

PEDAGOGÍA E INSTRUCCIÓN

LA PEDAGOGÍA DE DEWEY

LA EDUCACIÓN POR LA ACCIÓN

JOHN DEWEY

En la pedagogía contemporánea ocupa uno de los lugares más prominentes el filósofo norteamericano John Dewey. Monopolizada casi enteramente durante el pasado siglo la teoría de la educación por la pedagogía alemana, en sus varias direcciones—herbartiana, kantiana, experimental, etcétera—, comenzó ésta ya en los últimos años de aquel siglo a perder la exclusividad del pensamiento pedagógico, por el nacimiento o desarrollo de nuevas teorías y métodos en otros países. Y así hemos llegado a ver en nuestro tiempo junto a eminentes pedagogos alemanes, como Natorp, Kerschbaumauer y Wyneken, que continúan la gran tradición pedagógica alemana, otros de países culturalmente más jóvenes o rejuvenecidos, que han llegado a ponerse o están en camino de hacerlo, en la misma línea que los representantes de aquella pedagogía. Tal ocurre, por ejemplo, con María Montessori y Giovanna Gentile, en Italia, y con los psicólogos-pedagogos y con Dewey, en Norteamérica. De unos y otros nos iremos ocupando sucesivamente en estas páginas. Hoy nos corresponde hacerlo con el último nombrado.

John Dewey es actualmente profesor de Filosofía en la Columbia University, de Nueva York. Iniciado en el estudio de la psicología infantil por el gran psicólogo americano Stanley Hall, y después de ser nombrado profesor de la Universidad de Michigan, fue llamado en 1894 a la de Chicago, donde comenzó a desarrollar y a aplicar sus teorías pedagógicas. Allí estableció su ya célebre escuela experimental, la «University Elementary School», que tanta influencia ha ejercido en la educación americana y aun en la europea. Una muestra de su labor en esta esfera, como apéndice en su obra «La escuela y la sociedad». Finalmente, en 1904 fue llamado como profesor de Filosofía a la Columbia University, y allí continúa hoy explicando.

Los trabajos pedagógicos más importantes de Dewey son: «Mi credo pedagógico», 1897, traducido recientemente en los «Cuadernos d'Estudio», de Dirección; «La escuela y la sociedad», 1899, traducido al castellano también hace poco tiempo por D. Barés (esta obra ha aparecido en inglés una segunda edición muy ampliada el año último); varias conferencias dadas, algunas de ellas reunidas y traducidas al francés con el título de «La escuela y el niño» (publicaciones del Instituto J. J. Rousseau); «Las escuelas de mañana», 1916, que acaba de traducir el que suscribe, y su última y reciente obra «Democracy and Education».

Tales son las obras más importantes de la personalidad de J. Dewey. Tratamos de presentar ahora sucintamente algunas de sus ideas.

ALGO SOBRE EL PRAGMATISMO

John Dewey es un filósofo, con Schiller y W. James, uno de los más altos representantes de la teoría que se ha llamado el pragmatismo. ¿Cuál es la significación de esta teoría? No es éste el lugar, ni tampoco de mi competencia explicar lo que el pragmatismo sea. Sin embargo, sólo a título de información, y con destino a aquellos

lectores que menos preparación tengan en estos asuntos, vamos a dar algunas referencias, valiéndonos de lo que sus mismos representantes dicen de esa teoría.

El pragmatismo, como doctrina—según W. James—, se aleja de los métodos inveterados de la filosofía; se aparta de la abstracción, de todo lo que es un pretendido absoluto u origen para volverse hacia el pensamiento concreto y adecuado, hacia los hechos y la acción eficaz; es, ante todo, un método de investigación, en lugar de ser la respuesta a un enigma y la cesación de toda investigación.

Para el pragmatismo, el conocimiento—según Dewey—es realmente aquello que ha sido organizado en nosotros para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y a adaptar nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos. Es, pues, un proceso vivo, una función biológica. Así, lo verdadero consiste simplemente en lo que es ventajoso para nuestro pensamiento. Una idea es verdadera en tanto que simplifica nuestro trabajo, en tanto que economiza nuestro esfuerzo; es, pues, un instrumento.

Referido a la moral, el pragmatismo considera a las ideas éticas, no como cosas trascendentes, apartadas en una región especial de la vida humana, sino como instrumentos intelectuales basados en los impulsos y sentimientos, y fabricados para gobernar la conducta en circunstancias determinadas. Lo justo, en último término, consiste simplemente en lo que es ventajoso para nuestra conducta, como lo verdadero consistía en lo que era ventajoso para nuestro conocimiento (W. James).

Finalmente, en cuanto a la psicología, el pragmatismo considera al espíritu como un proceso dinámico, como una actividad, como un hogar de energía que tiende a realizarse. La estructura de nuestro espíritu, es para aquél, en gran parte, nuestra obra, o al menos la obra de algunos de nosotros, y esta es para Bergson la tesis más importante del pragmatismo.

Veamos ahora cómo aplica Dewey estas teorías a la educación.

LA PEDAGOGÍA DE DEWEY

La educación, para Dewey como para Montessori, toma en general para todos los pedagogos modernos, a partir de Rousseau y de Pestalozzi, es un desarrollo, un crecimiento, no un fin en sí mismo que este mismo desarrollo y crecimiento, llevado a su grado más alto y elevado, ya que esa es la característica de la vida misma. La educación no es, por tanto, una presión, una imposición de fuera a dentro, sino un desenvolvimiento de dentro a fuera.

La diferencia fundamental entre el pedagogo americano y todos los demás está en las condiciones funcionales que asistieron a ese desarrollo. La mayoría de los pedagogos cree que el hombre tiene ya facultades formadas que pueden desarrollarse para fines generales, sin tener en cuenta si los actos mediante los cuales son ejercitadas tienen otro sentido que el que la enseñanza les da; el niño, para ellos, nace con facultades sin desarrollar, que pueden hacerse florecer por procedimientos adecuados, y después destinados,

voluntad, a otros usos. Para Dewey, por el contrario, la educación no puede alcanzarse independientemente de los instrumentos utilizados y del objeto formado en la realización de un fin especial. Los ejercicios que hacen distinguir al niño las cualidades abstractas, como longitud y color, sin tener en cuenta las cosas de que son cualidades, pueden darle gran destreza en el manejo de estas cualidades; pero no conseguirán necesariamente hacerlo más diestro en el manejo de estas cualidades cuando aparecen como factores de la vida misma. En suma, un niño no nace con facultades que han de desplegarse, sino con impulsos especiales de acción que se han de desarrollar mediante su uso en preservar y perfeccionar la vida en las condiciones sociales y físicas bajo las cuales se mueve.

Por esto hay que acudir a la propia experiencia del niño. Desde que éste conoce ya parte de una materia que el maestro trata de enseñarle—dice Dewey en otra parte—, el método que se que provecho de esta experiencia, aparece como el procedimiento normal y progresivo de enseñanza. Y si nosotros ampliamos la experiencia del niño con métodos que se acercan lo más posible a los caminos por los que el niño ha adquirido sus experiencias primeras, habremos ganado mucho. La solución no es, pues, la lectura de libros o el escuchar explicaciones sobre la naturaleza del fuego o del alimento, sino la de que el niño quemé el mismo y se alimente él mismo; es decir, que haga cosas.

Así llegamos a una de las concepciones más geniales de Dewey, que podemos representar sintéticamente con la fórmula de la «escuela como sociedad» y de «la educación por la acción», en que pueda resolverse.

LA EDUCACION POR LA ACCION

La escuela, según Dewey, debe ser una institución social real y viva que refleje y reproduzca bajo una forma típica los principios fundamentales de la vida social; de otro modo, se cae en un dualismo y antagonismo entre la vida escolar y la vida social, fatal para aquélla. En una palabra: la escuela debe ser una comunidad embrionaria.

Aplicada a los métodos escolares, esta concepción de la escuela exige que en ella se haga, sobre todo, construir y producir, en lugar de hacer ante todo absorber y aprender. El niño nace con un deseo natural de expresar lo que siente, de obrar, de servir, y cuando no se utiliza esta tendencia se produce una actitud expectante y egoísta, una reacción contra el sentido social.

Un estudio no tiene, por otra parte, valor más que en la medida que el niño comprende su trabajo social. Pues para que los conocimientos tengan un valor realmente educativo, deben darnos una representación y una concepción definidas de los materiales necesarios en la vida social. Pero esto no puede realizarse más que tomando como punto de partida las actividades sociales, de las cuales es la más inmediata la enseñanza manual.

Ahora bien, las ocupaciones manuales, por ejemplo, el trabajo en metal o madera, la jardinería, el tejido, la costura o la cocina no deben considerarse en la escuela como estudios o destrezas especiales, ni como enseñanzas profesionales, sino como métodos de vida. Deben concebirse—dice Dewey—como tipos de los procesos por los cuales la sociedad se conserva, como agentes para traer al niño algunos de los primeros conocimientos de la vida comunal, y como métodos según los cuales han sido satisfechas estas necesida-

des por la inteligencia e ingeniosidad crecientes del hombre; en una palabra: como instrumentos mediante los cuales la escuela aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones.

Tal es, muy sumariamente expuesto, el sentido de esa concepción deweyana de la educación por la acción, que viene a ser, en último término, una transcripción moderna de la antigua fórmula—quizás algo vacía—

de la educación por la vida y para la vida. Aquella concepción ha sido ya incorporada a la pedagogía en cuanto doctrina o aspiración científica, y lo ha sido también, y aun más intensamente, a la realidad educativa. Las líneas que siguen a este trabajo pertenecen a una obra que da cuenta del movimiento de reforma introducido en algunas escuelas americanas, orientadas principalmente en las ideas de Dewey.

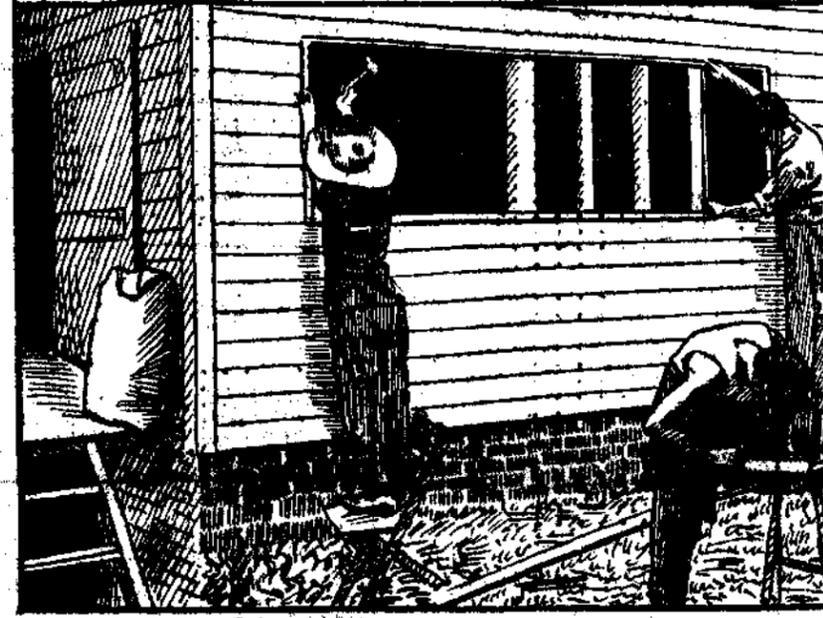
LORENZO LUZURIAGA

LAS ESCUELAS DE MAÑANA

La educación mediante el trabajo

Los experimentos realizados por algunas de nuestras ciudades para dar a sus niños una enseñanza práctica que les haga capaces en todas las actividades de su vida, incluyendo la muy importante de ganarse el sustento, proporcionan excelentes ejemplos de lo mejor que se está haciendo en educación industrial. Las ciudades escogidas para la descripción son Gary, Chicago, y Cincinnati. En este libro no se tratan las escuelas o cursos que están destinados simplemente a dar a los alumnos el dominio de un campo especializado del conocimiento; esto es, que preparan para las manipu-

parte. El director de ellas cree firmemente en el valor que tiene para los niños el ejercicio muscular y sensible; y en lugar de preparar ejercicios artificiales con este objeto, hace que los niños realicen el mismo género de cosas que ocupan a sus padres, y acude para la destreza corporal y para una coordinación delicada a los negocios de la vida diaria. Cada niño y niña de Gary tiene en la escuela ante sus ojos talleres primorosamente equipados, en los que pueden, cuando tienen la edad debida, participar en el trabajo de reparar y conservar los edificios escolares. Todas las



Los alumnos construyen los edificios escolares.

laciones de una industria o profesión particulares. Es cierto que la mayoría de los experimentos hechos sobre educación industrial en nuestro país han tomado como base el material ofrecido por las industrias más especializadas de las cercanías, y como resultado han preparado a los alumnos para uno o más oficios definidos. Pero dondequiera que el experimento ha sido inspirado por un sincero interés por la educación y por el bienestar de la comunidad, no ha sido aquél el objeto del trabajo. El interés de los maestros no se fija en la prosperidad de una industria, sino en el bienestar de los muchachos de la comunidad. Si el progreso material de una comunidad es debido casi por completo a una o dos industrias, evidentemente la prosperidad de la comunidad está muy estrechamente relacionada con la de éstas. Entonces el propósito educativo de preparar a los niños para el uso más inteligente de sus propias capacidades y de su ambiente se alcanza más fácilmente empleando estas industrias como materia para la parte estrictamente utilitaria de esta preparación. El problema de la educación de las escuelas públicas en general no es preparar obreros para un oficio, sino aprovechar todo el ambiente del niño para dar motivos y sentido al trabajo.

En Gary se ha hecho esto de un modo más completo que en ninguna otra

escuelas, excepto una pequeña en que no hay alumnos de segunda enseñanza, tienen una cocina, donde las niñas aprenden a guisar, y un cuarto de costura, donde aprenden a hacer sus propios vestidos; tienen también una imprenta y talleres de carpintería, electricidad, maquinaria, modelado, forja y vaciado, donde los niños y las niñas, si lo desean, pueden aprender cómo se hace la mayoría de las cosas que ven a su alrededor todos los días. Hay secciones de pintura y un taller de trabajos en metal, y también clases de teneduría de libros y taquígrafía. Los laboratorios de física y química contribuyen a dar a los niños alguna inteligencia de los principios y operaciones del trabajo en el mundo en que viven.

El dinero y el espacio requeridos para equipar y poner en marcha estos talleres se obtienen de un presupuesto escolar de una magnitud corriente, por el «sistema de las dos escuelas», que se ha descrito antes, y por el hecho de que todos los gastos que ordinariamente necesita una escuela para reparaciones y liquidaciones de los contratistas se gasta en estos talleres y en los jornales de los obreros adiestrados que enseñan en ellos. Los edificios se mantienen en mejor estado que cuando toda la obra se hace durante las vacaciones de verano, porque, tan pronto como es necesario, por ejemplo, afirmar alguna cosa, los