

La pedagogía de las cosas, un nombre viejo para una vieja idea

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense de Madrid

El primer material de enseñanza, el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece (M.B. Cossío, 1905)

En 1880 el médico y explorador francés Charles Saffray afirmaba que “les *Leçons de choses* sont aussi vieilles que l’éducation” (Saffray, 1888, p. V). Cabe plantear entonces qué sentido tiene preguntarse hoy por una pedagogía de las cosas tan antigua como la educación misma. Coincidimos con los autores de la ponencia en la pertinencia de esta pregunta en el contexto de una Teoría de la Educación en la que durante mucho tiempo han predominado los discursos metateóricos y autorreferenciales. El camino que seguiremos será distinto al de la ponencia, aunque los entrecruzamientos serán inevitables y el lugar de llegada prácticamente el mismo.

El empleo de objetos y sus representaciones con fines educativos tiene una larga tradición, que podríamos remontar al entrenamiento ancestral en el manejo de artefactos y exploración del entorno, o a las manifestaciones artísticas prehistóricas, como portadoras de visiones del mundo. Desde entonces, este uso ha recorrido la pedagogía. No obstante, como ha señalado Roldán Vera, el precedente moderno más directo que dará lugar a la expansión metodológica de la pedagogía de las cosas, puede situarse en Pestalozzi y su énfasis en promover el desarrollo natural y espontáneo de los niños a través de la apreciación sensible, frente a la memorización de conceptos abstractos. Los términos que Pestalozzi empleó para referirse a dicha apreciación fueron *Anschauung*, *Anschauungskunst* y *Anschauungserkenntnis*, traducidos al francés, al castellano y al inglés, desde principios del siglo XIX, como “intuición” y “enseñanza intuitiva” (Roldán Vera, 2012, p. 2). Su sistema respondía “al principio de que el espíritu del niño debe recibir ilustraciones tomadas de la realidad y no reglas elaboradas por abstracción; que debemos enseñar por cosas más que por palabras” (Pestalozzi, 1976, p. 202). A lo largo del siglo XIX y comienzos del XX la apelación de Pestalozzi se plasmó en manuales

escolares y materiales que adoptaron el nombre de lecciones de cosas o lecciones de objetos. La metodología tuvo presencia en numerosos países, incluyendo España (Melcón Beltrán, 2000). Aquí nos interesa observar cómo la pedagogía moderna de las cosas realizó su periplo de *Atlantic Crossings* (Rodgers, 1998), como ejemplo de reconfiguración de las ideas pedagógicas.

La historia comienza en el municipio de Epsom, unas 13 millas al sur de Londres. Hacia 1822 el reverendo Charles Mayo abrió allí una escuela inspirada en los postulados pestalozzianos, que trasladó posteriormente a Cheam, en el condado de Surrey. Mayo había sabido del pedagogo suizo a través del filántropo protestante irlandés John Henry Synge, difusor y traductor de Pestalozzi al inglés, y en 1819 viajó a Yverdon para aprender sobre el revolucionario enfoque de la enseñanza que se estaba llevando allí a cabo. Él mismo describió cómo el empleo de objetos reales para la enseñanza en la escuela de Pestalozzi, fue sugerido por los propios alumnos, al cuestionar el uso de representaciones de los objetos cercanos a su experiencia, en lugar de los objetos mismos. Pestalozzi aceptó la sugerencia, pero enseguida comprobó su alcance limitado, debido al reducido elenco de objetos de los que se podía disponer en la escuela y su entorno, y el carácter misceláneo e incidental que adquiriría la enseñanza. Mayo se propuso llevar el método a Inglaterra, evitando estos inconvenientes. Puso en conocimiento de su hermana, Elisabeth Mayo, los elementos principales del plan y depositó en ella su ejecución. El resultado fue la elaboración de una serie de ejercicios sobre un número seleccionado de objetos, que Elisabeth reunió en 1831 en el libro *Lessons on Objects, as Given to Children Between the Ages of Six and Eight in a Pestalozzian School, at Cheam, Surrey*, el cual alcanzó un gran éxito y numerosas ediciones (Mayo, 1855a). El libro contiene un centenar de lecciones con información sobre diferentes objetos, estructuradas en cinco series y ordenadas progresivamente a fin de “ejercitar las facultades de los niños de acuerdo con su orden natural de desarrollo y su cultivo armónico” (Mayo, 1855b, p. XII). Fue usado ampliamente en la formación de profesores y se acompañó con la comercialización de una caja que contenía los objetos descritos.

La obra de Mayo no tardó en cruzar el Atlántico. En 1835, John Frost publicó en Estados Unidos una adaptación con el título *Lessons on Common Things: For the Use of Schools and Families*, en la que añadió dibujos de los objetos a las explicaciones. Y, en 1863, John Edward Sheldon publicó también en Estados Unidos el libro *Lessons on Objects* basado en las lecciones de Mayo y prologado por ella. A partir de la década de los sesenta

del siglo antepasado, coincidiendo con la Guerra Civil estadounidense, la pedagogía de las lecciones de objetos se expandió ampliamente por las escuelas a lo largo del país, integrada en la retórica de la cultura americana del XIX (Carter, 2018).

Como señala Roldán Vera, la lectura anglosajona de Pestalozzi iniciada por los Mayo en Inglaterra y consolidada en Estados Unidos, suponía dar un giro radical a su filosofía de base:

Mientras que la “intuición” pestalozziana implicaba una relación entre los sentidos “internos” y “externos” con las cosas de la naturaleza y la importancia de la “excitación de la conciencia” producida por las sensaciones, en la enseñanza objetiva la prioridad está puesta en “el afuera”, en la acción de los objetos exteriores sobre el individuo y no en su “alma” que procesa las percepciones, las relaciona con impresiones anteriores y forma sus propias ideas. (Roldán Vera, 2012, p. 9)

Esta será la interpretación de la pedagogía de las cosas que volverá reformulada a la Europa continental, especialmente a Francia, donde las *leçons de choses* quedarán ligadas sobre todo a la figura de Marie Pape-Carpentier, propulsora de la educación infantil, que en 1858 publicó el manual *Histoires et leçons de choses pour les enfants*, para la enseñanza de niños y niñas entre dos y seis años. En ella, las lecciones de cosas no tienen un sentido sólo instructivo, sino que son también elementos de edificación moral y religiosa. No se trata de dos finalidades separadas, sino que “ve entre ambas una articulación natural, armónica, y presenta la moralidad como un efecto inmediato de una instrucción positiva basada en las lecciones de las cosas: como si los niños fueran mejores en la proporción exacta en que se vuelven menos crédulos” (Khan, 2002, p. 159). Esta articulación natural, que valió a Pape-Carpentier la enemistad de los círculos católicos, fue retomada en el proyecto escolar de la *Troisième République*, donde la pedagogía de las *leçons de choses* cobró impulso unida a la enseñanza de la ciencia y el laicismo (ibid., pp. 165-168).

Como cualquier aspecto relacionado con la educación que puede cuestionar hábitos de pensamiento arraigados, la derivación pedagógica moderna de la pedagogía de las cosas no fue ajena a la polémica. En el prólogo a una de las ediciones posteriores de su *Lessons on Objects*, contaba Elizabeth Mayo:

Cuando esta obra se presentó por primera vez al público, hace casi treinta años, la idea de utilizar sistemáticamente el mundo material como uno de los medios para educar la mente de los niños era algo tan novedoso e inédito en Inglaterra que el título “Lecciones de objetos” despertó muchas sonrisas, y el éxito del pequeño volumen se consideró, en el mejor de los casos, muy dudoso. (Mayo, 1855b, p. XI)

Y no es sólo una resistencia del pasado. Todavía hoy late en quienes pretenden la prioridad educativa del cultivo de la mente sobre el desarrollo de habilidades prácticas, y para quienes, como pretendía Ferdinand Buisson, la pedagogía de las cosas está bien si hablamos de la educación infantil, pero no tanto cuando se trata de los niveles superiores de formación (Khan, 2002, pp. 142-149).

El problema de fondo aquí es el de la relación de continuidad o discontinuidad que la educación mantiene con los afanes del mundo, y nuestra forma de entender éste. Como hemos tratado en libro *La Educación, en Teoría*, el pragmatista John Dewey se situó en las primeras décadas del siglo XX en el centro de esta polémica. Es bastante conocida la disputa que éste mantuvo en los años treinta con Robert M. Hutchins, Presidente de la Universidad de Chicago, en defensa de una universidad basada en el progreso del conocimiento y orientada hacia las necesidades sociales. Se conoce menos que unos años antes, hacia la época en la que Dewey preparaba la publicación de su *Democracia y Educación*, mantuvo otra encendida polémica, en cierto sentido opuesta a la anterior, con David Snedden, Comisario de Educación de Massachusetts. Snedden defendía los beneficios de un sistema de educación vocacional o profesional, separado de una educación liberal, que preparase a las bases sociales para ser productores eficientes.

Dewey criticó duramente el eficientismo social de Snedden, la identificación de la educación profesional con la adquisición de habilidades mecánicas, en detrimento de una *inteligencia industrial* basada en la ciencia y el conocimiento de los problemas y las condiciones sociales (Martínez et al., 2016, pp. 85-97).

Se entiende así que también el pragmatista Dewey manifestase reservas con respecto a la pedagogía de las *lessons on objects*, precisamente, cabría decir, en su vertiente más americanizada, en la que veía el posible error, habitual en educación, de disociación de los hechos y los significados, lo dado y lo posible, la observación y la imaginación (Dewey, 2007, pp. 115-116 y 188-189). La consecuencia de estas reservas para la Teoría de la Educación, es la necesidad de superar el prejuicio epistemológico que a menudo nos

separa del mundo de los hechos, para recluirnos en el formalismo de las autoconstrucciones ideicas, o, por decirlo también en términos pragmatistas, la necesidad de hermanar lo que James llamó -en el libro que inspira el título de esta adenda- perspectivas *tender-minded* y *tough-minded*. Esto es la necesidad de asumir, en nuestros análisis y en nuestras actitudes, la tensión del esfuerzo que implica mantener “la lealtad científica a los hechos y la disposición a tenerlos en cuenta, el espíritu de adaptación y acomodación, en resumen, pero también la vieja confianza en los valores humanos y la espontaneidad resultante, sea de tipo religioso o de tipo romántico” (James, 2007, p. 65). Este ha sido y sigue siendo nuestro reto en un mundo de ideas y de cosas.

Referencias bibliográficas

- Carter, S.A. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- James, W. (2007). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza.
- Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Martínez, M.; Esteban, F.; Jover, G, y Payá, M. (2016). *La Educación, en Teoría*. Madrid: Síntesis.
- Mayo, C. (1855a). Preface. En: Mayo, E. *Lessons on Objects, as Given to Children Between the Ages of Six and Eight in a Pestalozzian School, at Cheam, Surrey* (pp. V-X). London: Seeley, Jackson and Holliday (14th ed.).
- Mayo, E. (1855b). *Lessons on Objects, as Given to Children Between the Ages of Six and Eight in a Pestalozzian School, at Cheam, Surrey*. London: Seeley, Jackson and Holliday (14th ed.).
- Melcón Beltrán, J. (2000). Currículo escolar y lecciones de cosas. En: Tiana, A. (Ed.) *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135-160). Madrid: UNED.
- Pestalozzi, E. (1976). *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.

Rodgers, D.T. (1998). *Atlantic Crossings. Social Politics in a Progressive Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Roldán Vera, E. (2012). ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? Derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX, *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, San Miguel de Tucumán.

Saffray, C. (1888). *Leçons de choses: cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels*. Paris: Libr. Hachette et Cie. (6e éd.).