



Tópicos

ISSN: 1666-485X

ISSN: 1668-723X

revistatopicos@gmail.com

Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe
Argentina

Dewey, John

Las implicancias del pragmatismo para la educación 1

Tópicos, núm. 43, 2022, Enero-Junio

Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe

Santa Fé, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11900>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28871938015>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las implicancias del pragmatismo para la educación¹

John Dewey^{2*}

De acuerdo con el pragmatismo, la inteligencia o la capacidad del pensamiento se desarrolla a partir de la lucha de los seres vivos por asegurar el ejercicio correcto de sus funciones. La doctrina puede compararse con la teoría de la “interpretación económica de la historia”, tomada en sentido amplio. De acuerdo con esta teoría, los rasgos principales de la estructura de cualquier sociedad en particular se comprenden mejor al observar, en primer lugar, la manera en la que esa sociedad enfrentó el problema de conservar su existencia; la manera en la que emprendió la tarea primordial de “ganarse la vida”. De manera similar, la transformación y la evolución de los estados sociales sucesivos dependen de la introducción de fuerzas y factores nuevos en la producción y el intercambio industrial, de forma tal que los puntos de vista del hombre (juicios de valor) y el lugar del poder (el control de la naturaleza y por tanto de los otros) cambian. Ahora, de forma un tanto análoga, el pragmatismo sostiene que todos los mayores logros de la vida

¹ Traducimos *bearings* como “implicancias”, en lugar de “consecuencias” o de “relevancia” (opciones más ajustadas a una traducción estandarizada). Nuestras razones son tres: “consecuencias” es un término de connotaciones precisas dentro del pragmatismo clásico particularmente relacionado con la idea de creencia como hábito y con las consecuencias de la acción; en menor medida “consecuencias” remite a la idea de consecuencia lógica aún dentro del pragmatismo. Segundo, entendemos que Dewey podría haber empleado *consequences* y, dado que no lo hizo, es deseable respetar y reflejar en la traducción dicha diferencia. Estimamos, asimismo, que esto evita alguna posible confusión o ambigüedad. En segundo lugar, *bearings* en este caso alude a implicancias en plural y “relevancia” es singular; consideramos que si no respetábamos la correspondencia en el número del sustantivo se perdía de vista que los puntos que Dewey señala entre el pragmatismo y la educación son varios y no uno (aun cuando sea este una generalidad). Por último, en *How We Think* (1910, MW 6) el propio Dewey reconoce que *implications* es el sinónimo técnico correspondiente a *bearings* (p. 239).

^{2*} Traducción y notas de Fabio Campeotto, Juan Manuel Saharrea y Claudio Marcelo Viale.

orgánica individual resultan del estrés y la tensión que crea el problema de mantener las funciones vitales. La vida puede seguir en marcha solo a medida que el organismo “se gana la vida”, mediante la manipulación adecuada del entorno y de la adaptación de este último a sus propios fines vitales. Reducido a términos simples, el problema biológico del individuo y el problema económico de la sociedad son exactamente el mismo. En cada caso, el objetivo es subordinar los materiales y las fuerzas del entorno natural de forma tal que se conviertan en tributarios de las funciones vitales.

Ahora bien, aunque esto requiere de un contacto directo con las cosas para agarrarlas, digerirlas, etc., las limitaciones del método directo de la subyugación de los materiales a la función, son muy grandes. La evolución del sistema nervioso representa el descubrimiento de las ventajas del control indirecto mediante la manipulación del entorno actual según el pasado y el futuro, según lo sentido y lo visto, según lo distante y lo previsto.

Sobre esta base, no le corresponde al pensamiento reflejar un mundo exterior con exactitud teórica o especulativa. Su tarea es seleccionar lo que sea relevante para la conducción más efectiva de las funciones vitales, y acomodar lo que es seleccionado, no de acuerdo con algún patrón exterior, sino con referencia a facilitar el desempeño práctico completo de todas las actividades posibles para un ser vivo. Por lo tanto, el conocimiento no es un intento por copiar todos los hechos del universo, en cierto modo como una enciclopedia. Es la expresión de los mayores logros del hombre en el pasado al efectuar ajustes y adaptaciones, organizados de forma tal que ayuden a mantener y promover un control del entorno aún mayor en el futuro.

Esta teoría acerca de la naturaleza de la inteligencia y el conocimiento se contrapone con otras dos teorías que han dividido el campo desde hace tiempo. Una, que puede llamarse teoría trascendental del racionalismo puro, sostiene que la mente es una entidad inmaterial, encerrada temporalmente en un organismo material, que tiene pensamiento o razón como una capacidad *a priori* o independiente, y que produce conocimiento mediante el ejercicio de sus facultades, solo porque es la naturaleza misma del pensamiento producir conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un fin completo en sí mismo. En términos sencillos, representa el depósito que resulta del ejercicio de una facultad puramente teórica. Es posible que tenga alguna aplicación útil en la actividad, pero eso es puramente accidental —como un

subproducto. El conocimiento es completo en sí mismo tan pronto como la capacidad teórica de la razón se ha expresado.

La perspectiva contraria sostiene que la mente es un papel en blanco, o una cera maleable sobre la cual se imprimen los objetos, y lo que la acumulación de las impresiones deja detrás constituye el conocimiento. Esta perspectiva subyace, por ejemplo, en la teoría de la evolución de Spencer, de acuerdo con la cual los estados y capacidades mentales se han desarrollado mediante el impacto constante de las fuerzas del entorno, donde los rasgos más pasajeros han destruido los efectos de unos con otros, mientras que los más permanentes han moldeado la inteligencia a su semejanza. De acuerdo con esta perspectiva, el conocimiento es una réplica o una versión duplicada dentro de la conciencia de algo que ya existía sin ella.

Ahora bien, la perspectiva pragmatista de la mente y del conocimiento acuerda con esta última teoría en que considera a la mente como un desarrollo y da mucha importancia a la relación entre el organismo y el entorno. Sin embargo, considera la evolución de la mente como un crecimiento a partir de la tendencia constante de la vida de mantener y llevar a cabo sus propias funciones a través de la subordinación del entorno a ella misma antes que la adaptación pasiva a una coerción que opera desde fuera. Por lo tanto, no considera la inteligencia como un mero resultado de la evolución, sino además como un factor en la guía del proceso evolutivo; la considera como una evolución de las funciones de la vida, hasta el punto en el cual pueden ejecutarse con mayor efectividad. De manera similar, el conocimiento, desde esta perspectiva, no es una copia cuya verdad pueda juzgarse por su fidelidad con un original; *es un instrumento u órgano de acción exitosa.*

No juzgamos el valor de la mano o del ojo sobre la base de ser copias de algo previamente existente en el entorno, sino sobre la base de su utilidad como instrumentales de ajustes [*as instrumentalities of adjustments*]. Desde la perspectiva pragmatista, lo mismo sucede con el conocimiento. Lo que mide su valor, su corrección y verdad, es el grado de disponibilidad para llevar a cabo las actividades de los seres vivos de manera exitosa.

Lo que llamamos “teoría” y ciencia pura no son ejercicios académicos de una razón aislada o trascendental que funcionan de acuerdo con sus propias leyes *a priori*. Son simplemente el producto de una perspectiva imparcial y desprejuiciada de las condiciones y consecuencias de la acción más

eficiente y fructífera. Porque el éxito de una actividad puede juzgarse tanto desde un punto de vista estrecho como desde uno amplio. Cuando el individuo ve todo en referencia a sus fines y necesidades aisladas de la sociedad de la cual es miembro, no obtenemos conocimiento científico, sino conocimiento en forma de opinión o dogma. Cuando el individuo considera las condiciones y resultados de sus actividades desde el punto de vista de su implicancia en relación con el éxito, o el bienestar, de las actividades de la comunidad, obtiene el punto de vista más amplio y general (u objetivo) posible para los seres humanos que conoce. El resultado de adoptar este punto de vista social, en lugar del puramente personal es conocimiento en el mejor sentido; es decir, ciencia. Y la historia muestra que el avance de la ciencia representa la victoria gradual del punto de vista más genérico, o social sobre puntos de vista puramente personales, opiniones, o simplemente puntos de vista de clase; dogmas. En pocas palabras, el conocimiento puro es conocimiento sobre la base de la más amplia y efectiva aplicación o servicio para el progreso social en lugar de la ventaja individual asegurada a expensas de los otros. Por lo tanto, no es propiamente opuesto al conocimiento aplicado o útil.

Dado que una de las principales funciones de la educación es el entrenamiento de la mente (dado que, de hecho, esta es la única función de la educación cuando consideramos la mente en sus conexiones orgánicas con el carácter) una perspectiva diferente de la naturaleza y el propósito de la mente trae consigo un cambio muy grande en las ideas y prácticas educacionales. La educación en el pasado ha estado dominada casi en su totalidad por una combinación de las dos perspectivas de la mente anteriores que he señalado (la de una razón pura o la de un recipiente pasivo y receptor). En general, para la educación de la “clase acomodada” [*leisure class*], la idea prevalente de “cultura”, se basa en la noción de una mente separada, tanto como sea posible, de las condiciones materiales y dañada [*soiled*] por el contacto con ellas, de una mente cuyo fin más alto es la producción de conocimiento por el conocimiento mismo. Por otro lado, la educación para las “masas” [*masses*] ha sido considerada un proceso por el cual ciertos rasgos de su entorno se consolidaron sobre ellas, hasta que sus mentes se moldearon en una conformidad pasiva y obediente con el tipo existente sobre ellas. Las implicancias distintivas y contrarias de la perspectiva pragmatista de la mente para la educación deben desarrollarse en un ensayo posterior.

Segundo ensayo

En el número 42 de esta revista, mostré que en el pasado la teoría y práctica educativa han estado asociadas a dos teorías diferentes sobre la naturaleza de la mente. Una teoría sostiene que la facultad más alta de la mente es la razón o pensamiento puro, cuyo ejercicio da como resultado el conocimiento. Esta perspectiva admite la noción de que el conocimiento es un fin en sí mismo, aparte de sus usos sociales y aplicaciones; se traduce en un tipo de educación teórica, que sus oponentes condenan por escolástica y académica, mientras que sus defensores la respaldan sobre la base de la “cultura” y la educación “liberal” y “humanística”. Este tipo de educación prevaleció casi por completo en las escuelas con el objetivo de producir “caballeros” en el sentido inglés convencional —esto es, miembros de la clase dirigente y acomodada.

Otra filosofía de la mente ha considerado la mente como algo puramente pasivo, que recibe impresiones desde fuera por medio de sensaciones e imágenes que son entonces dispuestas para producir conocimiento y creencias. Esta noción ha tenido su práctica principalmente en la educación de las masas o de las “clases bajas” con el efecto, diseñado en cierto modo de manera consciente, de convertirlas en defensoras pasivas y voluntarias del orden existente. Porque las cosas que han sido impresas sobre la mente de los niños de las escuelas más pobres no fueron, en su mayoría, objetos naturales ni eventos; sino los símbolos de conocimiento y el arte del cálculo; las formas escritas e impresas del lenguaje y los rudimentos de la aritmética. El efecto así fue doble. Por un lado, se desarrolló dependencia mental y sumisión. La docilidad, o la absorción obediente del material presentado por el maestro de la escuela y el libro de texto ha sido la virtud tradicional y convencional de las escuelas. Por otro lado, las condiciones sociales y económicas de la educación primaria han sido tales que invitan y compelen a la gran mayoría de los niños de la escuela primaria a abandonarla en el punto donde cuentan con suficiente lectura, escritura y aritmética para ser más útiles en posiciones económicas subordinadas, pero no lo suficiente

como para animarlos o permitirles llegar al punto donde fueran maestros de la dirección de sus propias capacidades físicas y mentales.

Ahora bien, como sugerí en mi artículo anterior, la teoría pragmatista de la mente y del conocimiento se adapta tanto a un esquema diferente de la práctica educacional como a un fin social diferente para esta. La perspectiva pragmatista de la mente sostiene que la inteligencia se ha desarrollado principalmente como un órgano de readaptación y reajuste entre las necesidades de funciones activas que incrementan su complejidad de forma continua. La ameba tiene poca necesidad de mente y de conocimiento. Sus funciones son simples, ampliamente indiferenciadas y ejercitadas en un medio que es simple, principalmente de un tipo. El hombre vive en un entorno en gran parte diferenciado, un mundo natural y social en el cual hay una diversidad interminable de factores para ser tomados en cuenta; y donde el mantenimiento de la vida y el cumplimiento con éxito de los fines depende de combinaciones delicadas y de amplia repercusión de varios factores. Todo progreso en la civilización, todo cambio social progresivo, incrementa el número de factores en juego y también la dificultad de mantenerlos equilibrados (o coordinados, como decimos técnicamente) de manera recíproca. El alimento del salvaje, su ropa, su refugio, ponen en relación recíproca solo un número escaso de elementos, existentes a lo sumo en un periodo breve de tiempo, que cubre solo unos pocos kilómetros cuadrados de espacio, y que involucra la cooperación de a lo sumo unas pocas decenas de personas. Las satisfacciones correspondientes a un habitante contemporáneo de una ciudad, aun de las más pobres, son síntesis o coordinaciones de factores que operan casi sobre el mundo entero, cubren un periodo de tiempo de algunos años de actividades sucesivas y requieren de los reajustes de cientos de personas.

Ahora, esta es solo una ilustración de una ley general del desarrollo. El astrónomo o el químico contemporáneo no solo tienen que tratar con cientos de hechos donde su ancestro tuvo uno, sino que también cuentan con el problema de clasificar, de agrupar cada hecho nuevo; de encajarlo con otros, un proceso que quizá requiera de la corrección y reclasificación de hechos viejos tanto como la interpretación de algunos nuevos. En este sentido, por ejemplo, los hechos nuevos descubiertos por Darwin no fueron agregados meramente a hechos anteriores, sino que su descubrimiento obligó a un reexamen exhaustivo y a un reajuste de cada detalle previamente conocido de

la botánica y de la zoología. Donde sea que miremos, encontramos evolución orgánica que no solo multiplica el número de detalles o elementos involucrados, sino que también incrementa el problema y la tarea de mantenerlos a todos equilibrados de forma adecuada en relación recíproca. De otra manera, el solo incremento en número y la diferenciación de las partes conduciría a una total confusión y a un colapso por la saturación. Debido a que el organismo humano tiene muchas más partes específicas u órganos que la ameba o la ostra, se expone al peligro de cientos de desajustes y fallas de las actividades cooperativas que no enfrentan los otros animales. Y lo mismo es cierto al comparar las sociedades modernas con los grupos salvajes.

La teoría pragmatista señala que la mente o la inteligencia es sólo un acompañamiento de este proceso de crecimiento orgánico en la naturaleza y en la sociedad. La mente es, por así decirlo, un recurso para estar al tanto de la diferenciación creciente y de la multiplicación de condiciones para planificar, disponer por anticipado, fines y medios de actividad los cuales mantendrán estos diversos factores en un debido ajuste recíproco. Esto explica el hecho de que toda inteligencia involucra una combinación peculiar del factor sensorial y receptivo (enfaticado por la teoría de la educación pasiva) con el factor intelectual activo (enfaticado por la teoría de la actividad racional pura). La función de la sensación es proveer estímulos a un comportamiento dirigido de forma adecuada; es decir, al comportamiento que mantendrá las funciones vitales adaptadas de forma correcta. Por lo que respecta al conocimiento, las sensaciones indican la condición de las cosas en relación con las cuales el organismo tiene que actuar. El propósito de la sensación no es reflejar y ni siquiera registrar el mundo externo en su totalidad, sino simplemente hacer consciente al agente individual de aquellas cosas del entorno que amenazan su bienestar o que proveen recursos necesarios en un tiempo dado en los ajustes de la vida del individuo. Si consideramos que el objetivo de las sensaciones es brindar conocimiento del mundo externo en su totalidad, éstas son ridículamente incompetentes para ese fin. Si las consideramos como recursos para cuidar al agente de los peligros amenazantes y para reclamar respuestas que le permitirán al agente protegerse a sí mismo y evitar o destruir los obstáculos, éstas se ajustan admirablemente a su propósito.

Sin embargo, cuando las situaciones son complicadas, los informes que recibe un organismo acerca del estado de las cosas que requieren de su atención son muy diversos e incompatibles, si el organismo ha de defenderse. Sería imposible para el organismo reaccionar ante todos ellos al mismo tiempo; pero le resultaría fatal seleccionar arbitrariamente unos e ignorar otros. Un error en la selección puede destruirlo. El pensamiento se desarrolla, por lo tanto, como un método para valorar la importancia de los diversos estímulos que demandan atención. El juicio, en su empleo común, es precisamente la capacidad para estimar el valor relativo de las cosas como demandantes de atención y del comportamiento receptivo. A la larga, un sonido débil puede tener mayor importancia que uno fuerte; una luz tenue tener más consecuencias sobre el bienestar del organismo que una brillante. Se requiere del pensamiento para mitigar su fuerza inmediata, y para interpretar (los sonidos y luces) sobre la base de sus consecuencias indirectas y remotas. La capacidad de la imaginación sopesa los varios estímulos que luchan unos contra otros por controlar la acción; diseña un método para descartar aquellos que pueden ser, solo por el momento, más violentos, y genera reportes aparentemente insignificantes. De esta manera, la imaginación y el pensamiento son procesos para valorar los objetos observados a la luz de sus posibles consecuencias futuras. Son pronósticos, predicciones tentativas o conjeturas en cuanto a qué condiciones presentes indican o profetizan desarrollos futuros considerables. Todas las ideas son de la naturaleza de “hipótesis de trabajo”, como las llaman los científicos; pronósticos de lo que sucederá de acuerdo con condiciones futuras; pronósticos empleados además para guiar y dirigir actividades, de forma que, de ser posible, se alcancen las condiciones deseables. Aquellas ideas que realmente “funcionan”, los pronósticos que los eventos futuros verifican cuando arriban, los planes y métodos de comportamiento que modifican exitosamente las condiciones en la dirección deseada, son verdaderos; y el término verdadero como se aplica a los juicios e ideas no tiene otro significado que este.

A continuación, abordaré brevemente las implicancias de esta concepción de la mente en la cuestión del método educacional, y dejaré para un ensayo posterior sus implicancias para las materias de estudio y para las bases sociales y morales y el fin de las escuelas:

1. Todo proceso educativo debería comenzar *haciendo algo* [*should begin with doing something*]; y el entrenamiento necesario de la percepción sensorial, la memoria, la imaginación y el juicio deberían surgir a partir de las condiciones y necesidades de lo que se está haciendo. Ese algo que se haga no debería ser de la naturaleza de una tarea arbitraria impuesta por un maestro, sino algo intrínsecamente significativo, y de una naturaleza tal que el alumno aprecie por sí mismo su importancia como para tomar un interés vital en ello. Este es el modo en que el niño obtiene todos los primeros entrenamientos de sus capacidades y todos sus primeros conocimientos del mundo. Al seguir su tendencia instintiva de alcanzar, agarrar, tirar, el bebé aprende a conocer sus propias extremidades y sus capacidades, y se familiariza con las propiedades de las cosas (su dureza, los colores, las formas, la medida y cientos de propiedades). No comienza a conocer esas cosas, y ningún maestro le prepara la lección de averiguar. Comienza a hacer algo, y estos resultados aparecen necesariamente. Durante algunos años de su vida, los primeros, el entusiasmo instintivo y el entorno natural de los niños se ajustan tan bien que este entrenamiento educativo continúa de forma muy rápida, en términos relativos, casi sin supervisión o guía. Llega un momento en el cual se requiere de un ambiente más rico, completo y cuidadosamente seleccionado y dispuesto para proveer los estímulos y condiciones para la actividad más (propia) educativa —un entorno más variado que el de una casa común y corriente, aunque no tan variado, desordenado, agobiante y especializado en demasía como el de la vida social en general.

La educación consciente comienza en este punto. Si fuera lo que debería ser y lo que puede resultar, consistiría en la selección y disposición de un entorno de materiales y herramientas, con modelos del mejor logro artístico de naturaleza tal que convoque y ejercite las funciones de vida del niño —que le sugiera, en otras palabras, cosas que valgan la pena y lo mantengan involucrado para hacerlas—. Los maestros estarían presentes, serían los más competentes, los miembros más experimentados de una sociedad; sin embargo, estarían presentes como compañeros de trabajo y compañeros de juego [*fellow-workers and fellow-players*] —camaradas que conducirían el esquema de juego y las actividades de trabajo, y que construirían, junto con los niños, un mundo

en miniatura como el resultado y recompensa obvios de sus actividades conjuntas.

2. El entrenamiento de los sentidos sería de forma inevitable el resultado de la participación en estas diversas actividades. El niño que juega a las canicas y a la pelota, la niña que viste y desviste a su muñeca y le confecciona ropas, obtiene un entrenamiento de los sentidos que es todavía más efectivo porque es secundario ante la conducción de una línea de acción, y no se establece como una tarea especial o fin en sí mismo. El juego con arcilla, la jardinería, el taller de trabajo en madera o metal, la cocina, el tejido, etc. son los métodos normales para cultivar la capacidad de observación y la interpretación precisa de las sensaciones. La raza no adquirió su provisión [*store*] original de información por el conocimiento, ni tampoco porque los objetos naturales se imprimieran en la mente. Aprendió sobre plantas, animales, piedras, metales, clima, etc., porque se requería un conocimiento de estas cosas para resolver problemas que representaban la comida, el refugio, las prendas de vestir, la cooperación social y la defensa, entre otras cosas.
3. El lado más intelectual de la educación, la provisión de ideas y principios generales, la exigencia de hábitos y reflexión deberían ubicarse sobre la misma base. Todo pensamiento en su inicio consiste en planificar, prever, plantear propósitos, seleccionar y disponer medios para su realización más económica y exitosa. En comparación, se brinda un mínimo de oportunidades en nuestros sistemas escolares de hoy día para las actividades prácticas que son necesarias para desarrollar este tipo de pensamiento. Las oportunidades para la manipulación independiente de los materiales, la iniciativa y responsabilidad para obtener resultado, para detectar y corregir errores, son contadas y distantes entre sí. Por lo tanto, la capacidad del pensamiento permanece, en comparación, poco desarrollada, excepto para los pocos que se adaptan naturalmente a intereses más especializados y puramente teóricos; niños y jóvenes cuyo pensamiento se concentra en torno de los símbolos para las cosas, más que en las cosas mismas. Estas personas se convierten naturalmente en especialistas y conforman una clase académica de investigadores y teóricos [*speculators*]. Sin duda, el mundo les debe mucho a estos

“investigadores” y académicos puros; pero les debería aún más si se les hubiese instruido en hábitos de pensar sobre las implicancias de sus ideas abstractas para los asuntos sociales. En la situación actual, se han desviado hacia una clase aislada y remota —es decir, donde los resultados de sus pensamientos están bastante “seguros”—ya que no han traducido los símbolos a hechos de acción. En un esquema educacional que debería encarnar prácticamente la concepción pragmática del pensamiento, la instrucción intelectual tendría entonces los siguientes rasgos:

(a) Nacería por completo a partir de las necesidades y oportunidades de las actividades realizadas por los propios alumnos. Este principio sería universal. En la actualidad, se expresa de forma esporádica; en cierta medida en el nivel más inicial en el jardín de infantes; en el nivel más alto en los laboratorios científicos y se expresa en la misma medida en las actividades ocupacionales del taller de trabajo, en la cocina., etc.

(b) La información no se reuniría, acumularía ni se trasladaría a los alumnos como un fin en sí mismo, sino que se concentraría en el desarrollo de actividades. Se requiere de cierta información inmediata para hacer algo de manera exitosa; un niño no puede hacer jardinería de forma inteligente sin aprender sobre tierra, semillas, unidades de medida, sobre plantas y su crecimiento, hechos relacionados con la lluvia, la luz solar, etc. Sin embargo, el interés en la conducción continua de semejante actividad generaría curiosidad y apertura de mente sobre la cantidad de cosas que no están directamente relacionadas con las necesidades inmediatas. Los métodos de agricultura para esta y otras tierras, la evolución histórica de dicha ocupación, los problemas económicos y sociales relacionados con ella despiertan un interés natural y se abren paso en la mente de quienes han desarrollado un interés personal en una actividad parecida, que no lo puede tener aquel que meramente oye o lee de segunda mano. Un gran objetivo, entonces, del trabajo escolar organizado principalmente en torno de ciertos tipos de ocupación es el proveer ejes naturales para la colección y organización de todo tipo de hechos e ideas.

(c) La instrucción conducida sobre esta base enseñaría a la mente que todas las ideas, verdades, teorías, etc., son de la naturaleza de hipótesis de trabajo. Uno de los principales obstáculos del progreso de la raza ha sido el hábito dogmático de la mente, la creencia de que algunos principios tienen semejante valor y autoridad finales que deben aceptarse sin cuestionamiento ni revisión. El hábito experimental de la mente, el que considera las ideas y principios como métodos tentativos para solucionar problemas y organizar los datos, es muy reciente. Una educación basada en la concepción pragmática resultaría en personas sensibles a la necesidad de testear continuamente sus ideas y creencias al darles una aplicación práctica, y de revisar sus creencias sobre la base de dicha aplicación.

Ensayo final

Habiendo hablado de la teoría pragmática en general y de sus implicancias particulares para el método educacional, propongo hablar brevemente de su relación con la temática educacional, o el material del curso de estudio. Durante los últimos dos o tres siglos, los reformadores educacionales han protestado contra el esquema convencional de estudios sobre la base de su carácter artificial y su alejamiento de la vida. Al principio, protestaban contra su carácter verbal y lingüístico, contra el hecho de que se dirigiera casi exclusivamente a los símbolos del aprendizaje. Esta protesta ha sido más o menos efectiva y se ha introducido en las escuelas el material tomado de la naturaleza (las ciencias) y de la vida del hombre (historia). Luego, surgió una protesta contra el carácter exclusivamente informacional de estos estudios —contra el énfasis en la memorización y acumulación del conocimiento— y una demanda por lo que conectaría de forma más directa y útil con los requerimientos sociales contemporáneos. En respuesta a esta demanda, se introdujeron el dibujo industrial, el entrenamiento manual y los rudimentos de varias técnicas. Si agregamos las materias de música y otras artes más “refinadas” a la lista de estudios fomentada en las escuelas, no hay duda de que se ha gestado una protesta contra un currículo sobrecargado, al que le falta unidad y concentración, y que dispersa y fatiga en exceso las actividades tanto de maestros como alumnos. Incluso, se ha generado un pedido por el

retorno a la simplicidad de la vieja usanza con las tres R (lectura, escritura y aritmética).³ Sin embargo, ¿existe otra forma para asegurar el material y la unidad de propósito?

En general, la educación de la raza humana se ha adquirido a través de las ocupaciones que ha fomentado y desarrollado.⁴ Las vocaciones, las

³ Las tres R es una forma de designar tres competencias consideradas básicas para el aprendizaje formal en la época en que Dewey escribe. Se simbolizan así porque en inglés “The three ‘R’s” son *reading, writing and arithmetic* (dichas usualmente como “*reading, writing, and 'rithmetic*” en cuya pronunciación predomina la *r* inglesa).

⁴ El término “ocupación” [*occupation*] es paradigmático en todo el pensamiento educativo de Dewey. Efectivamente, puede encontrarse tanto en sus primeras contribuciones orgánicas sobre este tópico, como *My Pedagogic Creed* (1897) y *The School and Society* (1899), como en *Democracy and Education* (1916) y otros escritos de su madurez. En *The School and Society*, libro que escribe durante su experiencia en la Escuela Laboratorio de Chicago, da la siguiente definición de ocupación: “Por ocupación no se entiende ningún tipo de ‘trabajo ocupado’ [*busy work*] o ejercicio que se le pueda dar a un niño sentado en su escritorio para mantenerlo lejos de la travesura o de la inactividad. Por ocupación se entiende un modo de ocupar al niño que reproduce, o corre paralelamente, a alguna forma de trabajo realizada en la vida social. En la Escuela Primaria de la Universidad [la Escuela Laboratorio] estas ocupaciones son representadas por el trabajo en el taller [*shop-work*] con herramientas y maderas; por cocinar, coser, y por el trabajo textil” (*MW* 1, pp. 93. Traducción nuestra). Sin embargo, las ocupaciones no deben confundirse con el mero entrenamiento técnico y/o manual, ni como una suerte de preparación al mundo profesional adulto: “Es posible llevar a cabo este tipo de trabajo en cualquier escuela menos las profesionales [*trade schools*], ya que [allí] todo el énfasis recae en el lado manual o físico. En estos casos, el trabajo se reduce a una mera rutina o costumbre, y se pierde su valor educativo. Esta es la tendencia inevitable (...), por ejemplo, [cuando] el entrenamiento manual, el dominio de ciertas herramientas, o la producción de ciertos objetos se convierten en el objetivo principal, y no se le ofrece al niño, siempre que sea posible, la responsabilidad intelectual de seleccionar los materiales y los instrumentos que mejor se adapten, ni tampoco [se le ofrece] la oportunidad de pensar en su propio modelo y plan de trabajo, de entender sus propios errores y descubrir cómo corregirlos —esto, por supuesto, está dentro del rango de sus capacidades—. En la medida en que se tenga en cuenta el resultado externo, en lugar de los estados mentales y morales y el crecimiento involucrado en el proceso de alcanzar el resultado, el trabajo puede llamarse manual, pero no puede calificarse como una ocupación. Por supuesto, la tendencia de todo mero hábito, rutina o

profesiones, los tipos de actividades que se han desarrollado socialmente han suministrado los estímulos sociales para el conocimiento y los centros sobre los cuales se ha articulado. Si las ocupaciones se volvieran fundamentales en la educación, el trabajo de la escuela se adaptaría a los principios naturales del desarrollo social y mental. Ya se han introducido los lineamientos de esta reforma. Froebel vislumbró esta concepción en su esquema de educación para la infancia, aunque su política fuera bastante romántica y simbólica como para permitir que la idea obtuviera una expresión adecuada.⁵ La ingeniería y las escuelas técnicas, en donde se fomentan las ciencias con referencia a sus usos sociales, ilustran otro aspecto del mismo principio, en el nivel más alto del trayecto educativo. El creciente énfasis en la jardinería, horticultura, cocina, tejido, taller de trabajo en madera y metal en las escuelas primaria y secundaria es otro síntoma del mismo movimiento. El valor último y (esperemos que) el destino del movimiento actual hacia una educación industrial dependerá de si se convierte en un método de educación clasista (en cuyo caso será mejor que desaparezca inmediatamente) o de si reconoce la importancia fundamental del entrenamiento en tipos de acción representativos y continuos, que tienen valor social para todos.

Es un error serio pensar en las actividades ocupacionales como si tuvieran un valor [*worth*] meramente prosaico, utilitario e incluso comercial. Su valor [*value*] principal es educacional. Consiste en entrenar el pensamiento de

costumbre es dar lugar a algo que es inconsciente y mecánico. La de la ocupación es de poner el máximo de la conciencia en lo que se hace” (*MW* 1, pp. 93-94. Traducción nuestra). Luego de su conversión al pragmatismo Dewey sigue empleando el término sin sustanciales cambios de significado.

⁵ Friederich Fröbel (o Froebel) (1782–1852) fue un pedagogo alemán, discípulo de J. H. Pestalozzi, a quien se debe la creación en la primera mitad del siglo XIX de los primeros jardines de infancia [*Kindergarten*]. Su pedagogía se basa centralmente en la idea de educación como desarrollo (en el sentido de crecimiento) del ser humano, tanto en su relación con la naturaleza, como en relación con la sociedad. Asimismo, su idea de aprendizaje hace hincapié en la actividad espontánea y en el juego. Los excesos de romanticismo y simbolismo que Dewey menciona en el artículo probablemente se refieren a una concepción aún empapada del pietismo religioso característica de su época. Véase Cuéllar Pérez, H. (1992). *Froebel: la educación del hombre*. México: Trillas. Dewey dedica a la psicología de la educación de Froebel el capítulo 6 de *The School and Society* (1899, *MW* 1, pp. 82-96)

los niños y las niñas en conexión con actividades que consideren valiosas, en lugar de entrenar la capacidad del pensamiento mediante tareas en parte formales y ejercicios gimnásticos. Lo cual no excluye, sino que incluye un esquema de conocimiento amplio y liberal. Todas las ocupaciones sociales representativas se apoyan en ideas claves e información científicas. Uno de los valores principales del taller de trabajo, del tejido, de la jardinería, etc., incluso en la escuela primaria, es que introducen al alumno a los hechos y fuerzas naturales y le dan un motivo para familiarizarse meticulosamente con hechos y leyes de la naturaleza. El desarrollo histórico de las ocupaciones mediante las que el hombre ha subyugado a la naturaleza al conocer sus secretos y ha aprendido el modo de cooperar con otros para fines comunes, nos da la clave del estudio de la historia; nos indica qué es lo importante y qué es lo trivial en la masa de hechos que provienen del pasado. Un dominio adecuado de las ocupaciones representativas lleva al alumno al estudio de las condiciones y fines sociales del presente; a los hechos que, una vez clasificados, forman la sociología, economía política, educación cívica y política. Se incluyen naturalmente las artes refinadas; como Morris y otros han señalado, toda materialización de ideas en su forma exterior tiende a adquirir una cualidad artística, cuando se hace libremente con disfrute en la actividad.⁶ En pocas

⁶ Dewey se refiere a George Sylvester Morris (Vermont, 1840–1889), su exprofesor en la Universidad Johns Hopkins (1882–83) y su colega hasta 1889 en la Universidad de Michigan. A pesar de que en la actualidad es una figura ampliamente olvidada, en la segunda mitad del siglo XIX Morris tuvo un rol crucial en la difusión del idealismo en los Estados Unidos. Puede considerarse una suerte de mentor para el joven Dewey, quien lo acerca al idealismo absoluto de la escuela británica de B. Bosanquet y T. H. Green, entre otros (Dykhuizen, G. (1973). *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 33–34). Su influencia en Dewey es particularmente evidente en sus trabajos hasta 1890. Después de esta fecha, Dewey entra en una fase distinta de su idealismo, en la que toma una neta distancia del neohegelianismo inglés, se acerca más a Hegel y descubre la psicología de William James (Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's Theory of Art Experience & Nature: The Horizons of Feeling*. Albany: SUNY Press, pp. 40–41). En este pasaje de “Las implicaciones del pragmatismo en la educación” Dewey alude a algunas ideas sobre estética que Morris expone en un artículo de 1876, en que se lee: “el arte es un trabajo, una actividad. Es trabajar con algún material (...) cualquier cosa con o sobre la cual el hombre ejerce una actividad externa puede ser tratada artísticamente. (...) El arte manipula sus materiales con el objetivo de complacer o

palabras, no hay ciencia alguna, historia o arte que la experiencia educacional del pasado haya mostrado valiosa que no incluyera una educación ocupacional. Se conservarían los valores antiguos, pero se centrarían en torno de un nuevo principio y adquirirían la vitalidad de una nueva motivación.

Por último, dicha educación cambiaría el espíritu [*morale*] de la escuela. Dado que en general las actividades de la escuela estarían en continuidad con los intereses y actividades de los hombres y de las mujeres, la escuela perdería el código de ética y entrenamiento moral particular, que debe caracterizarla en la medida en que se aísla. Adoptaría los fines morales y las fuerzas de la solidaridad social, la cooperación y el progreso. Las ocupaciones unen a las personas de forma natural, desarrollan un grupo de conciencia y capacidad para dividir e incluso cooperar armónicamente. El conocimiento, los logros académicos, la cultura estética, fomentados solo con fines personales, como en la actualidad, tienden al egoísmo, las estratificaciones sociales y los antagonismos.

conmover (...). El artista, como dicen los alemanes con razón, no trabaja, sino juega. Su juego es el de la fantasía —no del capricho personal (...) sino de la fantasía como esclava creativa de la mente, de lo ideal” (Morris, G. S. (1876). *The Philosophy of the Arts. Journal of Speculative Philosophy*, 10 (1) 7–8. Traducción nuestra). En 1917 Dewey dedica a su exprofesor y colega el artículo “George Sylvester Morris: An Estimate” (*MW* 10, pp. 110–116). En el mismo año R. L. Wenley publica una biografía intelectual del filósofo idealista estadounidense: *The Life and Work of George Sylvester Morris*. Nueva York y Londres: The Macmillan Company.