

# Democràcia, Racionalitat i Educació. La polèmica Dewey-Hutchins en ocasió de 'The Higher Learning in America'

Àngel Pascual Martín \*

## Resum

El 1936 Robert Maynard Hutchins publicava *The Higher Learning in America* amb la voluntat de justificar un programa de reformes per la universitat americana que pogués sobreposar-se a la confusió existent sobre la missió de l'educació superior. El programa, que es desplegarà durant la Presidència de Hutchins a la Universitat de Chicago (1929-1950), concentrava l'esperit del *General Education Movement*, un moviment per la renovació de l'educació liberal que s'havia anat forjant contra les innovacions a què s'hauria sotmès l'educació des de finals del segle XIX, i de les que en bona part n'era responsable l'obra de John Dewey i de la *Progressive School*. Al seu temps, com demostra *Democracy and Education* (1916) entre d'altres, Dewey hauria posat en entredit els principis de l'educació liberal per antidemocràtics, il·liberals, científicament superats i socialment improductius, i els hauria considerat un dels principals esculls per la reconstrucció progressista de l'educació i la societat. A la publicació de *The Higher Learning in America*, la recepció crítica de Dewey provocà un debat públic entre els dos personatges, que, simplificant, farien figura de l'*escola progressista* i l'*escola tradicional*; un debat que es concentrà bàsicament en el que Dewey vindria a interpretar com el problema fonamental de l'educació: com accedeix l'home a conèixer, quins són els principis en què descansa aquest coneixement i quin lligam s'estableix entre el coneixement i la vida pràctica.

## Paraules clau

Dewey, Hutchins, educació liberal, Formació Professional, universitat, experiència, intel·lecte.

Recepció original: 09 de febrer de 2017

Acceptació: 27 de març de 2017

Publicació: 19 de gener de 2018

## Democràcia i Educació Liberal

La temptativa de John Dewey de captar els plantejaments implícits a la societat democràtica i d'aplicar-los a l'educació, també comporta dictar un judici sobre aquelles teories i institucions que, tot i néixer d'altres temps i conjuntures, segueixen operant en ple segle XX interferint en l'avenç de l'ideal democràtic (Dewey, 1916, p. 3). Entre d'altres nocions velles i caduques, però encara vives malgrat la pujança de la democràcia, el desenvolupament de la ciència experimental i la reorganització industrial, no se'n presenta cap de més antiga i arrelada en el passat, ni de més sòlida, refractària i adversa vers la reconstrucció progressista de l'educació i la societat que la noció del què es coneix per «educació liberal» (Dewey, 1916, p. 259 i ss.; cf. Dewey 1902a, 1902b, 1924a). L'educació liberal a què es refereix Dewey a *Democracy and Education* representa la idea clàssica heretada d'una educació superior. És la idea que nasqué amb els grecs fa vora 2500 anys, i que hauria regit bona part de la història de l'educació a Occident almenys fins al segle XIX i resistint fins l'actualitat. L'*egkýklios paideía* hel·lenística, les *artes liberales* romanes, el *trivium et quadrivium* medievals o les *humanitas* renaixentistes –que van

(\*) Mestre d'Educació Primària, Llicenciat en Pedagogia i Doctor en Filosofia. Forma part del Grup de Recerca *Eidos. Platonisme i Modernitat* de la Universitat de Barcelona i és professor col·laborador de l'Àrea de Formació Complementària a través del programa Gaudir UB. També és membre de la Societat Catalana de Filosofia. Es doctorà amb una tesi sobre el *Protàgoras* de Plató, i recull treballs sobre l'obra de Leo Strauss. El seu interès gira al voltant del problema de l'educació sota la difícil relació entre la filosofia i la política, i darrerament es concentra en la tradició d'educació liberal als Estats Units d'Amèrica. Adreça electrònica: daimon7@gmail.com

modelant les primeres formes d'educació secundària i superior fins a arribar, entre d'altres, a la institució de les primeres universitats a Europa i dels primers *colleges* a Nord-Amèrica– segueixen l'ideal educatiu clàssic que formularia originalment Aristòtil<sup>1</sup>, així com l'afí tradició curricular que esbossarien d'avançat els textos de Plató.

Aquesta idea, en els termes que s'hi refereixen els clàssics, és la d'una educació que remet a la *llibertat* com una certa condició, mitjà i aspiració propis i ineludibles. Literalment, és aquella educació exclusiva, distintiva i digna de l'*home lliure*: només l'home en llibertat, l'home alliberat, gaudeix o ha gaudit d'una educació liberal. Pels clàssics, l'home lliure es distingeix tant de l'*esclau* com de tot *aquell que treballa* per proveir-se dels *béns materials* necessaris per subsistir. És lliure qui no resta subordinat a tals necessitats ni, en última instància, *al cos* i a la part de l'ànima dirigida a satisfer-les. Ben el contrari, l'home lliurat de tals necessitats disposa per *dedicar-se a la sola part de l'ànima que el distingeix com a home* i que és, de fet, el que el fa veritablement lliure, *l'intel·lecte o la racionalitat*. Només a través d'aquesta els homes poden atendre *els béns més absoluts, el Bé i la Veritat*. A diferència, doncs, del què seria una educació servil o per al treball, que tindria per finalitat la *utilitat* de satisfer les necessitats pràctiques naturals i/o *pecuniàries* dels homes i la societat, l'educació liberal té per finalitat *la recerca mateixa del Bé i la Veritat*, això és, en general, la Filosofia o, segons com, la Teologia, i de forma derivada, l'exercici de la ciutadania i el seu govern, la Política. Així també, a diferència de l'educació servil o per al treball, que mitjançant l'ensenyament d'*habilitats productives instrumentals i mecàniques* prepara a l'home per a *exercir un ofici* determinat, l'educació liberal, mitjançant l'ensenyament de *les lletres i les ciències*, és a dir, de les *arts liberals* (tradicionalment, la gramàtica, la retòrica, la lògica, l'aritmètica, la geometria, la música i l'astronomia), cultiva la intel·ligència *general* de l'home per a *comprendre's millor a si mateix i al món* que l'envolta. D'aquesta manera, mentre l'home resultant d'una educació servil o per al treball, és, a tot estirar, *un home d'ofici o un professional especialitzat*, el que en pot resultar d'una educació liberal és, com a mínim, *un home culte o un noble ciutadà*, i com a màxim, *un savi o un home d'estat*.

Dewey feu notar com l'educació liberal així entesa hauria estat producte d'*antigues condicions socials* que haurien pressuposat una *divisió natural de classe* entre els homes – lliures i esclaus–, i conseqüentment una divisió natural també de classe entre les facultats humanes –coneixement i activitat– i les seves ocupacions –cultura i treball–. Segons això, l'educació liberal hauria estat pensada *exclusivament i uniformement* des de i per a una reduïda *classe ociosa dominant* que hauria descuidat les necessitats ordinàries de la majoria dels homes i hauria edificat *dogmàticament* una tradició cultural *aïllada i despreocupada* pel desplegament de la vida social. Malgrat el contemporani accés de les masses a l'educació, malgrat la indústria s'emancipi dels costums i necessiti de la ciència, i malgrat la demostrada fragilitat dels principis d'autoritat basats en dogmes de fe i supersticions, l'ensenyament de les arts liberals encara reproduiria els *dualismes clàssics*

(1) A l'hora de considerar que Aristòtil sigui el primer en referir-se a aquesta idea d'educació associada a la condició de l'home lliure (Dewey, 1916, p. 259-263 i 1924a, p. 200), Dewey coincideix i a l'hora es confronta amb la tradició recollida per John Henry Newman al clàssic *The Idea of a University* de 1854. Tot fa indicar que Dewey pren per primera formulació l'expressada en un passatge del llibre VIII de la *Política* (1337b4-22; cf. *Retòrica* 1361a11-23, *Història dels animals* 639a1-6). Tanmateix, que Aristòtil sigui el primer en expressar aquesta idea en aquests termes és qüestionable si considerem alguns passatges anteriors, de Plató i Xenofont (cf. *Protàgoras* 312b2-3, *Rivals d'Amor* 135c4-d4, *La república* VII; *Records de Sòcrates* II, 7, 4 i ss.). El també clàssic *Paideia: Die Formung des Griechischen Menschen* de Werner Jaeger de 1934-1947 serveix d'alternativa al respecte, situant a Plató i no a Aristòtil en l'origen de la idea d'Educació Liberal.

amb l'ànim de perpetuar el domini de les velles corporacions polítiques, eclesiàstiques i econòmiques, i frenaria així les aspiracions ciutadanes d'igualtat i de llibertat moral i intel·lectual, obstruïria l'evolució del coneixement científic i tecnològic i desatendria l'esforç per garantir el benestar social. Per Dewey, el desenvolupament de la democràcia, exigiria l'abandonament definitiu d'aquests antics dualismes, i amb ells, de l'ensenyament de les arts liberals. I molt especialment, la universitat, més enllà de l'antic antagonisme entre l'ensenyament per a la cultura general i l'ensenyament per a la utilitat professional, hauria d'assumir la responsabilitat de posar la veritat, això és, la veritat que només pot proveir i promoure la *ciència experimental* –que representa l'esperit intel·lectual veritablement liberal–, *al servei de la vida dels homes* (vid. Dewey 1916, p. 259-270, p. 271-285; 1902a; 1924b).

En realitat, en temps de John Dewey, la idea clàssica d'una educació liberal i les institucions que la representarien feia anys que havien començat a perdre crèdit i hegemonia als Estats Units. Aquesta fou, certament, la idea a partir de la qual començaren a florir a partir del segle XVII, en continuïtat amb la tradició europea i sota una forta inspiració confessional, els primers *colleges* d'elit a les colònies septentrionals del Nou Món. Però a partir de la Revolució Americana (1765-1783), i molt especialment, des de principis del segle XIX, al mateix temps que aquestes institucions d'educació superior proliferaven i s'estenien pel territori en la progressiva expansió cap a l'Oest, el model tradicional d'educació liberal i el seu currículum començà a posar-se en entredit. L'esperit democràtic de la Revolució forçava una progressiva obertura en relació als destinataris de l'educació més enllà de la restricció aristocràtica tradicional. El nou esperit liberal duia a qüestionar uns requisits educatius que havien estat imposats uniformement sense respectar les necessitats i les eleccions individuals com a ciutadans lliures. Mentre l'esperit científic i tecnològic, i la voluntat reforçada de dominar la natura i cobrir les necessitats materials humanes a través de la indústria, obligaven a introduir nous estudis i a diversificar el seu contingut amb intencions netament pràctiques. El punt d'inflexió definitiu en la crisi de l'ideal educatiu clàssic en benefici d'un nou ideal més aviat pràctic però també més democràtic no arribaria, però, fins després de la Guerra Civil Americana (1861-1865) arran dels profunds i imparables canvis demogràfics, econòmics, científic-tècnics, industrials, socio-polítics i religiosos que viuria el país d'aleshores ençà, i que entre d'altres conduïren al naixement de la universitat americana. Ara bé, passada aquesta època, cap a finals del primer quart del segle XX, si bé la tendència no arribarà mai a invertir-se, sí que es veié des d'aleshores contínuament i determinadament contrarestada per una força inversa de recuperació de l'ideal clàssic (vid. Rudolph, 1962; Versey, 1965; Thelin, 2004; Levine, 2006). Això és, cap al 1920 es començà a forjar als Estats Units un moviment que, en termes generals, reaccionava en contra del desequilibri generat en l'educació en favor dels interessos contingents i particulars i en detriment del cultiu general de l'esperit, i que, en el cas concret de la universitat, s'oposava a l'especialització pràctica i a la fragmentació del currículum i dels aprenentatges, que haurien comportat les anteriors reformes progressistes (McConnell, 1952; cf. Kimball, 1995). Aquest moviment, anomenat *General Education Movement*, es dedicà a reexaminar la naturalesa i els propòsits de l'educació liberal per a la seva actualització i revitalització en les societats modernes industrials i democràtiques, i d'aleshores ençà representarà una ferma alternativa a la *Progressive School*.

## Un pla racional per la Universitat

El 1929 Robert Maynard Hutchins<sup>2</sup> és l'escollit per assumir la Presidència de la Universitat de Chicago. Fundada prop de quaranta anys abans, el 1892, amb el finançament de John Davison Rockefeller, i sota la direcció de William Rainey Harper, Chicago va esdevenir, junt amb la John Hopkins, pionera i icona de la moderna universitat americana i del progrés i l'excel·lència que li foren associats. El ferm lideratge de Harper aconseguí explotar el model adoptat de la universitat alemanya del segle XIX, al mateix temps que exigia mantenir l'essència del *liberal college*. Per una banda, convertí en poc temps la nova universitat del Midwest en una de les punteres en recerca, avenç del coneixement i producció científica especialitzada, atraient als millors i més prestigiosos investigadors i professors del país. Per una altra, fou un ferm defensor de la causa educativa superior i general de la universitat, i del paper primordial que les arts liberals havien de tenir en aquesta causa, fins i tot en una era dominada per les ciències experimentals. A l'hora de la veritat, però, la gestió de Harper donà prioritat estratègica a la recerca per sobre de l'ensenyament, i a la seva mort, el 1906, la possibilitat efectiva de conservar una proposta educativa general i superior a la universitat basada en l'ensenyament de les arts liberals quedà obertament amenaçada. Els ensenyaments del College quedaven exposats a les necessitats de provisió dels instituts de recerca, de les escoles de postgrau i de les escoles tècniques. S'adoptava per als graus el sistema curricular electiu que havia fet fortuna a Harvard, i amb el que els diferents departaments podien dictar sense convenir ni en la finalitat ni en l'organització dels ensenyaments allò que havien d'aprendre els estudiants per cadascuna de les disciplines en vistes a una especialització inicial. A més, el triomf de les ciències experimentals, però encara més, de la utilitat i l'eficiència com a principis rectors de l'època, agreujaven la querella entre científics i classicistes al voltant del paper dels diferents sabers, i en especial del paper dels sabers heretats de la tradició cultural, en un currículum que volia preparar als estudiants per al món modern (Ashmore, 1989, p. 66-76).

El 1929, un jove de 30 anys arribava a Chicago havent dirigit ja amb èxit el deganat de l'Escola de Dret de Yale. En unes circumstàncies, les dels 30, molt poc propícies, Robert M. Hutchins era l'esperança del consell directiu per tornar a aixecar la poderosa

---

(2) Robert M. Hutchins nasqué el 1899 a Brooklyn, Nova York, malgrat de molt petit es traslladà amb la família a Oberlin, Ohio, on oferiren al seu pare, pastor presbiterià, una plaça al Seminari de Teologia. Fou criat i educat en un ambient de fortes conviccions puritanes, però malgrat això, progressistes, reformistes i amb una gran vocació de servei públic, especialment a través de l'educació. En tornar de la I Guerra Mundial, marxà a cursar Dret a Yale. Mentre estudiava aviat cobrí posicions de gestió i docència a la mateixa Escola de Dret. Només dos anys després de llicenciar-se, el 1927, n'esdevingué el Degà, guanyant-se amb molt poc temps un lloc destacat entre els educadors americans. Així és que a penes un any més tard el Consell Directiu de la Universitat de Chicago, que reconegué el valor de la seva gestió a Yale, contactà amb ell perquè fos el proper President, càrrec que assumí el 1929 i ocupà fins el 1950. Hutchins esdevingué a Chicago un personatge amb molta presència mediàtica i rellevància pública. Fins a tal punt és així que durant el primer mandat de Roosevelt, mentre encara és a Chicago, s'especulà amb què pogués ser nomenat jutge del Tribunal Suprem i, posteriorment, amb què anés en el *ticket* a les eleccions com a candidat a Vice-President de la nació. Havent deixat la Presidència de la Universitat, fundà el *Center for the Study of Democratic Institutions* i la *Great Books Foundation*. Especialment, el programa dels *Great Books of the Western Tradition*, al què ens referirem més endavant, li feu desplegar tot el seu talent, i trobà gran satisfacció servint al consell del St. John's College que precisament havia instituït un programa d'estudis exclusivament basat en la lectura dels Grans Llibres (vid. Ashmore, 1989; Dzuback, 1991; Mayer, 1993). A casa nostra la recepció de la vida i obra de Hutchins, malgrat ser minsa i molt tardana, ha parat l'atenció en la seva tasca com a President de la Universitat de Chicago i en el que representa el seu pla de reformes en el marc d'una revitalització de l'ideal clàssic d'una educació liberal. Bàsicament es concentra en Luri, 2012, 217-252; Jover i González, 2012; Torralba, 2013.

universitat al nivell assolit sota la Presidència de Harper. Precisament, un dels encàrrecs que rebé el nou President, i de ben segur, un dels motius pels què se'l contractà a ell i no a un altre, fou el de tornar a posar al centre de la universitat la seva tasca educativa. La Presidència de Hutchins havia de tenir com a prioritat armar, enfortir i fer reeixir els ensenyaments de grau i el College, així com posar ordre en l'organització general de la universitat en vistes a l'ensenyament i l'aprenentatge superiors (Ashmore, 1989, p. 57-65). Cap al 1920 s'esdevé un *revival* de la causa de l'educació liberal, rebatejada aleshores com a educació general<sup>3</sup>, que feu que l'ideal clàssic es tornés a deixar sentir amb força arreu del país. En el cas de Chicago, sota la iniciativa del Degà del College d'aleshores, Chauncey S. Boucher, s'havien començat a reunir esforços per organitzar els estudis a l'entorn de camps més amplis de coneixement que unifiquessin les qüestions de l'ensenyament i la seva finalitat educativa. Per començar, es volia establir un currículum comú bàsic –*Common Core*– per als dos primers anys que eliminés el sistema electiu. Amb ell es requeriria superar una sèrie de cursos de petit format centrats en matèries bàsiques de diferents camps de coneixement, i s'establiria un sistema d'avaluació comprensiva i integrada un cop superats. Després d'això, els dos anys següents l'estudiant podia triar què estudiar o en què especialitzar-se. Aquest pla curricular per al College veié la possibilitat d'implementar-se el 1931 amb Hutchins de President, qui l'acompanyà d'una bateria de reformes organitzatives tals com agrupar els departaments en quatre grans divisions (Humanitats, Ciències Socials, Biològiques i Físiques) o distingir el claustre del College del de la universitat. Malgrat donar els resultats que s'esperava, Hutchins encara insatisfet advocà, sota la forta influència de Mortimer Adler, per substituir-lo per un programa complet d'educació general<sup>4</sup> (Boyer, 2006).

En aquest ordre de coses, l'any 1936, el mateix any en què s'establiria el Comitè d'Arts Liberals a la Universitat de Chicago, Robert M. Hutchins publicà els seus dos primers grans títols pel que fa a l'educació, i en especial, pel que fa a l'educació superior: *The Higher Learning in America* (Hutchins, 1936a) i *No Friendly Voice* (Hutchins, 1936b). Ambdós es valdrien del material emprat en diverses adreces públiques dirigides a estaments de la comunitat universitària. Concretament, les adreces formaren part d'una estratègia de comunicació ideada des de la Presidència per tal d'anunciar, explicar i justificar el nou i radical programa de reformes basat en l'ideal clàssic d'una educació liberal, i amb el qual Hutchins volia culminar *un pla racional per la universitat*. Per a una presentació general i comprensiva d'aquest pla, i dels problemes que tractava de superar, serví *The Higher Learning in America (HLA)*, on s'analitzaven les condicions en què operava l'educació superior americana, es feien paleses les dificultats que aquesta havia de patir sota aquestes condicions, es defensava que la millor solució passava pel què es venia a

(3) La denominació, encara que dóna lloc a moltes accepcions, serveix d'homòloga d'educació liberal d'acord amb la finalitat general d'aquesta, encara que emfatitza també la voluntat d'ésser ara, a diferència del passat, per a tothom.

(4) Irònicament, però, és a Hutchins, i no a Boucher a qui la memòria atribueix l'èxit i la vàlua del pla de 1931, que llevat d'algunes interrupcions és el que més continuïtat ha tingut a la Universitat de Chicago i el que ha esdevingut, amb el temps i fins a l'actualitat, la seva marca d'identitat. Fins a tal punt és així que el febrer de 1999 durant una reunió dirigida pel President Hugo Sonnenschein per proposar certs canvis pel que fa a la matrícula dels estudiants de grau i pel que fa als requisits d'estudis, que implicaven una reducció notable del *Common Core*, entre els protestants se sentien crits de «Long live Hutchins!» (Stevens, 2001, p. 165).

anomenar una educació general, i finalment, es plantejava com s'hauria d'ordenar l'educació superior a Amèrica d'acord amb aquest ideal<sup>5</sup>.

*HLA* s'endega amb un diagnòstic rotund i molt estès: l'educació superior es troba immersa en una gran confusió, no es decideix sobre si forma per a la ciutadania, per a l'ocupació professional o per a la vida acadèmica<sup>6</sup>, més aviat intenta fer totes tres coses alhora sense acabar de fer-ne bé cap (p. 1-3). Per Hutchins, les causes d'aquesta confusió es deuen bàsicament a tres factors, que no són propis de les institucions educatives sinó externs o derivats de la societat i la vida política americana (p. 31-32). El primer d'ells és *l'amor als diners*. Mentre tota universitat hauria d'establir els seus principis i les seves finalitats amb independència acadèmica, el que succeeix és que els principis i finalitats generals de la universitat, i les polítiques concretes relatives als estudis i a la seva organització es determinen a partir de les demandes immediates i contingents d'una comunitat o de l'exigència de fer més atractiu, eficient i rendible el seu servei (p. 4-6). L'ampliació de l'oferta universitària amb nous ensenyaments necessaris per la comunitat, l'acceptació i l'agrupació d'alumnat amb expectatives de formació totalment diferents, l'oferta de serveis complementaris d'entreteniment com a reclam, o l'aprofitament docent d'investigadors o postgraduats en formació malgrat el seu desinterès en l'educació superior, demostren l'efecte pràctic d'una concepció de la universitat com a «estació de servei» o com a centre d'«intercanvi comercial» (p. 6-11). En una estranya col·laboració amb l'amor als diners, genera encara més confusió pel que fa a l'educació superior una *noció equívoca de democràcia*, especialment pel que afecta als drets i llibertats dels ciutadans a l'educació i també a la influència i al control de les institucions polítiques i de l'opinió pública sobre les institucions educatives. Que qualsevol jove ciutadà pugui exigir de romandre en l'educació pública tant de temps com vulgui, estudiant el que vulgui i fins i tot requerint el títol que desitgi, amenaça el sentit general, superior i culminant de l'educació universitària (p. 18-20); i que les diferents administracions, els *lobbies* i els mitjans de comunicació intentin regular i controlar la naturalesa i gestió dels estudis superiors, atempta contra la llibertat acadèmica (p. 18-24). Malgrat això, però, per l'autor, la gran causa de confusió pel que fa a les finalitats de l'educació superior és una *falsa idea de progrés*: la idea que amb el temps, i gràcies a l'acumulació d'informació, a l'increment de coneixement científic i al desenvolupament tecnològic, la situació en què ens trobem en societat i en el món es demostrï superior a les anteriors. Hutchins s'hi dedicarà amb detall en la resta de capítols de *HLA*, però avança que en tots els camps del saber la idea de progrés ha elevat les ciències empíriques i experimentals per sobre de la tradició i dels sabers antics, el que, de retruc, ha desplaçat en l'estudi el cultiu de l'intel·lecte en benefici de l'entrenament d'habilitats (p. 24-31).

En el segon capítol, Hutchins passa a precisar les dificultats aparegudes en l'educació superior com a resultat dels factors anteriors. La *professionalització*, l'*aïllament del saber* professional i l'*antiintel·lectualisme* són els principals esculls per al President de la Universitat de Chicago (p. 54-55). Des d'inicis del segle XX, l'educació que té per finalitat la preparació per la vida laboral, dèiem, hauria dominat la formació universitària des de principis d'*eficiència i utilitat* a expenses d'una educació liberal. Això ha provocat no

(5) L'obra no és massa extensa, consta de 120 pàgines repartides en quatre capítols: I. External Conditions, II. The Dilemmas of the Higher Learning, III. General Education i IV. The Higher Learning.

(6) La confusió que revela Hutchins sembla que ve de molt antic, si atenem a Aristòtil: «Si partim de l'educació que tenim al davant, les nostres observacions produeixen perplexitat i no resulta clar si cal ensenyar les coses útils per a la vida o les que promouen l'excel·lència o bé les més rebuscades (...)» (*Política* VIII, 2, 1336a39-43).

només la creació *ad hoc* de nous estudis d'acord amb demandes de treball específiques i puntuals, sinó també la corrupció dels estudis liberals en vistes a l'ocupació i en detriment del què tradicionalment els havia caracteritzat, la recerca de la veritat per ella mateixa (p. 35-36)<sup>7</sup>. Per l'autor, aquest fenomen ha destruït el caràcter general i intel·lectual de les universitats, fins al punt que «pensar» ha esdevingut una raresa, si no un handicap, tant pels estudiants com pel professorat (p. 38, 40 i 53). Cadascuna de les escoles professionals, però també de les facultats i dels seus departaments, estranyament es dediquen a ensenyar res que no estigui directament relacionat amb *la pràctica especialitzada de la seva ocupació*. En vistes a l'ocupació, es tendeix a eliminar el contingut intel·lectual genèric, però també l'específic de l'ensenyament professional, i a substituir-lo per *contingut procedimental i instrumental* propi de l'experiència pràctica específica (p. 36-37). Això, a més de convertir la universitat en una amalgama de *centres d'intercanvi i propaganda per a l'adaptació social i l'ajust ocupacional* que no tenen res de comú pel que fa la formació dels homes i la recerca de la veritat (p. 41-44), impossibilita que ni tan sols les mateixes professions puguin ser veritablement enteses i apreses. Un bon professional hauria de ser algú que sap què fa i perquè, més que no pas algú que simplement segueix instruccions o és capaç d'adaptar-se al lloc i les condicions de treball (p. 38, p. 51-52). I saber el que un es fa i per què exigeix atendre l'herència cultural i intel·lectual de les professions, que no resta pas al marge sinó lligada a la tradició cultural i intel·lectual de la nostra civilització (p. 57).

Arribats a aquest punt, en el capítol tercer de *HLA*, Hutchins exposa en què consistiria una *educació general* com a alternativa als actuals problemes de l'ensenyament superior. Pel que fa a les finalitats, l'educació general que proposa Hutchins *per a tots* els joves d'entre 16 i 20 anys (p. 9, p. 16-18, p. 61-62; cf. Hutchins, 1952, p. 17-23)<sup>8</sup> recupera l'ideal clàssic d'una educació liberal. L'únic i perenne propòsit de l'educació consisteix en *traçar i comprendre els problemes fonamentals i permanents a la naturalesa humana* (p. 66), no pas en preparar-se específicament per guanyar-se la vida o per adaptar-se a les exigències de l'entorn. I traçar i comprendre allò que és comú i permanent en la naturalesa humana només s'esdevé si ens valem i ens dediquem a l'intel·lecte, avui com en el passat<sup>9</sup>. El *cultiu de l'intel·lecte* és allò que tota educació general ha de proveir (p. 67),

- 
- (7) Per il·lustrar-ho, Hutchins posa com a exemple el fet que un 45% dels estudiants que cursen els *Master of Arts* reconeixin que ho fan per optar a places docents en educació secundària o que un 75% dels que cursen els *Philosophy Doctorate* ho facin per poder complir amb el requisit laboral d'esdevenir professor universitari; tal cosa va acompanyada del fet que els departaments que assenten càtedra per a aquests programes, així com per programes de grau, ho facin pensant en allò que necessitaran aquells reduït grup que acabaran treballant per ells (p. 35-36). En un altre ordre de coses, Hutchins també posa com exemple el fet que en les Divinity Schools cada cop es cursin menys ensenyaments de Teologia i cada cop hi hagi més cursos del tipus «Building management», «Community studying» o «Church socials» que preparen millor als estudiants per la seva futura *feina* com a pastors (p. 46).
- (8) Per Hutchins, les circumstàncies obliguen a proveir als joves amb una educació general fins als 20 anys d'edat (curiosament, Dewey pensa el mateix, vid. Dewey, 1902a, p. 101-102). A partir d'aleshores, considera que només aquells qui estiguin realment capacitats i presentin una disposició adequada haurien de continuar estudiant a la universitat. L'educació general ha de ser de profit, que no útil en el sentit corrent, per a tothom amb independència que hagi de seguir els seus estudis a la universitat. L'educació general, entesa com a educació liberal, ha de ser també per a tothom amb independència de quines siguin les seves restriccions de cara a l'aprenentatge de les arts liberals. No s'ha de renunciar a l'ensenyament d'aquestes, si no cercar nous mètodes que permetin apropar-les a aquells a qui tradicionalment se'ls ha privat l'accés. Com se li coneix popularment, Hutchins sosté que «The best education for the best is the best education for all» (cf. Hutchins, 1952, p. 17).
- (9) «Education implies teaching. Teaching implies knowledge. Knowledge is truth. The truth is everywhere and the same. Hence education should be everywhere the same» (p. 66).

també en vistes a la vida pràctica (p. 68), car l'experiència no basta per si sola, necessita de l'intel·lecte per comprendre's (p. 69). Però com es cultiva l'intel·lecte? Doncs a través de l'estudi dels sabers que constitueixen la nostra herència cultural (p. 71) entesa com la *gran conversa* mantinguda entre els homes a l'entorn de *qüestions permanents* sobre la seva pròpia naturalesa. D'una altra manera, la *recerca de la veritat* del què és comú en els homes, i que els ajuda a esdevenir tals, es dona particularment gràcies a l'assistència intel·lectual mútua, a través de la cultura, al pensament i del pensament d'altres homes del present, del passat i del futur (p. 73). Això és, al seu temps, l'única cosa que pot donar a la universitat i, de retruc, a la societat l'esperit d'*una veritable comunitat* (p. 57).

El currículum que presenta Hutchins descansa en la idea de crear un *stock* comú d'idees que possibilitin la comprensió entre nosaltres i del món com a Tot. Està basat en els anomenats *estudis permanents*, això és, els ensenyaments de sempre, bàsics per a qualsevol àmbit d'estudi (p. 73-77). L'agrupació d'aquests ensenyaments en tres pilars estructura el currículum. El primer pilar queda constituït per la lectura de llibres el contingut dels quals cobreix tots els camps del saber i resulta essencial per comprendre qualsevol matèria d'estudi contemporània, llibres que al seu torn desenvolupen bons hàbits de lectura i estàndards de gust que capaciten per llegir intel·ligentment altres llibres. En definitiva, *la lectura dels Grans Llibres de la Tradició, dels Clàssics* (p. 78-81 i p. 85-86; cf. Hutchins, 1952)<sup>10</sup>. El segon pilar del currículum s'hauria d'aixecar amb *l'ensenyament de la Gramàtica*, que ens ensenya les regles d'escriptura, lectura, retòrica, oratòria, lògica i raonament, de les quals precisament els Clàssics en són el millor exemple (p. 82-83). Mentre el darrer pilar, hauria d'estar format per *l'ensenyament de les Matemàtiques i la Lògica*, car és sobretot amb elles que s'aprèn a pensar correctament (p. 83-85). Un currículum com aquest hauria de servir perquè qualsevol estudiant d'educació superior que el seguís i el finalitzés tingués un coneixement sòlid dels fonaments de les

(10) Els cursos universitaris de grau organitzats en base a la lectura de textos clàssics foren instituïts al Columbia College per John Erskine el 1921 sota el nom de *General Honors Course*, el que encara ara són les *Literature Humanities* del seu currículum bàsic. Aquest seminari de grau tenia dos anys de durada i s'hi llegien entre cinquanta i seixanta obres (a una per setmana) de literatura, economia, ciència, filosofia i història. A l'arribada de Mortimer Adler a la Universitat de Chicago el 1930 procedent de Columbia, ell juntament amb Robert M. Hutchins, seguint el model del curs d'Erskine, n'implementaren i co-dirigiren una rèplica, mentre Adler també organitzava i dirigia grups de lectura i discussió per adults fora de la universitat. El 1936, l'any de publicació de *HLA*, dos dels membres del «Comitè on Liberal Arts» creat per Hutchins i Adler a Chicago, Scott Buchanan i Stringfellow Barr, es faran càrrec del deganat i la presidència del St. John's College d'Annapolis, on instauraran, seguint també el model de Columbia, un nou programa d'estudis encara vigent avui basat únicament en la lectura dels grans llibres. Després d'anys d'experiència, el 1947 Hutchins i Adler constituïren la *Great Books Foundation*, una institució sense ànim de lucre dedicada a recolzar el renovat interès per la lectura i discussió de les grans obres de la literatura com a vehicle per a una educació continuada fora de la universitat. Una de les principals fites de la Fundació fou la de posar a l'abast del públic edicions traduïdes d'aquestes obres, algunes de les quals o bé havien quedat descatalogades o bé resultava molt costós fer-se amb elles. D'aquesta manera, el 1952 en col·laboració amb l'*Encyclopaedia Britannica*, i amb el consell d'Erskine, Barr i Buchanan, la *Great Books Foundation* va llençar la col·lecció *Great Books of the Western World* en cinquanta-quatre volums. La col·lecció incloïa quatre-centes quaranta-tres obres de setanta-quatre autors d'Homer a Freud, encapçalades per tres volums d'introducció escrits pels editors. El primer, de la mà de Hutchins i sota el títol *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*, venia a justificar la necessitat d'una col·lecció d'aquestes característiques i del tipus ideal d'educació que la lectura de les obres incloses podia fer possible. Els dos volums següents, de la mà d'Adler, i titulats *The Great Ideas: A Synopticon*, volia ser una guia temàtica organitzada al voltant de cent dues qüestions que traçaven la unitat de la col·lecció i, en general, del pensament occidental. El 1990 s'edità de nou la col·lecció ampliant-la a seixanta volums, acollint obres desestimades en la primera edició i incloent-ne d'altres de publicades posteriorment. La *Great Books Foundation* continua encara avui desenvolupant la seva missió, havent desplegat durant aquest temps també programes de lectura i discussió de clàssics per a infants i joves d'educació primària i secundària (<https://www.greatbooks.org/>).



diferents disciplines intel·lectuals, pogués distingir i pensar les matèries d'estudi com correspon a cadascuna d'elles, sabés utilitzar amb correcció el llenguatge i raonés, compregués l'home i el que connecta l'home amb l'home, i adquirís un cert grau de saviesa (p. 91).

El problema dels programes i els currículums vigents no és per a Hutchins la manca de contingut. De contingut reconeix que n'hi ha i de molt variat. Pel President de la Universitat de Chicago, el problema és més aviat que a tals continguts se'ls hagi sostret qualsevol valor i estiguin mancats de jerarquia, que estiguin mancats de qualsevol principi que els regeixi i els doti d'unitat (p. 91-95). D'això tracta sobretot el darrer capítol del llibre, de com ordenar els ensenyaments de la universitat. El problema és que, actualment, els continguts no puguin ser ni escollits ni organitzats racionalment. El problema és que una certa idea dels drets i les llibertats de l'individu, de la democràcia (p. 91-92), i una certa idea de la veritat (p. 95), impedeixin que els continguts no puguin ser ordenats de manera intel·ligent i intel·ligible de manera que facin de la seva presentació i ensenyament del món i de l'home quelcom veritablement educatiu (p. 108). Hutchins cerca, doncs, molt a pesar dels prejudicis corrents, *un principi racional*, com l'hauria tingut la universitat medieval, *que pugui unificar i ordenar la universitat en la seva finalitat d'educar*. Per a Hutchins, el principi ordenador només pot venir donat per *una jerarquia de veritats que ens mostri què és fonamental i què subsidiari* (p. 95). Per l'autor, només la *Metafísica* –que és l'única alternativa que ens queda si rebutgem la Teologia per estar basada en la fe i la revelació (p. 96-97)–, com a coneixement de les primeres causes i principis de totes les coses, pot exercir de principi ordenador d'una educació superior general (p. 97-99)<sup>11</sup>. Sota el govern de la *Metafísica*, les línies d'organització general que Hutchins proposa en el darrer capítol per a l'educació superior, i que conformen *un pla racional per la Universitat* (p. 117), l'única Universitat que s'ho val (p. 118), són les següents. Que siguin desballestats els departaments i que la Universitat estigui formada només per tres facultats, la de *Metafísica* (dedicada a l'estudi dels primers principis), la de *Ciències Socials* (dedicada a l'estudi de les relacions entre els homes) i la de *Ciències Naturals* (dedicada al coneixement de l'home i de la natura), i que la primera sigui la que regeixi i uneixi la resta. Que qui faci docència als estudis de grau siguin només aquells professors que es dediquin a l'estudi de les grans idees o dels problemes fonamentals en aquests tres àmbits, i que els que no (aquells que es dediquen a recopilar dades experimentals o a la formació ocupacional) siguin transferits a instituts de recerca o tècnic-professionals. Que aquests instituts que no atenen contingut intel·lectual, encara que mantinguin relacions amb la Universitat, no en formin part (p. 111-112). Que l'ensenyament que rebin els estudiants estigui dirigit a entendre aquestes idees i problemes i que no tingui cap finalitat vocacional; que l'ensenyament parteixi dels primers principis i que, en tot cas, es dirigeixi posteriorment a informació obtinguda recentment que ajudi a comprendre'ls, però mai a l'inrevés. Que els estudiants hagin de cursar sota prescripció matèries de totes tres disciplines (*Metafísica*, *Ciències Socials* i *Ciències Naturals*), si es vol, amb especial èmfasi en una d'elles (p. 105-110). Que aquest programa d'estudi duri quatre anys, des del Junior Year de la High School fins al Sophomore Year del College. Que l'avaluació sigui general i comprensiva, i que els estudiants decideixin examinar-se quan estiguin veritablement preparats per ser

(11) «The aim of higher education is wisdom. Wisdom is knowledge of principles and causes. Metaphysics deals with the highest principles and causes. Therefore Metaphysics is the highest wisdom» (p. 98).

examinats. I que un cop enllestits, aleshores sí, puguin optar a especialitzar-se en un àmbit de recerca o en una professió determinada (p. 116).

El «Pla Hutchins», o almenys una derivada d'aquest, vindria a transformar, no sense dificultat ni molta oposició, l'organització i el sentit del College a Chicago aproximadament entre 1943 i 1953. Tanmateix no va arribar a gaudir mai de massa suport entre el professorat, les autoritats extraacadèmiques tampoc no n'eren favorables i els estudiants, en un determinat moment, comencen a dubtar de la seva utilitat. En marxar el President Hutchins aviat es restituí el programa de 1931. Malgrat això, el programa anunciat a HLA i desplegat a Chicago per Hutchins s'erigí com la referència més influent dels moviments en favor d'una educació general entesa a partir de l'ideal clàssic d'una educació liberal (Stevens, 2001, p. 166).

## La Racionalitat en l'Educació

A *HLA*, Hutchins no fa ni una sola referència directa a John Dewey. Malgrat l'obra no l'esmenti i malgrat Hutchins confessés que per aquells temps no hauria llegit res d'ell de primera mà<sup>12</sup>, és clar que, com a mínim, apunta a la seva influència. Tant a la seva influència en l'estat de la formació i la recerca de la Universitat de Chicago, com a la concepció predominant a l'època sobre l'educació. El 1894, John Dewey va arribar a la recentment fundada Universitat de Chicago de la mà del President Harper, i la va deixar per traslladar-se a Columbia el 1904, havent dirigit els departaments de Filosofia, Psicologia i Pedagogia, i havent fundat la Laboratory School. Malgrat el pas del temps, a l'arribada de Hutchins el 1929, el panorama acadèmic seguia intensament dominat pel seu llegat. El segell del Pragmatisme, que donà lloc a un marc de referència comú sota l'anomenada Escola de Chicago, marcà no només el departament de Filosofia sinó la universitat i la pràctica intel·lectual en general. La ciència experimental, l'especialització en la recerca, el rebuig de la Metafísica i el conseqüent antiintel·lectualisme o la idea de progrés, devien bona part del seu èxit universitari al llegat del professor Dewey. I el programa de reformes de Hutchins anava, efectivament, dirigit a contrarestar i minar la influència i el poder del Pragmatisme a la universitat, començant pel sistema curricular i els mètodes d'ensenyament i acabant per la composició del claustre (vid. Gross, 2013, p. 84-87)<sup>13</sup>. Però més enllà de la Universitat de Chicago, com dèiem, la influència de Dewey sobre el panorama educatiu general dels anys 30 era un fet. El discurs i el model de la *Progressive School*, basat en bona mesura en les idees plasmades a *Democracy and Education* entre d'altres, s'havia estès per tot el país i a tots els nivells del sistema educatiu, també a la universitat. El model de l'escola centrada en l'alumne, l'aprenentatge basat en l'experiència i la relegació dels continguts d'aprenentatge com a trets característics de la

(12) «Hutchins had never read Dewey's work for himself. Instead, he relied on secondhand interpretations by Adler and others. (...) Tyler has claimed that, under his tutelage, Hutchins began to read Dewey and 'to realize his misconceptions about... Dewey.' After that, Hutchins made 'no more attacks on Dewey,' and his criticism of progressive educators distinguished the followers of Dewey from the man himself» (Dzuback, 1991, p. 179-180). Durant els primers temps, l'opinió de Hutchins sobre Dewey hauria estat influenciada pel què li hauria explicat Mortimer Adler. L'oposició d'Adler a Dewey es basaria en la negació del darrer de tot allò en el que creuria el primer (vid. Gross, 2013, p. 84-87; cf. Adler, 1941, p. 382).

(13) Això, diu Adler, a què es refereix Hutchins en una de les seves adreces al protectorat i professorat de la Universitat el 1934 (Ashmore, 1989, 157 citant l'adreça de l'11 de juny de 1934).

*Progressive School* són l'objecte de la reacció sobre la que es construeix el pla per la universitat de Hutchins presentat a *HLA* (Hutchins, 1936a, p. 69-71)<sup>14</sup>.

La recepció inicial de Dewey a *HLA* apareix a *Social Research*. Es titula «Rationality in Education» i ve en forma de ressenya doble amb un llibre de Lancelot Hobgen, *The retreat from reason* (Dewey, 1936). Dewey considera que tant el llibre de Hutchins com el de Hobgen mereixen l'atenció més seriosa per part dels educadors. El seu comentari s'inicia destacant les coincidències entre ambdós autors al voltant de l'estat de l'educació i al voltant de la qüestió pel lloc de la raó i la comprensió en l'educació i la vida. Tots dos llibres junts serveixen per presentar amb extraordinària claredat el problema fonamental de l'educació en el seu doble aspecte: quina és *la naturalesa del coneixement* i per quins mitjans s'hi accedeix. Però ambdós llibres acaben extraient conclusions oposades sobre les causes de la situació present i la seva possible esmena (Dewey, 1936, p. 391). En un reclam similar al què més tard expressarà en el primer capítol d'*Experience and Education*, Dewey alerta: *fins que els educadors no s'hagin enfrontat al problema sense prejudicis i hagin escollit intel·ligentment entre les dues concepcions, no hi ha cap esperança de progrés* en la reorganització dels estudis i els mètodes a les escoles (Dewey, 1936, p. 396; cf. Dewey, 1938, p. 5-10). Amb aquesta voluntat Dewey contraposa Hutchins i Hobgen. Per Dewey les posicions dels dos autors queden marcades per les diferències de concepció respecte la constitució de la naturalesa humana, la relació entre teoria i acció i la naturalesa del coneixement i/o de la veritat. Allà on Hutchins entén que hi ha una naturalesa fixa i constant, i que és sobre aquesta i a partir de les veritats que l'expliquen, que ha d'actuar l'educació sempre i de la mateixa manera, Hogben considera que hi ha unes necessitats comunes a tots els éssers humans, però que no s'expressen sempre de la mateixa manera i en la mateixa magnitud, i que, per tant, no poden ser satisfetes sempre i en qualsevol cas pels mateixos mitjans (Dewey, 1936, p. 392). Allà on Hutchins considera que la preparació intel·lectual per la correcció del pensament ha de precedir l'aprenentatge de les accions sobre la connexió amb l'experiència que la vida ja subministra, Hogben defenestra la idea d'un coneixement pur, que no es vol embrutar amb l'experiència de la vida, i que considera una contaminació la utilitat social i el derivat enriquiment personal (Dewey, 1936, p. 392-393). I, per últim, allà on Hutchins sosté que la veritat només ha de ser ensenyada a través dels estudis permanents (Clàssics, Gramàtica i Lògica) i apresada per l'intel·lecte que només ha de rebre-la, que la ciència només aporta dades que il·lustren i confirmen els principis permanents, Hogben considera que el mètode més apropiat per arribar al coneixement, i conseqüentment per educar, és el mateix mètode científic, que en el seu mode inductiu permet d'obtenir més coneixement i de manera més significativa i vital, el que permet guanyar una idea més profunda del que sigui la veritat (Dewey, 1936, p. 394)<sup>15</sup>.

(14) Per trobar referències directes de Hutchins a Dewey sobre la seva influència en el panorama educatiu ens cal anar *No Friendly Voice*, i en concret, a l'adreça titulada «The sheep look up», on apunta, a més d'alguns dels trets que ja apareixen a *HLA*, al plantejament progressista de l'adaptació social com a finalitat de l'educació (Hutchins, 1936b, p. 127-128).

(15) «The idea of the intimate connection that exists between the very nature of knowledge and such action [the search for it] as is socially useful (rather than socially harmful) carries with it the conclusion that students would obtain more knowledge in a more significant way and have deeper and more enduring apprehension of the meaning of truth, if the facts and ideas acquired in the school had some vital connection and basic social needs, with the resources available for common satisfaction of them, and with an understanding of the forces that now prevent these resources from being used. The methods of getting knowledge are to him best exemplified in natural sciences».

Un mes més tard, també a *Social Frontier*, Dewey compleix amb la promesa expressada en la ressenya anterior, i dedica unes pàgines més a aprofundir en el llibre de Hutchins (Dewey, 1936, p. 395). Mentre en la primera resposta Dewey mantenia una certa equidistància, en la segona, titulada «President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education», pren posició. Com abans, però, comença expressant que comparteix, en part, la diagnosi de Hutchins sobre l'educació superior i els seus mals, especialment del seu sense sentit; també coincideix en la voluntat que les universitats esdevinguin *centres de pensament creatiu i intel·lectualment independents* (Dewey, 1937a, p. 397). Les repetides afirmacions de Dewey sobre aquestes coincidències no tenen res de sobrer ni de postís. Aquí no hi entra en detall, però ho podem provar a partir de textos anteriors. Certament, Dewey marca distància amb la concepció escolar tradicional cada cop que reclama *que les institucions educatives no restin aïllades del món, i que la seva activitat cultural esdevingui operativa* connectant amb les necessitats i contingències socials més que no pas amb interessos particulars de classe o amb antigues, tancades i ocultes autoritats de pensament. Però, per altra banda, està al costat de Hutchins a l'hora d'expressar una profunda *preocupació pel servilisme i la il·liberalitat* a què els poders econòmics i públics, sigui per la via de l'aportació financera o per la via del control administratiu, poden arribar a sotmetre a la universitat (Dewey, 1902a, 1902b, 1924a, 1924b). Però no només. Dewey també enyora, igual que el President de la Universitat de Chicago, una certa organització que pugui *dotar als ensenyaments superiors de certa harmonia, unitat i sentit* (Dewey, 1902a, p. 84-92).

Ressaltant les coincidències en la diagnosi, se'ns podria passar per alt, però, allò en què Hutchins fonamenta el seu remei, i amb què Dewey dissenteix d'arrel: *una concepció de la racionalitat que suposa l'existència de principis fixes i eterns així com el divorci entre l'intel·lecte i l'experiència*. Dewey es pregunta com les universitats poden esdevenir centres de pensament creatiu o intel·lectualment independents si aquesta es ve a ordenar segons una jerarquia de veritats que emanen d'uns principis d'autoritat fixes i immutables, que un cop sabuts esdevenen inqüestionables (Dewey, 1937a, p. 398-399). I afegeix, bo i sabent que Hutchins no té cap simpatia amb el feixisme, la conseqüència política de creure's conèixer aquests principis no converteix al President en un autoritari? (Dewey, 1937a, p. 400)<sup>16</sup>. La necessitat de Hutchins d'aferrar-se a uns principis d'aquesta mena, creu Dewey, és el que el duu a una concepció de la racionalitat divorciada de l'experiència. No és per aquesta raó que Hutchins exclou la ciència natural moderna de l'ensenyament universitari? No és perquè els seus descobriments posarien en dubte els principis de la Física i la Metafísica clàssiques? (Dewey, 1937a, p. 400-401). Per a una institució suposadament dedicada a la veritat, li recrimina Dewey, *una completa retirada de la realitat i de l'experiència, no sembla una bona sortida*. En aquest sentit, recomana a Hutchins que prengui lliçó del fet que les obres de Plató, Aristòtil i Sant Tomàs no representin una retirada ni rebuig complet de la ciència ni de la vida política que els són contemporànies, sinó que, precisament, la seva obra constitueix un intent per reorganitzar-les (Dewey, 1937a, p. 401).

Al mes següent de la segona ressenya, apareix la rèplica de Hutchins, qui deixa clar que si respon és només perquè els editors de *Social Frontier* li ho han demanat (Hutchins, 1937, p. 592). Hutchins es limita pràcticament a prendre quatre de les afirmacions de

(16) El mateix Hutchins ja considerava a *HLA* que els intents de corregir el caos i el desordre existent en l'educació superior són sovint frenats al crit de «autoritaris i antidemocràtics» (Hutchins, 1936a, p. 92).

Dewey a partir de la lectura de *HLA*, per tal de refutar-les citant passatges de la mateixa obra. Les afirmacions que pren de Dewey són que Hutchins mira a Plató, Aristòtil i Sant Tomàs, que és anti-científic, que es retira del món i que és autoritari. Hutchins prossegueix refutant punt per punt asprament. En primer lloc, diu, l'obra, cita altres autors a banda de Plató, Aristòtil i Sant Tomàs; afegeix que en altres obres ha demostrat no només pensar en Dewey sinó fins i tot coincidir amb ell (vid. Hutchins, 1936b, p. 39); i per últim, cita de nou a Dewey, per demostrar que, en algun sentit, ell també, considera important el pensament d'aquests autors per al desenvolupament de les ciències socials (Hutchins, 1937, p. 592-593). A l'afirmació que és anti-científic, Hutchins respon que no ho deu ser gaire si una de les tres facultats o si un terç dels llibres que proposa llegir són de ciències naturals (vid. Hutchins, 1936a, cap. III), i recorda que del què està en contra és d'una certa manera d'entendre la ciència, com a simple acumulació de dades empíriques, i no pas de la ciència en general (vid. Hutchins, 1936a, p. 89-94). Sobre que es retiri del món, repeteix l'argument utilitzat amb les ciències naturals, ara aplicat a les ciències socials, i no escatima citar passatges en què ell mateix reivindica que el seu pla tingui la voluntat d'incidir en la vida social del país, reconegui la necessitat d'articular teoria i pràctica i estigui orientat a promoure una acció intel·ligent entre els seus estudiants (vid. Hutchins, 1936a, p. 67, p. 89-90, p. 104-105, p. 118-119). Hutchins, com Plató, Aristòtil o Sant Tomàs, no circumscriu la comprensió de la naturalesa humana a l'intel·lecte, també reconeix la necessitat de l'experiència (Hutchins, 1937, p. 595; vid. Hutchins, 1936a, p. 89-90). A diferència de Dewey, però, per a ell, és l'intel·lecte i no l'experiència, allò a què ha de contribuir l'educació (vid. Hutchins, 1936a, p. 67-68). En primer lloc, perquè és només a través de l'intel·lecte que l'experiència pot organitzar-se amb sentit, comprendre's i emprar-se per la vida pràctica (vid. Hutchins, 1936a, p. 69). I en segon, perquè mentre l'experiència es pot guanyar i queda assegurada per tothom fora de les institucions educatives, certes institucions educatives foren creades precisament per assegurar a tothom una certa preparació intel·lectual i garantir una determinada independència de pensament respecte tota experiència (vid. Hutchins, 1936a, p. 68-70). Hutchins tanca la rèplica responnent a les acusacions d'autoritarisme de Dewey. Tracta d'aclarir que ell en cap cas aplica els termes «fixes» i «eterns» per referir-se als principis o a les veritats, i que més aviat considera que aquests estan subjectes a revisió (vid. Hutchins, 1936a, p. 90). Recorda que diu textualment que, malgrat defensar la necessitat d'un saber ordenador, la Metafísica, no proposa un sistema metafísic concret (vid. Hutchins, 1936a, p. 105)<sup>17</sup>, i afegeix que en presència o absència de Metafísica, les autoritats humanes dicten igualment el currículum i tracten de dirigir qualsevol altra funció en les institucions. A això, es pregunta si el Sr. Dewey preferiria una universitat sense Filosofia, això és, una universitat, una educació, on la Filosofia no hi tingui un paper rector (Hutchins, 1937, p. 596). Per últim, recorda que el feixisme, amb el que ha insinuat acusar-lo Dewey, és una conseqüència de l'absència, per rebuig, de la filosofia cosa que en alguna ocasió ha semblat sembrar el mateix Dewey (vid. Dewey, 1920, 93)<sup>18</sup>, i que, precisament, és aquest perill del feixisme el

(17) «I am not here arguing for any specific theological or metaphysical system. I am insisting that consciously or unconsciously we are always trying to get one. I suggest that we shall get a better one if we recognize explicitly the need for one and try to get the most rational one we can».

(18) «It is implied in the account which has been given of the origin of philosophy out of the background of an authoritative tradition; a tradition originally dictated by man's imagination working under the influence of love and hate and in the interest of emotional excitement and satisfaction. Common frankness requires that it be stated that this account of the origin of philosophies claiming to deal with absolute Being in a systematic way has been given with malice prepense. It seems to me that this genetic method of approach is a more

que vol evitar el programa de reformes de Hutchins (Hutchins, 1937, p. 596-597; cf. Strauss, 1943, p. 281 i 1953, p. 1-8).

La interlocució entre els dos educadors es clourà, momentàniament, amb la contrarèplica final de Dewey. Les línies de «The Higher Learning in America» (Dewey, 1937b) no aporten massa res de nou, excepte en una qüestió que resta per interpretar. A la pregunta de Hutchins sobre si preferiria «una universitat sense Filosofia», Dewey respondrà, contràriament al què semblaria afirmar en textos anteriors, que la Filosofia, certament, sí que hauria de tenir un lloc en la universitat, però no el paper rector que li pressuposa el seu interlocutor (Dewey, 1937b, p. 406-407; cf. Dewey, 1902a, p. 91<sup>19</sup>). Pel que fa a la resta de qüestions, la rèplica serveix de recull i aclariment del què Dewey ha tractat de discutir anteriorment, i també de lament a la mala disposició de Hutchins. Insisteix, un cop més, en què *HLA* obre qüestions de gran importància, però pensa que malgrat el punt de vista de Hutchins sigui molt respectable, com demostren les figures del passat que l'han representat, aquest ja ha estat superat. Hutchins ha posat en el punt de mira el lloc de l'experiència, el lloc de les coses pràctiques i el lloc del mètode científic experimental en l'educació, per, en oposició a això, presentar un pla d'estudis organitzat sota la teoria tradicional clàssica, la qual cosa obliga als qui no la comparteixen a presentar una alternativa. I per Dewey, només hi ha una alternativa: el lloc preeminent de l'experiència, del mètode experimental i de la connexió integral amb la pràctica, per sobre de la subsidiarietat de la raó i de l'intel·lecte, a l'hora de determinar el coneixement. I clou, l'únic esperit del seu comentari era presentar l'alternativa, però Hutchins ha defugit la discussió pel que fa a la qüestió fonamental: com accedeix l'home a conèixer, quins són els principis en què descansa aquest coneixement i quin lligam s'estableix entre el coneixement i la vida pràctica (Dewey, 1937b, p. 407).

\* \* \*

Després de la darrera ressenya de Dewey, dèiem, la interlocució s'interromp, però només momentàniament. El 1944 s'obrirà un nou episodi de debat. Dewey respondrà altre cop (Dewey, 1944) a un article de Hutchins publicat a la revista *Fortune* (Hutchins, 1943). No obstant, aleshores serà un vell defensor de l'educació liberal a l'educació superior i pioner del *General Education Movement*, Alexander Meiklejohn, i no Hutchins, qui prendrà el relleu del debat públic amb Dewey (Meiklejohn, 1945a, 1945b, Dewey 1945a, 1945b). Mentrestant, Dewey i Hutchins iniciaran una correspondència privada que durarà fins el 1950 (Hutchins, 1943-1950). A dia d'avui, el contingut de la correspondència entre Hutchins i Dewey no ha estat publicada. En qualsevol cas, a la seva finalització, Hutchins esdevingué profundament escrupolós a l'hora referir-se a Dewey, tot distingint el seu pensament, que en algun sentit elogià i manifestà convenir, del dels seus seguidors (Hutchins, 1952). I no només això. Fins i tot el conseller de Hutchins en matèries intel·lectuals, Adler, que s'hauria mostrat del tot bel·ligerant amb Dewey durant la dècada dels trenta, anys més tard, posaria costat per costat a ambdós per considerar-los els dos grans educadors del panorama contemporani als Estats Units, això és, els que millor ens podrien ajudar a enfrontar-nos al repte de l'educació en democràcia (Adler, 1982, p. 3-8).

---

effective way of undermining this type of philosophic theorizing than any attempt at logical refutation could be».

(19) «Until the various branches of human learning have attained something like *philosophic organization*, (...), confusion and conflict are bound to continue» (la cursiva és nostra).

La qual cosa ens obliga a considerar que el terreny comú entre ambdós sigui major que el que la polèmica en ocasions aparenta (Levine, 2006), o almenys, que darrera la polèmica, s'amaga la possibilitat de mantenir un diàleg i una conversa fecunda entre les dues posicions sobre les qüestions fonamentals de l'educació.

## Referències

### *De la polèmica*

- Hutchins, R. M. (1936a) *The Higher Learning in America*. New Heaven, Yale Press.
- Dewey, J. (1936) [1987] «Rationality in Education». *Social Frontier* 3 (desembre), p. 71-73 [a *The later works: 1925-1953, Volume 11: 1935-1937*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 391-396].
- Dewey, J. (1937a) [1987] «President Hutchins' Proposal to Remake Higher Education», *Social Frontier* 3 (gener), p. 103-104 [a *The later works: 1925-1953, Volume 11: 1935-1937*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 397-401].
- Hutchins, R. M. (1937) [1987] «Grammar, Rhetoric and Mr. Dewey», *Social Frontier* 3 (febrer), p. 137-139 [a *The later works: 1925-1953, Volume 11: 1935-1937*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 592-597].
- Dewey, J. (1937b) [1987] «"The Higher Learning in America"», *Social Frontier* 3 (març), p. 167-169 [a *The later works: 1925-1953, Volume 11: 1935-1937*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 402-407].
- Hutchins, R. M. (1943) «Toward a durable society», *Fortune* 27, Juny, p. 159-160, p. 194, p. 196, p. 198, p. 201-202, p. 204, p. 207.
- Dewey, J. (1944) [1987] «Challenge to Liberal Thought», *Fortune* 30, 1944 Agost, 155-157, 180, 182, 184, 186, 188, 190 [a *The later works: 1925-1953, Volume 15: 1942-1948*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 261-275].
- Hutchins, R. M. (1943-1950) *Papers*, Box 115, Folder 16, Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Meiklejohn, A. (1945a) [1987] «A reply to John Dewey. By Alexander Meiklejohn», *Fortune* 31, Gener, 207-208, 210, 212, 214, 217, 219 [a *The later works: 1925-1953, Volume 15: 1942-1948*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 474-485]
- Dewey, J. (1945a) [1987] «Dewey vs Meiklejohn», *Fortune* 31, Març, 10, 14 [a *The later works: 1925-1953, Volume 15: 1942-1948*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 333-336]
- Dewey, J. (1945b) [1987] «Rejoinder to Meiklejohn» *Fortune* 31, Març, 14 [a *The later works: 1925-1953, Volume 15: 1942-1948*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 337]
- Meiklejohn, A. (1945b) [1987] «Meiklejohn replies to Dewey», *Fortune* 31, Març, 14 [a *The later works: 1925-1953, Volume 15: 1942-1948*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 486].

### *De Robert Maynard Hutchins*

- Hutchins, R. M. (1936b) *No Friendly Voice*. Chicago, University of Chicago Press.
- Hutchins, R. M. (1952) *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*. Chicago, Encyclopaedia Britannica.

### *De John Dewey*

- Dewey, J. (1902a) [1904] *The Educational Situation*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902b) [1976] «Academic Freedom», *Educational Review*, 23, p. 1-14 [a *The middle works: 1899-1924, Volume 2: 1902-1903*. Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 53-66].
- Dewey, J. (1916) [1980] *Democracy and Education. An Introduction to a Philosophy of Education*. New York, Mcmillan Co. [a *The middle works: 1899-1924, Volume 9: 1916*. Carbondale, Southern Illinois University Press].
- Dewey, J. (1920) *Reconstruction in Philosophy*. New York, Henry Holt [a *The middle works: 1899-1924, Volume 12: 1920*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 77-202].
- Dewey, J. (1924a) [1983] «The Prospects of the Liberal College», *Independent*, 112, p. 226-227 [a *The middle works: 1899-1924, Volume 15: 1923-1924*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 200-204].
- Dewey, J. (1924b) [1983] «The Liberal College and its Enemies», *Independent*, 112, p. 280-282 [a *The middle works: 1899-1924, Volume 15: 1923-1924*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 205-211].
- Dewey, J. (1938) [1988] *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi [a *The later works: 1925-1953, Volume 13: 1938-1939*. Carbondale, Southern Illinois University Press, p. 1-62].

### *General*

- Adler, M. (1941) «The Chicago School», *Harper's*, September, p. 377-388.
- Adler, M. (1982) *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York, Touchstone.
- Ashmore, H. S. (1989) *Unreasonable Truths: the Life of Robert Maynard Hutchins*. Boston, Little, Brown and Company.
- Boyer, M. (2006) *A Twentieth-Century Cosmos: The New Plan and The Origins of General Education at Chicago, Occasional Papers on Higher Education XVI*. Chicago, The College of the University of Chicago.
- Dzuback, M. A. (1991) *Robert Maynard Hutchins: a Portrait of an Educator*. Chicago, University of Chicago Press.
- Gross, N. (2013) *Richard Rorty: The Making of an American Philosopher*. Chicago, Chicago Scholarship Online.
- Hawkins, H. (1992) «The Higher Learning at Chicago», *Reviews in American History*, 20 (3), p. 378-385.
- Jover Olmeda, G. i González, V. (2012) «La Universidad como Espacio Público: un Análisis a partir de dos Debates Entorno al Pragmatismo», *Bordón* 64 (3), p. 39-52.
- Kimball, B. (1995) *The Condition of American Liberal Education: Pragmatism and a Changing Tradition*. New York, College Board.
- Levine, D. N. (2006) *The Powers of the Mind: the Reinvention of Liberal Learning in America*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Luri, G. (2012) *Erotismo y Prudencia. Biografía intelectual de Leo Strauss*, Madrid, Encuentro.
- Mayer, M. (1993) *Robert Maynard Hutchins: a Memoir*. Berkeley, University of California Press.



- McConnell, T. R. (1952) «General Education: An Analysis», a Henry, N. B. (ed.) *General Education, the Fifty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago, The University of Chicago Press, p. 4-13.
- Rudolph, F. (1962) *The American College and University. A History*. New York, A. Knof.
- Stevens, A. H. (2001) «The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins», *The Journal of General Education*, 50 (3), p. 165-191.
- Strauss, L. (1943) [1988] «Review of German Philosophy and Politics (Revised Edition), by John Dewey», *Social Research*, Vol. 10 (4), 505-507 [a *What is Political Philosophy? and Other Studies*. Chicago, The Chicago University Press, p. 279-281].
- Strauss, L. (1953) *Natural Right and History*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Theelin, J. (2004) *A History of American Higher Education*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Torralba, J. M. (2013) «La Educación Liberal como Misión de la Universidad. Introducción Bibliográfica al Debate sobre la Identidad de la Universidad», *Acta Philosophica. Rivista Internazionale di Filosofia*, 22 (2), p. 257-276.
- Versey, L. R. (1965) *The Emergence of the American University*. Chicago, University of Chicago Press.

## *Democracia, Racionalidad y Educación. La polémica de Dewey-Hutchins en ocasión de The Higher Learning in America*

*Resumen:* En 1936 Robert Maynard Hutchins publicaba *The Higher Learning in America* con la voluntad de justificar un programa de reformas para la universidad americana que pudiera sobreponerse a la confusión existente sobre la misión de la educación superior. El programa, que se desarrolló durante la Presidencia de Hutchins en la Universidad de Chicago (1929-1950), concentraba el espíritu del *General Education Movement*, un movimiento para la renovación de la educación liberal que se había ido forjando contra las innovaciones a las que se habría sometido la educación desde finales del siglo XIX, y de las que en buena parte era responsable la obra de John Dewey y de la *Progressive School*. Al mismo tiempo, como demuestra *Democracy and Education* (1916) entre otros, Dewey habría puesto en entredicho los principios de la educación liberal para antidemocráticos, iliberales, científicamente superados y socialmente improductivos, y los habría considerado uno de los principales escollos para la reconstrucción progresista de la educación y la sociedad. A la publicación de *The Higher Learning in America*, la recepción crítica de Dewey provocó un debate público entre los dos personajes, que, simplificando, remarcaría la figura de la *escuela progresista* y la *escuela tradicional*; un debate que se concentró básicamente en lo que Dewey vendría a interpretar como el problema fundamental de la educación: cómo accede el hombre a conocer, cuáles son los principios en que descansa este conocimiento y qué nexo se establece entre el conocimiento y la vida práctica.

*Palabras clave:* Dewey, Hutchins, educación liberal, Formación Profesional, universidad, experiencia, intelecto.

## *Démocratie, rationalité et éducation. La polémique Dewey-Hutchins lors de la publication de The Higher Learning in America*

*Résumé:* En 1936, Robert Maynard Hutchins publiait *The Higher Learning in America*, un ouvrage sur l'enseignement supérieur américain, dans le but de justifier un programme de réformes pour l'université américaine capable de lever la confusion qui existait autour de la mission de l'enseignement supérieur. Mis en œuvre sous la présidence de Hutchins à l'université de Chicago (1929-1950), ce programme distillait l'esprit du *General Education Movement*, un mouvement en faveur de la réforme de l'éducation libérale qui s'était développé pour lutter contre les innovations auxquelles l'éducation était soumise depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et dont l'œuvre de John Dewey et de la *Progressive School* était en grande partie responsable. À son époque, comme le démontre *Democracy and Education* (1916) entre autres, Dewey avait remis en cause les principes soi-disant anti-démocratiques, non libéraux, scientifiquement dépassés et socialement improductifs de l'éducation libérale, qu'il considérait comme l'un des principaux obstacles à la reconstruction progressiste de l'éducation et de la société. Lors de sa publication, la réception critique de *The Higher Learning in America* par Dewey provoquera un débat public entre les deux personnages ou, en d'autres mots, entre l'*école progressiste* et l'*école traditionnelle*. Ce débat était principalement centré sur ce que Dewey finirait par interpréter comme étant le problème fondamental de l'éducation, à savoir comment l'homme accède à la connaissance, quels sont les principes sur lesquels repose cette connaissance et quel lien s'établit entre la connaissance et la vie pratique.

*Mots clés:* Dewey, Hutchins, éducation libérale, formation professionnelle, université, expérience, intellect.

## *Democracy, rationality and education: the Dewey-Hutchins controversy around 'The Higher Learning in America'*

*Abstract:* In 1936, Robert Maynard Hutchins published *The Higher Learning in America* with the aim of defending an American university reform programme intended to overcome the confusion existing around the mission of higher education in the USA. Rolled out during the years Hutchins was president and chancellor of the University of Chicago (1929–1950), the programme reflected the spirit of the General Education Movement promoting the renewal of liberal education. This movement had been gaining strength against the innovations which education had experienced since the late 19th century and for which the work of John Dewey and the Progressive School had largely been responsible. At the time and as books like Dewey's own *Democracy and Education* (1916) demonstrated, the Dewey school questioned the principles of liberal education, calling them antidemocratic, intolerant, scientifically surmounted and socially unproductive. Dewey considered them one of the main obstacles to the progressive rebuilding of education and society. When *The Higher Learning in America* was published, its critical reception led to a public debate between Dewey and Hutchins who, in simple terms, defended the *progressive school* and the *traditional school*, respectively. The debate was basically reduced to what Dewey would interpret as the fundamental problem of education: how does man access knowledge, what are the principles upon which this knowledge rests and what link is established between knowledge and practical life?

*Keywords:* Dewey, Hutchins, liberal education, vocational training, university, experience, intellect.