

LA síntesis de la teoría *deweyniana* se puede encontrar en esta su afirmación generalizante: El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico* y otro *social*, y ninguno de ellos puede subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias.

De estos dos aspectos, el psicológico es el básico, para John Dewey. La instintividad y capacidad del niño constituyen *el material* de la educación, y señalan su punto de partida. Los esfuerzos del educador sólo tienen sentido cuando se relacionan con alguna actividad que el educando realiza por *propia iniciativa*. Toda otra forma de educación se reduce a una vana presión ejercida desde afuera.

Dewey concilia este cuidado de la base psicológica del alumno, con el segundo factor, el socializante, cuando afirma que "la única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla".

Este filósofo afirma que tal proceso, según el cual "toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la raza", se halla en ejecución desde los primeros días de la vida del niño. "Este proceso —señala— comienza inconscientemente casi desde el nacimiento".

Hallamos, pues, en la formación de esta *conciencia social* un primer paso *inconsciente*. "Mediante esta educación inconsciente —dice Dewey— el individuo llega gradualmente a participar en los recursos intelectuales y morales que la humanidad ha logrado acumular".

El niño, pues, desde sus primeros pasos, "se convierte en un heredero del capital formado por la civilización<sup>1</sup>." Tiene él sus propios instintos y tendencias "pero no sabe lo que significan hasta que podamos traducírselos en sus equivalentes sociales".

Es aquí donde se concreta la dimensión *proyektiva* de la educación. Dewey afirma que, a esos instintos y capacidades "tenemos también que poderlos proyectar en el futuro para comprender su resultado y su finalidad".

Esta afirmación no nos debe permitir suponer que la doctrina de Dewey sea propugnadora de una misión meramente *preparativa* de la educación, que sólo tenga en cuenta el porvenir ideal del niño, y tome a éste en función de ese futuro, forzando sus capacidades e instintos en nombre de un mañana inconcreto y absorbente del hoy.

Justamente, uno de los postulados fundamentales —y más audaces— de la sistemática educativa de este pedagogo, se da en la revolucionaria afirmación de que "la educación es un proceso de vida y no una mera preparación para la vida ulterior".

Para Dewey, la escuela *representa la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego.*

Destaquemos esta afirmación, su trascendencia reformadora con respecto a la anterior concepción educativa. La escuela tra-

<sup>1</sup> Llamaría la atención que Dewey utilice sólo esta palabra: *civilización*, si no supiéramos que él constituyó el teorizador de esa sola dimensión de lo humano. El descuido de lo *cultural*, por su parte, no hace sino confirmar el reparo que oponíamos al comienzo a las líneas generales de su teoría, antitéticamente con nuestra orientación pedagógica.

dicional no tenía vigencia como *puro presente*, como cosa *vivida por sí misma*. Constituía una mera instancia en función del futuro, en tanto que preparación para la vida que *se iba a vivir*. Para Dewey —y en esta transcripción sintetizamos lo revolucionario de su tesis— “la educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte”.

Sentada esta premisa, no se le escapó a Dewey la posibilidad de una objeción fundamental. La vida actual, con su creciente complejidad, impide que el niño sea puesto en total contacto con ella sin que se sienta perdido y desorientado. El niño es abrumado por la cantidad infinita de estímulos y necesidades que surgen; pierde su propio poder de reacción ordenada; sus capacidades son prematuramente probadas por excitantes desproporcionados; y se produce, entonces, los peligrosos fenómenos de la *especialización precoz* y de la *desintegración personal*. Por eso, Dewey afirma que la escuela debe propender a una *simplificación de la vida*. Ella, como institución, “ha de simplificar la vida social existente; ha de reducirla a una forma embrionaria”.

Es aquí donde entra en juego la relación entre *escuela y hogar*, tan cuidada por Dewey. “Como tal vida simplificada —afirma el pedagogo yanqui— la vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica, y ha de asumir y continuar las actividades con las que el niño está ya familiarizado en el hogar.”

Esta interacción entre ambiente familiar y ambiente escolar, la sustenta Dewey desde el doble punto de vista que, según vimos

antes, informa su concepción de la naturaleza del niño: el *psicológico* y el *social*. Tal interacción, dice "es una necesidad psicológica por que es el único medio de asegurar la continuidad en el desarrollo del niño, la única forma de proporcionar un fondo de pasadas experiencias a las nuevas ideas dadas en la escuela". Y esa interdependencia hogareño-escolar constituye, también, una necesidad social, porque el hogar es la forma de vida social en la que el niño se ha creado y en relación con la cual ha recibido su educación moral.

De esta doble manera, se supera la ineffectividad de la escuela clásica. Esta, define Dewey, "concibe sus actividades como teniendo valor para un remoto futuro; el niño ha de hacer estas cosas por causa de otras que ha de hacer; así son una mera preparación". "Como resultado —agrega— no llegan a ser parte de la experiencia vital de un niño y no son verdaderamente educativas."



Si bien Dewey es inconcreto y vago, como hemos visto al comienzo, en su caracterización de la relación entre la moral y la escuela, su sistema deja preciosos frutos en lo que respecta a *los medios* (ya que no a *los fines*) para realizar la educación ética del educando. La educación moral, en efecto, debe centrarse, para Dewey, sobre su concepción de la escuela como *un modo de vida social*. "La mejor y más profunda preparación moral es precisamente la que se adquiere entrando en las debidas relaciones con los demás, formando una unidad de trabajo y pensamiento. Los

sistemas educativos que destruyen o descuidan esa unidad, hacen difícil o imposible adquirir una auténtica y sistemática educación moral.”

La necesidad de imponer esta forma de trabajo en la escuela, lleva a Dewey a definir la misión del maestro en el aula. El lugar y la acción del docente en la escuela han de ser interpretados en relación con los principios anteriormente reseñados. “El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudarle a responder adecuadamente a esas influencias.”

Dewey sostiene una idea de *totalidad de vida en la clase*. Su concepción de ciertos aspectos particulares de la educación en las aulas (la disciplina, por ejemplo) son patentización de ese criterio integral. “La disciplina de la escuela —dice— ha de proceder de la vida de la escuela como una totalidad, y no directamente del maestro”. La presencia del docente en el aula se explica sólo como una guía de las actividades del niño; y el maestro, por su más vasta experiencia y su saber más maduro, acredita el solo derecho a esa misión de guía. No gana tal privilegio por su poder de mando y su facultad de imponer sanciones disciplinarias. Dewey, a este respecto, prefiere hablar de una y natural *disciplina de la vida*, y la misión del maestro, para él, consiste directamente en determinar cómo esa disciplina viviente ha de llegar al niño.

En apariencia, parece ser que Dewey disminuye o desplaza la importancia de la labor docente. Obsérvese, no obstante, como

ese desplazamiento —más aparente que real, por las razones que apuntaremos seguidamente— se promueve con el objeto de dar mayor cabida a un factor importantísimo, como lo es el de la vida social.

Y hemos advertido lo aparente de tal relegamiento de la labor del maestro, fundados en la certidumbre siguiente: dentro de la escuela nueva, del tipo activo y colectivizante de la de Dewey, el maestro tiene una misión mucho más humana y racional que en la escuela clásica, por más que ella sea menos ruidosa y disciplinante; estimular al niño a actuar como miembro de una comunidad, a emerger de una estrechez original de acción y de sentimiento y a considerarse él mismo desde el punto de vista del grupo a que pertenece.

La tarea del maestro, pues, es capital, como que le corresponde una tarea mucho más útil, socialmente hablando; sólo su colocación en la clase se desplaza, cambia de ubicación. En vez de estar *frente a la clase*, está *en medio* de ella, conviviendo con los niños un momento vital y creador. Tiene el maestro una doble tarea: de *estímulo* y de *contralor*, y esta misión debe realizarla, siempre, desde un punto de vista noble y fructífero: el cuidado de la vida social.

Si la vida social proporciona "la unidad inconsciente y el fondo de todos los esfuerzos y realizaciones del niño", las materias del programa escolar, en una concepción como la de Dewey,

“han de marcar una diferenciación gradual partiendo de la primitiva unidad inconsciente de la vida social”.

La escuela tradicional, como se sabe —y Dewey lo repite frecuentemente— ha violentado la naturaleza del niño y dificultado los mejores resultados de formación moral de la escuela al introducir demasiado rápidamente al escolar en una gran cantidad de estudios especializados, sin relación con su ámbito social circundante.

El pedagogo norteamericano, en contraposición con esa escuela clásica, halla que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia ni la literatura, ni la historia ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño”.

Dewey, como verdadero filósofo, tiene su propia teoría acerca de los dos mundos de la realidad circundante: el de la Naturaleza y el de la sociedad. La Naturaleza, para él, no puede constituir nunca una unidad de estudio; puesto que ella no es en sí misma una unidad, sino un número de diversos objetos en el espacio y en el tiempo. “Toda tentativa para hacer de la Naturaleza el centro del trabajo es introducir un principio de dispersión más que de concentración”, afirma a este respecto Dewey.

Ejemplificando su afirmación con la alusión a diversas materias, este autor alude a la Historia, que, para él, tiene un valor educativo en cuanto presenta fases de la vida y de desarrollo sociales, pero que si se la toma simplemente como Historia “se la arroja en el pasado lejano y se convierte en muerta e inerte”. Pero aquel valor de la enseñanza de esta ciencia, resulta ai-

mismo falso si el niño no es introducido directamente en la vida social. "Considerada como una relación de la vida y el progreso social, el estudio de la Historia adquiere plenitud de sentido". Para Dewey, en efecto, la raíz fundamental de la educación está en adaptar las capacidades del niño haciéndolas actuar según las mismas líneas generales constructivas que han producido la civilización. "El único medio para hacer consciente al niño de su herencia social es el de capacitarlo para realizar aquellos tipos fundamentales de actividad que ha hecho a la civilización lo que es", afirma Dewey en uno de sus ensayos.

Contrariamente a la escuela tradicional, que consideraba a las actividades llamadas *expresivas* o *constructivas* como secundarias en la escuela, inferiorizándolas con respecto a las materias más formales, y aceptándolas sólo como medios de descanso o de compensación, o como actos adicionales, Dewey afirma que aquellas actividades son principalísimas "como formas fundamentales de actividad social".

A través de la caracterización de otros tipos de materias, siempre encontramos, en la prédica de Dewey, la misma acentuación del factor social. El lenguaje, por ejemplo, no es considerado por él como un instrumento primariamente *lógico*, como la simple expresión del pensamiento, sino, fundamentalmente, como *un instrumento social*.

Dewey insiste en que "no debe existir una sucesión de estudios en el programa escolar ideal. Si la educación es vida —agrega— toda la vida tiene, vista desde afuera, un aspecto científico, un aspecto de arte y cultura, un aspecto de comunicación social,

etc. "No cree este pedagogo que los estudios adecuados para determinado grado escolar sean, por ejemplo, exclusivamente la lectura y escritura, y que en un grado ulterior sean introducidas la literatura o las ciencias. "El progreso —ha dicho—, no está en la sucesión de estudios, sino en el desarrollo de nuevas actividades o nuevos intereses respecto a la experiencia".

Para llegar a las conclusiones anteriormente reseñadas, Dewey partió de su concepción acerca de las capacidades e intereses del niño. "La ley para presentar y tratar las materias es la ley implícita en la propia naturaleza del niño", sintetiza en una de sus afirmaciones más típicas.

¿Cuáles son las características de esas capacidades e intereses infantiles? Dewey, a este respecto, ha resumido en un fragmento de su *Credo Pedagógico* muchos de sus conceptos sobre el particular.

Afirma, en primer lugar, que el aspecto *activo* precede al *pasivo*, en el desarrollo de la naturaleza del niño; que la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; que el desarrollo muscular precede al sensorial; los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. Dewey sustenta, pues, una concepción *dinámica* de las capacidades infantiles. "Creo —afirma— que el estado de conciencia (*consciousness*) es esencialmente motor e impulsivo, que los estados conscientes tienden a proyectarse en acciones".

Confrontemos esta afirmación con la actividad de la escuela tradicional. Dewey señala cómo, en ésta, al olvidarse tal principio, se origina una gran pérdida de tiempo y de energía

en el trabajo escolar. "Se coloca al niño en una actitud pasiva, receptiva y absorbente. La condiciones en que se halla son de tal género que no se le permite seguir la ley de su naturaleza".

Y tanto es *escuela de la acción* la propuesta por Dewey que éste hace extender hasta el límite de las mismas ideas, como procesos intelectuales y racionales, la hegemonía de la base *activa*. "Las ideas son también resultado de la acción —dice— y se desarrollan para controlar mejor la acción".

Tal concepción lleva a Dewey a ciertas exageraciones propias de toda la escuela norteamericana. Algunas de sus definiciones son realmente curiosas. "Lo que llamamos *razón* —afirma— es primariamente la ley de la acción ordenada o efectiva". Aparte del hecho de que, para nosotros, existe una razón pura o independiente de la acción, no puede negarse que tal independencia es menos real en la infancia. Por eso Dewey resulta exacto en el aspecto crítico de esta cuestión, cuando afirma que "tratar de desarrollar la capacidad de razonamiento, de juicio, sin referencia a la selección y ordenación de los medios de acción es el error fundamental".

Se reacciona, así, contra toda una educación a base de *símbolos*. No es que Dewey crea que el uso de estos símbolos debe excluirse por completo en la enseñanza. El considera que son cosa necesaria en el desarrollo mental "pero han de emplearse como instrumentos para economizar esfuerzos; presentados por sí mismos, son una masa de ideas sin sentido y arbitraria impuesta desde afuera".

A la noción de *símbolo* racional o conceptual, Dewey pre-