmatismo no puede reducirse a verificación técnica de contenidos, sino que exige rehacer las condiciones sociales de una experiencia comunicada. En términos epistemológicos:

The democratic ideal—democracy as a way of life—looks like a moral concept. It has, obviously, a moral side to it in the sense of presenting a morally superior way of organizing social life (to use Deweyan vocabulary) to other available ways of doing so. But it is a mistake to overemphasize this moral side of the concept (although frequently to be seen in comments on Dewey's philosophy). The moral side in my view is less important than the epistemic side of Deweyan democracy. (Ólafsson, 2014, pp. 1-2)

En palabras de Ólafsson (2014), precisamente en este punto reside su fuerza para el siglo XXI, y es que, frente a comunidades de enseñanza-aprendizaje encapsuladas en certezas inmunitizadas contra toda crítica, Dewey (1900) recuerda que la democracia depende de sujetos capaces de revisar sus creencias a la luz de nuevas experiencias y de participar en procesos colectivos de interpretación de la realidad y, más aún, de sus problemáticas estructurales.

CUADRO 1. Ideas filosóficas centrales que identifican el pensamiento de John Dewey.

Idea central de John Dewey	Alcance analítico en la realidad contemporánea	Proyección crítica actual
El pensamiento reflexivo exige examinar, activamente, las creencias y sus fundamentos ontológicos.	Permite cuestionar narrativas inmediatas, noticias virales y opiniones asumidas como hechos verídicos	Favorece una ciudadanía capaz de dudar con método de pensamiento crítico y no de repetir con rapidez.
La experiencia no es dato bruto, sino reconstrucción inteligente de la interacción con el mundo.	Ayuda a comprender que la realidad social se forma en prácticas, hábitos, mediaciones y contextos dinámicos.	Impide reducir la educación al consumo de información descontextualizada.
La democracia es una forma de vida basada en la experiencia comunicada y en la asociación intersubjetiva.	Ilumina la erosión de lo común cuando predominan burbujas informativas y comunidades cerradas.	Reivindica los espacios sociales y pedagógicos para deliberar, escuchar y revisar perspectivas diversas de comprender la realidad.
La escuela debe ser un “laboratorio social” de investigación y cooperación.	Reubica la función educativa frente a los modelos centrados solo en el rendimiento y en la empleabilidad.	Propone una pedagogía activa donde aprender sea investigar problemas reales y no memorizar respuestas.
El juicio crítico se forma en la resolución de problemas, no en la obediencia dogmática.	Sirve para resistir a las simplificaciones ideológicas y las certezas prefabricadas.	Fortalece las prácticas educativas orientadas a la argumentación, la pluralidad y la responsabilidad pública.

Fuente: elaboración propia con base a la lectura hermenéutica de (Dewey, 1995; 2004).

En definitiva, ante la pregunta ¿de qué manera la herencia de *How We Think* permite confrontar las formas contemporáneas de realidad, desinformación y dogmatismo que erosionan la experiencia compartida del mundo? Todo indica que, filosóficamente, el cuadro 1 muestra que la originalidad de Dewey no está en haber defendido una técnica pedagógica más eficaz, sino en haber comprendido que el problema del conocimiento es inseparable del problema de la vida en común.

Cada una de sus ideas centrales apunta a una misma intuición: cuando la experiencia se fragmenta, el juicio se debilita; cuando el juicio se debilita, la democracia se vacía; y cuando la democracia se vacía, la realidad compartida queda expuesta a la manipulación, al dogma y a la pseudorrealidad. Leer hoy *How We Think* (Dewey, 2004), significa, entonces, defender una pedagogía de la atención, de la demora crítica y de la reconstrucción cooperativa del mundo, no como de una nostalgia de otra época, sino como exigencia intelectual y política ante una modernidad que produce más información de la que puede convertirse en verdad pública, con todo lo que ello significa y representa.

Reconstitución de la escuela como espacio de investigación social y deliberación pública en perspectiva deweyana

La escuela del siglo XXI solo puede reconstituirse en clave deweyana si deja de entenderse como una instancia de administración de contenidos y vuelve a pensarse como una institución pública encargada de rehacer el vínculo entre experiencia, inteligencia y vida común (Dewey, 1995; 2004). En un escenario internacional atravesado por la polarización política, la precarización económica y el empobrecimiento educativo, la crisis de la realidad no se manifiesta únicamente en la circulación de falsedades, sino en la erosión de las condiciones sociales, materiales y simbólicas, objetivas y subjetivas, que hacen posible una experiencia compartida del mundo y una conversación racional sobre él.

Por estas y otras razones, sigue siendo decisiva la afirmación de Dewey en *The School and Society*: “All that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members” (Dewey, 1900, p. 27), porque esa frase devuelve a la escuela una función civilizatoria que hoy ha sido debilitada por la lógica de la utilidad inmediata propia del modelo neoliberal y su consecuente fragmentación del espacio público.

Desde esa base, la escuela puede rehacerse como espacio de investigación social cuando transforma los problemas vividos por los estudiantes en materia legítima del conocimiento. De esta manera, problemas recurrentes como la desinformación, la violencia simbólica, la desigualdad, el deterioro ambiental, la exclusión y la manipulación digital dejan entonces de ser “temas externos” para convertirse en objetos de indagación compartida (Dewey, 1900).

En este punto, la herencia de *Democracy and Education* y *How We Think* resulta crucial, porque Dewey (1995) no pensó la educación democrática como una doctrina moral abstracta, sino como un modo de organizar la inteligencia colectiva alrededor de problemas comunes; de ahí la importancia de su formulación en el prefacio de *Democracy and Education*: “*The following pages embody an endeavor to detect and state the ideas implied in a democratic society and to apply these ideas to the problems of the enterprise of education*” (Dewey, 1900, p. 7). Leída hoy, esa proposición exige que la escuela no prepare para una ciudadanía futura e hipotética, sino que instituya prácticas presentes de investigación, contrastación de evidencias y argumentación pública, tal como también sugieren las convergencias pedagógicas destacadas por Sikandar (2015).

Sin embargo, investigar no basta si la escuela no se convierte además en un espacio de deliberación pública, es decir, en una forma de vida donde las diferencias puedan comparecer sin quedar atrapadas por el dogma, el miedo o la consigna. La perspectiva deweyana obliga, en

consecuencia, a desplazar el centro del trabajo escolar desde la obediencia hacia la discusión razonada, desde la memorización hacia el juicio, y desde la repetición de respuestas hacia la construcción cooperativa de sentido; por eso, su intuición de que la escuela debe ser: “*a genuine form of active community life, instead of a place set apart in which to learn lessons*” (Dewey, 1900, p. 18), situación que conserva una densidad extraordinaria para el presente histórico.

En este hilo conductor, en el siglo XXI, reconstituir democráticamente la escuela significa precisamente eso: crear un ámbito donde la palabra vuelva a tener espesor público, donde la verdad sea una tarea compartida y donde el desacuerdo no destruya la comunidad, sino que la vuelva intelectualmente más exigente y crítica. La siguiente tabla analítica sintetiza los argumentos centrales de esta argumentación, destacando su alcance para una reconstrucción democrática de la escuela, en diálogo con la literatura reciente sobre pensamiento crítico y democracia educativa (Sikandar, 2015; Ólafsson, 2014).

CUADRO 2. Claves deweyanas para reconstituir la escuela como investigación social y deliberación pública.

Eje argumental	Núcleo deweyano	Reconstitución escolar	Alcance frente a la crisis actual
Función social de la escuela.	La escuela transmite a las nuevas generaciones lo mejor que una sociedad ha elaborado históricamente.	La escuela debe recuperar su papel de mediación entre la experiencia juvenil y el mundo común.	Resiste la fragmentación cultural y la pérdida del horizonte público.
Investigación social.	Pensar implica reexaminar creencias, problemas y consecuencias antes de asentir.	El aula se organiza en torno a problemas reales, la evidencia discutida y la búsqueda cooperativa.	Contrarresta la pseudorrealidad, los rumores y la desinformación emocionalizada.
Deliberación pública.	La democracia requiere comunicación, participación y revisión de perspectivas.	La escuela se convierte en una microesfera pública donde disentir es parte del aprender.	Debilita el dogmatismo y fortalece el juicio reflexivo.
Reconstrucción del sentido.	La experiencia educativa vale cuando reorganiza, inteligentemente, la relación con el mundo.	El currículo vincula saberes, conflictos sociales y prácticas de interpretación compartida.	Repara la erosión de la experiencia compartida y, al mismo tiempo, rehace los vínculos democráticos.

Fuente: elaboración propia con base la lectura hermeneútica de Dewey (1900; 1995; 2004).

En términos reflexivos, el cuadro 2 permite ver que el verdadero antídoto deweyano ante la crisis de la realidad social, no es una técnica didáctica aislada, sino una ontología práctica de lo común. Esto significa que, la realidad compartida no está dada de una vez por todas, sino que se produce y se corrige en procesos de investigación, comunicación y cooperación.

En este orden de ideas, cuando la escuela asume esa tarea, deja de ser un recinto defensivo que protege a los estudiantes del mundo y pasa a ser, desde nuestro punto de vista, un espacio

social donde el mundo puede ser interrogado, discutido y simbólicamente reconstruido. El principal valor de la referida Tabla 2, por ello, no reside en ordenar conceptos, sino en mostrar que experiencia, deliberación e inteligencia pública forman una misma trama y que, si una de ellas se rompe, las otras se vacían de contenido democrático.

CONCLUSIONES

Se debe aclarar que, esta conclusión no pretende repetir, en clave abreviada, lo ya dicho por la bibliografía revisada. Su propósito es más exigente, se buscó asumir una voz interpretativa propia y sostener, sin disfraces metodológicos, que toda lectura de Dewey implica una toma de posición sobre la democracia, la educación y el tipo de sociedad que se considera deseable. En ese sentido, los autores de este artículo se distancian de la ficción neopositivista de la neutralidad académica, porque entienden que investigar la crisis de la realidad social, exige declarar los compromisos éticos, políticos e ideológicos desde los cuales se piensa y se escribe.

Definitivamente, la vigencia del pensamiento pedagógico crítico de John Dewey (1995; 2004) consiste, ante todo, en que todavía ofrece una gramática conceptual para resistir la disociación contemporánea entre experiencia vivida, vida pública y formación intelectual. En un tiempo marcado por la sobreproducción de información, la fragmentación del espacio común y la debilitación del juicio, Dewey conserva una fuerza singular porque recuerda que educar, no es adaptar sujetos a un orden social dado, sino formar capacidades para reconstruir críticamente ese orden desde la experiencia compartida. Su actualidad, por tanto, no es arqueológica sino estratégica, toda vez que permite pensar la escuela, la universidad y otros espacios formativos como “laboratorios de democracia reflexiva” y no como simples dispositivos de certificación académica.

Por eso, el valor teórico y práctico de Dewey como antídoto frente a la crisis de la realidad social, radica en haber unido tres dimensiones que hoy suelen aparecer escindidas: la experiencia como prueba de mundo, la democracia como forma de vida y el juicio reflexivo como disciplina de la libertad. Allí donde proliferan realidades digitales prefabricadas, adhesiones emotivas instantáneas y comunidades de aprendizaje cerradas, sobre sí mismas, su pedagogía crítica obliga a devolverle densidad a la pregunta por cómo se forma un sujeto capaz de pensar con otros, sin abdicar de su autonomía. Dewey (1995) sigue siendo decisivo no porque ofrezca respuestas terminadas, sino porque enseña a convertir la incertidumbre social en un problema público, la experiencia en investigación y la educación en práctica de emancipación democrática.

De cara a futuras agendas de trabajo, convendría abrir líneas de investigación que conecten el legado de Dewey con la gubernamentalidad algorítmica, la economía de la atención, la desinformación digital y las nuevas formas de exclusión, que reconfiguran la experiencia social contemporánea. También resulta necesario profundizar en estudios comparados entre Dewey, Freire, Habermas, Honneth y otras corrientes de teoría social contemporánea, a fin de repensar la formación del juicio crítico en contextos de polarización, desigualdad y debilitamiento institucional.

Finalmente, sería interesante promover investigaciones empíricas sobre prácticas pedagógicas democráticas en aulas híbridas, territorios periféricos y comunidades vulnerabilizadas, para

verificar hasta qué punto la promesa deweyana de una inteligencia cooperativa, puede sostenerse bajo condiciones históricas radicalmente nuevas.

En conclusión, el principal aporte de esta breve investigación consiste en haber mostrado que releer a Dewey (1900, 1995; 2004) hoy no equivale a rendir homenaje a un clásico, se trata de recuperar una “caja de herramientas filosóficas” para pensar críticamente la crisis de la realidad social, desde una pedagogía de la experiencia, del conflicto y de la democracia. Su limitación principal, sin embargo, es también la de todo estudio de alcance documental, que termina por privilegiar la reconstrucción teórica y el diálogo conceptual por encima de la contrastación empírica de casos específicos.

Precisamente por ello, este trabajo de investigación no clausura una discusión; apenas traza un umbral desde el cual seguir preguntando cómo educar, en el siglo XXI, para que la realidad común no sea una imposición, sino una obra siempre inacabada de la inteligencia colectiva en desarrollo permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A., & Trilla, J. (2024). Pensamiento crítico y pedagogía crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación* (406), 329-351. <https://doi.org/https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, LX (74), 127-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58438810006>.
- Buzato, M. (2023). Convergencias entre Dewey y Hernández: Un análisis de los enfoques pedagógicos. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 64-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0226>
- Dewey, J. (1900). *The school and society: Being three lectures*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/https://dn721505.ca.archive.org/0/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. <https://doi.org/https://tecno-educativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Espinel-Bernal, O., & Gallo, S. (2023). Educación y crisis contemporáneas. *Praxis & Saber*, 14(38), 1-5. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n38.2023.16685>
- Fonteneau, B. (2010). *Economía social y solidaria: construyendo un entendimiento común*. Bruselas: Universidad de Lovaina - HIVA/Bélgica.
- Kricke, M., & Neubert, S. (2020). Inclusive education as a democratic challenge—Ambivalences of communities in contexts of power. *Education Sciences*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci7010012>
- Moreno Olmedo, A. (2008). *El aro y la trama Episteme, modernidad y pueblo*. Miami: Convivium press.

- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, (44), 13-25.
- Ólafsson, J. (2014). Deweyan democracy: The epistemic context. *Nordicum-Mediterraneum*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.33112/nm.9.2.6>
- Prince, Á. (2024). Pedagogía social de John Dewey: Filosofía para consecución educativa infantil postpandemia. *Revista Aula Virtual*, 5(11), 294-302. <https://doi.org/https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n11/2665-0398-auvir-5-11-294.pdf>
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. . *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 191-201. <https://doi.org/https://www.proquest.com/openview/7e3428bf8e74029c55e922d32be19bb2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4450591>