

La educación hoy

John Dewey

Losada S.A

Buenos Aires, 1960

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

LA LIBERTAD EN LAS ESCUELAS NUEVAS

No es fácil hacer un balance de lo que se ha logrado durante la última década en las escuelas nuevas por lo diferentes que son en sus objetivos y modos de conducta. Por un lado así debe ser: ello indica que no existe un programa preestablecido a seguir, que las escuelas tienen libertad para desarrollarse a seguir, que las escuelas tienen libertad para desarrollarse siguiendo las líneas de sus condiciones y necesidades particulares y para expresar las diversas ideas de los principales innovadores. Pero en la diversidad actual hay más de lo que estas consideraciones sugieren. Se ve en ello también que la motivación básica es tan en gran parte una protesta contra la escuela tradicional que las consignas del movimiento progresivo pueden fácilmente traducirse en prácticas inconsistentes.

Los aspectos negativos de la educación progresiva son resultados de las condiciones de su origen. Las escuelas progresivas son, generalmente, iniciadas por padres descontentos con las escuelas disponibles y buscan maestros que están de acuerdo con ellos. Frecuentemente revelan descontento con la educación tradicional o con las escuelas de que se dispone en la localidad sin expresar ningún procedimiento u objetivo bien meditados. Son síntomas de la reacción contra el formalismo y la regimentación en masa: son manifestaciones del deseo por una educación más libre y más rica a la vez. En los casos extremos representan mucho más entusiasmo que comprensión.

Su credo común es la creencia en la libertad, en el goce estético y la expresión artística, en la oportunidad para el desarrollo individual y en el aprender por la actividad y no por la absorción pacífica. Estos objetivos dan a las escuelas progresivas una cierta comunidad de espíritu y de atmósfera, pero no determinan un procedimiento común en la disciplina o la instrucción; no fijan las materias que deban ser enseñadas; no deciden si se debe dar la mayor importancia a las ciencias, la historia, las bellas artes, las distintas formas de arte industrial o los problemas sociales. De aquí la diversidad de los programas de las escuelas progresiva y la gran dificultad de valorarlos. Las críticas adversas pueden ser contestadas fácil y a veces eficazmente basándose en que no se aplican a escuelas determinadas.

Los puntos fuertes y los flojos están siempre juntos; toda institución humana tiene los defectos de sus cualidades. El coronel Francis W. Parker, casi más que ninguna otra persona, fue el padre del movimiento de la educación progresiva, hecho tanto más significativo porque pasó la mayor parte de su vida educativa más en escuelas públicas que en privadas –primero en Quincy, Massachusetts, y luego en la Escuela Normal del Condado de Cook, en Englewood, Chicago. No sé si ha empleado alguna vez la frase que tan boga se ha puesto después de “escuelas centradas en el niño”. Una de sus afirmaciones más frecuentes es que los maestros habían estado enseñando “materias” cuando debieran estar enseñando a “niños”. Inició una guerra agresiva contra la carga de materias pre-formadas, discadas, formuladas y arregladas desde el punto de vista del adulto; en otras palabras, contra lo que formaba el programa de estudios convencional. Pedía materias de enseñanza más próximas a la experiencia y a la vida de los alumnos. Luchó por destruir el yugo de las medidas disciplinarias uniformes y fijas. Introdujo muchas cosas, innovaciones en su época, hay casi lugares comunes en las escuelas públicas que se precian de modernas, como por ejemplo las asambleas escolares llevadas a cabo por los alumnos mismo.

Incluso una afirmación tan inadecuada como la que antecede nos presenta una antítesis que ha persistido mucho en el posterior movimiento de la educación progresiva: entre el factor humano y personal representado por los alumnos, los niños, los jóvenes por un lado, y el factor objetivo, impersonal, las materias de estudio, el cuerpo de conocimientos por otro. Cuando digo que la antítesis así planteada ha dado y por resultado, en general, la falta de equilibrio, no quiero decir de ninguna manera que el trabajo y la influencia del coronel Parker tengan la culpa. Quiero decir que la misma reacción contra los estudios muertos, formales y exteriores que afectaba a sus primeras reformas ha seguido actuando sobre sus sucesores haciéndoles dar una importancia unilateral al alumno a expensas de las materias.

Me parece incuestionable que hubiese necesidad de una reacción, de una revuelta. Los males del aula convencional tradicional, su casi completo aislamiento de la vida real y la mortífera depresión mental producida por el peso de las materias formales reclaman una reforma. Pero la rebelión contra los estudios y las lecciones formales no se puede llevar a cabo más que desarrollando nuevas materias, tan bien organizadas como lo estaban las antiguas –mejor organizadas en todos los sentidos vitales de la palabra organización– pero con una relación íntima y desarrollable con la experiencia de quienes están en la escuela. El fracaso relativo en el logro de estos resultados indica la unilateralidad de la idea de la “escuela centrada en el niño”.

No quiero decir, claro está, que la educación no se centre en el niño. Es evidente que empieza con él y con él termina. Pero el niño no es algo aislado, no vive dentro de sí mismo en un mundo de la naturaleza y de los hombres. Su experiencia no está completa en sus impulsos y emociones sino que éstas deben proyectarse al mundo de los objetos y las personas. Y hasta que una experiencia se ha hecho suficientemente

madura los impulsos no saben hacia qué se proyectan, son ciegos e inconexos. Si no se les proporciona guía y dirección no solamente de les permite actuar de forma ciega y espasmódica sino que se fomenta la formación de “hábitos” de actividad sin madurez ni desarrollo, egoístas. Guía y dirección significan que los impulsos y deseos tienen efecto por medio de materias impersonales y objetivos. Y estas materias pueden ser proporcionadas de manera que se vaya obteniendo un desarrollo ordenado y consecutivo de la experiencia únicamente valiéndose de una selección y una organización del material bien meditada por quienes tienen una mayor experiencia; por quienes tratan los impulsos y los deseos y planes incoados como potencialidades de crecimiento por la interacción y no como finalidades.

Estar centrado verdaderamente en uno mismo no es centrarse en los deseos y sentimientos propios. Este centro significa disipación y al final destrucción de cualquier otro centro. Tampoco significa la tendencia egoísta de satisfacer los deseos y ambiciones personales. Es, mejor, tener un rico campo de relaciones sociales y naturales, al principio exteriores al yo, pero que luego se han incorporado a la experiencia personal de manera que le dan peso, equilibrio y orden. En algunas escuelas progresivas, el temor a la imposición del adulto se ha transformado en una verdadera fobia. Cuando se analiza este miedo se ve sencillamente la preferencia por una experiencia inmadura y sin desarrollar a la madura y reflexiva; erige como patrón algo que por su misma naturaleza no nos da una medida uniforme ni un criterio probado. Un adulto no puede lograr una personalidad integrada más que incorporando en sí mismo las realidades de las situaciones vitales en que se encuentra. Esta operación es ciertamente más necesaria aún en el joven; lo que se llama “materia de enseñanza” representa sencillamente los materiales seleccionados y organizados que tienen relación con esa incorporación en un momento dado. No hacerlo significa una detención del crecimiento en un nivel inmaduro y la desintegración final del yo.

Es difícil emplear palabras que no se presten a una falsa interpretación. Puede haber quienes creen que yo estoy alegando por el retorno de la imposición por el adulto o por lo menos de ciertos temas y secuencias de estudios ya confeccionados y rígidamente predeterminados. Pero en realidad muchas de las interpretaciones corrientes de la escuela centrada en el niño, de la iniciativa del alumno y del pensamiento por los alumnos sufren exactamente de la misma falacia que padece el método de la imposición por el adulto en la escuela tradicional, solamente que en forma inversa. Es decir, que siguen obsesos por el factor personal: no conciben otra alternativa al dictado del adulto que la del dictado del niño. Lo que hace falta es escapar de toda clase de dictado personal y de todo control meramente personal. Cuando se da la mayor importancia a tener experiencias que posean un valor educativo, el centro de gravedad sobrepasa el factor personal y se lo encuentra dentro de la experiencia desarrolladora en que participan por igual alumnos y maestros. El maestro, por su mayor madurez y amplitud de conocimientos, es el director natural en la actividad compartida y así se le acepta naturalmente. Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que merezcan la pena tener, no meramente en el monto, sino por aquello a que pueden llevar: los problemas que plantean, las interrogaciones que crean, las exigencias que sugieren de mayor información, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente.

Al criticar las escuelas progresivas, como ya he indicado, es difícil hacer generalizaciones amplias. Pero algunas de ellas permiten a sus niños una libertad ilimitada de acción y hablar, de maneras y falta de maneras. Las escuelas más de izquierda (y hay muchos padres que comparten esta falacia) llevan lo que ellas llaman libertad casi hasta el punto de la anarquía. Sin embargo esta licencia –esta extrema libertad de acción– no es más que una parte incluida en el problema más amplio que ya hemos tocado. Cuando hay control y dirección genuinos de experiencias que intrínsecamente sean valiosas por las materias objetivas, la libertad excesiva de la acción externa estará regulada también naturalmente. En el fondo, es la ausencia de control intelectual por medio de materias significativas lo que estimula el deplorable egoísmo, la impertinencia, la desfachatez y la desconsideración de los derechos de los demás, que aparentemente algunos consideran que son los acompañantes inevitables, si no la esencia, de la libertad.

El hecho de que hasta las escuelas progresivas más extremas logran un cierto grado de independencia y de fuerza mental en sus alumnos que les sirven de mucho cuando pasan a escuelas en que prevalecen métodos formales es una indicación de lo que se podría hacer si diéramos la mayor importancia a la libertad racional que es el fruto del conocimiento y la comprensión objetivos. Y así llegamos al centro de la cuestión. Dirigir una escuela progresiva es mucho más difícil que dirigir una escuela tradicional. Para esta última ya se dispone de patrones, materiales y métodos: el maestro lo único que tiene que hacer es seguir y conformarse. En general, no es sorprendente que en historia, ciencia, arte y otros “estudios” escolares sigan faltando materias que hayan sido organizadas sobre una base de conexiones con el desarrollo propio del niño en comprensión y capacidad. Las escuelas progresivas son demasiado recientes para que se haya logrado mucho. Sin embargo estamos perfectamente en nuestro derecho cuando preguntamos si las escuelas

progresivas reconocen su responsabilidad en el logro de esta empresa para no conformarse con improvisaciones casuales y vivir intelectualmente al día.

Otro vez tenemos que precavernos contra malas interpretaciones. No es posible elaborar un conjunto de materias, por muchos años que pasen, que se pueda aplicar en todo el país. No es que yo pida que se lo encuentre, pues no sé de nada que pudiera matar tan eficazmente a las escuelas progresivas convirtiéndolas en escuelas formalistas de otra especie, diferente tan solo porque poseen otro equipo de convencionalismo. Incluso en la misma escuela, lo que funcione con unos niños no servirá para otro grupo de la misma edad. Sin embargo, el reconocimiento de que el contenido de la enseñanza debe variar constantemente con la localidad, con la situación y con el tipo especial de niños con que se trate, ésta en perfecta consonancia con que reconozcamos que es posible desarrollar diversos conjuntos de materiales consecutivos de los que cada maestro, a su manera particular, pueda extraer los que necesite para su trabajo. El antiguo sistema de educación se basaba en un conjunto de informaciones, de materias de enseñanza y de técnicas, dispuestas siempre desde el punto de vista del adulto. La educación progresiva debe disponer de un conjunto de materias y actividades mucho más amplio, expansivo y adaptable, producto del estudio constante de las condiciones y métodos más favorables al desarrollo consecutivo de la capacidad y de la comprensión. La debilidad de la educación progresiva existente se debe al escaso conocimiento que tenemos de las condiciones y leyes de continuidad que gobiernan la capacidad mental. En cuanto a esto, los defectos son inevitables y no nos podemos quejar. Pero si las escuelas progresivas aceptan complacientemente lo que existe en ellas, sin tener en cuenta lo débil de la base de conocimientos en que se apoyan y sin cuidarse de todo lo que hay que estudiar todavía de las leyes del crecimiento, es inevitable que surja una reacción contra ellos.

Las referencias que se han hecho a las materias de una experiencia en continuo desarrollo, que merezca la pena, son demasiado generales para que sirvan para una orientación concreta. Sobre lo que hay que trabajar cooperativamente es en el descubrimiento de esas materias que producen el desarrollo de la habilidad, de la comprensión y de la libertad racional. Sin embargo, podemos preguntarnos si la tendencia de las escuelas progresivas no ha sido a dar importancia a las cosas que hacen la escuela más inmediatamente agradable a los alumnos en lugar de a las que les procuren la comprensión y la capacidad relevantes en la vida social. No se puede negar el valor de una educación que proporcione adiciones a los recursos de la vida interior del alumno: pero es evidente que el problema de la educación progresiva exige que este resultado no se logre ignorando o obscureciendo la preparación para las realidades sociales –incluyendo también los males– de la civilización industrial y política.

En general, las escuelas progresivas han logrado fomentar el espíritu “creador” en las artes; música, dibujo y, pintura, composición literaria y dramática incluyendo la poesía. Esto logrado merece la pena; debiera ayudar a la formación de una generación más sensible estéticamente y más viva que la anterior. Tomado aisladamente servirá para fomentar la apreciación particular, digamos de la capa superior de la clase media. Pero no servirá para satisfacer ni siquiera las necesidades y los defectos de la sociedad industrial contemporánea en sus expresiones externas prevalentes. Además, aunque se haya logrado mucho con la enseñanza de las ciencias como un agregado a los recursos particulares del gozo intelectual, no veo que se haya hecho mucho para realizar la relación de las ciencias con la sociedad industrial y sus potencialidades para el control planeado del desarrollo futuro.

Críticas de esta clase no se las puede acallar introduciendo en los programas ejercicios y discusiones basadas en lo que se llama “acontecimientos del día”. Lo que se necesita es algo que sin duda se relacione intelectualmente en el tiempo con lo que sucede en nuestra época, pero que lleve, por detrás de los acontecimientos, a la comprensión de las causas básicas. Si no se comprenden las condiciones operantes, no es posible una educación que contenga la promesa de una dirección social mejorada.

Esto nos vuelve otra vez a la enorme dificultad implicada en un desarrollo verdaderamente progresivo de la educación progresiva. Esto no se puede lograr solamente por el estudio de los niños; hay que escudriñar la sociedad y las fuerzas que la mueven. Si las escuelas tradicionales han evadido casi completamente la consideración de las potencialidades seriales de la educación, no es razón bastante para que las escuelas progresivas sigan evadiéndolas, por mucho que se la azucare con refinamiento estéticos. Ha de llegar la época en que no se juzgue que nadie está completamente educado si no puede entender las fuerzas básicas de la civilización industrial y urbana. Solamente las escuelas que tomen la dirección en la creación de esta forma de educación pueden llamarse progresivas en un sentido socialmente válido.