

XVII. JOHN DEWEY Y LA ESCUELA “PROGRESIVA” NORTEAMERICANA

110. LA OBRA DE DEWEY

Ningún filósofo contemporáneo ha ejercido tanta influencia sobre el pensamiento, la cultura, la usanza política y, especialmente, sobre la praxis educativa del mundo civilizado, como el norteamericano John Dewey (1859-1952). Dewey nació en Burlington, Vermont. Estudió en la Universidad John Hopkins de Baltimore, donde tuvo como maestros al hegeliano George Sylvester Morris, y al fundador de la psicología de la era evolutiva, G. Stanley Hall. Más adelante cayó bajo la influencia de Peirce (cf. § 94) y empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.

Enseñó en varias universidades. En 1894, la de Chicago lo llamó para que enseñara además pedagogía. En 1904 se trasladó a la Universidad de Columbia, de Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación, en 1922. En ningún momento de su vida dejó de combatir en defensa de la democracia, la justicia y la igualdad entre las razas y las clases sociales, ejerciendo la gran autoridad moral que había adquirido.

Entre las obras más importantes de Dewey, muchas son de pedagogía como *Mi credo pedagógico* (1897), *Escuela y sociedad* (1899) y *Democracia y educación* (1916), que es también uno de sus escritos filosóficamente más importantes. *Escuela y sociedad* se compone de una serie de conferencias donde Dewey expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896, en Chicago, en conexión con su enseñanza de la pedagogía en la Universidad de aquella ciudad y que, por lo mismo, se llamó “escuela laboratorio”.

También el breve tratado de lógica “instrumentalista” *Cómo pensamos* (1910) se escribió teniendo en cuenta sobre todo sus aplicaciones pedagógicas (fue traducido al francés por Decroly).

De carácter más propiamente filosófico son las obras de la madurez: *La experiencia y la naturaleza* (1925), *La busca de la certeza* (1930) y *Lógica, teoría de la investigación* (1938).

De los muchos influjos que contribuyeron a la formación de Dewey los más importantes son los de Hegel, Darwin y Peirce. Del último aprendió a analizar el significado de una idea en términos de consecuencias prácticas diferenciales consiguientes a su aplicación. De Darwin tomó el modelo biológico que le permitió asimilar todos los “problemas” reales a una falta de ajuste entre organismo y ambiente. De Hegel sacó los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento. La realidad es un todo unitario (*monismo*) cuyas articulaciones y oposiciones son siempre relativas, momentos de un *desarrollo*, no divisiones estáticas. Pero, mientras para Hegel todo es racionalidad absoluta, necesidad y certidumbre, para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, y la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad.

111. DEWEY: LA EXPERIENCIA

Dewey parte de la experiencia; pero ésta no se identifica ni con la conciencia ni con la subjetividad. La experiencia es mucho más vasta que la conciencia porque comprende también la ignorancia, el hábito, todo lo que es “crepuscular, vago, oscuro y misterioso” y que como tal no forma parte de la conciencia. El error del empirismo clásico (cuya tradición continúa el pragmatismo) es precisamente haber reducido la experiencia a conciencia. Son parte de la experiencia los aspectos

desfavorables, precarios, inciertos, irracionales y odiosos del universo, con el mismo derecho que los aspectos nobles, honorables y verdaderos.

La experiencia tampoco coincide con la subjetividad porque no es sólo un “experir”, es decir, una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales. Todos los procesos del experimentar son acciones o actitudes referidas a cosas más allá de tales procesos; por consiguiente, no son subjetivos. Amar, odiar, desear, temer, creer y negar no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. Para la reflexión filosófica, la experiencia debe entenderse en su significado más amplio y comprende el sol, las nubes, la semilla, la cosecha y, al mismo tiempo, el hombre que trabaja, siembra, inventa, sufre, goza. De tal manera, la experiencia abraza entero el mundo de los sucesos y las personas y es esencialmente historia.

Dewey insiste en el carácter fundamental de precariedad que presenta el mundo de la experiencia. La comedia, dice, es tan auténtica como la tragedia, pero da una nota más superficial de la realidad. La distribución desordenada del bien y el mal en el mundo evidencia el carácter incierto y precario de la existencia. La filosofía se ha ocupado sobre todo del orden, la unidad y la bondad del mundo; pero el desorden, la multiplicidad y la mudanza están intrínsecamente mezclados con sus contrarios y deben considerarse tan reales como éstos. Por otra parte, si la precariedad de la existencia es el origen de todas las perturbaciones, se debe considerar también como la condición indispensable de toda idealidad. En efecto, estimula la investigación que en otras condiciones no tendría sentido. Y tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para transformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado.

112. DEWEY: LA LÓGICA COMO TEORÍA DE LA BÚSQUEDA

Para Dewey, la lógica tiene un valor instrumental y operativo, pues “la función del pensamiento reflexivo es... transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa”.

Toda investigación parte, pues, de una *situación problemática* de incertidumbre y duda. Una situación problemática es tal no sólo subjetivamente, ni sólo objetivamente, pues precede incluso a la distinción entre sujeto y objeto que surge funcionalmente *en* la investigación y *para* la investigación. Por otra parte, la situación problemática no es el caso puro, en presencia del cual no se emprende una investigación, sino que “se pierde la cabeza”. Dewey considera la situación problemática como el primer momento de la búsqueda, dado que en alguna forma *sugiere*, aun cuando sólo sea vagamente, una solución, una idea de cómo resolverla. El *segundo* momento de la investigación es el desarrollo de esta sugerencia, de esta idea, mediante el raciocinio, lo que Dewey llama la *intelectualización* del problema. El *tercer* momento consiste en la *observación* y el *experimento*, o sea, en ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su inadecuación. El *cuarto* momento consistirá en una reelaboración intelectual de las hipótesis originarias. De esta forma, se formulan ideas nuevas que tienen en el *quinto* momento su verificación, que puede consistir sin más en la aplicación práctica o en nuevas observaciones o experimentos comprobatorios. Como quiera que sea, la situación problemática se supera de tal modo transformándose en “un todo unificado”.

Salvo alguna oscilación de poca importancia, Dewey se mantuvo fiel a este esquema general de la manera como debe proceder una investigación y lo aplicó tanto al mundo del sentido común como al dominio de la ciencia. Estos cinco momentos de la investigación no son otra cosa que una articulación ulterior del esquema fundamental de todo comportamiento biológico que, en todos los casos, 1) es estimulado por una situación de desequilibrio, 2) consiste en una serie de actos que intentan reintegrar la armonía entre organismo y ambiente, y 3) desemboca, si tiene buen éxito, en una situación de equilibrio restablecido, de la que se eliminan los conflictos.

Ésta es la “matriz biológica” de la investigación. Pero la investigación acontece no sólo en la dimensión *existencial*, como la reacción biológica elemental, sino también en una dimensión *intelectual* hecha de representaciones mentales de operaciones posibles y de sus resultados (ideas) previsible, a menudo indicados por símbolos colegados entre sí. En la investigación, ambos aspectos, el existencial y el ideacional, están estrechamente “conjugados” y en sus cinco momentos el acento recae alternativamente sobre el uno o sobre el otro.

Ahora bien, la dimensión de las “ideas” y de los “símbolos” no se puede consolidar y desarrollar sino en la interacción social. Por lo tanto, la investigación tiene también una “matriz social”, en la que emerge el lenguaje, que sólo permite la constitución de cuerpos de conocimientos, en primer término, el conocimiento del *sentido común*, constituido por las tradiciones, las ocupaciones técnicas, los intereses y las instituciones de un grupo social.

En seguida, la ciencia procede a liberar lentamente a los significados lingüísticos de toda referencia a tales o cuales grupos sociales dando origen a nuevos lenguajes regulados exclusivamente por el principio de la organización más clara y funcional para los fines de la materia tratada. En el lenguaje científico, los significados de los términos son *relaciones* con otros términos, es decir, han dejado de ser *cualidades*. Por eso la ciencia permite hacer previsiones de gran alcance, a veces incluso en campos muy distantes (por lo menos en apariencia) de aquel en que se verifican las observaciones, y por eso recurre mucho al método matemático, que se ocupa de las relaciones entre relaciones.

Pero, como hemos visto, si bien la investigación culmina en la investigación científica, también se verifica en el modesto ámbito del sentido común; dondequiera que hay vida consciente, vida espiritual, hay investigación, o por mejor decir, la investigación *constituye* el sujeto conociente mismo, que no es nada sin aquélla y que no existe independientemente de ella. “Una persona, o más generalmente, un organismo —dice Dewey— se *convierte* en sujeto conociente, en virtud de su entregarse a operaciones de investigación controlada.”

113. DEWEY: NATURALEZA Y EXPERIENCIA, HECHOS Y VALORES

Por consiguiente, la posición de Dewey es naturalista, en cuanto percibe una continuidad plena entre el mundo biológico y el mundo espiritual. Más específicamente, el *espíritu* es para Dewey el sistema de creencias, nociones e intereses, aceptaciones y rechazos, que se forma por influencia del hábito y la tradición. El espíritu existe en los individuos, pero no es el individuo. El individuo, el sujeto, el yo individual se constituye funcionalmente en el acto por el cual emerge del espíritu de su grupo y de su tiempo como agente de soluciones originales que superan el hábito y la rutina. La *conciencia* individual es como el foco de una situación que exige cambios, es como el punto de apoyo sobre el cual gira todo un complejo de circunstancias que de otro modo quedarían bloqueadas.

De esa forma, en el curso infinito de sucesos concatenados e interactuantes que es el mundo de la naturaleza, algunos de los procesos más sutiles *se* traducen en orientaciones totalmente nuevas, y de esa manera el espíritu emerge del mundo natural no para negarlo, sino para darle una cualificación nueva y esencial. Sin el espíritu, la naturaleza no sería la misma naturaleza.

Por consiguiente, el naturalismo de Dewey es *antirreduccionista* y no tiene ningún contacto con ninguna forma de materialismo. Es decir, niega que sea posible *reducir* lo más alto a lo más bajo, lo espiritual a lo corporal, lo humano a lo biológico, la vida a la materia inanimada.

Por otra parte, el naturalismo de Dewey es *crítico* en el sentido de que rechaza las unilateralidades del positivismo y del idealismo. Si bien es cierto que “la experiencia se da en la naturaleza”, también lo es que “la naturaleza se da en la experiencia”. O sea: si es justo tratar de interpretar la experiencia humana como culminación de procesos naturales de carácter biológico, social, etcétera, es igualmente justo y necesario no olvidar que, incluso nuestro concepto de la naturaleza, por mucho que esté perfeccionado y enriquecido científicamente, es una construcción

realizada dentro de nuestra experiencia y en función de ella.

Dewey aclara que este “círculo experiencia-naturaleza” no es un “círculo vicioso”, sino más bien un “círculo histórico”, en cuanto el ahondamiento alterno de los dos aspectos da origen a un progreso efectivo.

En sus últimas obras Dewey desarrolla a este respecto el concepto de “transacción”, vocablo con el que designa tanto la estrecha y vital interconexión existente entre todos los aspectos del universo, inclusive la experiencia humana, como el hecho de que cualquier acto de conocimiento es al mismo tiempo función de un organismo y un ambiente, de modo que en el acto confluyen no sólo datos sensoriales y esquemas racionales, sino también expectativas, esperanzas, sentimientos, pasiones, inclinaciones intelectuales y prácticas del sujeto conociente. Como ya hemos dicho, el sujeto conociente no existe antes de la investigación, sino que se constituye en ella y para ella. Precisamente por eso, Dewey distingue entre *interacción*, que acontece entre entidades definidas y estables, y *transacción*, proceso constitutivo de los mismos términos interesados, en particular del “conociente” y de lo que es “conocido”.

Incluso el acto cognoscitivo más elemental, la *percepción*, es para Dewey una transacción entre un haz de expectativas, hábitos, esperanzas y temores, por una parte, y ciertos estímulos sensibles específicos, por la otra. En efecto, una percepción es una especie de prognosis relampagueante de lo que acontecerá si se cumplen ciertos actos ulteriores, es decir, interpretaciones de datos en función de posibilidades vitales. Antes bien, según Dewey, la palabra “datos” es engañosa y habría que decir más bien “asunciones”, en cuanto en cada situación particular escogemos como verdaderamente significativos, esto es, como constituyendo “los hechos del caso”, ciertos estímulos sensibles de preferencia a otros. De tal forma, niega Dewey la existencia psicológica de “sensaciones” más elementales que las percepciones. En realidad, observa, no hay nada más complejo que las pretendidas sensaciones simples estudiadas en los laboratorios.

Por consiguiente, también desde este punto de vista el concepto de experiencia en Dewey se aparta mucho del empirista. La experiencia no es un agregado de sensaciones o ideas simples, sino un empeño activo y en cierto modo social. También lo puramente “mental” saca todos sus “significados” de actividades sociales.

El despliegamiento pleno, armonioso, rico en perspectivas y posibilidades ulteriores, de nuestras facultades activas, es para Dewey el supremo *valor*. Hay muchas cosas que tienen la virtud de satisfacernos, que son valores *de hecho* en un momento determinado, pero los valores más propiamente humanos, que emergen de la experiencia sometida a una crítica inteligente, los valores *de derecho*, son los que prometen de conferir una calidad cada vez más alta y plena a nuestra experiencia, de volverla más activa, comunicativa, compartida y fecunda.

Por lo tanto, no existen valores o *finés absolutos*. Al margen de las necesidades biológicas inmediatas, los fines propiamente humanos, que no sean puras fantasías estériles, son proyectos contruidos en términos de los medios necesarios para su realización y surgen precisamente de esos medios, es decir, del haz de actividades que prometen actualizar su valor, su cualidad deseable. Para Dewey los medios son “las partes fraccionarias del fin”. Sólo un loco sacrifica el presente al porvenir; el sabio elige finalidades que enriquezcan de significados sus actividades presentes y futuras. Los fines del trabajo tienen en común con los del juego la característica de que se eligen valuando en lo esencial la cualidad de las actividades por las cuales se logra su consecución; pero mientras *la finalidad* del juego (en cuanto finalidad consciente), una vez alcanzada, marca también *el fin* de las actividades emprendidas, pues no es otra cosa que el *medio procesal* por el que se vuelven posibles esas actividades coordinadas (por ejemplo, las que supone la construcción de un castillo de arena), la finalidad del trabajo, una vez alcanzada, se trasforma de *medio procesal* con funciones análogas, en *medio material* para nuevas actividades. Quien se construye una casa con las propias manos, al terminarla empieza por medio de ella las actividades conexas con la posesión de una casa.

De esto resulta que el trabajo germina del juego como actividad que tiene garantizada una mayor continuidad, una riqueza más variada y plena de significados personales y sociales. Pero tampoco

en el caso del trabajo se sacrifica el presente al futuro; ese mayor cúmulo de significados y perspectivas de que se enriquece nuestra actividad actual, nos lleva a poner en ésta un *interés* tan grande que nos induce a realizar un esfuerzo más intenso y sostenido.

Dewey esgrimió esta teoría del estrecho nexo entre interés genuino y esfuerzo así contra los seguidores de Herbart, para quienes sólo el interés (y no el esfuerzo) era fecundo en aprendizaje efectivo, como contra el hegelismo para el que todas las conquistas efectivas estaban ligadas al esfuerzo y a la disciplina. El esfuerzo sin interés es práctica de trabajo forzado, pero un interés que no suscita esfuerzo no es un interés verdadero. El interés auténtico es por naturaleza algo activo y dinámico. “Todo lo que facilita el movimiento de nuestro espíritu, todo lo que le hace avanzar, encierra necesariamente un interés intrínseco.”

114. EL “CREDO PEDAGÓGICO” DE DEWEY

La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. No se puede suscitar artificialmente interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma. Por lo tanto, es un error detenerse demasiado a considerar los intereses fijándolos en sus formas actuales pues, en efecto, es necesario obligarlos a que evolucionen suministrándoles todas las ocasiones posibles para traducirse en actividades conexas. Ésta es la tesis capital de un breve escrito del año 1897 titulado *Mi credo pedagógico*, donde Dewey expone sucintamente los puntos principales de sus ideas pedagógicas.

La educación “se 'deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie”; es un proceso “que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo se convierte, poco a poco, en un “heredero del capital consolidado de la civilización”.

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social (así como el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje si no es a través de la respuesta que suscita en quienes lo circundan), y que, por otra parte, “la única ‘adaptación’ posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades”. Las “condiciones actuales” a que se refería Dewey al finalizar el siglo pasado, eran las de un rápido progreso tecnológico y políticosocial, progreso que hoy se ha vuelto más apremiante, de manera que las admoniciones del filósofo a ese respecto siguen siendo actuales en grado sumo.

“Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales —escribe Dewey— se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades; que su ojo, su oído y su mano puedan ser instrumentos de mando siempre listos; que su juicio sea capaz de aferrar las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe poner en movimiento para poder actuar económica y eficazmente. Alcanzar esta adaptación es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos.”

Por lo tanto, de los dos aspectos de la educación “el psicológico es fundamental”, mientras que

insistir en “la definición social de la educación como 'adaptación' a la civilización, la convierte en un proceso forzado y externo tendiente a subordinar la libertad del individuo a una situación social y política dada de antemano”. La personalidad individual es, pues, el único agente de progreso efectivo; para desarrollarla por completo, y no para coartarla, la educación debe asumir una fisonomía y un carácter sociales.

Por tanto, la escuela misma debe organizarse como una “comunidad, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño partícipe de los bienes heredados de la especie”, y donde la educación se realice como “un proceso de vida y no como preparación para el porvenir”.

“La escuela —insiste Dewey— debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa- en el vecindario o en el campo de juego... Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica.” A su vez, “la disciplina escolar debe emanar de la vida de la escuela, entendida como un todo, y no directamente del profesor”.

La vida activa y social del niño debe ser asimismo el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las diversas “materias”, en primer lugar, las que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después, las que le proporcionan los instrumentos propios para ahondar en las primeras (leer, escribir, contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, seguirán siendo el “centro de correlación” de todos los estudios y abarcarán de la cocina y la costura al modelado, al hilado, al tejido, a la carpintería, etcétera.

En Dewey, como es natural, el concepto de las actividades manuales y su función se relaciona con su concepto sobre el modo como procede la actividad mental. A diferencia del método Montessori (cf. § 123) no se suministra al niño un material ya formado, ya “intelectualizado”, sino materiales brutos (arcilla, lana, algodón, madera, paja, etcétera), con los que el niño no tarda en *proyectar* la factura de algo, desarrollando ideas que le vienen de sugerencias sociales y de ciertos resultados primeros obtenidos por casualidad. La comparación continua entre los proyectos y los resultados produce un ahondamiento intelectual, se convierte en una forma de indagación ininterrumpida. Para Dewey, el aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño en que se permite a éste desarrollar sus potencialidades en un sentido activo y social.

115. DEWEY: EL MÉTODO

En *Escuela y sociedad*, Dewey subraya la importancia que tienen, incluso desde el punto de vista educativo, las transformaciones tecnológicas y la llamada “revolución industrial”. En otros tiempos, cuando los bienes se producían en su mayoría directamente o por lo menos en los talleres artesanales del vecindario, el niño podía observar los diversos procesos y ofrecer pronto su ayuda, primero bajo forma de juego e imitación, luego casi como un aprendizaje, en toda clase de actividades y servicios sociales. Por consiguiente, fuera de la escuela propiamente dicha contaba con otra escuela de la inteligencia, del carácter y de la socialidad, de tal modo que la primera podía limitarse a enseñarle las pocas habilidades instrumentales que difícilmente hubiera podido aprender en modo natural y espontáneo en el ambiente de los adultos o los coetáneos.

La revolución industrial ha eliminado todo esto, y éste es el motivo por el cual la escuela debe organizarse de manera de ofrecer la variedad de experiencias productivas y sociales que ya no se pueden recoger fuera de ella.

Por tanto, la escuela debe ser un ambiente de vida y trabajo. Salvo esta indicación general, Dewey se resiste a formular métodos didácticos precisos. En efecto, el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, según lo manifestado y especificado por el mismo Dewey en *Democracia y educación*- En cada uno de los cinco momentos de la investigación que hemos expuesto arriba, hay implícitas orientaciones didácticas específicas.

En primer lugar, es necesario que el niño pueda adquirir sin apresuramiento y en la máxima libertad sus experiencias, de modo que en un momento determinado surjan de éstas *situaciones problemáticas* que el niño perciba como tales (“algo que presente algo nuevo [y, por lo tanto, incierto o problemático] y, sin embargo, lo bastante ligado con los hábitos predominantes como para provocar una respuesta eficaz”). La “asignación de problemas” es un sustituto hartó fácil y con frecuencia dañoso de la labor requerida para propiciar la génesis de problemas reales, pero el maestro cae en él por el hecho de que “el instrumental y la disposición material del aula escolar común y corriente son hostiles a la verificación de las situaciones reales de la experiencia”. Por desgracia, el único tipo (o casi) de problema que se le plantea al alumno en la escuela tradicional es el de “satisfacer las exigencias particulares del maestro... descubrir qué quiere el maestro, qué podrá satisfacerlo al repetir la lección, o en el examen, o en la conducta”.

Dada una situación problemática genuina, debe darse al niño la oportunidad de *delimitarla y precisarla intelectualmente* por sí solo (sin que se pretenda, dice Dewey criticando a la Montessori, “conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos”).

Cuando se tienen ideas o hipótesis se parte en busca de *datos*, de *material* de observación y experimento. Al niño debe darse la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas, y debe tener a su disposición materiales de consulta. Pero en la escuela común, observa Dewey, “en general hay demasiada y demasiado poca información proporcionada por otros”, es decir, hay demasiados libros de texto y demasiado pocos libros y repertorios de consulta.

El cuarto momento de la búsqueda es el de la reelaboración de las hipótesis originales y necesitaría que *el niño se hubiese formado por sí solo sus “ideas”, en vez de adquirirlas ya hechas a millares*, como suele suceder en las escuelas. “Por lo común —dice Dewey— no nos preocupamos lo más mínimo de hacer que el alumno se vea comprometido en situaciones significativas en las que su actividad genere, sostenga o reafirme ideas, es decir, significados y conexiones percibidas.” Pero esto no significa que el maestro debe mantenerse a distancia en calidad de observador. “La alternativa del método consistente en suministrar un argumento ya formulado y escuchar con qué exactitud se le reproduce, no es ceder al discípulo, sino el participar en su actividad. En esta actividad compartida, el maestro aprende y el escolar, sin saberlo, enseña y, para decirlo de una vez, mientras menos conciencia haya de dar y recibir instrucción por una parte y por la otra mejor será.”

En cuanto a la última fase de la indagación, o sea, el restablecimiento de una *situación integrada*, mediante la aplicación de las ideas elaboradas o por lo menos mediante su comprobación, es evidente que parece realizarse en muchos de los métodos actuales que insisten en que se debe *aplicar* lo aprendido; pero como no se parte de situaciones verdaderas, problemáticas para el alumno, esa aplicación resulta exterior y artificiosa y no enriquece la experiencia ordinaria, ni constituye una novedad vital.

Habiendo hecho estas observaciones críticas, Dewey concluye como sigue: “Si nos hemos detenido especialmente en el aspecto negativo, ha sido con la intención de sugerir medidas positivas aptas para el desarrollo eficaz del pensamiento. Cuando una escuela está dotada de laboratorio, taller y jardín, cuando se usan libremente dramatizaciones, representaciones y juegos, entonces existe la posibilidad de reproducir las situaciones de la vida y adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de experiencias progresivas. Las ideas no quedan aisladas, no forman una isla aparte. Animán y enriquecen el curso ordinario de la vida. El aprendizaje se vuelve vital en virtud de su función, en virtud del puesto que ocupa en la dirección de la acción.”

116. DEWEY: LA EDUCACIÓN Y EL PROGRESO SOCIAL

Según Dewey, la “educación es el método fundamental del progreso y de la acción social” y “el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa”.

Por otra parte, “una vida social justa” no puede ser un ideal estático y fijo. Dewey contrapone la

idea de una “sociedad que se planifica incesantemente” a la idea de una “sociedad planificada”. En contraposición con el viejo liberalismo individualista, Dewey se propone fomentar un liberalismo nuevo, que no tema intervenciones incluso radicales en el campo económico y político y que, al mismo tiempo, se esfuerce por dejar un máximo de iniciativa y autonomía al individuo y a sus libres y múltiples formas de asociación. Comoquiera

que sea, es necesario ampliar y perfeccionar el control social sobre las estructuras económicas y políticas: el problema más urgente y dramático del mundo contemporáneo es haber puesto en la mano al hombre las formidables armas y técnicas productivas creadas por el progreso científico alcanzado en varios campos, sin que se haya verificado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales un progreso análogo merced al cual se pueda aplicar una técnica oportuna (o “ingeniería social”) capaz de sanar los conflictos, eliminar las injusticias y superar los prejuicios y las hostilidades de raza, religión, nación y clase social.

Según Dewey, el único medio para evitar que el hombre sucumba al desequilibrio que se ha creado en ciertos campos y la estasis relativa que se registra en el dominio social y político, consiste en llevar el método científico al campo de los problemas humanos. En efecto, el método científico no es moralmente indiferente y neutral; al contrario, en cuanto *método científico* propiamente dicho, diverso de las simples *técnicas aplicativas* que se aprenden ya hechas, es el método de la comunicación de la tolerancia, de la apertura mental, de la prontitud a reconocer el propio error (“falibilismo”, es el término empleado por Peirce que Dewey adoptó), de la disposición a comprender las ideas ajenas sin imponer las propias.

Por eso Dewey patrocinó siempre, con ardor, la causa de las ciencias del hombre (psicología, sociología, antropología, etcétera), pero poniendo al mismo tiempo en guardia a los educadores contra la tentación de trasponer mecánicamente al campo educativo resultados científicos particulares, trasposición peligrosa sobre todo tratándose de ciencias en estado embrional o casi embrional. Dewey polemizaba también contra el abuso de las mediciones de la inteligencia y de otras características de la personalidad sobre las cuales algunos querrían fundar nuevas jerarquías sociales.

Lo que el educador debe tomar de las ciencias no son ciertos resultados inmediatamente aplicables, ni tanto menos la tendencia a emplear sin ton ni son criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la *actitud científica*, entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma. La riqueza de significados que tiene en Dewey el término “experiencia” nos da la medida del empeño implícito en esa exigencia.

117. WILLIAM HEARD KILPATRICK

Durante una gran parte del siglo XIX, la educación en los Estados Unidos había repetido con cierto retardo la evolución de la pedagogía en Europa, esto es, sucesivamente, las ideas pestalozzianas, los métodos de Fröbel y de Herbert. Pero en 1876, el coronel retirado Francis William Parker fundó en Quincy, cerca de Boston, una escuela revolucionaria en cuanto estaba en buena parte sometida al autogobierno de los alumnos y donde se aplicaba la máxima que habría de considerarse como representativa de la escuela de Dewey: “learning by doing” (“aprender haciendo”). Posteriormente, Parker se trasladó a Chicago donde fundó la escuela que aún lleva su nombre y estrechó una cordial amistad con Dewey. Puede decirse que a partir de ese momento Parker empezó a llevar a la práctica los principios esenciales de la pedagogía deweyana, que podría considerarse también como un modo de “interpretar” la experiencia de este educador genial, amén de la realizada por Dewey en su propia “escuela laboratorio”.

William Heard Kilpatrick (nacido en 1871 en White Plains, Georgia) fue el pedagogo que realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación, tal como se delineaba en la obra de Parker y se articulaba filosóficamente en el riguroso pensamiento de Dewey, pudiera difundirse y