

Universidad Nacional de Mar del Plata  
Facultad de Humanidades  
**Didáctica General**

Mg. Miriam KAP

**DEWEY, J. (2004,2010) *Experiencia y Educación.***  
**Biblioteca Nueva: España**

**Prólogo y Cap I**

**EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN**

## Prólogo

Todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. No sería una señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente. Pero en cuanto a la teoría, por lo menos en cuanto a la teoría que constituye una filosofía de la educación, los conflictos y controversias prácticas que se mantienen en el nivel de estos conflictos sólo plantean un problema. El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.

Esta formulación del objeto de la filosofía de la educación no significa que esta última deba tratar de realizar un compromiso entre las opuestas escuelas ideológicas, encontrar una *vía media*, ni aún hacer una combinación ecléctica de puntos recogidos aquí y allá de todas esas escuelas. Significa la necesidad de introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción. Por esta razón, es tan difícil desarrollar una filosofía de la educación cuando se separa de las tradiciones y costumbres del momento. Por esta razón, la dirección de las escuelas, basada en un nuevo orden de concepciones, es mucho más difícil que la organización de las escuelas que siguen los caminos trillados. De aquí que cada momento en la dirección de un nuevo orden de ideas y de actividades dirigidas por ellas exija, más pronto o más tarde, una vuelta a lo que pa-

rece ser ideas y prácticas más simples y más fundamentales del pasado, como ocurre hoy en la educación al tratar de revivir los principios de la Grecia clásica y de la Edad Media.

Es en este contexto que he sugerido al final de este pequeño volumen que aquellos que aspiran a un nuevo movimiento de la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social, deberían pensar con términos de la educación misma en vez de hacerlo con términos de algún *ismo* sobre educación, aun cuando fuera un *ismo* tal como el de «progresismo». Pues a su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es dominado involuntariamente por ellos. Pues entonces forma sus principios por reacción a éstos, en lugar de hacerlo por una visión comprensivamente constructiva de las necesidades, problemas y necesidades actuales. Si el ensayo presentado en este volumen posee algún valor, estriba en su propósito de llamar la atención a objetivos más amplios y profundos de la educación así como a sugerir su propia estructura de referencia.

*John Dewey*

## I

### La educación tradicional frente a la educación progresista

La humanidad gusta de pensar en forma de oposiciones extremas. Es dada a expresar sus creencias en términos de «lo uno o lo otro», entre los cuales no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se ve forzada a reconocer que no se puede actuar sobre los extremos, aún se siente inclinada a sostener que éstos están bien en teoría, pero que cuando se llega a puntos prácticos las circunstancias nos obligan al compromiso. La filosofía de la educación no es una excepción a esto. La historia de la pedagogía se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera; la de que está basada en las dotes naturales y la de que la educación es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo la presión externa.

En la actualidad, la oposición en lo que concierne a los asuntos prácticos de la escuela tiende a adquirir la forma del contraste entre la educación tradicional y la educación progresista. Si las ideas básicas de aquélla fueran formuladas ampliamente, sin el rigor requerido para una definición exacta, podrían ser expresadas del modo siguiente: las materias de enseñanza consisten en conjuntos de información y destrezas que han sido elaborados en el pasado; por consiguiente, el prin-

principal quehacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación. En el pasado, han sido también desarrollados modelos y normas de conducta; la educación moral consiste, pues, en formar hábitos de acción en conformidad con estas reglas y modelos. Finalmente, la norma general de la organización escolar (por la cual entiendo las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros) hace de la escuela un género de institución esencialmente diferente de otras instituciones sociales. Recordad la escuela ordinaria, sus horarios, sistemas de clasificación, de examen y de promoción, de reglas de orden, y creo que comprenderéis lo que pienso por «norma de organización». Si después comparáis esta escena con lo que ocurre, por ejemplo, en la familia, apreciaréis lo que representa el que la escuela sea una institución esencialmente diferente de cualquier otra forma de organización social.

Las tres características acabadas de mencionar determinan los fines y métodos de la instrucción y la disciplina. El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción. Puesto que los objetos de enseñanza, así como los modelos de buena conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser, en general, de docilidad, receptividad y obediencia. Los libros, y especialmente los libros de texto, son los principales representantes del saber y la ciencia del pasado, mientras que los maestros son los órganos mediante los cuales los alumnos son puestos en relación efectiva con las materias. Los maestros son los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento y las destrezas y se imponen las reglas de conducta.

No he hecho este breve resumen con el propósito de criticar la filosofía que le sirve de base. El nacimiento de lo que se llama nueva educación y escuelas progresistas es en sí mismo un producto del descontento respecto a la educación tradicional. En efecto, es una crítica de esta última. Cuando la crítica se hace explícita viene a decir como sigue: el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez.

La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. Aquéllos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende. Consiguientemente, tienen que ser impuestos, aún cuando los buenos maestros empleen artificios, tanto para encubrir la imposición como para librarla de aspectos evidentemente brutales.

Pero el abismo entre los productos maduros o adultos y la experiencia y capacidades del joven es tan amplio que la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña. Su deber es hacer... y aprender, como el papel de los seiscientos era nacer y morir. Aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otra parte, lo que se enseña es pensado como esencialmente estático. Se enseña como un producto acabado, teniendo poco en cuenta el modo en que originalmente fue formado o los cambios que ocurrirán en el futuro. Es en gran parte producto cultural de sociedades que suponían que el futuro sería muy parecido al pasado, y sin embargo se usa como alimento educativo en una sociedad en la que el cambio es la regla y no la excepción.

Si tratamos de formular la filosofía de la educación implícita en las prácticas de la educación más nueva, podemos, creo, descubrir ciertos principios comunes entre la diversidad de escuelas progresistas ahora existentes. A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.

Ahora bien, todos los principios en sí mismos son abstractos. Se hacen concretos sólo en las consecuencias que resultan de su aplicación. Justamente porque los principios expuestos son tan fundamentales y de tan gran alcance, todo depende de la interpretación que se les da cuando se les aplica en la es-

cuela y el hogar. En este punto es donde la referencia hecha antes a las filosofías de «o lo uno o lo otro» resulta particularmente adecuada. La filosofía general de la nueva educación puede ser sana, y sin embargo la diferencia de los principios abstractos no decidirá el modo en que se aplique la preferencia moral e intelectual supuesta. En un nuevo movimiento existe siempre el peligro de que al rechazar los fines y métodos de lo que quiere sustituir puede desarrollar sus principios de un modo negativo más que positivo y constructivo. Entonces toma su guía para la práctica de lo que rechaza en lugar de hacerlo del desarrollo constructivo de su propia filosofía.

Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia. Considerad, por ejemplo, la cuestión de las materias de enseñanza organizadas, que será discutida con algún pormenor después. El problema para la educación progresista es: ¿Cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización *dentro* de la experiencia? ¿Cómo funcionan las materias? ¿Existe algo inherente en la experiencia que tienda hacia la organización progresiva de su contenido? ¿Qué resultados se producen cuando los materiales de la experiencia no se organizan progresivamente? Una filosofía que procede sobre la base del rechazo o de la pura oposición descuidará estas cuestiones. Tenderá a suponer que porque la vieja educación se basaba en una organización confeccionada previamente bastará rechazar el principio de la organización *in toto*, en lugar de esforzarse en descubrir lo que éste significa y cómo se ha de alcanzar sobre la base de la experiencia. Podríamos seguir con todos los puntos de diferencia entre la nueva y la vieja educación y alcanzaríamos conclusiones semejantes. Cuando se rechaza el control externo, surge el problema de encontrar los factores de control que son inherentes a la experiencia. Cuando se rechaza la autoridad externa, no se sigue que deba rechazarse toda autoridad, sino que es necesario buscar una fuente de autoridad más eficaz. Porque la vieja educación impusiera el conocimiento, los métodos y las reglas de conducta de la persona adulta al joven, no se sigue,

excepto sobre la base de la filosofía extremista de «o lo uno o lo otro», que el conocimiento y la destreza de la persona madura no tengan valor para la experiencia de la inmadura. Por el contrario, basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos más numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existían en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros. El problema es, pues, ver cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal. La solución de este problema requiere una filosofía bien meditada de los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual.

Lo que se ha indicado en las observaciones anteriores es que los principios generales de la nueva educación no resuelven por sí mismos ninguno de los problemas de la dirección y organización reales o prácticas de las escuelas progresistas. Por el contrario, aquéllos presentan nuevos problemas que han de ser resueltos sobre la base de una nueva filosofía de la experiencia. Los problemas no son reconocidos, y mucho menos resueltos, cuando se supone que basta rechazar las ideas y prácticas de la antigua educación y pasar al extremo opuesto. Sin embargo, estoy convencido de que se comprenderá lo que pienso cuando digo que muchas de las escuelas nuevas tienden a hacer poco o nada respecto a un programa organizado de materias de estudio. Proceder como si cualquier forma de dirección y guía por los adultos fuera una invasión en la libertad individual, y como si la idea de que la educación concierne sólo al presente y al futuro, significa que el conocimiento del pasado desempeña poco o ningún papel en la educación. Sin llevar estos defectos al extremo de la exageración, explican al menos lo que significa una teoría y práctica de la educación que procede negativamente, o por reacción, frente a lo que en la educación es corriente, en vez de hacerlo por un desarrollo positivo y constructivo de propósitos, métodos y materias sobre la base de una teoría de la experiencia y de sus potencialidades educativas.

No es excesivo afirmar que una filosofía de la educación que pretende basarse en la idea de la libertad pueda llegar a ser tan dogmática como lo era la educación tradicional frente a la cual reacciona. Pues toda teoría y serie de prácticas son dogmáti-

cas cuando no se basan sobre el examen crítico de sus propios principios básicos. Digamos que la nueva educación exalta la libertad del alumno. Muy bien. Un problema surge ahora: ¿Qué significa la libertad y cuáles son las condiciones bajo las cuales es capaz de realización? Digamos que el género de imposición externa que era tan común en la escuela tradicional limitaba más bien que fomentaba el desarrollo intelectual y moral del joven. Muy bien otra vez. El conocimiento de este serio defecto plantea un nuevo problema. Precisamente ¿cuál es el papel del maestro y de los libros al fomentar el desarrollo cativo del ser inmaduro? Admitamos que la educación tradicional empleaba como materia de estudios hechos e ideas tan atados al pasado que daban poca ayuda para tratar los sucesos del presente y el futuro. Muy bien. Ahora tenemos el problema de descubrir la conexión que existe actualmente *dentro* de la experiencia entre los hechos del pasado y los sucesos del presente. Tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro. Podemos rechazar el conocimiento del pasado como el *fin* de la educación y por tanto realzar su importancia sólo como un *medio*. Al hacer esto nos encontramos con un problema que es nuevo en la historia de la educación: ¿Cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente?