

# EDUCACIÓN

ÓRGANO DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES, VISITADORES DE ESCUELAS Y DIRECTORES TÉCNICOS ESPECIALES

NUMEROS  
159 - 160 - 161

DIRECTOR:  
CARLOS MORA BARRANTES

JUNIO - JULIO  
AGOSTO

## SUMARIO:

### I.—SECCION IDEOLOGICA

El Niño y el Programa Escolar (John Dewey) . . . . .	2
La Pedagogía de John Dewey . . . . .	20
Clubes Juveniles Agrícolas en la Gran Bretaña (Por L. F. Eastbrook) . . . . .	27
Proposiciones de la Comisión Argentina para la enseñanza de la Historia y Geografía americanas . . . . .	32
Normas de la Comisión brasilera para la enseñanza de la Historia y Geografía americanas . . . . .	34
La enseñanza individual: su organización práctica (Por el maestro M. P. Virot) . . . . .	36

### II.—SECCION PRACTICA

La Conquista de la Fiebre amarilla . . . . .	40
El Petróleo en Costa Rica (Por el Prof. Alfonso Segura Pa guagua) . . . . .	45
Equivalencias de las medidas y pesas más corrientes . . . . .	68
La industria del Acero en Latinoamerica ("La Nación") . . . . .	70
"Radar" interesantes detalles sobre el descubrimiento del que se hacen públicos ya finalizada la guerra . . . . .	72
Proclama de la Independencia Nacional . . . . .	76

### III.—SECCION ARTISTICA

La Patria (Rogelio Sotela) . . . . .	80
Mi Bandera (José María Gutiérrez) . . . . .	81
Himnos Nacionales . . . . .	82

### IV.—SECCION VARIOS

Una vez más el Rotary Internacional rinde homenaje al Maestro Costarricense . . . . .	75
---	----

## I.— SECCION IDEOLOGICA

## El Niño y el Programa Escolar

John Dewey

Las diferencias profundas en la teoría nunca son injustificadas ni inventadas. Surgen de elementos en conflicto en un problema verdadero, un problema que es auténtico justamente porque sus elementos, tomados tal como se presentan, se hallan en conflicto. Cualquier problema importante contiene situaciones que por el momento se contradicen unas a otras. La solución se alcanza solamente alejándose del sentido de los términos que ha quedado ya fijo en ellos y mirando sus condiciones desde otro punto de vista, y, por lo tanto, a una nueva luz. Pero esta reconstrucción significa trabajo de pensar. Más fácil que pensar, abandonando las ideas ya formadas y apartándose de los hechos ya aprendidos, es adherirse a lo que ya se ha dicho, buscando algo con qué defenderlo contra los ataques.

Así nacen las sectas, las escuelas de ideas. Cada una de ellas selecciona aquella serie de condiciones que más le convienen, y entonces las convierten en una verdad completa e independiente, en lugar de tratarlas como factores de un problema, que necesita acomodación.

Los factores fundamentales en el proceso de la educación son: un ser no maduro, no desarrollado, y ciertos fines sociales, ciertas ideas, ciertos valores encarnados en la madura experiencia del adulto. El proceso de la educación consiste en la adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas. Tal concepción de cada una de ellas en relación con la otra para facilitar su más completa y libre acción recíproca es la esencia de la teoría educativa.

Pero aquí se necesita el esfuerzo de pensar. Es más fácil ver las condiciones aisladamente, insistir sobre una a expensas de la otra, oponerlas entre sí, que descubrir una realidad común a ellas. Es fácil tomar algo en la naturaleza del niño, o asir algo en

la concuencia desarrollada del adulto, y hacer de una u otra cosa la llave de todo el problema educativo. Cuando se procede así se se transforma un problema práctico realmente serio—el de la interacción— en un problema teórico, irreal, y, por lo tanto, insoluble. En vez de considerar el problema educativo invariable y como una totalidad, vemos términos en conflicto. Surge la contienda entre el niño y el programa; entre la naturaleza individual y la cultura social. Esta oposición corre por debajo de todas las demás divisiones en la teoría pedagógica.

El niño vive en un mundo algo estrecho de contactos personales. Las cosas llegan difícilmente a su experiencia, al menos que afecten íntima y directamente a su propio bienestar o al de su familia y amigos. Su mundo es un mundo de personas con sus intereses personales, más que un reino de hechos y de leyes. Su nota tónica no es la verdad, en el sentido de la conformidad con los hechos exteriores, sino el afecto y la simpatía. Frente a esto, el programa de estudios que encuentra en la escuela le presenta un material que se extiende indefinidamente en el tiempo y se desarrolla ilimitadamente en el espacio. El niño es arrancado de su ambiente físico familiar— escasamente algo mayor que un kilómetro cuadrado de superficie—y llevado al ancho mundo, y aun hasta los límites del sistema solar. Su pequeño espacio de memoria y tradición personales es cubierto con los largos siglos de la historia de todos los pueblos.

Por otra parte, la vida del niño es una cosa íntegra, una totalidad. Pasa tan rápida y fácilmente de un asunto a otro, como de uno a otro lugar; pero no tiene conciencia de la transición o del intervalo. No hay en él un aislamiento consciente ni una consciente distinción. Las cosas que le ocupan son mantenidas juntas por la unidad de los intereses personales y sociales que su vida arrastra consigo. Todo lo que predomina en su espíritu constituye para él, por el momento, el universo entero. Este universo es fluído y fluyente; su contenido se disuelve y se reconstituye con sorprendente rapidez. Pero después de todo, es el mundo propio del niño. Tiene la unidad y la plenitud de su propia vida. Va a la escuela, y diversas materias del estudio dividen y fraccionan el mundo para él. La geografía selecciona, abstrae y analiza una serie de hechos, y ello desde un punto de vista particular. La aritmética es otra división; la gramática otro departamento, y así indefinidamente.

A su vez cada una de estas materias es clasificada en la escuela. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referencia a algún principio general. La clasificación no es un asunto de la experiencia infantil; las cosas no llegan al encasillamiento individual. La vitalidad del afecto, los lazos unitivos de la actividad mantienen reunida la variedad de sus experiencias personales. La mente del adulto está tan familiarizada con la idea de los hechos ordenados lógicamente que no comprende—no puede comprender—el trabajo de separación y reforma que los hechos de la experiencia directa han de sufrir para que puedan presentarse como una “asignatura” o materia de estudio. Los principios, para el intelecto, han de ser distinguidos y definidos; los hechos han de ser interpretados en relación con este principio, no como son en sí mismos. Han de ser reagrupados en torno a un nuevo centro que es completamente abstracto e ideal. Todo esto supone un desarrollo de un interés intelectual especial. Supone capacidad para considerar los factores imparcial y objetivamente; esto es, sin referencia a su lugar y sentido en la propia experiencia de uno. Supone capacidad para analizar y sintetizar. Supone hábitos intelectuales sumamente desarrollados y el dominio de una técnica definida y del mecanismo de la investigación científica. Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño.

Se podrían ampliar casi indefinidamente esas desviaciones y diferencias aparentes entre el niño y el programa escolar. Pero nosotros tenemos aquí suficientes divergencias fundamentales: primero, el mundo restringido, pero personal, del niño frente al mundo impersonal, pero infinitamente extenso, del espacio y del tiempo; segundo, la unidad, la pura y completa afectividad de la vida del niño y las especializaciones y divisiones del programa; tercero, un principio abstracto de clasificación y ordenación lógica y los lazos prácticos y emotivos de la vida infantil.

De estos elementos en conflicto surgen diversas sectas pedagógicas. Una escuela fija su atención en la importancia de las materias del programa, comparándolas con los contenidos de la propia experiencia del niño. Es como si dijera: La vida, ¿es mezquina, estrecha y pobre? Entonces las materias de estudio revelarán el grande y amplio universo con toda su plenitud y complejidad de significado. La vida del niño, ¿es egoísta, centrada

dad en cuestión. Esta necesidad suministra el motivo para aprender sí misma, impulsiva? Entonces en estas materias se encontrará un universo objetivo de verdad, ley y orden. ¿Es su experiencia confusa, vaga, incierta, a merced del capricho del momento y de las circunstancias? Las materias de estudio entonces le introducirán en un mundo dispuesto sobre la base de una verdad eterna y general; un mundo donde todo está medido y definido. **De aquí la conclusión: ignorar y disminuir las peculiaridades individuales, aspiraciones y experiencias del niño. Estas son las que hay que destruir. Hay que oscurecerlas o eliminarlas.** Como educadores, nuestra misión consiste precisamente en sustituir apariencias superficiales y casuales por realidades estables y bien ordenadas; y éstas se encuentran en los estudios y lecciones.

Subdividamos cada materia en asignaturas; cada asignatura en lecciones; cada lección en hechos específicos y en fórmulas. Hagamos recorrer al niño paso a paso cada una de estas partes aisladas y acabará por dominar todo el terreno. El camino, que parece tan largo visto en su totalidad, se recorre fácilmente considerándole como una serie de etapas particulares. Así, lo importante son las subdivisiones y consecuencias lógicas de la materia de estudio. El problema de la instrucción consiste en procurarse textos conteniendo estas divisiones y consecuencias lógicas y en presentar esas partes en clase de un modo igualmente muy definido y graduado. La materia de estudio, la asignatura, suministra el fin y determina el método. **El niño es, simplemente, el ser no maduro que ha de ser llevado a madurez;** es el ser superficial al que se ha de dar profundidad; su experiencia limitada ha de ser ampliada. El niño ha de recibir, aceptar. Cumple su misión cuando es dúctil y dócil.

No, dice la otra secta. El niño es el punto de partida, el centro, el fin. Su desarrollo, su crecimiento es el ideal. Sólo esto provee el patrón, el modelo (**standard**). Todas las materias de estudio han de estar al servicio del desarrollo del niño; son instrumentos que valen en lo que sirven a las necesidades del crecimiento. La personalidad, el carácter, son superiores a las materias de estudio. La finalidad no es el conocimiento, la información, sino la autorrealización. Poseer todo el mundo de conocimientos y perder su propio yo es un destino tan horrible en educación como en religión. Por otra parte, nunca puede ser dominada la materia de estudio por el niño sin su participación. El

aprender es activo. Supone una actuación del espíritu. Supone una asimilación orgánica de origen interno. Literalmente, debemos adoptar nuestra posición por el niño y partir de él. Es él, y no la materia de estudio, el que determina la cantidad y la calidad de la instrucción. El único método importante es el método del espíritu que actúa y asimila. La materia de estudio no es más que alimento espiritual, posible material nutritivo. No puede digerirse a sí mismo; no puede transformarse por su propia cuenta en huesos, músculos y sangre. La fuente de todo lo que es muerto, mecánico y formal en las escuelas se halla precisamente en la subordinación de la vida y experiencia del niño al programa. Por esta causa, el "estudio" ha llegado a ser sinónimo de lo fastidioso y la lección idéntica a una tarea.

Esta oposición fundamental entre el niño y el programa presentada por esas dos teorías puede ser reproducida en otra serie de términos. **Disciplina** es la consigna de los que exaltan el programa escolar; **interés** la de los que colocan al niño como blasón en su bandera. El punto de partida de los primeros es lógico; el de los segundos psicológico. Los primeros defienden la necesidad de una preparación y formación adecuadas de los maestros; los segundos, la necesidad de simpatía para con los niños y el conocimiento de sus instintos naturales. "Guía y control" son las contraseñas de una escuela; "libertad e iniciativa", las de la otra. Allí se proclama la ley; aquí la espontaneidad. Los unos aman lo viejo, la conservación de lo que se ha logrado con el trabajo y esfuerzo de los siglos; los otros prefieren lo nuevo, el cambio, el progreso. Unos y otros se acusan recíprocamente de patrocinar la inercia y la rutina, el caos y el anarquismo. Por un lado se acusa de abandonar la sagrada autoridad del deber; por el otro, de suprimir la individualidad por un despotismo tiránico.

Tales oposiciones son raramente llevadas a sus últimas consecuencias lógicas. El sentido común rechaza el carácter extremo de estos resultados, los cuales son dejados a los teorizadores, en tanto que el sentido común se mueve en un laberinto de compromisos inconsecuentes. La necesidad de poner la teoría y el sentido común en una relación más íntima hace necesario volver a nuestra tesis original: nos hallamos aquí ante condiciones que necesariamente se relacionan unas con otras en el proceso de la educación, puesto que éste es precisamente un proceso de interacción y acomodación.

¿Cuál es, pues, el problema? Justamente el de librarnos de la idea nociva de que existe alguna especie de abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar. Del lado del niño el problema estriba en ver cómo su experiencia contiene dentro de sí misma elementos— hechos y verdades—justamente de la misma naturaleza que los que constituyen la materia de estudio ya elaborada; y, lo que es más importante, como contiene en sí misma las actitudes, los motivos y los intereses que han operado el desarrollo y la organización de las materias hasta el plano que ocupan ahora. Del lado de las materias, el problema consiste en interpretarlas como manifestaciones de fuerzas que actúan en la vida del niño, y en descubrir los procesos que intervienen entre la experiencia presente del niño y su madurez más rica.

Abandonemos la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado; veámosla como algo influyente, embrionario, vital, y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. Así como dos puntos determinan una recta, así el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción. Esta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio.

Las diversas materias escolares, la aritmética, la geografía, el lenguaje, la botánica, etc., son ellas mismas experiencias, las de la raza. Representan el resultado acumulado de los esfuerzos, las luchas y los éxitos de la raza humana, generación tras generación. Representan esto, no como una mera acumulación, como un montón heterogéneo de trozos aislados de experiencia, sino de algún modo organizado y sistematizado, esto es, expresado reflexivamente.

De aquí que los hechos y verdades que entran en la presente experiencia del niño y los contenidos en los programas escolares son los términos inicial y final de una misma realidad. Oponer unos a otros es oponer la infancia y la madurez del mismo sér vivo en desarrollo; es poner uno frente a otro la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño luchan entre sí.

Si así ocurriera, el problema de la relación del niño y el programa se presenta de este modo: ¿de qué sirve, hablando pedagógicamente, ser capaz de ver el fin en el comienzo? ¿Puede sernos útil, al ocuparnos de los primeros grados de desarrollo, poder anticipar sus últimas fases? Las materias de estudio, como hemos convenido, representan las posibilidades de desarrollo contenidas en la experiencia inmediata e imperfecta del niño. Pero, en último término, no son partes de esta vida presente e inmediata. ¿Por qué, pues, o cómo tenerlos en cuenta?

Esta interrogación sugiere su propia respuesta. Ver el resultado equivale a saber en qué dirección se mueve la experiencia actual, con tal que se mueva normal y saludablemente. Este fin lejano, que no tiene significación para nosotros en tanto que mera finalidad lejana, adquiere enorme importancia desde el momento que el utilizamos para definir la dirección actual de un movimiento. Considerando así, aquél no es un resultado remoto y distante que se ha de alcanzar, sino un método director al ocuparnos del presente. La experiencia sistematizada y definida del espíritu adulto adquiere así gran valor para nosotros, permitiéndonos interpretar la vida del niño tal como se presenta directamente y guiarla o dirigirla.

Consideramos por un momento estas dos ideas: interpretación y dirección. La experiencia presente del niño no se explica en modo alguno por sí misma. No es algo definitivo, sino transitorio. No es nada completo en sí, sino sólo un signo o indicación de ciertas tendencias de desarrollo. En tanto que nos limitemos a considerar la mera actividad presente del niño nos confundiremos y equivocaremos. No podemos leer su sentido. El sumo desprecio moral e intelectual respecto del niño y la idealización sentimental de éste tiene su raíz en un error común. Ambos parten de considerar los estudios de un desarrollo o movimiento como algo aislado y fijo. El primero deja de ver las promesas contenidas en los sentimientos y acciones que, tomados en sí mismos, no prometen nada ni son atractivos; la segunda olvida que aun las más agradables y bellas manifestaciones del niño no son sino signos que fracasan desde el momento en que son consideradas como actos logrados.

Lo que necesitamos es algo que nos capacite para interpretar y valorar los elementos del progreso y del retroceso presente del niño, sus manifestaciones de fuerza y debilidad, a la luz

de algún proceso de desarrollo más amplio en el que ocupen su lugar. Sólo de este modo podemos analizarlos. Si aislamos las inclinaciones, intenciones y experiencias presentes del niño del lugar que ocupan y la parte que han de desempeñar en una experiencia de desarrollo, lo colocamos todo bajo el mismo nivel, todos son igualmente buenos o igualmente malos. Pero en el movimiento de la vida los elementos diferentes se hallan en planos diferentes de valor. Algunas de las acciones del niño son sólo síntomas de una tendencia menguante; son restos funcionales de un órgano que ha desempeñado ya su papel y que no tiene ya un valor vital. Prestar una positiva atención a tales cualidades es detener el desarrollo en un nivel inferior. Es conservar sistemáticamente una fase rudimentaria de desarrollo. Otras actividades son signos de un poder e interés culminantes; a ellas tiene aplicación el refrán de que el hierro hay que tratarlo en caliente. En ellas se presenta la cuestión del ahora o nunca. Seleccionadas, utilizadas, realizadas, pueden constituir un punto decisivo en la vida entera del niño; descuidadas, una oportunidad perdida que no se volverá a presentar nunca. Otros actos y sentimientos son proféticos; representan la aurora de una luz vacilante que sólo brillará plenamente en un lejano porvenir. Por lo que se refiere a éstos no hay que hacer ahora más que darles una plena y bella oportunidad, esperando el porvenir para procurarles una definida dirección.

Así como, en general, la debilidad de la "antigua educación" consistía en hacer odiosas comparaciones entre la inmadurez del niño y la madurez del adulto, considerando la primera como algo que hay que hacer desaparecer lo más pronto y lo más completamente posible, así también el peligro de la "nueva educación" está en que considera los poderes e intereses presentes del niño como algo definitivamente significativos en sí mismo. En verdad, lo que el niño aprende y lo que realiza son algo fluente y en movimiento. Cambian de día en día y de hora en hora.

Será nocivo que el estudio del niño dejara en la mente popular la impresión de que el niño a una edad determinada posee un equipo positivo de intenciones e intereses que han de ser cultivadas tal como son. Los intereses, en realidad, no son más que actitudes respecto a posibles experiencias; no son nada acabado; su valor está en el nivel que ofrecen, no en la realización que

representan. Considerar los fenómenos maniatados a una edad dada como si se explicaran por sí mismos, como bastándose a sí propios, tiene por resultado inevitable el abandono y el fracaso. Cualquier poder, del niño o del adulto, es abandonado cuando se le considera sólo en su nivel dado actual. Su verdadero sentido está en la propulsión que ofrece hacia un nivel más elevado. Es algo que hay que hacer con él. Apelar al interés en el plano actual en que se halla equivale a una mera excitación; representa jugar con un poder continuamente hasta irritarlo, sin dirigirlo hacia una realización definitiva. La continua iniciación, el constante poner en marcha actividades que no llegan a un fin, es, desde el punto de vista práctico, tan malo como la represión continua de iniciativas en vista de los supuestos intereses de alguna inteligencia o voluntad más perfectas. Es como si el niño se hallara probándolo todo siempre y no comiendo nunca nada; como si su paladar estuviera siempre excitado emotivamente, pero sin adquirir la satisfacción orgánica que produce sólo la digestión y la transformación del alimento en fuerza vital.

Frente a esta idea, el programa de las ciencias, de la historia y del arte nos revela el niño real. No conocemos la significación ni de sus tendencias ni de sus acciones, sino las consideramos como una semilla en germinación o un brote que se abre de un fruto. El mundo entero de la naturaleza visible no llega a resolver el problema de la significación que tiene el instinto del niño por la luz y la forma. Toda la ciencia física no es suficiente para interpretar adecuadamente lo que supone una simple pregunta del niño pidiendo la explicación de algún cambio casual que ha atraído su atención. El arte de Rafael o de Corot no es demasiado para capacitarnos en la valoración de los impulsos que mueven al niño cuando dibuja o pinta. **Seja.**

Tal es el valor del programa escolar en la interpretación. Su ulterior empleo como dirección o guía no es sino la ampliación de la misma idea. Interpretar el hecho es verlo en su movimiento vital, en su relación con el crecimiento. Pero considerarlo como una parte de un crecimiento normal es asegurar la base para su guía. La guía no es la imposición externa. **Es liberar el proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado.** Se puede repetir aquí casi literalmente lo que se dijo respecto al desprecio en que se tiene a la experiencia presente del niño a causa de su

alejamiento de la experiencia del adulto, o respecto a la idealización sentimental de los caprichos y actos ingenuos del niño. Hay quien no ve una alternativa entre coaccionar al niño desde fuera o dejarle enteramente libre. Ambas concepciones caen en el mismo error fundamental. Ambas dejan de ver que el desarrollo es un proceso definido, que tiene su propia ley que sólo puede ser realizada cuando se proveen condiciones adecuadas y normales. Realmente, interpretar la ruda tendencia del niño a contar, medir y disponer las cosas en series rítmicas, supone una preparación matemática, un conocimiento de las fórmulas y relaciones matemáticas que en la historia de la raza se han desarrollado de tales rudos comienzos. Ver la completa historia de desarrollo que existe entre estos dos términos es, simplemente, ver los pasos que el niño necesita dar en cada momento; ver qué dirección necesita dar a sus ciegos impulsos con el fin de adquirir claridad y fuerza.

Si, una vez más, la "vieja educación" tendía a ignorar la cualidad dinámica, la fuerza evolutiva inherente a la experiencia actual del niño, y, por tanto, a suponer que la dirección y el control eran algo arbitrario en el sentido de impulsar al niño por un sendero determinado y de obligarle a caminar por él, la "nueva educación" se halla en peligro de considerar la idea de desarrollo de un modo demasiado formal y vacío a la vez. Se espera del niño que "desarrolle" de sus propio espíritu tal hecho o tal verdad. Se querría que pensase en las cosas o realizara cosas por sí mismo sin que se le facilite ninguna de las condiciones exteriores que son necesarias para iniciar y dirigir el pensamiento. Nada puede ser desarrollado de nada; nada sino lo imperfecto puede nacer de lo imperfecto; y esto es lo que seguramente ocurre cuando consideramos como una finalidad su propio yo y le invitamos a obtener de él nuevas verdades científicas o de conducta. Ciertamente es tan fútil esperar que el niño cree un universo de su propio espíritu, como lo es para un filósofo emprender esta tarea. El desarrollo no significa obtener algo del espíritu. Lo que realmente se necesita es un desarrollo de experiencia y en la experiencia. Y esto es imposible obtenerlo en tanto que no se provea un medio pedagógico que permita funcionar a los poderes e intereses del niño que han sido seleccionados como valiosos. Estos operarán por sí mismos, y la forma como ello se realice dependerá casi exclusivamente de los estímulos que le rodean y del

material sobre que se ejercen. El problema de la dirección es así el problema de seleccionar estímulos apropiados a los instintos y estímulos que se desee emplear para adquirir nuevas experiencias. Qué nuevas experiencias son deseables, y por tanto, qué estímulos son necesarios, es imposible determinarlo si no se comprende el desarrollo que se persigue; en una palabra, si no revela el conocimiento del adulto la posible marcha o proceso abierto al niño:

Puede ser útil distinguir y comparar los aspectos lógico y psicológico de la experiencia, el primero de los cuales defiende a la materia de estudio en sí misma y el segundo a ésta en relación con el niño. Una afirmación psicológica de la experiencia sigue el desarrollo actual del niño; es histórica; observa los pasos que da cada momento, tanto los inciertos y tortuosos como los eficientes y logrados. Del otro lado, el punto de vista lógico supone que el desarrollo ha alcanzado un cierto grado positivo de plenitud. Descuida el proceso y mira el resultado. Sintetiza y ordena, y separa así los resultados obtenidos de los pasos actuales por los que se producen en primera instancia. Podemos comparar la diferencia existente entre el punto de vista lógico y el psicológico a la que hay entre las notas tomadas por un explorador en un territorio virgen, siguiendo un rastro y encontrando su camino del mejor modo que puede, y el mapa acabado, levantado después que la comarca ha sido cuidadosamente explorada. Una y otra cosa son mutuamente dependientes. Sin los senderos más o menos accidentados y tortuosos trazados por el explorador no existirían datos que pudieran ser utilizados en la confección del mapa acabado y definitivo. Pero nadie aprovecharía los beneficios del viaje del explorador si no lo comparara y rectificara con excursiones similares de otros, a no ser que los nuevos datos geográficos obtenidos, las corrientes atravesadas, las montañas escaladas, etc., fueron consideradas, no como meros incidentes de la jornada del explorador particular, sino (enteramente independientes de la vida individual de éste) en relación con otros datos similares ya conocidos. El mapa ordena las experiencias individuales, poniéndolas en conexión con otras, sin tener en cuenta las circunstancias y accidentes locales y temporales de su descubridor original.

¿De qué utilidad es esta fórmula científica de la experiencia?  
¿De qué utilidad es el mapa?

En primer lugar podemos decir lo que no es el mapa. Este no es un sustitutivo de la experiencia personal. El mapa no ocupa el lugar de un viaje real. El material lógicamente formulado de una ciencia o rama de estudio no sustituye a la posesión de experiencias individuales. La fórmula matemática de la caída de un cuerpo no reemplaza el contacto personal y a la experiencia inmediata individual del que presencia la caída del cuerpo. Pero el mapa, un sumario, una visión ordenada y estructurada de las experiencias anteriores sirve como una guía para las experiencias futuras; da una dirección; facilita el control; economiza el esfuerzo; evita los pasos inútiles e indica los senderos que dirigen más rápida y seguramente al fin buscado. Con el mapa, todo nuevo viajero puede aprovechar para sus viajes los beneficios de los resultados de las exploraciones de otros sin la pérdida de energía y de tiempo que exigieron exploraciones, exploraciones que él mismo se vería obligado a repetir si no fuera por la ayuda que suponen el fin y el "record" alcanzados por esas actuaciones. Lo que llamamos una ciencia o materia de estudio dispone el producto neto de la experiencia pasada en la forma más aprovechable para el futuro. Representa una capitalización que puede producir desde luego un interés. Economiza el esfuerzo intelectual en todas direcciones. La memoria es menos recargada porque los hechos son agrupados en torno a algún principio común, en vez de ser puestos en relación sólo con los variables incidentes de su descubrimiento original. Se facilita la observación; sabemos lo que hay que mirar y a dónde hay que hacerlo. Es la diferencia que existe entre buscar una aguja en un pajar y buscar un papel determinado en un archivo bien ordenado. El razonamiento se facilita también porque hay un cierto camino general o línea seguidos naturalmente por las ideas, en lugar de moverse de una asociación casual a otra.

Por tanto, no hay nada final en una expresión lógica de la experiencia. Su valor no está contenido en ella misma; su significación es la de un punto de vista, de una perspectiva, de un método. Interviene entre las meras experiencias casuales, caóticas y de ensayo del pasado y las experiencias más dominadas y ordenadas del futuro. Presenta la experiencia pasada en aquella for-

ma neta que la hace más aprovechable y más significativa, más fecunda para la experiencia futura. Las abstracciones, generalizaciones y clasificaciones que introduce tienen todas un sentido dirigido al porvenir.

El resultado formulado no ha de ser, por tanto, opuesto al proceso del desarrollo. La lógica no es contraria a la psicología. El resultado inspeccionado y ordenado ocupa una posición crítica en el proceso del desarrollo. Significa un punto decisivo. Muestra cómo podemos obtener el beneficio de los esfuerzos del pasado confrontando la conducta futura. En su más amplio sentido, el punto de vista lógico es el mismo psicológico; tiene su sentido como un punto de desarrollo de la experiencia, y su justificación está en su actuación en el futuro desarrollo que asegura.

De aquí la necesidad de poner en contacto los programas o ramas de estudio con la experiencia. Aquéllas deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídas. Tienen que ser **psicologizadas**; convertidas, traducidas a la experiencia inmediata e individual, en la que tienen su origen y significación.

Toda materia de estudio tiene así dos aspectos: uno, para el científico como tal científico; otro para el maestro como tal maestro. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o contradictorios; pero tampoco son inmediatamente idénticos. Para el científico, la materia representa simplemente un cuerpo determinado de verdades que han de ser empleadas para localizar nuevos problemas, instituir nuevas investigaciones y para proseguirlas hasta llegar a un resultado cierto. Para él la materia tiene un valor intrínseco. Refiere cada parte de ella a las demás; pone en conexión con ella los nuevos hechos. Como científico, no está obligado a explorar fuera de sus límites particulares, y si lo hace es sólo para recoger más hechos del mismo género. El problema del maestro es diferente. Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando **un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia**. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los que esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede

servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en que ha de ser colocado el niño con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo.

Por no tener en cuenta este doble aspecto de las materias de estudio se llega a oponer el programa escolar y el niño, como hemos indicado anteriormente. La materia de estudio, tal como es para el científico, no tiene relación directa con la experiencia presente del niño. Se halla fuera de ella. El peligro no es aquí puramente teórico. Nos hallamos prácticamente amenazados en todas las direcciones. El libro de texto y el maestro rivalizan para presentar al niño la materia de estudio tal como es para el especialista. Las modificaciones y revisiones que se hacen en ella son meramente para eliminar ciertas dificultades científicas y para reducirla en general a un nivel intelectual más bajo. El contenido no se traduce a términos vitales, sino que es directamente ofrecido como una sustitución o como una adición externa a la vida actual del niño.

De ello resultan tres males típicos. En primer lugar, la falta de una conexión orgánica con lo que ya el niño ha visto y sentido y amado hace al material puramente formal y simbólico. Hay un sentido en el que es imposible valorar demasiado alto lo formal y simbólico. La forma auténtica, el símbolo real sirve como métodos para el descubrimiento y la posesión de la verdad. Son instrumentos mediante los cuales el individuo avanza más segura y extensamente por regiones inexploradas. Son medios por los que logra afirmar la realidad que ha llegado a adquirir en sus investigaciones anteriores. Pero esto sólo ocurre cuando el símbolo simboliza realmente, cuando sustituye y resume las experiencias que el individuo ha vivido ya. Un símbolo que viene de fuera, que no ha sido obtenido de actividades previas es un símbolo desnudo y vacío; es algo muerto y estéril. Ahora bien, todo hecho, portenezca a la aritmética, a la geografía o a la gramática, que no ha sido obtenido de algo que haya ocupado anteriormente un lugar importante en la vida del niño por sí mismo, se halla en una posición falsa. No es una realidad, sino simplemente el signo de una realidad que podría ser experimentada si se cumplieran varias condiciones. Pero la brusca presentación del hecho

como algo conocido por otros y que sólo requiere ser estudiado y aprendido por el niño, excluye el cumplimiento de esas condiciones. Ello convierte al hecho en un jeroglífico; significaría algo sólo si el niño tuviera la llave. Faltando ésta, el hecho no es más que una inútil curiosidad que perturba y obstruye el espíritu, un peso muerto que lo recarga.

El segundo mal en esta presentación externa es la falta de motivación. No sólo no existen en el espíritu del niño hechos o verdades que hayan sido percibidos anteriormente como tales y con los que se pueda apropiarse y asimilar lo nuevo, sino que aquél no siente ningún apetito, ninguna necesidad, ninguna demanda de ellos. Por el contrario, cuando las materias de estudio han sido psicologizadas, esto es, cuando han sido consideradas como un producto o desarrollo de las tendencias y actividades presentes del niño, es fácil localizar el obstáculo intelectual, práctico o ético que debe ser vencido para que aquél domine la verdad. Si el niño tiene un fin propio, personal, se verá impulsado a buscar los medios para alcanzarlo. Pero cuando el material es presentado directamente en la forma de una lección que se ha de aprender como tal lección, falta totalmente la conexión entre las necesidades y el fin. La ausencia de esta motivación tiene por resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta. Lo orgánico y vital significa acción y reacción—interacción—; significa el juego o ejercicio de la demanda por parte del espíritu y de la oferta por parte de la materia de enseñanza.

El tercer mal es que aun la materia más científica, ordenada del modo más lógico, pierde sus cualidades cuando se la presenta de una manera externa y cristalizada al ser ofrecida al niño. Ha de sufrir algunas modificaciones para pasar por alto algunas fases demasiado duras de concebir y para reducir algunas de las dificultades que se presentan. ¿Qué ocurre entonces? Aquellas cosas que son más importantes para el hombre de ciencia y de más valor en la lógica de la investigación y clasificación actual son abandonadas. Queda obscurecido lo que tiene un carácter de estímulo mental y desaparece la función organizadora. Pues, como decimos ordinariamente, los poderes de razonamiento del niño, la facultad de abstracción y generalización, no son desarrollados adecuadamente. Así la materia de estudio queda despro-

vista de su valor lógico, y aunque es lo que es sólo desde el punto de vista lógico, se la presenta solamente como materia para la "memoria". Esta es la contradicción: el niño no obtiene ni la ventaja de la formulación lógica del adulto, ni la de sus capacidades nativas de aprehensión y respuesta. De este modo, la lógica del niño es perturbada y atrofiada, y hasta nos podemos considerar afortunados si no adquiere todo lo anticientífico, los residuos vulgares e insípidos de lo que tenía vitalidad científica en las pasadas generaciones, las reminiscencias degeneradas de lo que alguna vez fué formulado sobre la base de lo que alguna persona experimentó en un tiempo dado.

Pero no acaba aquí la serie de las malas consecuencias. Es muy frecuente en las teorías erróneas opuestas arrojarse unas a otras la culpa de sus defectos. Las consideraciones psicológicas pueden ser oscurecidas o mostradas en un solo aspecto, pero no pueden ser desconocidas en masa. Arrojadlas por la puerta, volverán por la ventana. De algún modo y en alguna parte hay que apelar a los motivos, hay que establecer conexiones entre el espíritu y sus materiales. No puede pasarse por alto este lazo de conexión; el único problema es saber si ésta surge orgánicamente del material mismo en relación con el espíritu o si ha de ser importada de alguna fuente exterior. Si la materia de las lecciones ocupa un lugar apropiado en la conciencia expansiva del niño, si surge de sus propias acciones, pensamientos y sufrimientos anteriores y facilita su desarrollo en ulteriores aplicaciones y recepciones, entonces no hay necesidad de buscar expedientes o métodos para despertar el "interés". Lo psicologizado tiene interés, es decir, es colocado en la totalidad de la vida consciente de suerte que participa del valor de esta vida. Pero el contenido presentado externamente, concebido y originado en puntos de vista y actitudes alejados del niño y desarrollado en motivos ajenos a él no tiene valor por sí mismo. De aquí que sea necesario recurrir a objetivos fortuitos, a ejercicios ficticios, a expedientes artificiales para atraer su atención e interés.

Pueden mencionarse tres aspectos de este empleo de los medios exteriores para dar a la materia de estudio algún sentido psicológico. La familiaridad produce la indiferencia, pero engendra también una especie de afecto. Podemos acostumbrarnos a soportar unas cadenas y sentir que nos la supriman. Es sabido

de antiguo que con la costumbre acabamos por aceptar cosas que al principio tenían un aspecto repelente. Las actividades desagradables porque no tienen significación pueden llegar a ser agradables si persistimos algún tiempo en ellas. El espíritu puede interesarse en una rutina o procedimiento mecánico si se facilitan continuamente condiciones que exijan este género de actividad y excluyan cualquiera otro. Oigo frecuentemente defender y alabar procedimientos estúpidos y ejercicios vanos, porque "los niños se interesan mucho por ellos. Sí, esto es lo peor de todo; el espíritu, privado de una actividad valiosa y careciendo del gusto por una actuación adecuada, desciende al nivel de lo que se le deja conocer y hacer, y a la fuerza se interesa por una experiencia mezquina y estrecha. Encontrar satisfacción en su propio ejercicio es la ley normal del espíritu, y si no se le proporciona una ocupación amplia y plena de sentido, trata de satisfacerse con los movimientos formales que le quedan, y demasiado a menudo lo logra, excepto en aquellos casos de más intensa actividad en que no puede acomodarse a ellos, y esto da por resultado el alumno indisciplinado y *déclassé* de nuestras escuelas. En muchos alumnos el interés por la aprehensión de símbolos y por su reproducción memorística sustituye en realidad a los intereses originales y vitales; y todo porque no hallándose en relación la materia de estudio del programa escolar con el espíritu concreto del individuo tiene que descubrirse y elaborarse algún lazo de unión sustitutivo para mantenerla en algún género de relación activa con el espíritu.

La segunda sustitución de los motivos vitales en la materia de estudio es la del efecto de los contrastes. Se puede hacer interesante el asunto de la lección, si no por sí mismo por contraste con alguna experiencia contraria. Aprender la lección es más interesante que ganarse una reprimenda, exponerse al ridículo de la clase, quedar castigado en la escuela, recibir malas notas o no pasar de clase. Y una gran parte de lo que se llama la "disciplina", y que se enorgullece en oponerse a las doctrinas de una pedagogía blanda y en enarbolar la bandera del esfuerzo y el deber, no es ni más ni menos que esta apelación al "interés" en un aspecto disfrazado: el miedo, el temor a varios géneros de dolor físico, social y personal. La materia de estudio no interesa, no puede interesar; no tiene su origen en una experiencia en desarrollo ni relación con ella. Así hay que apelar a los mil y un

recursos exteriores e inadecuados que pueden servir a dirigir, con repulsas y halagos el espíritu al asunto del cual tiende constantemente a evadirse.

La naturaleza humana, siendo lo que es, se inclina en efecto a buscar su motivación en lo agradable más que en lo desagradable, en el placer directo más que en dolor contrario. Y así ha nacido la teoría y práctica modernas del **interés**, en el falso sentido de este vocablo. Aquéllas conservan aún la materia a enseñar, una materia seleccionada y formulada externamente en lo que se refiere a sus propias características. Aun conservan aquéllas mucha geografía y aritmética y gramática; pero no tanta potencialidad de experiencia infantil con referencia al lenguaje, a la tierra y a la realidad calculada y medida. De aquí la dificultad de dirigir a ellos el espíritu; de aquí su repugnancia; la tendencia dispersiva de la atención; a concentrarse en otros actos y otras imágenes y a rechazar la lección. El medio legítimo de vencer esto es transformar las materias; psicologizarlas, esto es, introducirlas en el campo de la vida infantil. Pero es más sencillo y más fácil dejarlas tal como son, y después por recursos metodológicos **despertar interés, hacerlas interesantes**; dorar la píldora; ocultar su pobreza con materias intermediarias y sin conexión, y, finalmente, hacer trabajar y digerir al niño el bocado desabrido convenciéndole de que está gustando algo muy agradable. Pero las cosas no ocurren así en realidad. La asimilación mental es una materia de conciencia; y si la atención no ha actuado sobre el material presentado, éste no ha sido aprehendido ni transformado en capacidad mental.

¿Cómo, pues, se resuelve la contienda entre el niño y el programa? ¿Cuál será el veredicto final? El sofisma radical en las alegaciones originales que hemos expuesto es la suposición de que no podemos elegir más entre dejar al niño entregado a su propia y libre espontaneidad o imponerle una dirección desde fuera. La acción es una respuesta, es adaptación, ajuste. No es posible una pura autoactividad, porque toda actividad tiene lugar en un medio, en una situación y con referencia a sus condiciones. Pero, a su vez, tampoco es posible imponer una verdad desde fuera, insertada desde fuera. Todo depende de la actividad que el espíritu mismo emprende al responder a lo que se le presenta desde fuera. Pues el valor de la riqueza acumulada de conocimiento que constituye el programa escolar es capacitar al

educador para **determinar el ambiente del niño** y, así, dirigir indirectamente. Su valor primario, su indicación primaria es para el maestro, no para el niño. Dice el maestro: Tales y cuales son las capacidades, las realizaciones abiertas al niño en el campo de la verdad, la belleza y la moral. Ahora procura, día por día, que las condiciones sean tales que **sus propias actividades** se muevan inevitablemente en esta dirección, hacia la culminación de ellas mismas. Haz que la naturaleza del niño cumpla su propio destino tal como se revela en lo que el mundo posee en ciencia, arte e industria.

La contienda se resuelve a favor del niño. Han de afirmarse sus poderes actuales; han de ejercitarse sus capacidades; han de realizarse sus actividades presentes. Pero si el maestro ignora o no conoce acertada y perfectamente la experiencia de la raza que hay acumulada en lo que se llama el programa escolar, desconocerá también cuáles son los poderes, capacidades y actitudes del niño, y cómo han de ser afirmados, ejercitados y realizados.

---

## La Pedagogía de John Dewey

**Concepto de la educación.** En su sentido más amplio, la educación es para Dewey la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de un modo continuo. El hecho de la sucesiva desesperación o muerte de los miembros adultos de una sociedad revela que la conservación de ésta depende de que sus miembros más jóvenes sean criados de suerte que puedan asumir después sus funciones y mantener sus valores. Por otra parte, está la diferencia de nivel de desarrollo entre los seres adultos y no adultos de la sociedad, diferencia que no puede ser salvada por el mero crecimiento físico, por la herencia biológica como ocurre en los animales inferiores,

sino que ha de realizarse por medio de una trasmisión o herencia social, es decir, mediante la deliberada dirección dada a las capacidades naturales del recién nacido por las fuerzas sociales ya existentes. Estos dos hechos fundamentales—la desaparición de los seres humanos y la diferencia de desarrollo entre los adultos y los seres más jóvenes—demuestran la necesidad de la educación.

De aquí surge también la primera distinción en la educación, o sea la existente entre la educación metódica o regular y la insistemática o irregular. En los grupos sociales más simples, en los pueblos primitivos, el niño se asimila las actividades y aspiraciones sociales de su grupo, participando mediante el juego y el trabajo, en una serie cada vez más amplia de actividades, en la vida de los que le rodean. Aprende haciendo, sin necesitar una institución social particular para ello. Pero a medida que la vida del grupo se hace más compleja, se introducen ejercicios especiales para iniciar a los miembros varones del grupo en la vida de éste y en las profesiones más especializadas (sacerdotes, guerreros, etc.), hasta llegar al descubrimiento de la escritura, que hace necesaria una preparación metódica, formal, y entonces surge la escuela, como la institución necesaria para esa finalidad.

Esto desde el punto de vista histórico. Pero aun en el momento actual cabe establecer también una distinción entre la educación formal, escolar, y la insistemática o extraescolar. Esta es la que primeramente adquiere el niño participando en ciertas formas de la vida social que existen por sí mismas.—la familia, la calle, el ambiente inmediato—, y no en vista de la educación: así aprende, por ejemplo, su lengua materna. Pero hay materias, como las técnicas, científicas, etc., que requieren una educación formal escolar. Aquella educación es más vital, más profunda, más real que ésta; pero en cambio es más limitada, más aleatoria. La educación formal es más abstracta, más superficial, menos influyente: aunque en cambio es más completa, amplia y segura. El problema está en unir las cualidades positivas de ambos géneros de educación, en acomodar adecuadamente la educación escolar y la extraescolar. Es decir, la educación escolar ha de proveer un ambiente idealizado o purificado, universalizado y sistematizado. Y a la vez hay que evitar su aislamiento y

aprovechar las ventajas de la superior vitalidad y más íntima influencia de la educación extraescolar.

Refiriéndonos ahora a la educación en su sentido más estricto, Dewey no asigna a ésta una finalidad trascendental. La educación en este sentido es para él sólo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. El proceso y el fin de la educación son así una misma cosa. Dicho de otro modo, la educación es para Dewey un proceso de reconstrucción continua de la experiencia, con el fin de ampliar y profundizar su contenido social, a la vez que el individuo adquiere el control de los métodos necesarios para ella.

Ahora bien, ¿en qué consiste el proceso de la educación? Para Dewey la educación estricta tiene dos aspectos; uno psicológico y otro social. De un lado, consiste en estimular los **poderes**, la capacidades del niño, y del otro, este estímulo no puede provenir más que de la **situación social** en que se halla el niño. Así los dos aspectos se complementan, y no son más que eso, **aspectos**, visiones de un mismo proceso mirado desde dos distintos puntos de vista.

Los aspectos psicológico y social se relacionan de un modo orgánico. Para conocer lo que realmente es un poder—dice—se debe conocer su finalidad, el uso que se hace de él o su función, y así precisamente no podemos conocerlo sino en el caso de considerar al individuo actuando y en plenas relaciones sociales. Pero por otra parte, las únicas transformaciones posibles que se puedan procurar al niño en las condiciones sociales existentes, es ponerlo en plena posesión de sus poderes. Con el advenimiento de la democracia y con las condiciones industriales presentes, es imposible prever lo que será la civilización dentro de veinte años; por lo tanto, es imposible preparar al niño para ciertas condiciones fijadas d antemano. Prepararlo para la vida no puede significar otra cosa que proporcionarle el dominio de sí mismo, lo cual significa educarlo de manera que pueda usar siempre plenamente sus capacidades.

**Concepto de la escuela.**— Veamos ahora la misión que ha de desempeñar la escuela dentro de esta concepción pedagógica.

La escuela para Dewey es, ante todo, una institución social. Siendo la educación—dice—un proceso social, la escuela es sencillamente la forma de vida en común, en la cual se han concen-

trado todos los medios que pueden contribuir eficazmente a que el niño aproveche los recursos heredados de la raza y a que use sus poderes o capacidades para fines sociales. La escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego.

La educación que da la escuela ha de producirse mediante formas de vida dignas de ser vividas por sí mismas; de otro modo es una pobre sustitución de la realidad y tiende a reducir el espíritu y a matarlo. Ahora bien, la vida actual es tan compleja que el niño no puede ponerse en contacto con ella sin experimentar confusión; de aquí que la escuela, como institución, ha de simplificar la vida social actual, la ha de reducir a una forma embrionaria. Simplificada así, la vida de la escuela ha de continuar la vida de la familia; ha de asumir y continuar las actividades con las que el niño está familiarizado en su hogar.

El trabajo de la escuela ha de realizarse en una unidad de pensamiento y de acción. El niño se sentirá estimulado y controlado en su trabajo mediante la vida de la comunidad. En las condiciones actuales, el estímulo y el control proceden del maestro en una proporción exagerada. El papel de éste no es imponer ciertas ideas o formar ciertos hábitos en el niño, sino que ha de ser como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que afectan al niño y para ayudar a éste a responder de un modo adecuado a esas influencias. La disciplina de la escuela ha de proceder de la escuela tomada en conjunto y no directamente del maestro, la misión del cual es sólo determinar cómo la disciplina de la vida puede establecer en el niño.

Ahora bien, el medio más importante para fomentar en la escuela el espíritu de colaboración y de comunidad, es la introducción del principio de actividad, sobre todo en su forma manual. Cuando la labor de la escuela—dice Dewey—consiste simplemente en aprender lecciones, la asistencia mutua, en lugar de ser la forma más natural de cooperación y asociación, llega a convertirse en un esfuerzo clandestino para revelar al vecino de sus propios deberes. Cuando se trata de una labor realmente activa, todo esto cambia de un modo concluyente. La ayuda a los demás, en lugar de ser una forma de caridad que humilla al que

la recibe, es simplemente un auxilio para despertar las energías y fomentar los impulsos del auxilio.

**Caracteres de la pedagogía de Dewey.**—La pedagogía de Dewey, según Claparède, es genética, funcional y social. Es una pedagogía genética porque considera la educación como un desarrollo de dentro a fuera, no como una imposición de fuera a dentro. El punto de partida de la educación—dice Dewey—lo constituyen los poderes e instintos del niño. La educación es, por lo general, considerada como una presión exterior; esta presión puede dar ciertos resultados, pero no puede llamarse educativa. Sin una visión clara de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo será guiado únicamente por la casualidad y la arbitrariedad. Si acierta a coincidir con las actividades del niño, puede llegar a obtener un resultado; de lo contrario, resultará una desintegración, una pérdida inútil por la fricción que ocasiona una detención en el desarrollo del niño.

Es una pedagogía funcional porque se propone desarrollar los procesos mentales, teniendo en cuenta la significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura; porque considera los procesos y las actividades psíquicas como instrumentos destinados a proveer al mantenimiento de la vida, como funciones; y sólo en la medida que estos instrumentos establecen una conformidad entre la conducta y la necesidad, es como tienen un valor para nosotros. Es inútil, pues, querer hacerlos actuar sin tener en cuenta las circunstancias externas e internas, que los hacen necesarios y eficaces. Para conocer realmente lo que es un poder—dice—debemos conocer su finalidad, el uso que se hace de él o su función.

Finalmente, es una pedagogía social, porque siendo por una parte el individuo miembro de la sociedad, conviene prepararlo para ser una función útil del organismo a que pertenece. Y para ello, el mejor medio es colocarle en condiciones de ambiente que apelen a sus instintos sociales. Pero, por otra parte, si se quiere educar al niño en sus condiciones naturales de vida, la primera cosa que debe hacerse es colocarlo en condiciones de vida social.

A estas tres características que asigna Claparède a la pedagogía de Dewey, podríamos añadir otras tres que completan a

aquéllas, a saber: la actividad, la vitalidad y el reconocimiento de la personalidad de la infancia.

John Dewey puede ser, en el efecto, considerado como uno de los creadores de la moderna "escuela activa". Nadie como él ha defendido el principio de la actividad en la escuela, coincidiendo en este punto con la concepción de Kerschensteiner de la "escuela del trabajo". La base fundamental de la educación se encuentra—dice Dewey—en los poderes o capacidades del niño, actuando según las mismas líneas generales constructivas que han producido la educación. Así, pues, el único camino para hacer al niño consciente de su herencia social, consiste en capacitarle para realizar aquellos tipos fundamentales de actividades a que debe la civilización lo que debe llegar a ser. El centro de correlación han de ser las actividades expresivas y constructivas. Así se explica el valor y el lugar que han de tener en la escuela el tejer, el cocinar, el coser, el trabajo manual en metal y madera, el hilado, etc.

Otra de las características de la pedagogía deweyiana es su tendencia a vitalizar la educación, a afiliar la escuela a la vida, como ya hemos dicho al principio y puede confirmarse con este pasaje suyo: La gran cosa a conservar en la mente respecto a la introducción en la escuela de las diferentes formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueva todo el espíritu de la Escuela. Tiene esta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el domicilio natural del niño donde aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar para aprender lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de vivirse en el porvenir. Tiene la escuela así una oportunidad de ser una **minuature community**, una **embryonic society**.

Estas actividades no deben considerarse, sin embargo, como estudios especiales de adorno, sino como métodos de vida; como instrumentos mediante los cuales la escuela misma aspira a ser una forma genuina de la vida activa común, en vez de constituir un sitio aparte donde se aprenden lecciones. Esas ocupaciones no deben ser en la escuela expedientes prácticos o modos rutinarios de trabajo, sino centros activos de manejo científico de los materiales y procesos naturales, puntos de partida desde los que el niño será llevado a la realización del desenvolvimiento histórico del hombre.

En relación íntima con este principio está el que pudiéramos llamar de infantilidad o puerilidad, es decir, el reconocimiento de la vida infantil como una edad con valor propio, sustantivo, y no meramente como un estudio de desarrollo, como una edad transitoria. Sería extraño verdaderamente—dice—que la atención seria e inteligente a lo que el niño necesita **ahora** y a lo que es capaz en el sentido de una vida rica, eficaz y amplia, pudiese ponerse en conflicto con las necesidades de la vida posterior adulta. Con Rousseau, afirma que la naturaleza haría a los niños ser niños antes de que sean hombres. La infancia tiene sus propios modos de pensar, ser y sentir. Y añade por su parte: la verdadera significación de la infancia es que constituye la época del crecimiento, del desarrollo. Despreciar las fuerzas y necesidades de la niñez en vista de las adquisiciones de la vida adulta, es, por consiguiente, suicida. Y termina diciendo: la vida es la gran cosa después de todo; la vida del niño a su tiempo y a su medida no menos que la vida del adulto.

**La actuación pedagógica.**—John Dewey puso en práctica sus doctrinas pedagógicas en la "escuela elemental universitaria", que fundó en Chicago en 1896, en erlación con la Universidad y que desgraciadamente sólo duró tres años. Sus experiencias escolares directas las ha recogido Dewey en el Apéndice a **La escuela y la sociedad**, y en el **Elementary School Record**, que contiene nueve monografías describiendo en detalle los cursos y métodos empleados en la "escuela elemental universitaria", que tantas sugeriones e innovaciones ha provocado en la educación contemporánea.

**Lorenzo Luzuriaga.**

(Revista de Pedagogía.—Madrid).

## Clubes Juveniles Agrícolas en la Gran Bretaña

Por L. F. EASTEBROOK, Corresponsal Agrícola del *News Chronicle* de Londres.—Cortesía de la Oficina de Prensa de la Legación Británica en Guatemala.

Hay actualmente en la Gran Bretaña más de 1.000 Clubes Juveniles Agrícolas, con un número total de socios de más de 50.000. Estos Clubes se han formado para capacitar a los niños y a los jóvenes, no sólo aprender prácticamente las tareas agrícolas, sino también a hacerse miembros útiles de la comunidad. En efecto, aprenden a vivir así como a trabajar la tierra y a cuidar animales.

En una noche invernal de enero, 1921, hace un cuarto de siglo, llovía torrencialmente en la aldehuela de Hemyock, Devonshire. Los aldeanos se asomaron a las ventanas de sus casas, y después miraron los tizones rojos de los cómodos hogares en torno a los cuales pasan las horas de ocio de la noche. El sentido de la comodidad, que entonces experimentaban, y del deber que en aquel momento les llamaba, chocaron entre sí, pues que aquella misma noche un hombre iba a llegar de Londres, para celebrar una reunión en la aldea, con el fin de decirles algo de lo que él llamaba "Clubes Juveniles Agrícolas". Jamás habían oído hablar de cosa tal.

Eso apenas era chocante, porque en aquel tiempo nada de eso existía. Miraban la perspectiva sin entusiasmo; pero allá fueron. Cuando Mr. P. B. Tustin (que así se llamaba el forastero que llegaba aquella noche) se presentó, un anciano de la aldea le saludó con estas palabras:

—Bien, señor; si usted busca la aidea más remota de la tierra para formar un Club Juvenil Agrícola, ha llegado a ella.

Y en este ambiente, bien que poco animador, formóse el primer Club Juvenil Agrícola; y aquella noche fue una semilla que desde entonces se ha multiplicado enormemente.

que hoy, existen más de mil de estos Clubes, con un número de socios de más de 50,000; y el Movimiento está cundiendo más y más constantemente.

¿Qué son los Clubes Juveniles? ¿Qué hacen? ¿Para qué son?

Al principio estaban destinados para los hijos y las hijas de los hacendados y de los labradores, y concerníase principalmente en reunir a estos jóvenes de ambos sexos, y acostumarles a cuidar y manejar el ganado y demás animales de hacienda. Criaban vacas, mantenían y cuidaban aves de corral, cerdos y conejos. Pero, como la mayor parte de las instituciones, que están bien arraigados, el Movimiento ha mostrado poseer una capacidad excelente de desarrollo; y desde la guerra, los Clubes Juveniles Agrícolas han llegado a constituir parte de un gran Movimiento juvenil, con los objetivos e ideales siguientes:

El fomento del amor por la tierra entre la juventud.

El aprendizaje del suelo, de los animales y de las plantas.

El cultivar legumbres y llevar una vida saludable y útil.

El animar el envigoramiento del organismo físico y del mental, por medio de la afición a los juegos y deportes .

El desarrollar un sentido de respeto de sí mismo, humildad y un sentido humorista de la vida, dándose cada uno cuenta del papel que individualmente ha de desempeñarse en el mundo.

Uno de los resultados de expansión es que, ya no es sólo un Movimiento limitado a las áreas rurales. Durante la guerra, hanse también formado Clubes en las ciudades, ya que bajo las circunstancias de artificiosidad de la vida urbana, hay mucho que ganar, proporcionándose a los jóvenes algún eslabón con el suelo y la Naturaleza. Con esto a la vista, cada Club, ya en el campo o en la ciudad, se espera que incluya en su programa alguna actividad relacionada con el cultivo de legumbres, aunque no sea más que el criar y cuidar unos pocos conejos o cultivar una parcela con legumbres para la cantina de la escuela.

Hasta ahora, esto es sólo una parte de las actividades de los Clubes Juveniles Agrícolas, cuyos miembros podrán seguir o no, al fin, una vocación agrícola. El Movimiento se ha hecho el vehículo de un gran experimento en auto-educación. El límite de edad para ser miembro de estos Clubes, es de 25 años; pero ningún joven agricultor mayor de 21 años, puede tener cargo

alguno en uno de los Clubes. Pueden incorporarse adultos de cualquier edad; pero sólo para el privilegio de tomar parte en sus actividades en calidad de espectadores. No toman parte alguna en la organización o administración del Club. Esto se hace por los miembros para los miembros. Seleccionan sus programas, que son exactamente los que ellos quieren, y no los que personas mayores creyeran que deben tener. Hay, sin embargo, con todo Club una Junta Consejera compuesta de personas de más edad, con ciertas obligaciones. Por ejemplo, la Junta Consejera es responsable de arreglar el lado financiero de las actividades ganaderas del Club; y, naturalmente, el Club acude a ella para buscar consejo en la organización de conferencias, debates, demostraciones y otras actividades por el estilo. Pero cualquiera sugerencia de que esta Junta Consejera habría de interferir en la organización del Club, sería enteramente contraria al espíritu del Movimiento. El Presidente del Club, quien quizás sea el hijo de un arador, se encarga de las reuniones. El presidente de la Junta Consejera, quizá sea un magnate rural, el poseedor de muchos millares de hectáreas en los alrededores; pero antes de dirigir la palabra este hombre importante, a los miembros de la Junta del Club, tiene que pedir el uso de la palabra al Presidente juvenil.

Siempre se hace ver a los miembros del Club, que **su propio** Club y **su propia** responsabilidad, y que recibirán los frutos de la labor individual de cada miembro. Así que la Junta Consejera es más bien como el caso de un papá que, después de lanzar a su vástago al mundo, se queda él mismo atrás, mirando lo que su hijo hace con interés cariñosamente paternal.

Una gran parte de la Junta Consejera está compuesta de agricultores; y cada Club posee un "Jefe de Club" quien puede ser cualquiera que tenga conocimientos de la agricultura en todos los aspectos, y de la vida rural, que sea enérgico, capaz de comprender a los jóvenes y sus requerimientos y sus deseos, que sea popular y entusiástico. El Club nombra un Presidente de entre sus propios miembros, un Vice-Presidente, un Secretario, un Tesorero, y quizá también un Bibliotecario y Oficial de Prensa. Todos ellos deben tener menos del 21 años de edad.

Se hace hincapié sobre la necesidad de llevar la contabilidad necesaria y los costos de las actividades del Club, y también sobre la necesidad de albergar bien a los animales. Hay li-

bros especiales que se emiten para capacitar a llevar la contabilidad de manera sencilla, pero eficaz. Así también, si se cultiva un trozo de tierra, han de llevarse meticularmente las cuentas, con un registro de todo lo que se hace y de todo el dinero que se gaste.

Los Clubes han estado mandando a voluntarios por las Haciendas en grupos, los cuales se ocupan de tales tareas como la formación de silos, labor de cosecha y recogida de patatas. Un club hizo el ofrecimiento de que sus miembros estaban dispuestos a encargarse de cualquiera labor, en haciendas y en huertas de los alrededores, a los precios convenidos de las pagas establecidas para los muchachos, pasando todas las ganancias a los fondos del Club. Su idea era el ser útiles, y al mismo tiempo, hacer a su Club completamente independiente de cualquier apoyo financiero de fuera, para poder pagar sus gastos de alquiler de salas para las reuniones, la adquisición de ganado, la visita a las demostraciones agrícolas, etc. Algunos Clubes han realizado experimentos de investigación técnica; otros han criado ganado de alta calidad, para hacer surtidos de animales a las haciendas de su vecindad.

Paralelamente a estas actividades prácticas, cada Club tiene su aspecto social y recreativo, pues que esto se considera como una parte importante del adiestramiento en la ciudadanía. Celebran bailes, debates, representaciones teatrales, concursos de oratoria, conciertos, y todo lo demás que haga reunir a los jóvenes, que les pule, que les preste confianza propia y la habilidad de obrar sin timidez. El programa de conferencias en los meses de invierno puede cubrir toda clase de temas concebibles, incluyendo temas tan generales como la Prensa, la manera como el Parlamento funciona, etcétera. Pero, inevitablemente, al menos, en un Club rural el fondo principal de toda actividad habrá de ser principalmente de índole agrícola. Debaten asuntos tales como la contabilidad de hacienda, administración de ganado y otros animales de hacienda, el mantenimiento de la fertilidad del suelo, salud y nutrición de los animales, diferentes sistemas agrícolas, o la Conferencia de la Alimentación en Hot Springs, Virginia, en los Estados Unidos de América.

En los meses primaverales y veraniegos las reuniones se celebran, generalmente, al aire libre y se hacen visitas a las haciendas, mientras que el hacendado o agricultor explica a las visi-

tantes lo que ha hecho; salidas a establecimientos de investigación técnica agrícola o a bosques bien administrados y cuidados; a fábricas remolacheras o de curtido de tocinos; o a un taller de implementos agrícolas, tales como tractores, etc.

También salen a presenciar demostraciones en todas las artes y todos los oficios de la campiña, tales como el esquilado de ovejas, el ensamblaje de arados, la formación de tapiales de madera, el desplume de aves de corral etc.

Quizás Mr. R. S. Hudson 'Ministro de Agricultura de la Gran Bretaña, haya resumido mejor que nadie el objetivo de este gran Movimiento juvenil, que se está extendiendo por toda la Gran Bretaña, viorizándose más y más a medida que se desarrolla, cuando lo describió como un Movimiento "'para fomentar, entre los de la generación futura, la continuación de la instrucción y educación, después de la salida de la escuela, no sólo en el arte y la ciencia agrícolas, sino también en el arte y la ciencia de vivir". Todo se hace por ellos mismos y para ellos mismos; y el ideal tras todo ello es el desarrollo de la expresión propia al servicio de toda la comunidad.

(De Revista de Educación, Guatemala)

## Proposiciones

de la Comisión argentina para la enseñanza de la Historia y Geografía americanas.

### Para la enseñanza de la Historia

1:—Criterio de la realidad y necesidad de la convivencia internacional americana.—Desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia y su elaboración, la interpretación de los hechos del pasado histórico es privativa de la soberanía de los Estados y se fundamenta en el sentimiento del respectivo pueblo y en la labor crítica de instituciones e historiadores representativos del mismo.

2º—Criterio de comparación.—La historia debe ser integral abarcando todas las relaciones con los otros pueblos de cualquier carácter que fueren, sin mutilar ni deformar la realidad. Se debe desterrar toda valorización unilateral y tendenciosa, evidenciando aquellas relaciones que surgen de una común historia americana hasta la emancipación de los Estados, como las que explican la unión y solidaridad de los mismos en la realización de los fines superiores de democracia y cultura. Con respecto a la historia colonial de América, debe destacarse la acción de las naciones descubridoras, estudiándose dicho período con igual criterio integral, abarcando la conquista, colonización social y económica y la organización institucional.

3º—Criterio de veracidad.—La investigación de las grandes verdades es el ideal de la historia y esta labor corresponde a instituciones e historiadores con autoridad científica y moral. En las conclusiones generales de los historiadores deben fundarse, pues, las síntesis que contengan los textos, de enseñanza y por lo tanto, el lenguaje debe despojarse de calificaciones agraviantes o simplemente molestas para la dignidad de los Estados.

### Para la enseñanza de la Geografía

1º—Criterio de la realidad geográfica.—La enseñanza de