

John Dewey

Experiencia y educación

Edición de Javier Sáenz Obregón

...Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN
SERIE CLÁSICOS

John Dewey

1967
1 oct

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Traducción del inglés
por Lorenzo Pazuraga

Edición y estudio introductorio
de Javier Sáenz Oteiza

Impreso en México por la Editorial Trilce S.A.

© Javier Sáenz Oteiza, 1967
© Editorial Trilce S.A., 1967
Alameda 34
28013 Madrid

ISBN: 94-9742-106-6
Deposito Legal: M-4-472-2661

Impreso en México, S. A.
Impreso en Trilce S. A.

El autor garantiza que el contenido de esta obra es original y que no ha sido reproducido, distribuido, comunicado, publicado o transmitido de ninguna manera sin el consentimiento escrito del autor. La infracción de esta garantía dará lugar a las acciones legales correspondientes. El Centro Editorial Trilce S.A. garantiza la calidad de la impresión y el papel.

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Clasificación dirigida por
Agencia Nacional de Datos
SUBCLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN
GOBIERNO MEXICANO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Centro de Estudios e Investigaciones Educativas (CEIE)

Historia de la Educación, Universidad de Zaragoza (España)
Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid
Historia de la Educación, Universidad de Zaragoza (España)

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Historia de la Educación, Universidad de Zaragoza (España)
Historia de la Educación, Universidad de Zaragoza (España)
Historia de la Educación, Universidad de Zaragoza (España)

| | |
|---|-----|
| Introducción | 5 |
| EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN | 57 |
| EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN | 59 |
| EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN | 63 |
| I. La educación tradicional frente a la educación progresista | 65 |
| II. Necesidad de una teoría de la experiencia | 71 |
| III. Críticas de la experiencia | 77 |
| IV. Control social | 83 |
| V. La educación de la libertad | 101 |
| VI. El sentido del método | 109 |
| VII. Organización pedagógica de las escuelas de estudio | 111 |
| VIII. Necesidad de la experiencia y relación con la educación | 121 |

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Colección dirigida por
Agustín Escolano Benito

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO ASESOR
Secretaria

Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)

Herminio Barreiro Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)

Bernabé Bartolomé Martínez (Universidad Complutense de Madrid)

Federico Gómez Rodríguez de Castro (UNED)

Josep González Agapito (Universidad de Barcelona)

Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)

Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia)

María Esther Aguirre Lora (UNAM, México)

Jesús Alberto Echevarri (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)

Antonio Nóvoa (Universidad de Lisboa)

Gregorio Weinberg (Buenos Aires)

Entidad colaboradora: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)

370.1
D39e1

John Dewey

81

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Traducción del inglés
por Lorenzo Luzuriaga

Edición y estudio introductorio
de Javier Sáenz Obregón

799803 npr 2004.10-22 (colupa)

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

INTRODUCCIÓN

Javier Sáenz Obregón

Amx 8759

© Javier Sáenz Obregón, 2004
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2004
Almagro, 38
28010 Madrid

ISBN: 84-9742-108-6
Depósito Legal: M-9.473-2004

Impreso en Rógar, S. A.
Impreso en España - Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN, por Javier Sáenz Obregón | 9 |
| BIBLIOGRAFÍA | 53 |
| NOTA DEL EDITOR | 59 |
| EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN | |
| Prólogo | 63 |
| I. La educación tradicional frente a la educación progresista | 65 |
| II. Necesidad de una teoría de la experiencia | 71 |
| III. Criterios de la experiencia | 77 |
| IV. Control social | 93 |
| V. La naturaleza de la libertad | 101 |
| VI. El sentido del propósito | 105 |
| VII. Organización progresiva de las materias de estudio ... | 111 |
| VIII. Experiencia: los medios y objetivos de la educación ... | 125 |

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Colectivo dirigido por
Agencia Espinosa Bernal

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

Centros editores
Secretaría

Gabriela Oroschich Soano (UNED)

Hernando Barrios Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)

Beatriz Barrios Martínez (Universidad Complutense de Madrid)

Federico Gómez Rodríguez de Castro (UNED)

Isaac González Aguirre (Universidad de Barcelona)

Alfonso Mayordano Pérez (Universidad de Valencia)

Antonio Viqueo Praga (Universidad de Murcia)

María Esther Aguilar Lora (UNAM, México)

José Alberto Escobar (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)

Antonio Nogueira (Universidad de Lisboa)

Gregorio Wainwright (Sociedad Anónima)

Entidad colaboradora: Sociedad Española de Teoría de la Educación (SEOTE)

Índice

| | |
|-----|--|
| 9 | Introducción por Javier Sáenz Obregón |
| 23 | Bibliografía |
| 59 | Nota del editor |
| 63 | EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN |
| 63 | Prólogo |
| 65 | I. La educación tradicional frente a la educación que procura |
| 71 | II. Necesidad de una teoría de la experiencia |
| 77 | III. Críticos de la experiencia |
| 93 | IV. Control social |
| 101 | V. La naturaleza de la libertad |
| 103 | VI. El sentido del propósito |
| 111 | VII. Organización progresiva de las materias de estudio |
| 125 | VIII. Experiencia, los medios y objetivos de la educación |

John Dewey

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Javier Sáenz Obregón

Traducción del inglés
por Lorenzo Luzuriaga

Edición y estudio introductorio
de Javier Sáenz Obregón

Esta traducción, editada por la editorial Espinosa Bernal, es una reproducción autorizada de la obra de John Dewey, "Experience and Education", publicada por Collier en Nueva York en 1938. La traducción de Lorenzo Luzuriaga, publicada por Espinosa Bernal en 1964, es una reproducción autorizada de la obra de John Dewey, "Experience and Education", publicada por Collier en Nueva York en 1938. La edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón, publicada por Espinosa Bernal en 2004, es una reproducción autorizada de la obra de John Dewey, "Experience and Education", publicada por Collier en Nueva York en 1938. La traducción de Lorenzo Luzuriaga, publicada por Espinosa Bernal en 1964, es una reproducción autorizada de la obra de John Dewey, "Experience and Education", publicada por Collier en Nueva York en 1938. La edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón, publicada por Espinosa Bernal en 2004, es una reproducción autorizada de la obra de John Dewey, "Experience and Education", publicada por Collier en Nueva York en 1938.

103 11/11/2004 10:22 (dijet)

En el año de 1939 cuando Lorenzo Luzuriaga, como parte de su ambicioso proyecto de difusión de la Pedagogía «moderna», tradujo *Experiencia y educación* para el mundo hispanohablante, John Dewey venía siendo ya leído en castellano desde la segunda década del siglo. La presente edición de la obra, un poco más de seis décadas más tarde, encuentra a Dewey en el centro de los debates en aquel ámbito de discursos que abarcan desde la «alta modernidad» hasta aquellos que ya se posicionan por fuera de ella. ¿Quién iba a pensar en los años 50 del siglo pasado, en los que su pensamiento y su proyecto pedagógico eran ya mirados como moribundos, que menos de medio siglo más tarde tanto el pedagogo como el filósofo iban a resucitar de entre los muertos? ¿Que algunos de los filósofos contemporáneos que se sitúan en la actual frontera de lo decible, como Rorty y Habermas, retomarían su pensamiento; el primero declarándose orgullosamente deweyano y planteando, polémicamente, que Dewey está en un lugar al que todavía no ha llegado el pensamiento más audaz de las últimas décadas? ¿Y que en los debates educativos y pedagógicos sea de nuevo posible apropiarse de sus conceptos, y que esto pueda hacerse desde los problemas del presente y las visiones más radicales acerca del futuro? Mientras que en su época pensadores como Bertrand Russell lo miraban con desdén, hoy día es reconocido como uno de los filósofos seminales del siglo pasado: «Su obra crítica fue más abarcadora que la de sus dos grandes contem-

poráneos, Martín Heidegger y Ludwig Wittgenstein, y anticipó por varias décadas algunas de sus intuiciones más agudas» (Hickman, 1998, pág. 9).

CONTEXTO

Se ha planteado que la filosofía pragmatista, en la cual se inscribe Dewey, puede ser vista como una forma de pensamiento para épocas de grandes cambios. Lo que es indudable es que las siete décadas —1882-1953— que abarcan los escritos de Dewey representan uno de los períodos de mayores transformaciones en la sociedad estadounidense. Ya en las primeras décadas del siglo era bien poco lo que quedaba de aquellas comunidades rurales aisladas, autosuficientes y relativamente homogéneas que de alguna forma Dewey parece querer actualizar al subrayar el fracaso de los Estados Unidos en generar una «Gran Comunidad» que las reemplazara (Dewey, 1927, pág. 314), para no hablar de la ya lejana memoria de los *pioneers*, quienes habían ampliado y colonizado las fronteras de la nación. Una serie de factores habían conformado una sociedad radicalmente distinta, tales como la acelerada secularización, urbanización e industrialización; la multiplicación de la población y los altísimos índices de inmigración¹; el auge de los medios masivos de comunicación, de la educación pública y de la ciencia; la interconexión, con los ferrocarriles de los distintos centros de población; el acelerado crecimiento económico y la acumulación de grandes fortunas; el fortalecimiento del aparato del Estado en relación con las formas organizativas de la sociedad, y el posicionamiento de los Estados Unidos como gran potencia mundial. Una sociedad que, como lo señala Dewey, a la vez que ampliaba las posibilidades de la experiencia humana, contenía una serie de nuevos y preocupantes retos para hacer de la vida social una experiencia educativa y democrática.

¹ En las últimas cuatro décadas del siglo XIX se dobló la población, fundamentalmente por la llegada de 14 millones de inmigrantes. Ciudades como Chicago multiplicaron su población por cuatro en cuarenta años.

Grandes cambios ocurrían también en el campo del conocimiento. De una parte, el surgimiento mismo del pragmatismo como corriente de pensamiento, de una filosofía en algún sentido estadounidense, lo cual representó una ruptura importante con un pasado que, quizás con la excepción de la obra de Ralph Waldo Emerson² y de Henry David Thoreau, se limitaba a una apropiación «descontextualizada» de las producciones europeas. De otra parte, están las transformaciones operadas en el campo del saber y de la práctica social por las apropiaciones selectivas del darwinismo, el marxismo y el psicoanálisis, y el desarrollo de las Ciencias Sociales y de una Psicología con pretensiones de científicidad.

INTERRELACIONES Y CONEXIONES

Vida

Más joven que Charles Peirce y William James, los fundadores del pragmatismo, Dewey hace parte de la que podemos denominar segunda generación de pensadores pragmatistas, conformada, entre otros, por C.I. Lewis, Charles Beard y George Herbert Mead. Como lo ha señalado Thayer (1981, pág. 165) su vida estuvo marcada por tres grandes revoluciones originadas en la ciencia: la teoría evolucionista y la de la relatividad y el inicio de la era atómica. El método de las ciencias naturales, o más exactamente la imagen que de éste se había formado Dewey, ocuparía un lugar central en su pensamiento, pues consideraba que éste debía aplicarse más ampliamente, como procedimiento de pensamiento-acción para la reconstrucción de la sociedad y de las instituciones. De otra parte, los esfuerzos de Dewey por integrar los valores e ideales humanos con el saber científico conduciría a uno de sus aportes más radicales al pensamiento: su señalamiento de la *continuidad* que existiría entre

² Por el individualismo y «trascendentalismo» del pensamiento de Emerson puede sorprender la enorme admiración que Dewey le profesaba, hasta el punto de plantear que era el único pensador del Nuevo Mundo cuyo nombre podía ser mencionado junto con el de Platón.

los procedimientos metodológicos, deliberaciones y conceptualizaciones utilizados para la construcción racional de valoraciones, y los utilizados en la formulación de proposiciones fácticas: esto es, la negación de que exista una diferencia de fondo entre los conceptos de valor y los referidos a los hechos.

Dewey nació en Vermont, Estado de Nueva Inglaterra, cuna del Puritanismo. Después de obtener su grado en la Universidad de Vermont enseñó Filosofía durante dos años en un colegio de secundaria en Pennsylvania. Entre 1882 y 1884 hizo sus estudios de doctorado en la recién fundada John Hopkins University, y posteriormente ejerció como instructor de Filosofía y Psicología durante cuatro años en la Universidad de Michigan. De allí pasó a la Universidad de Minnesota durante un año como profesor de las mismas disciplinas, para luego regresar a Michigan como director del Departamento de Filosofía, donde permaneció hasta 1894. Entre 1894 y 1904 fue director del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía en la Universidad de Chicago, habiendo exigido como condición de ingreso que en éste se incluyera la Pedagogía. Durante este período estuvo a cargo de la *University Elementary School*, escuela adjunta a la Universidad. Después de su renuncia de Chicago por diferencias con las directrices sobre la administración de la escuela, fue nombrado profesor de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, donde permaneció hasta su retiro en 1930.

Pero el sentido de la vida de Dewey no logra captarse si lo concebimos simplemente como un académico. No era un intelectual alejado del mundo, todo lo contrario, era un activista demócrata liberal y comunitarista. Participó en las grandes luchas políticas de su tiempo, escribió abundantemente en los periódicos y revistas progresistas e hizo parte de un buen número de organizaciones sociales. Desde finales del siglo XIX Dewey se inscribió en el movimiento político *Progresista*, el cual, en contravía de los nostálgicos por la época de ampliación de la frontera geográfica de la nación, miraba hacia las posibilidades del futuro. Los progresistas creían que la democracia estadounidense podía encontrar su realización en la democracia industrial, en la planeación social, en la reconstrucción de las instituciones sociales, en la cooperación entre los individuos por

encima de la brutal competencia del capitalismo no regulado socialmente. Los progresistas soñaban con una sociedad verdaderamente democrática totalmente libre de la opresión y corrupción que provendrían de las tradiciones feudales y autoritarias del Viejo Mundo (Rockefeller, 1991, pág. 223).

De otra parte, a causa de la crisis que afrontó el pueblo estadounidense a raíz de la Gran Depresión de 1929 y 1930, Dewey incrementó su activismo social y político. En 1929 asumió como primer presidente del *People's Lobby*, organización que tenía como propósito trabajar por las grandes mayorías en contra de los grupos de interés privado. En 1932, como miembro de la *Asociación Americana de Profesores Universitarios* que había organizado en 1915, publicó un fuerte ataque contra la interferencia política en la educación superior. Igualmente, Dewey fue uno de los grandes defensores de los derechos civiles de su tiempo³.

En el campo pedagógico Dewey también fue participante activo en los esfuerzos reformistas, destacándose su liderazgo dentro del movimiento de educación progresista⁴. En primer lugar dirigió la *University Elementary School*⁵, escuela adscrita a la Universidad de Chicago, la cual convirtió en una institución de experimentación pedagógica, en un «laboratorio». La escuela no era pensada simplemente como un lugar para las prácticas de los maestros que estaba formando la Universidad, sino como un ámbito para poner a prueba, en la práctica, concepciones acerca del conocimiento y la conducta provenientes de la Filosofía y la Psicología. Estas concepciones eran utilizadas en la escuela como «hipótesis de trabajo». Se trataba, por lo tanto, no de *aplicarlas* mecánicamente, sino de *ponerlas a*

³ Promovió la *Unión Americana de Libertades Cívicas* e hizo parte de un grupo reducido de liberales que apoyaron a los anarquistas Sacco y Vanzetti, víctimas de la intriga política y legal, e igualmente presidió la comisión internacional que exoneró a Trotsky de los cargos que le imputaron en los juicios de Moscú.

⁴ El papel de Dewey en este movimiento se reseña en el análisis del texto *Experiencia y Educación*.

⁵ También llamada *University Primary School*, *Laboratory School* y *Dewey School*.

prueba en tanto ideas orientadoras de la práctica pedagógica. Y éste constituía un giro radical en la historia de las relaciones entre la Pedagogía y otros saberes: no sería ya la Pedagogía un simple campo de aplicación de las «verdades» derivadas de la especulación filosófica o de la estrechez de los métodos de la Psicología científica de la época; la esfera pedagógica cobraba un nuevo valor como ámbito de producción de conocimiento filosófico y psicológico. Para Dewey el proceso pedagógico sería el único ámbito en el cual «una teoría comprensiva del conocimiento» podía ser sometida a una prueba efectiva; eso es, validada, reformulada o rechazada (Dewey, 1936, pág. 203).

En segundo lugar, Dewey fue miembro del sindicato de maestros —el *American Teachers Union*—, desde donde defendió la autonomía de las instituciones educativas y de los maestros en contra de los intereses económicos y políticos que buscaban subyugarlos, especialmente a través de la censura académica y el uso de las escuelas para fomentar un patriotismo militarista y dogmático (Dewey, 1928b, pág. 269-275).

Relaciones e interacciones intelectuales

En la Universidad John Hopkins, Dewey abordó de manera entusiasta los planteamientos de G. Stanley Hall, reconocido por sus estudios sobre la psicología infantil. Pero lo que marcó en esta época su evolución intelectual fue el pensamiento de Hegel. No fue ésta una apropiación pasajera; es indudable que el proyecto de Hegel de superación del dualismo estuvo en el centro de sus concepciones filosóficas. Sobre el temprano impacto de Hegel, Dewey escribió: «La síntesis de Hegel de sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano... representaron una inmenso alivio, una liberación» (Dewey 1929a, pág. 153). De otra parte, su apropiación de Darwin contribuyó a su redefinición del ser humano como organismo adaptativo que transforma activamente su medio y se transforma a sí mismo en este proceso. A partir de Darwin, se convenció de la necesidad de abandonar las concepciones sobre identidades y esencias inamovibles, erigiendo *el cambio* como dimensión fundamental de la vida humana.

En la Universidad de Chicago, Dewey se hizo amigo de George Herbert Mead, el autor de una de las obras seminales de la Psicología Social: *Mind, self and society* (1932) —*Mente, yo y sociedad*—. Tomó de Mead la concepción de que el *Self* —el yo— se constituye dentro de las interacciones sociales. Pero lo que le permitió entrelazar estratégicamente sus apropiaciones de Hegel, Darwin y Mead, fue la apropiación temprana de algunos de los conceptos centrales del pensamiento de Peirce y James, los fundadores del *pragmatismo*. De James reconoce el impacto sobre su pensamiento del texto *Principles of Psychology* (1890). Y de esta obra clásica de la Psicología rechaza su «subjetivismo subyacente», retomando su concepción «objetiva» de la dimensión biológica de la psique (Dewey, 1927, pág. 158), la cual sintetiza de la siguiente manera:

«Las adaptaciones realizadas por los organismos inferiores (...) se vuelven teleológicas en el ser humano y por lo tanto conducen al pensamiento. La reflexión es una respuesta indirecta al medio (...), tiene su origen en la conducta biológica adaptativa y la función última de su dimensión cognitiva es el control prospectivo de las condiciones del medio» (Dewey, 1925a, pág. 17).

A Peirce le reconoce ser quien dio origen al Pragmatismo. El concepto central que Dewey resalta de Peirce es el de la inseparabilidad entre cognición y propósito racional. En palabras de Peirce: «el significado racional de una palabra o cualquier otra expresión, reside exclusivamente en su efecto concebible sobre la conducta de la vida; (...)» (citado en Dewey, 1925a, pág. 4).

Apropiaciones de Dewey en el mundo

El trayecto de la reputación y acogida del pensamiento de Dewey puede ser visualizado, a grandes rasgos, como el de una parábola al revés. Luego de un período inicial de acogida hasta finales de los años 30 del siglo xx, en las décadas de los cuarenta y los cincuenta su pensamiento fue objeto de numerosas críticas desde los dos extremos del espectro político: los con-

servadores lo tildaron de fomentador del comunismo y la permisividad moral, mientras que la izquierda marxista le criticó su liberalismo «burgués». Luego, en los 60, especialmente en los Estados Unidos comenzó a despertarse el interés por su pensamiento, y este renacer, este ascenso, ha continuado ininterrumpido hasta nuestros días, cobrando especial intensidad a partir de la caída del Muro de Berlín.

No hay duda sobre el impacto del pensamiento de Dewey en la Filosofía, las Ciencias Sociales, el Derecho, la Teoría Política, el Arte, la Religión y la Pedagogía en su propio país, aunque sobre esta última persisten dudas tanto sobre sus alcances cuantitativos (Zilversmit, 1976), como sobre la apropiación parcial y distorsionada de sus planteamientos.

Aunque sólo existen estudios parciales, es evidente que la obra pedagógica de Dewey tuvo un gran impacto a nivel mundial. En Europa, antes de 1950 sus obras fueron leídas en todo el continente, y a partir de 1989, con el ocaso de las concepciones socialistas, se incrementó el interés por su teoría pedagógica⁶. En el mundo francófono algunas de sus obras fueron traducidas por pedagogos de la *Escuela Activa* como Ferrière, Decroly y Claparède en las primeras décadas del siglo pasado. En Alemania, antes de 1933, a pesar de resistencias, su pensamiento fue acogido entusiastamente por algunos pedagogos reformistas como Kerschensteiner. En Inglaterra sus ideas tuvieron alguna aceptación en la primera mitad del siglo, mientras que a partir de los años 60 sus concepciones orientaron las reformas de la escuela primaria. Pero el país que recibió con mayor entusiasmo sus concepciones pedagógicas fue la Rusia soviética, llegando a convertirse en la década de los veinte en el pedagogo occidental más popular en el país. Este fenómeno se debió fundamentalmente a dos factores: a que algunas de sus concepciones eran vistas como afines al Marxismo, y a su aceptación por parte de edu-

⁶ A continuación presentamos un brevísimos resumen de los artículos en el libro de Oelkers y Rhyh, 2000, sobre la influencia de Dewey en Europa.

cadorees soviéticos con talante liberal como Krupskaja —compañera de Lenin— y Lunacharski. A raíz del control cada vez mayor del Partido Bolchevique, el pensamiento de Dewey fue excluido por razones ideológicas⁷. De otra parte, en su visita a Turquía, luego de su retiro de la Universidad de Columbia, Dewey asesoró al gobierno en la reorganización de su sistema educativo.

Como lo ha señalado R. Lehmann-Rommel (Oelkers, Rhyh, 2000, págs. 187-218), desde los años 90 se ha presentado una «renovación» del pensamiento de Dewey, primordialmente en Europa occidental y los Estados Unidos. Se trata de una reconstrucción de su pensamiento a la luz de planteamientos post-estructurales, constructivistas y comunicacionales contemporáneos. En el campo de la Pedagogía esta reconstrucción se ha basado, fundamentalmente, en sus concepciones filosóficas sobre la constitución social del Yo, la intersubjetividad y la experiencia estética.

El impacto del pensamiento pedagógico de Dewey en España y en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo pasado no puede dissociarse de la obra de difusión emprendida por Lorenzo Luzuriaga. Como lo ha señalado Pereyra (1979, págs. 79-94), esta labor de difusión estuvo inicialmente centrada en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, en cuyo *Boletín Domingo Barnés* realizó en 1915 la primera traducción de una obra de Dewey⁸. Barnés y Luzuriaga, miembros de la Institución, traducirán 17 de los escritos de Dewey sobre Pedagogía. Casi todos sus libros pedagógicos han sido traduci-

⁷ Según Keenan (1977) algo similar, en cuanto a su desenlace, sucedió en la China. Luego de una difusión considerable de su obra y de su residencia allí entre 1929 y 1931, a partir del establecimiento de la República Popular se realizó una campaña dirigida específicamente a denunciar sus ideas políticas y pedagógicas. A pesar de esto, durante el «Gran Salto Hacia Adelante» en 1958, dos de sus libros fueron reimprimados en traducciones chinas. Pero una vez más, en 1963, se llevó a cabo desde el Estado una crítica sistemática al pragmatismo, al considerarlo un «reformismo reaccionario».

⁸ De uno de los capítulos de su libro *La escuela y la sociedad* (1899).

dos al castellano⁹. Pereyra argumenta que, en razón a cierta continuidad entre sus planteamientos pedagógicos, Dewey ejerció una influencia significativa sobre la Institución Libre de Enseñanza en las primeras décadas del siglo pasado. De otra parte, el análisis de Del Pozo (1987, pág. 115) de revistas especializadas en España indica que el impacto de Dewey tuvo un crecimiento continuo entre 1897 y 1928. Pero los análisis de Pereyra y Del Pozo dejan la duda sobre si esta apropiación era consciente de las discontinuidades entre Dewey y los exponentes del movimiento de la *Escuela Nueva*, especialmente en sus concepciones del conocimiento y el significado de la acción en Pedagogía.

Un problema similar se presenta para la valoración del impacto de la Pedagogía de Dewey en Iberoamérica. Si bien fue leído ampliamente, no está claro que las apropiaciones que se hicieron, tanto a nivel de los discursos de reforma como de las reformas educativas y de las prácticas institucionales, lo diferenciaran claramente de los planteamientos genéricos del movimiento de la *Escuela Nueva*¹⁰. Y en los casos en que se encuentran referencias explícitas a Dewey, parece evidente que se trató de una apropiación recortada y muchas veces distorsionada. Es así como, con frecuencia, a Dewey se le identificaba con el precepto de «aprender haciendo», lo cual constituye una evidente simplificación de sus concepciones. De otra parte, como le sucedió a Pestalozzi, predominó la apropiación de su dimensión metodológica aislada de sus concepciones filosóficas.

Miremos, muy brevemente, algunas de las especificidades de esta apropiación en algunos países. El caso de Chile es es-

⁹ Con la excepción de *The educational situation* (1901) y *Moral principles in education* (1909). Véase en la bibliografía los textos de Dewey traducidos al castellano.

¹⁰ Este problema para establecer el impacto de las concepciones propias de Dewey, diferenciándolas del discurso genérico del movimiento de la *Escuela Nueva*, se constata claramente en que buena parte de los estudios realizados para América Latina citan como evidencia de la apropiación de Dewey enunciados que no se diferencian de lo que podemos denominar la «base común mínima» del discurso de dicho movimiento.

pecial (Caiceo, 1995 págs. 253-260), puesto que la apropiación de las concepciones de Dewey tuvo continuidad desde principios de siglo hasta los años 60, tanto en el marco de los discursos reformistas como de las reformas nacionales de la educación de 1927, 1945-1946 y 1965.

Su influencia en la Argentina y en Brasil, no parece ser tan significativa. En Argentina (Dussel y Caruso, 1998, págs. 375-399) su Pedagogía tuvo un impacto restringido, limitándose a incidir en los márgenes del sistema educativo, lo cual puede explicarse en parte por las débiles relaciones nacionales con los Estados Unidos y por un fuerte sentimiento antiestadounidense. Cabe resaltar que Dewey fue apropiado parcialmente tanto por los sectores reformistas como por los que se oponían a ellos. A pesar de que el impacto de Dewey en Brasil fue igualmente limitado (Dussel y Caruso, 1998, págs. 375-399), parece ser éste el país iberoamericano en que las apropiaciones de Dewey se diferenciaron más claramente de las del conjunto del movimiento de la *Escuela Nueva*, constituyéndose en la «autoridad pedagógica» que legitimó tanto los discursos oficiales como los alternativos. Como sucedería en muchos otros países iberoamericanos, la apropiación de Dewey en el Brasil se enfrentó a resistencias católicas. Desde la década de los noventa ha vuelto a ser apropiado por los «neopragmatistas» cercanos al pensamiento de Rorty¹¹.

Debido a las condiciones políticas favorables generadas por la Revolución, parece ser en México donde la Pedagogía de Dewey logró un mayor impacto en las primeras tres décadas del siglo pasado. De acuerdo con Loyo (1998, págs. 149-257), en 1923 el gobierno puso en marcha una reforma basada en los preceptos de Dewey, Decroly y Ferrière. A diferencia de lo que ocurrió en Brasil y Argentina, la reforma hizo énfasis en la dimensión social y política de su Pedagogía. Posteriormente, a partir de 1924, bajo el gobierno de Calles se intensificó la apro-

¹¹ Los datos en estos dos últimos párrafos se los debo a la profesora Mirian Jorge Warde, 2001, en comunicación personal.

piación específica de su Pedagogía como orientadora de la reforma educativa de la Revolución¹².

En Colombia (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997), a pesar de condiciones políticas mucho menos favorables por el extremo conservadurismo de la jerarquía católica, la Pedagogía de Dewey también tuvo un impacto importante, y al igual que en México se enfatizó su dimensión social y política. Su apropiación institucional parece de las más tempranas, con la puesta en marcha en 1914 del *Gimnasio Moderno*, colegio privado desde donde se difundirían sus ideas. Pero fue bajo un gobierno liberal, con la reforma general de la educación de 1935, basada en la experiencia del *Gimnasio Moderno*, que la Pedagogía de Dewey se puso a prueba en la educación pública. Con la llegada de los conservadores al poder en 1946 y los inicios del período de *La Violencia* partidista vino un período de contrarreforma donde se arrasó con todo lo que se identificara con los liberales. ✓

ESCRITOS

A pesar de su larga vida intelectual, la obra de Dewey es bastante fiel a sí misma. La excepción la constituye su texto clásico sobre la experiencia artística de 1934 —*Art and Experience*—, en el que amplía su edificio conceptual para darle cabida a la dimensión estética de la experiencia. Y esta aparente continuidad no puede endosársele a la falta de curiosidad intelectual, pues es evidente que Dewey siguió de cerca el pensamiento de su época, como puede atestiguararse por sus apropiaciones, parciales y estratégicas, del marxismo y el psicoanálisis.

Psicología, Filosofía y Pedagogía constituyen las tres vertientes inseparables de su obra. Dewey fue un teórico de la

¹² México sería el único país iberoamericano visitado por Dewey, quien en 1926 dictó una serie de conferencias, invitado por la Escuela de Altos Estudios de la Universidad de México.

Psicología e hizo historia con su artículo de 1896 *The reflex arc concept in Psychology*, una especie de manifiesto funcionalista en el que cuestiona la concepción dualista todavía presente en la concepción de *acto reflejo*, al separar el estímulo y la respuesta, los cuales, a su juicio, serían actos correlativos y contemporáneos que se determinan mutuamente. Su otra gran obra, ya en el campo de la Psicología Social, es *Human Nature and Conduct*, de 1922, en la que analiza la función de los instintos y los hábitos en la constitución del Yo y la acción moral, rechazando la concepción de una naturaleza humana invariable, y de un Yo aislado del mundo, pero también desechando como pernicioso la posibilidad de que el individuo actúe sobre sí mismo¹³.

Como filósofo marcó su época, aunque en vida su ingerencia se limitó fundamentalmente al ámbito nacional. El proyecto de toda su vida fue la reconstrucción de la Filosofía, para sacarla de su tendencia a abordar temas especializados de interés exclusivamente académico. Para Dewey la Filosofía logra «recuperarse cuando deja de ser un dispositivo para abordar los problemas de los filósofos, y se convierte en un método, cultivado por los filósofos, para abordar los problemas de los hombres» (Dewey, 1917, pág. 3). Su obra, a pesar de su rechazo hacia los «sistemas» filosóficos, es una de las más comprensivas de la Historia de la Filosofía. Incluye trabajos sobre Lógica, la teoría del conocimiento y la indagación, Filosofía social, política y de la cultura, la teoría moral, el Arte, la experiencia religiosa, la Pedagogía, la ciencia y la Metafísica. La presencia de esta última, dado el giro «naturalista» de su pensamiento, puede sorprender. Como lo señala Boisvert (Hickman, 1998, pág. 153), si el significado de la Metafísica se agota en la pre-

¹³ No son pocos los puntos de encuentro entre el pensamiento de Dewey y el de Michel Foucault. Pero son también evidentes sus grandes divergencias, las cuales no se agotan en el «optimismo» social del primero, y el «pesimismo» del segundo. Una de sus divergencias centrales reside en que para Foucault, el Yo se constituye no sólo, como en Dewey, dentro de las prácticas sociales, sino también dentro de lo que el pensador francés denominó «prácticas de sí» o «tecnologías del Yo».

ocupación por lo supersensible, Dewey se uniría a Kant y Derrida para rechazarla. Pero si entendemos la metafísica como la construcción de conceptos que permiten captar las características prototípicas de la realidad, entonces ésta, en palabras de Dewey, sería el estudio «de las características genéricas manifestadas por existencias de todo tipo sin consideraciones acerca de su diferenciación entre lo físico y lo mental» (Dewey, 1925b, pág. 308).

Como pedagogo o filósofo de la educación —para quienes no reconozcan la dimensión teórica de la Pedagogía— fue sin duda alguna el pensador más importante de su época y quizás el último de los pedagogos «universales». Forma parte de esa tradición que va de Vives, pasando por Comenio y Pestalozzi, de quienes construyeron un sistema coherente e integral de conceptos y preceptos que consideraban de validez y aplicabilidad universal, y que fueron apropiados ampliamente, más allá de sus países de origen. A diferencia de los estudiosos que lo consideran parte del movimiento de la *Escuela Activa* o *Escuela Nueva*, consideramos que la complejidad, agudeza y radicalidad de sus planteamientos pedagógicos lo ubican en un campo bien distinto. Se trata de un campo conceptual que tiene discontinuidades de fondo con el conjunto de pedagogos y pedagogas de aquel movimiento, muchos de los cuales se apropiaron parcialmente de algunos de sus conceptos reinscribiéndolos en discursos con un sentido radicalmente diferente al que tenían en el suyo¹⁴.

A diferencia de otros filósofos centrales en el pensamiento occidental —como por ejemplo Locke o Kant— la Pedagogía no fue para Dewey una preocupación secundaria, y no sólo por el enorme tamaño de su obra pedagógica, sino por el lugar central que ocupa dentro de su pensamiento. Para Dewey la Pedagogía sería el lugar donde se ponen a prueba las concepciones filosóficas:

¹⁴ Para sólo dar dos ejemplos, baste con comparar el discurso pedagógico de Dewey con los de Decroly, Claparède o Montessori. De otra parte, para la historia del pensamiento es interesante constatar la apropiación recordada de su discurso por parte de dos teóricos que todavía nos acompañan en el discurso pedagógico y psicológico contemporáneo: Lawrence Kohlberg y Jean Piaget.

«Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, tanto intelectuales como emocionales, hacia la naturaleza y hacia los demás, la filosofía puede ser definida como *la teoría general de la educación*. Si una filosofía va a dejar de ser simbólica... su valoración de la experiencia pasada y su programa de valores deben tener consecuencias sobre la conducta» (Dewey, 1918, pág. 44).

Llegan a 147 sus escritos explícitamente pedagógicos, aparte de sus 12 libros y de las reseñas, introducciones y respuestas. A continuación presentamos brevemente los principales.

My pedagogic creed, artículo publicado en 1897, constituye el primer planteamiento global sobre sus «creencias» pedagógicas. Contiene varias de las nociones que reelaboraría en sus escritos posteriores, incluyendo una de sus concepciones centrales: la educación como una reconstrucción continua de la experiencia, para la cual el proceso y la meta deben ser una sola cosa.

El primer libro pedagógico de Dewey, *The school and society* (1899), es un desarrollo parcial de los conceptos esbozados en *My pedagogic creed*, pero introduciendo un tema que ocuparía un lugar central en sus artículos: la necesidad de que las escuelas tuvieran en cuenta lo que a su juicio había sido la revolución más vertiginosa, extensa e integral de la historia: la industrialización, la urbanización, y el impacto social de la ciencia y la tecnología.

En *The child and the curriculum* (1902), como lo haría con mayor contundencia en *Experience and Education*, desarrolla su crítica a los dualismos abstractos del debate sectario entre los defensores de la educación «tradicional» y la «progresista», planteados en términos excluyentes como el niño *versus* el currículo, y la naturaleza individual *versus* la cultura social.

En *Moral principles in education* (1909) Dewey presenta la versión más sistemática de su concepción de la educación moral. Critica la noción de que la moral se debe educar *directamente*.

tamente, y elabora su concepción de «un campo mayor de educación moral indirecta y vital, el desarrollo del carácter por medio de todas las agencias, instrumentalidades y materiales de la vida escolar» (Dewey, 1909, pág. 268). Niega distinción alguna entre la dimensión moral y la social de la experiencia, planteando que los principios morales no son «trascendentales», que ellos no designan una porción específica de la vida, sino «que son inherentes a la vida en comunidad» (Dewey, 1909, pág. 291).

En *How we think* (1910), y su reelaboración de 1933, analiza los procesos del pensamiento y una serie de preceptos sobre cómo desarrollarlos en el ámbito escolar. Para Dewey lo fundamental que debe lograr la escuela es enseñar a pensar, ya que es a través del pensamiento que el progreso económico y social es posible y el individuo puede ampliar su libertad: «El pensamiento provee del único método de escape de la acción puramente impulsiva o rutinaria» (Dewey, 1910, pág. 14).

Interest and effort in education (1913) es el escrito en el cual plantea más elaboradamente los fundamentos psicológicos de su Pedagogía y donde aparece con mayor claridad lo que podemos denominar su valoración puritana del placer y los sentimientos y, en general, de aquellas dimensiones de la experiencia no involucradas en acciones intencionales. Para Dewey el interés consistiría en lograr una identificación entre el Yo del alumno y lo que ha de ser aprendido.

Democracy and education (1916), considerada por Dewey su principal obra filosófica, es su texto central en el campo de la Pedagogía; un proyecto de reforma integral de la práctica pedagógica. Contiene las semillas de lo que serían sus tratados posteriores de filosofía política, al presentar su concepción radical de la democracia como una forma de vida: «La democracia es más que una forma de gobierno. Es primordialmente un modo de vida asociada, una experiencia comunicada conjuntamente» (Dewey, 1916, pág. 87). En oposición a las versiones individualistas de la democracia liberal, Dewey era un comunitarista, para quien libertad y comunalidad constituían conceptos indisolubles. El papel político de la Pedagogía sería contribuir a la democratización de la sociedad y sus instituciones.

The sources of a science of education (1929) es un texto de interés para los que se ocupan del estatuto disciplinar y epistemológico de la Pedagogía. Dewey no considera que la Pedagogía hubiese alcanzado el estatuto de ciencia, por lo que prefiere concebirla como un arte que, a la manera de la ingeniería «incluye la ciencia dentro de sí misma», (Dewey, 1929b, pág. 40). Aunque considera que sus fuentes son la Psicología, la Sociología y la Filosofía, a diferencia de algunos de los pedagogos del movimiento de la *Escuela Nueva*, así como de los educadores progresistas, seguidores del psicólogo G. S. Hall en los Estados Unidos, Dewey es enfático en señalar que la Pedagogía no puede transformarse en ciencia a la manera de las ciencias naturales, y que los descubrimientos de las ciencias humanas no son susceptibles de convertirse en reglas para la práctica pedagógica.

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Experiencia y educación (1938), uno de los textos más difundidos de Dewey, es su último libro de Pedagogía. Sus primeras traducciones, en 1939, fueron al castellano y al búlgaro. Posteriormente, hasta 1967, fue traducido y publicado en chino (1941), árabe (1945), coreano y francés (1947), italiano (1950), japonés (1956) y alemán (1963). La traducción de Lorenzo Luzuriaga tuvo siete reimpressiones hasta 1964.

Se trata de una obra breve, intensa y combativa en la que responde a sus críticos; posterior en más de veinte años a su otro gran tratado pedagógico.—*Democracia y educación*— y antecedido por sus principales textos filosóficos y su obra central de Psicología Social, *Naturaleza humana y conducta*. *Experiencia y educación* es el resultado de una reflexión madura, iluminada por el análisis de las prácticas pedagógicas del movimiento de la educación *progresista* que quisieron apropiarse, fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, de sus reflexiones pedagógicas tempranas. En este sentido, se trata de un texto poco común y quizás único: el pedagogo mira críticamente las prácticas que se desarrollaron durante unas tres décadas y que dicen inspirarse en su obra. Y contra lo que podría esperarse,

no vuelve su mirada para auto-congratularse de su «gran impacto»: todo lo contrario, vuelve la mirada para señalar reflexivamente los defectos y los problemas de un movimiento pedagógico en el cual jugó un papel central.

En *Experiencia y educación* Dewey está haciendo varias cosas a la vez: un trabajo filosófico de reconstrucción de algunos de los conceptos centrales de la Pedagogía; una elaboración del concepto de *experiencia educativa*; una crítica de la Pedagogía «tradicional» tanto como de la «progresista»; y, finalmente, está aplicando una concepción pragmática para valorar las prácticas pedagógicas en función de sus efectos. Su uso de términos conocidos para nombrar conceptos que redefinía radicalmente puede dificultar un tanto su lectura, o peor aún, puede convertirla en algo engañosamente familiar. Por lo tanto, además de contextualizar la obra en los debates pedagógicos de los Estados Unidos, nuestro comentario se centrará en tratar de aclarar el sentido de sus conceptos centrales.

Dewey y el conflicto entre conservadores y reformistas en educación

Como lo ha analizado Herbert Kliebard en su excelente estudio sobre las pugnas en torno al *currículum* de la educación estadounidense en el período 1893-1958, Dewey jugó un papel protagónico en el conflicto entre los diversos grupos conservadores y reformistas. Aunque identificado con el movimiento progresista, se distanciaría de éste, asumiendo, como lo hace en *Experiencia y educación*, una posición crítica ante ambos bandos.

De acuerdo con Kliebard (1987, págs. 4-9), en la última década del siglo XIX el *statu quo* en Pedagogía en los Estados Unidos lo constituían la doctrina de la «disciplina mental» y sus defensores. Esta Pedagogía se fundamentaba en la noción de que ciertas materias de estudio tenían la capacidad de fortalecer las diferentes facultades en las que se pensaba que estaba dividida la mente. Esta creencia de que la mente funcionaba como un músculo había conducido a un régimen escolar de ejercicios mecánicos, memorización y disciplina severa, así como a la insis-

tencia en la enseñanza del latín. Tanto los cambios sociales y las exigencias de una sociedad industrial, como los nuevos desarrollos de la Psicología científica en Estados Unidos, produjeron una nueva concepción de lo que constituía el conocimiento útil, con lo que esta Pedagogía de la disciplina mental se fue debilitando. Un factor importante para esta transformación fue el influjo masivo, hacia 1890, de nuevos estudiantes a las escuelas secundarias¹⁵.

Para 1894 (Kliebard, 1987, págs. 34-49), el campo pedagógico reformista en los Estados Unidos estaba dividido entre dos grupos con concepciones radicalmente divergentes sobre lo que debía ser el futuro de la educación. El grupo de los «humanistas», con William Torrey Harris a la cabeza, y el grupo de los «desarrollistas», liderado por Granville Stanley Hall. El conflicto central entre ellos residía en el énfasis de los primeros en una educación que desarrollara la racionalidad del niño por medio del ejercicio de la voluntad; y de los segundos en una educación basada en su naturaleza psicológica. Para los humanistas, la Pedagogía debía centrarse en el currículo y su presentación de la tradición histórica de la civilización occidental; concebían el papel del plan de estudios y del maestro como el de *dirección* de los alumnos. Por su parte, los desarrollistas consideraban que de los datos de las investigaciones científicas sobre la infancia se podían hacer inferencias directas sobre cómo educar. Consideraban, de otra parte, que las escuelas existentes ignoraban las necesidades fundamentales de los niños hacia la actividad al imponerles un plan de estudios que iba en contra de sus tendencias y preferencias naturales. En términos del plan de estudios los desarrollistas enfatizaban los estudios de la naturaleza, el juego y la dimensión moral de la literatura.

De manera paralela al conflicto entre humanistas y desarrollistas, desde principios de siglo venía formulándose una

¹⁵ En 1890 sólo alrededor del 7 por ciento de los jóvenes entre los catorce y los diecisiete años estaban inscritos en escuelas de secundaria, y para 1930 esta cifra había llegado a un 51 por ciento.

tercera tendencia de reforma educativa, claramente diferenciada de las anteriores: la que promulgaba la «eficiencia social». Se fundamentó en una concepción estrecha de la utilidad de la ciencia: el establecimiento de mediciones y estándares precisos para la configuración de un mundo predecible y controlable. Los partidarios de la «eficiencia social», liderados por uno de los primeros «curriculistas», John Franklin Bobbitt, consideraban que los nuevos *tests* de inteligencia y aptitud que se venían construyendo tenían la capacidad de predecir con exactitud el tipo de trabajo que sería capaz de desempeñar cada alumno, y que la tarea central de la escuela era el diseño de actividades detalladas —a la manera de lo propuesto por F. W. Taylor para la *administración científica* de las fábricas— para formar a cada grupo de alumnos para el tipo de trabajo al que estaban predestinados por su herencia genética. Que la escuela debía preparar específicamente para determinados trabajos se fundamentaba en los estudios del psicólogo Edward L. Thorndike, que señalaban que las destrezas genéricas formadas en la escuela no se transferían a contextos extraescolares y que, de otra parte, decían comprobar que la inteligencia era casi exclusivamente hereditaria (Kliebard, 1987, págs. 89-122). Con el argumento de que estaban luchando contra el «desperdicio» en educación y creando mecanismos efectivos de control social, los eficientistas postulaban una sociedad rígidamente estratificada, por lo que se convirtieron en el blanco de las más agudas críticas de Dewey, especialmente en sus escritos sobre educación vocacional, en los que concibe una educación secundaria que desarrolle simultáneamente las habilidades prácticas y conceptuales básicas requeridas para desempeñarse inteligente, productiva y creativamente en cualquier posición laboral y social.

El significado de los «eficientistas» para la Historia de la Pedagogía reside en que se convertirían en la tendencia dominante en la educación estadounidense, desde donde fue exportada al resto del mundo, perviviendo como racionalidad de los modelos curriculares y de «diseño instruccional» en muchos países hasta por lo menos la década de los 70. De otra parte, no es posible entender el devenir de la educación estadounidense si no se toma nota de que fueron los eficientistas y no los humanistas,

los desarrollistas ni los deweyanos los que finalmente triunfaron en la pugna pedagógica.

*La crítica a la educación tradicional y a la progresista*¹⁶

En *Experiencia y educación* Dewey engloba bajo el término de «tradicional» o «conservadora» la Pedagogía de la disciplina mental y la de los humanistas liderados por Harris, mientras que utiliza el término «progresista» fundamentalmente para referirse a los seguidores de Hall, así como a ciertas tendencias, afines a éstos, las cuales inicialmente se apropiaron de algunos conceptos y prácticas de la Pedagogía de Pestalozzi y Fröbel, posteriormente de elementos de la *Escuela Nueva* europea —fundamentalmente de prácticas propuestas por María Montessori— y de manera creciente y simplista de la Pedagogía del mismo Dewey. De otra parte, aunque no siempre explícitamente, algunas de sus reconceptualizaciones constituyen una crítica a las teorías del grupo de los eficientistas. Su crítica, tanto a los tradicionalistas y a los eficientistas como a los progresistas, no era nueva, aunque no había alcanzado la sutileza filosófica del presente texto.

Mientras que la crítica a los tradicionalistas se dirigía al contrincante, a los conservadores pedagógicos y políticos, su crítica a los progresistas constituía una crítica interna. Dewey hacía parte de la *Asociación para la Educación Progresista*, surgida a partir de experiencias pedagógicas innovadoras tanto privadas como públicas a nivel local. Frente a lo que consideraba la falta de liderazgo y regulación en el campo educativo por parte del Estado, veía como alternativa el fortalecimiento de este movimiento social de liderazgo moral e intelectual «volun-

¹⁶ Con algunas excepciones hemos mantenido el término *educación* —*education*— utilizado por Dewey para referirse a las prácticas que tienen lugar en las escuelas, si bien es claro que a lo que Dewey se refiere con este término, en casi todos los casos, es a la *Pedagogía*; eso es, siguiendo la definición de Zuluaga (1987, pág. 21), a la disciplina que conceptualiza y experimenta sobre el conocimiento relativo a la instrucción y la formación en las escuelas.

tario y personal», que a pesar de la indiferencia del Estado, había permitido que se dieran cambios de importancia en la educación estadounidense (Dewey, 1928a, págs. 252-253)¹⁷. Sus críticas a los progresistas se dirigieron a lo que él consideraba errores de fondo en sus conceptualizaciones y prácticas. Aunque la crítica a los progresistas está presente en la obra de Dewey desde muy temprano, y él mismo la había reiterado en varias ocasiones ante la misma *Asociación para la educación Progresista*, la contundencia de sus cuestionamientos en *Experiencia y educación* llevó a que muchos los consideraran como un rechazo de la concepción pedagógica que Dewey venía desarrollando desde finales del siglo XIX (Kliebard, 1987, pág. 237).

Como hemos visto, desde su temprana formación hegeliana el pensamiento de Dewey tuvo como uno de sus propósitos centrales atacar las concepciones dualistas de la experiencia humana, por dos razones que frecuentemente se confunden en sus escritos, entre los que el presente texto no es una excepción. En primer lugar, porque consideraba que los avances en la Biología, la Psicología y la Filosofía habían demostrado lógicamente y empíricamente que estos dualismos presentaban una visión errada de la experiencia. En segundo lugar, porque consideraba que *pragmáticamente* estos conceptos dualistas, al pasar al campo de la acción humana —a la práctica pedagógica, así como a la práctica económica y política— producían unos efectos no deseables sobre la experiencia individual y social. Para Dewey, las concepciones dualistas, en tanto orientadoras de la práctica social, tienen como efecto una fragmentación de la experiencia vivida. Fragmentación que puede ser dentro del individuo (operada, por ejemplo, por la separación entre el cuerpo y la mente, o entre el pensamiento y la emoción); entre el individuo y los demás seres humanos (como efecto del dualismo individuo-sociedad); entre el individuo y el entorno en general (por el dualismo sujeto-objeto de las concepciones clásicas del

¹⁷ Cabe anotar que los Estados Unidos no contaban con un sistema educativo nacional como el de las naciones europeas. Los estados se limitaban, según Dewey, a establecer requisitos mínimos a los establecimientos educativos y a labores de tipo administrativo sin que ejercieran una supervisión efectiva sobre ellos.

conocimiento); o, finalmente, en términos de la continuidad de la experiencia por el dualismo entre los medios y los fines de la acción. Para Dewey los dualismos clásicos tenían su correlato en la Historia de la Pedagogía, y la polémica de su tiempo entre tradicionalistas y progresistas constituiría la recontextualización de un viejo conflicto en el campo pedagógico:

«la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera; la de que está basada en las dotes naturales y la de que la educación es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo la presión externa» (pág. 65).

Y es a partir de su concepción acerca de la *continuidad* de la experiencia humana que Dewey formula su crítica a la educación tradicional y a la progresista: a su concepción dualista, y al dogmatismo de los principios abstractos que defendían ambos movimientos, que los llevaba a posiciones totalmente antagónicas —el «lo uno o lo otro» que repite con tanta frecuencia en el texto.

«La crítica a la educación tradicional»

La crítica de Dewey a la educación tradicional puede parecer algo familiar, pues se dirige más o menos a las mismas características que le cuestionaban los pedagogos del movimiento europeo de la *Escuela Nueva*. Pero a diferencia de éstos, Dewey centra su crítica en sus *efectos* sobre la experiencia de los alumnos: se trata, pues, de una crítica pragmática. En primer lugar, cuestiona el carácter estático de sus fines, así como su concepción de la educación como una preparación para el futuro. En segundo lugar, critica su autoritarismo, el cual tendría dos dimensiones interrelacionadas. De una parte, sus contenidos de enseñanza y sus modelos y reglas morales serían incuestionables y «externos» al porvenir del peso autoritario del pasado. De otra parte, se basarían en una disciplina que dependía directamente de la imposición de la voluntad del maestro, de la obediencia ciega y el énfasis en el esfuerzo. En tercer lugar, cuestiona su fundamentación en la rutina y la costumbre. Con-

sidera que la escuela tradicional, más allá de algunos principios abstractos, no requiere de una filosofía coherente de la educación, puesto que su principio de funcionamiento es su propia inercia. En cuarto lugar, Dewey le critica su aislamiento, tanto del entorno social y cultural de donde proviene el alumno, como de otras instituciones sociales. Esto último, por la rigidez de su forma de organización, con horarios, sistemas de clasificación, de examen y de promoción, la cual la haría «una institución esencialmente diferente de cualquier otra forma de organización social» (pág. 66)¹⁸.

Por último, retomando una imagen de Rousseau que también había sido apropiada por Pestalozzi, Dewey cuestiona como «artificiales» sus contenidos y métodos por no estar en armonía con los principios del desarrollo de la infancia y por no tener en cuenta sus características individuales —las «condiciones internas» de los alumnos—, los impulsos y deseos personales, así como sus capacidades y propósitos. La escuela tradicional privilegiaría las condiciones objetivas o «externas» de la educación —todo aquello que constituye la experiencia de los adultos: maestro, libros, asignaturas— por considerar «intrínsecamente valiosa cierta serie de condiciones, independientemente de su capacidad para evocar cierta cualidad de reacción en los individuos (...)» (pág. 87).

Los efectos de esta educación tradicional serían, en términos de Dewey, «antieducativos»; irían en contravía de su concepción de lo que constituye efectivamente una «experiencia educativa». Estos efectos pueden resumirse como la generación en los alumnos de una actitud de docilidad, pasividad, receptividad y obediencia; la hipocresía y el funcionamiento irrefrenado y secreto de las tendencias individuales; la insensibilidad a las ideas; la pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura; y su incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela.

¹⁸ Aquí Dewey está subestimando las continuidades entre la escuela tradicional y otras instituciones sociales —las fábricas, las cárceles, los hospitales, los manicomios— en cuanto a su régimen de disciplina y vigilancia, continuidad que han constatado los diversos estudios históricos de Foucault.

«La crítica a la educación progresista»

En el fondo, Dewey critica a la educación progresista que comete errores análogos a la tradicional. Según Dewey, los progresistas, al igual que los conservadores, se quedaban en el nivel genérico del principio pedagógico abstracto, sin formular en detalle una práctica pedagógica alternativa. Y por ello, más que construir un proyecto de lo posible y lo inteligente, el cual bien podría recontextualizar algunos elementos de la escuela tradicional, se limitan a presentar como alternativa, de forma casi pueril, *exactamente lo opuesto* a lo defendido por los conservadores. Lo cual en la práctica, y por la inercia misma de la tradición en las escuelas y en el sistema educativo, habría conducido, más que a un nuevo proyecto pedagógico coherente, a una hibridación de prácticas tradicionales y progresistas: a una confusión de sistemas que habría dejado descontentos a todos, desembocando, hacia finales de los años 30, en una reacción conservadora:

«Se nos dice que nuestras escuelas, viejas y nuevas, están fracasando en su tarea principal. (...) Se nos dice que estos males nacen de la influencia de la ciencia y de la exaltación de las exigencias presentes, a expensas de la herencia cultural comprobada del pasado. Se arguye que la ciencia y sus métodos deben ser subordinados; que debemos volver a la lógica de los últimos principios expresados en la filosofía de Aristóteles y Santo Tomás (...)» (pág. 121).

Se trata de una crítica a la reactividad de la educación progresista, por lo que en sus prácticas se iría al extremo opuesto de lo tradicional, generando efectos igualmente antieducativos. Así, en reacción al autoritarismo de aquella, la educación progresista rechazaría todo tipo de control externo pero sin preocuparse por encontrar los factores de control que son inherentes a la experiencia. Esto la habría conducido a negar el papel no coercitivo pero de dirección que debe ejercer el maestro y a considerar que la alternativa a los rigores y esfuerzos exigidos por la educación tradicional era el énfasis en que los niños fueran felices y en hacerles las cosas fáciles. Si a los tra-

dicionalistas les cuestiona su énfasis exclusivo en las condiciones objetivas del medio de enseñanza —del plan de estudios, del maestro, de la disciplina escolar—, a los progresistas les cuestiona lo opuesto: su desconocimiento de dichas condiciones del medio, al colocar toda su atención en las condiciones internas de los alumnos y su libre expresión, como si en sí mismas portaran el secreto de cómo educar. Para Dewey los progresistas tenían una concepción errada de la libertad al centrarse exclusivamente en la libertad de movimientos. Igualmente, estarían equivocados al equiparar la libertad simplemente con la realización inmediata de los impulsos. El error central de los progresistas residiría, entonces, en concebir la libertad como un fin en sí mismo: «Puede ser una pérdida más que una ganancia escapar del control de otra persona sólo para encontrar la propia conducta dictada por el humor y el capricho inmediatos (...)» (pág. 104).

De otra parte, los progresistas, al no comprender que el presente es inseparable del pasado y que las realizaciones del pasado son el único medio para dar cuenta del presente, cometerían el error de centrarse únicamente en el presente y el futuro, sin conectar en la experiencia los hechos del pasado y del presente y sin utilizar el conocimiento del pasado como instrumento para prever el futuro.

En reacción a la rigidez y rutina de la organización escolar y de la enseñanza de los tradicionalistas, los progresistas rechazarían cualquier tipo de organización y rutina, sin llegar a comprender su sentido dentro de la experiencia del alumno, y cayendo en la improvisación en cuanto a la enseñanza y la organización de la escuela como institución.

La reconstrucción de la práctica pedagógica

Como lo plantea Dewey en el Prólogo (págs. 65-66), su propósito no es buscar «un compromiso», como tampoco una «combinación ecléctica» de tradicionalismo y progresismo. Lo que busca es redefinir y reubicar el conflicto a través de su recon-

ceptualización. En respuesta al dualismo dogmático de los dos bandos, Dewey desarrolla una reconstrucción de la tradición histórica de la práctica pedagógica, la cual está emparentada con la síntesis reconstructiva que intentó realizar en Filosofía entre el pensamiento de la Ilustración y el Romanticismo. Trata de elaborar una nueva síntesis, situándose en el centro de las tensiones de la práctica pedagógica: en ese lugar en el cual, según su propia concepción, surgirían los mayores problemas y las mayores posibilidades para el pensamiento. Esta reconstrucción se centra en la redefinición de varios conceptos centrales de la práctica pedagógica: la experiencia educativa, el método de aprendizaje, la función del maestro y el gobierno escolar.

«La experiencia educativa»

El concepto de *experiencia educativa* constituye el corazón del texto, el cual articula todos los demás y hacia el cual todos confluyen: en él se encuentra la síntesis de su pensamiento pedagógico. Se trata de un concepto que reconstruye radicalmente: experiencia para Dewey no es, a la manera de los empiristas británicos, simplemente lo percibido por los sentidos, como tampoco tendría la acepción que se le da en el lenguaje común, de «todo aquello que nos sucede». Para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por tanto, la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación —un momento dentro de la «continuidad» característica de la vida— entre el presente y el futuro, y una transacción entre el Yo y el medio, a través de la cual ambos

se transforman. El Yo ya no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y del espacio, sería algo producido por medio de las transacciones con el medio.

A través de todo el texto, Dewey le critica tanto a tradicionalistas como a progresistas la ausencia de una concepción clara de lo que constituye la experiencia educativa, y es especialmente enfático en señalarle a los progresistas que la solución no reside en plantear que la suya es una Pedagogía basada en la experiencia, ya que en las escuelas tradicionales los alumnos también tenían experiencias, aunque éstas fueran anti-educativas. Para Dewey, lo que se requiere es la formulación de una teoría coherente de la experiencia, pues su ausencia no permite elaborar una Pedagogía que opere en la práctica, como tampoco valorar empíricamente los efectos de distintas prácticas. Lo que propone, pues, es una forma reflexiva de valoración de estas prácticas, no por parte de test y mediciones psicométricas —a la manera de los eficientistas—, sino por la observación y reflexión permanente del maestro, la cual le permita ir modificando las condiciones objetivas de la Pedagogía para la producción de experiencias educativas. La suya, pues, no es una Pedagogía acabada, para siempre; es la puesta en juego de una serie de conceptos para orientar la práctica pedagógica y valorar sus efectos, de forma que ésta se vaya reformulando y reconstruyendo permanentemente: la Pedagogía como una experimentación constante. ¿Cómo saber entonces, si una experiencia es educativa o no lo es? La respuesta es típicamente pragmática: por la observación cuidadosa del tipo de efectos que tiene sobre los alumnos, esto es por el tipo de alumnos que está produciendo. Y esta observación tiene dos dimensiones estrechamente relacionadas: la observación de los cambios en el carácter o las actitudes de los alumnos, y la observación de la «cualidad» de sus experiencias en la escuela.

En cuanto al efecto de la experiencia sobre el carácter y las actitudes de los alumnos, Dewey comienza con una valoración negativa, al señalar los efectos de las experiencias «antieducativas». Se trataría de experiencias que reducen la sensibilidad del alumno, que conducen a la formación de actitudes de pereza y descuido, que lo dispersan mentalmente, que tienen un efecto di-

sociador sobre la personalidad. Y la formación de este tipo de alumnos detendría o afectaría negativamente el desarrollo de sus experiencias posteriores. Por su parte, las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. La experiencia educativa haría más asequibles, más significativas y más controlables las experiencias posteriores.

Como lo señala Dewey, la valoración de este tipo de efectos no es asunto fácil para el maestro, ya que no puede partir de lo inmediato y visible: del agrado o desagrado de los alumnos ante las experiencias escolares. Mientras que las experiencias escolares deben motivar al alumno, el que le parezcan agradables no es lo más importante, puesto que muchas experiencias agradables pueden no ser educativas y a la inversa. Lo fundamental no reside en sus efectos en el presente, sino sus efectos en el tiempo, es decir, el incremento de su capacidad de dirigir el curso de futuras experiencias: «el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes» (pág. 73). Para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en las dos dimensiones centrales de toda experiencia: su *continuidad* y su carácter *interactivo*.

En relación con la continuidad, la experiencia es educativa cuando el alumno *crece*, esto es, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente, y cuando este desarrollo genera las condiciones para un crecimiento futuro *en nuevas direcciones*. La experiencia educativa no es simplemente desarrollo, sino un tipo de desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias diferentes a las que tuvo en el pasado. Ésta es, a la vez, una afirmación de que vivimos en un mundo pluralista, contingente e inacabado, y una crítica a la Pedagogía de la eficiencia social. En un mundo complejo como en el que vivimos, no es posible, como lo pensaban los eficientistas, pronosticar qué tipo de experiencias vamos a tener en el futuro. Y dentro de una

concepción democrática de la educación y la sociedad como la de Dewey, tampoco es aceptable el criterio según el cual nuestra capacidad de experiencia está fijada por la herencia.

La concepción de la educación como interacción es la forma en que Dewey resuelve la disputa entre tradicionalistas y progresistas sobre si en la Pedagogía deben primar los factores objetivos o los internos. Considera que éste es un falso dilema: se le debe dar igual importancia a ambos factores; debe haber un juego recíproco, una interacción, una transacción entre el alumno y el maestro, los otros alumnos, el plan de estudios y el ambiente en general. En la práctica, una experiencia es educativa en la medida en que es *social*, esto es, en tanto se reconoce que hace parte de una *situación* específica y se intensifican las interacciones del alumno con el medio y con los demás.

«Experiencia educativa y método experimental»

En el pensamiento pedagógico de Dewey el concepto de experiencia educativa es inseparable de su concepción del método experimental —o «pensamiento reflexivo» como lo denomina en otros textos—, como la forma de aprendizaje hacia la cual se debe conducir al alumno y a la cual se debe habituar. Como es frecuente en Dewey, la relación entre estos dos conceptos es circular, puesto que el desarrollo de la experiencia educativa crea las condiciones que requieren y facilitan prácticas de pensamiento experimental, y el efecto de las prácticas de pensamiento experimental es la producción de mayores experiencias educativas en el futuro. El problema central del método para su Pedagogía no es —como lo había sido para la Pedagogía desde el siglo XVI y hasta Pestalozzi— cómo debe enseñar el maestro, sino cómo el alumno debe aprender. Pero aprender, en el sentido clásico —de Vives, de Comenio— concebido como la asimilación de conocimiento, pasa a un segundo lugar. Como en Pestalozzi, lo importante no es lo que debe aprender el alumno, sino la forma en que debe aprender. Y no se trata exclusivamente de un asunto de cómo el alumno aprende en la escuela, sino cómo a través de su experiencia en la escuela se van a configurar unos hábitos que le permitan durante su vida aprender de la forma más educativa.

La escuela en su conjunto debe organizarse de tal forma que le exija al alumno un pensamiento experimental; éste es el sentido de la planeación de sus actividades y de la organización de las materias, así como de la función del maestro.

En relación con la organización de las materias de estudio, Dewey parte del principio clásico de las pedagogías centradas en el niño: lo que se enseña debe caer «dentro del campo de la experiencia vital ordinaria» de los alumnos (pág. 111). Pero considera que esto es insuficiente, es sólo el primer paso. El segundo paso es que esta experiencia inicial se reconstruya, enriqueciéndose y organizándose progresivamente por medio de otras experiencias, en dirección a la organización del conocimiento propia de las disciplinas académicas. El maestro debe seleccionar conocimientos provenientes de las materias de estudio que sean de utilidad para el abordaje de los problemas surgidos dentro de la experiencia actual de los alumnos, y que a su vez estimulen nuevas formas de indagación. Y de acuerdo con el principio de la continuidad de la experiencia, estas formas de indagación deben conectar el presente con el pasado y con el futuro. Con el presente, puesto que de él se derivan los materiales inmediatos de la experiencia; con el futuro, pues como veremos más adelante, la previsión de consecuencias es un factor central en el método experimental; y con el pasado —con la historia—, puesto que las realizaciones del pasado ofrecerían el único medio para comprender el presente. Esta continuidad temporal de la experiencia es sintetizada por Dewey en unas frases con un toque poético poco característico: la experiencia presente debe extenderse «hacia atrás. Sólo puede ampliarse al futuro en la medida en que ha sido ampliada para penetrar en el pasado» (pág. 115). Para Dewey, la historia tiene un sentido político fundamental, al considerar que para comprender la naturaleza de los problemas sociales del presente, es necesario saber cómo se han configurado históricamente: «los presentes males y dislocaciones sociales» tendrían una larga historia tras de sí, por lo que no podrían ser adecuadamente comprendidos estudiando únicamente sus manifestaciones actuales (pág. 115).

Dewey considera que el método experimental de las ciencias naturales es el modelo que debe guiar la forma de apren-

der del alumno. Pero no está hablando de las técnicas especializadas del laboratorio; sus alcances son mucho más amplios, pues se trataría de que se convirtiera en un hábito permanente de pensamiento, al considerar, en razón del impacto de la ciencia en la configuración del mundo moderno, que «el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en que vivimos» (pág. 123). El punto de partida para la aplicación sistemática del método experimental en las formas de aprender de los alumnos es un problema surgido de su experiencia actual, a partir de la cual éstos deben seleccionar ideas, en tanto hipótesis. Luego deben actuar sobre el problema con base en estas hipótesis, poniéndolas así a prueba y valorándolas por medio de la observación cuidadosa de sus consecuencias. Finalmente, el alumno debe reflexionar sobre el proceso en su conjunto a fin de encontrar su sentido, entendido éste como el «capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias» (pág. 123).

En esta descripción del método experimental está sintetizada la concepción de Dewey del pensamiento y la verdad. El pensamiento es algo dinámico, es una acción intencional sobre el mundo que busca generar consecuencias. Es un esfuerzo permanente por descubrir las conexiones específicas que se pueden establecer entre las acciones del individuo y los efectos que éstas producen. El pensamiento no sería una propiedad *a priori* de la mente: es una acción-resultado producida bajo ciertas condiciones, la cual genera problemas en el flujo habitual de la experiencia, creando así situaciones de discrepancia para la mente que ésta busca resolver, sin ninguna garantía de éxito.) La gran diferencia con la Pedagogía tradicional reside en que las ideas no son concebidas como verdades a ser asimiladas sumisamente, sino como hipótesis a poner a prueba. La verdad para Dewey no es algo trascendental, no está por fuera del tiempo y el espacio, está inscrita en la vida misma y es tan fallible y finita como ella: la verdad es un evento que se renueva permanentemente. Como parte de la vida siempre está abierta a ser corregida, nunca puede proclamar triunfalmente su victoria final. Nunca es completamente verdadera, más bien tiene la posibilidad de ser menos incorrecta de lo que era antes. Nunca

puede llegar a un lugar definitivo de reposo: está condenada a estar permanentemente en movimiento, como la vida misma.

«El retorno del maestro»

Dewey rehúsa separar las dimensiones del papel del maestro, de los contenidos y del método de enseñanza. Y esto por razones que están en el centro de los actuales debates pedagógicos. En primer lugar, porque no considera fructífero diferenciar la forma en que se organizan los conocimientos de las asignaturas de la forma en que se deben impartir: a su juicio se trata de un solo problema pedagógico. En segundo lugar, porque al asignarle al maestro el estatuto de intelectual y de experimentador, rechaza la noción de que sean unos expertos externos a la escuela los que diseñen el plan de estudios y los métodos de enseñanza, dejando para los maestros el rol instrumental y mecánico de su aplicación en el aula. No puede existir un maestro en tanto intelectual y experimentador sin la autonomía requerida para el ejercicio inteligente y contextual de la práctica pedagógica: «Está fuera de la cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital» (pág. 115). Lo que propone es una práctica pedagógica que en todas sus dimensiones estaría dirigida y autorregulada por los maestros y no por autoridades externas, sean ellas académicas o estatales. Por tanto, sus sugerencias a los maestros en relación con la organización del plan de estudios, así como sobre el diseño de las condiciones del aula, constituyen una hipótesis general sobre cuáles serían las características genéricas de una Pedagogía que conduciría a experiencias educativas.

Es necesario reconocer que la Pedagogía de Dewey ejerce un efecto de liberación sobre la relación del maestro con el conocimiento, recuperando el estatuto de intelectual que tenía en el siglo XVI, como, por ejemplo, en la Pedagogía de Vives. En clara discontinuidad con el discurso histórico de la Pedagogía —caracterizado tanto por Comenio y Pestalozzi como por aquellas pedagogías contemporáneas «a prueba de maestros», descendientes de la Pedagogía de la «eficiencia social»—, el maestro deja de ocupar

un lugar de subordinación. El maestro deja de ser concebido como un administrador de un método de enseñanza y de unas materias de estudio diseñadas por otros. Se trata de un retorno del maestro, y no cualquier retorno, porque sería difícil encontrar una tarea más exigente y compleja que la concebida por Dewey. El maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador. Como artista tiene que desarrollar un conocimiento empático e individual de los alumnos —de sus impulsos, sus deseos, sus hábitos, sus necesidades, sus experiencias, sus capacidades—, para poder guiarlos en su desarrollo. Como académico debe ser portador del conocimiento que ha de enseñar, así como del de la Psicología científica. Y como experimentador, las ideas de las materias que hay que enseñar deben conectarse con la experiencia de los alumnos, para la generación tanto de los problemas como de las hipótesis requeridas para el desarrollo del pensamiento experimental.

Aunque para Dewey las dimensiones centrales de la experiencia educativa se mantienen, fundamentalmente, en el ámbito del alumno, consideraba que las prácticas escolares debían caracterizarse por una interacción permanente entre maestro y alumnos, siendo el papel del maestro tanto el de guía como el de director. Insiste en que el maestro no tiene el derecho de privar al alumno de la comprensión que ha obtenido a través de su propia experiencia, y esto puede conducir a la necesidad de más orientación de su parte que en la Pedagogía tradicional. Y he aquí una paradoja: si el papel fundamental del maestro no es el de instruir directamente, ¿cómo podemos hablar del retorno del maestro? ¿Qué funciones le quedan? Su función es la de crear las condiciones necesarias para que la experiencia de los alumnos sea educativa; algo bien lejos de ser fácil. Se trata, fundamentalmente, de una acción sobre las acciones de los alumnos, la cual tiene las cualidades estéticas de una danza: equilibrio, ritmo, cambio de velocidad, interacción armoniosa. Y como en una danza, ambos bailarines —maestro y alumnos— tienen que seguir no tanto el uno al otro, sino a la música: el siempre cambiante flujo de la vida, la experiencia y el crecimiento. Para el maestro, esto significa estar pendiente y actuar sobre las dimensiones y los momentos críticos de la experiencia de los alumnos. De una parte, la preparación de las situaciones en que

tienen lugar las interacciones de los alumnos entre ellos, con el maestro y con el entorno, lo cual incluye los materiales —libros, aparatos, juguetes—, la estructuración social de las situaciones, y la forma misma en que debe interactuar con los alumnos: «lo que hace (...) y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian» (pág. 87). De otra parte, debe garantizar la continuidad de la experiencia presente de los alumnos, tanto con las del pasado como con las del futuro. En la medida en que para Dewey la experiencia sería una fuerza en movimiento, el educador debe estar atento no sólo al estado presente de la experiencia del alumno, sino hacia dónde se dirige. En tercer lugar, el maestro debe ocuparse de que los impulsos y deseos de los alumnos, sin suprimirlos, se transformen en propósitos; ocupándose de que tengan a su alcance los medios necesarios y haciendo sugerencias para que puedan ser realizados. Por último, el maestro debe estar atento a qué tipo de actitudes y hábitos están desarrollando los alumnos y si éstos conducen a un desarrollo continuado. Dewey enfatiza la enorme importancia de los aprendizajes indirectos en la escuela, y subraya: «la actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo» (pág. 90).)

«Gobierno y democracia»

En su debate con la Pedagogía progresista, Dewey reconstruye el concepto de libertad. La libertad no constituiría un principio absoluto, como tampoco un fin en sí mismo. Si se le concibe como un fin, no puede operar productivamente:

«Ésta tiende entonces a destruir las actividades participadas cooperativamente, que son la fuente normal del orden. (...) convierte a la libertad, que debería ser positiva, en algo negativo. Pues la libertad de restricción —el aspecto negativo— se ha de estimar como medio para una libertad que es poder; poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarían de su realización; poder para seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos» (pág. 103).

La libertad de movimientos, el aspecto físico de la actividad que enfatizaban los progresistas, no sería lo central como propósito educativo. Lo fundamental sería la libertad intelectual: «la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco» (pág. 99). No se trata simplemente de que los niños puedan moverse libremente, sino de comprender cuáles son las consecuencias, los fines de la actividad. Y considera que las consecuencias útiles de esta libertad son dos. En primer lugar, es sólo cuando el niño puede actuar y moverse libremente que se muestra tal como es, lo que permite que el maestro puede desarrollar un conocimiento a fondo de sus alumnos. En segundo lugar, la actividad física hace parte del proceso mismo de aprender y de las ocupaciones en los talleres y los laboratorios que debe desarrollar la escuela para generar experiencias educativas.]

Además, para Dewey el sentido de la libertad no residiría en la inexistencia ocasional de restricciones; la libertad estaría necesariamente ligada con las posibilidades de darle continuidad a la experiencia. En el fondo, su argumento es que en la época escolar es más importante la libertad resultante de la constitución de un Yo social, que pueda tener un mayor control sobre las experiencias futuras y que esté abierto al mayor número de experiencias, que enfatizar la libertad como un fin inmediato. Entonces, el problema ya no es cómo maximizar la libertad en el presente del alumno, sino cómo regular su libertad de tal forma que ésta se articule a las dimensiones cognitivas y sociales propias de la experiencia educativa. Dewey utiliza los juegos sistemáticos de los niños —como el escondite o el fútbol—, para ejemplificar su concepto del tipo de regulación de la libertad que debe operar en la escuela, señalando tres de sus características: las reglas no son externas al juego, hacen parte constitutiva de él, pues sin reglas no puede haber juego; las reglas son voluntariamente aceptadas y acatadas por todos los que juegan, se cuestionan las decisiones consideradas injustas, pero no la regla misma; por último, las reglas están claramente definidas.

En *Experiencia y educación* Dewey resalta dos dimensiones del gobierno escolar, las cuales están relacionadas con las formas de control de los individuos y la población en las sociedades con-

temporáneas en Occidente: la dimensión social propia del «juego» colectivo de las actividades escolares, y la forma de auto-gobierno que implica el desarrollo del pensamiento experimental.

La primera se fundamenta en el *control social*, esto es, en las prácticas propias de la democracia como experiencia en común: la participación de los alumnos en actividades que contribuyen a diseñar, en las cuales cooperan para el logro de un propósito colectivo y de las cuales, en consecuencia, se sienten responsables. Se trata de actividades que obedecen a una voluntad colectiva y no a la autoridad personal del maestro: «Cuando es necesario hablar y actuar firmemente lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal» (pág. 96). Para Dewey la razón por la cual debemos preferir la democracia sobre otras formas de gobierno es educativa, en el sentido amplio que le da al término: los arreglos democráticos serían aquellos que posibilitan una mejor calidad de experiencia a un mayor número de personas.

La segunda dimensión del gobierno escolar planteado por Dewey hace parte de aquellas prácticas de la escuela moderna desde su nacimiento en el siglo XVI, a través de las cuales los alumnos han de auto-gobernarse. Se trata de una de las estrategias pedagógicas de mayor recurrencia histórica: los alumnos han de desarrollar acciones sobre sí mismos de tal forma que el pensamiento intencional gobierne sobre las demás dimensiones de la psique. Pero no es la misma práctica la que se repite; en relación con las prácticas escolares de los siglos XVI y XVII, en el discurso pedagógico de Dewey, como en el de Pestalozzi, la relación entre conocimiento y moralidad se invierte: ya no sería el individuo moralmente puro el que sería capaz de llegar al conocimiento verdadero, sino que son las prácticas específicas y rigurosamente disciplinadas de adquirir conocimiento —el método experimental en Dewey— las que producirían un Yo moral, al desarrollar el «poder de autocontrol» que le permite al individuo liberarse de ser un esclavo de sus propios deseos. Si bien, para Dewey, los impulsos y deseos «naturales» constituyen el punto de partida de la experiencia educativa, el crecimiento intelectual implica una reconstrucción de las primeras expresiones de los impulsos y deseos, lo cual requiere que éstos sean inhibidos, que

se posponga su actividad inmediata y espontánea para que así pueda operar el pensamiento ordenado, intencional y previsorio. Se trata de un ordenamiento por parte del pensamiento experimental de aquello que en el alumno es diferente a este tipo de pensamiento. Es, en síntesis, el gobierno ilustrado y democrático del Yo por parte del pensamiento intencional:

«Pues pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que forme un plan de actividad más comprensivo y coherente» (pág. 104).

El texto y el presente

Es ya un ritual terminar estos estudios introductorios afinando los argumentos sobre qué tan vigente está la obra en cuestión. No creo que el juicioso lector que haya llegado hasta aquí requiera de más ilustraciones de las que Dewey mismo nos ha proporcionado. Más allá de las críticas que se le pueden y se le deben hacer, es evidente que pocas veces en la historia, la Pedagogía ha sido mirada con tanta lucidez y rigor. Y lo curioso es cómo, a pesar del impacto que aparentemente tuvo Dewey en el mundo, todavía escuchamos con frecuencia el mismo tipo de polémicas dogmáticas entre defensores de lo «viejo» y lo «nuevo»; todavía se sacan como estandartes los viejos dualismos abstractos que Dewey buscó enterrar. Sospecho que, en buena medida, la explicación reside en que *Experiencia y educación*, como el resto de su obra, requiere de una lectura cuidadosa. Todavía hoy nos exige un cambio radical en nuestras formas de pensar y de concebir la experiencia humana.

EDICIÓN OFICIAL DE LAS OBRAS COMPLETAS DE DEWEY

The Early Works, 1882-1898, vols. 1-5, J. A. Boydston (ed.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969-1972.

The Middle Works, 1899-1924, vols. 1-15, J. A. Boydston (ed.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976-1983.

The Later Works, 1925-1953, vols. 1-17, J. A. Boydston (ed.), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984-1989.

OBRAS DE DEWEY TRADUCIDAS AL CASTELLANO¹⁹

Interest as related to the training of the will, 1896. *El interés en relación con el entrenamiento de la voluntad*. a) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, xli, 782-783. b) *Ensayos de Educación*, Madrid, La Lectura, 1926.

My pedagogical creed, 1897. *Mi credo pedagógico*. a) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, xlviii, 776, 1924. b) *Ensayos de Educación*, Madrid, La Lectura, 1926. c) *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1931. d) *Revista de Educación*, Chile, 1949. e) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Tegucigalpa, 1959. f) *Nueva Educación*, Lima. g) Buenos Aires, Losada, 1959. h) León, Universidad de León, 1997.

Ethical principles underlying education, 1897. *Los principios morales que cimentan la educación*. a) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, xli, 782-783. b) *Ensayos de Educación*, Madrid, La Lectura, 1926. c) *Teoría de la vida moral* (selección), México, Herrera Hermanos, 1944.

The school and society, 1899. a) «La escuela y el progreso social» (selección), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, xxxix, 662-663, 1915. b) *La escuela y la sociedad*, Madrid, Francisco Beltrán, 1920. c) *La escuela y el niño* (selección), Madrid, La Lectura, 1926.

Psychology and social practice, 1900. «La Psicología y la práctica social», *Ensayos de Educación*, Madrid, La Lectura, 1926.

¹⁹ Se indica primero el nombre de la obra en inglés con su año de publicación y luego, en orden cronológico, las traducciones en castellano. La bibliografía se basa, fundamentalmente, en la lista de traducciones de Boydston y Andersen, 1969 y las ampliaciones a ésta de Pereyra, 1979, así como algunas adiciones del editor.

The child and the curriculum, 1902. *El niño y el programa escolar*. a) *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1925. b) Madrid, La Lectura, 1926. c) Buenos Aires, Editorial Losada, 1959.

The school and the child: being selections from the educational essays of John Dewey, J.J. Findlay (ed.), London, Blackie and Son, 1907. *La escuela y el niño*, Madrid, La Lectura, 1926. Selecciones: «Ensayo sobre el curso de la escuela elemental», «Los principios generales del trabajo educativamente considerados», «Desenvolvimiento histórico de los inventos y ocupaciones», «Psicología de las ocupaciones», «Atención reflexiva», «La finalidad de la historia en la instrucción primaria», «La psicología del programa elemental».

Theory of the moral life (segunda sección de *Ethics*, 1908). *Teoría de la vida moral*, México, Herrero Hnos, 1944.

How we think, 1910. a) *Psicología del pensamiento*, Boston, D.C. Heath, 1917. b) *Cómo pensamos*, Madrid, La Lectura, 1928.

Interest and effort in education, 1913. *El interés y el esfuerzo en la educación*. a) Editorial Revista de Educación, Habana, 1925. b) Publicaciones de la Revista de Educación Primaria, Santiago, Chile, 1928.

En colaboración con Evelyn Dewey, *Schools of tomorrow*, 1915. *Las escuelas del mañana*. a) «Industria y reorganización educativa» (selección), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, xlii, 698, 1918. b) Madrid, Hernando, 1918. c) Buenos Aires, Losada, 1950.

Democracy and education. An introduction to the philosophy of education, 1916. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. a) *Filosofía de la Educación. Los valores educativos* (selección), Madrid, La Lectura, 1926-1928. b) Buenos Aires, Editorial Losada, 1946. c) Madrid, Ediciones Morata, 1995.

Reconstruction in philosophy, 1920. *Reconstrucción de la filosofía*. a) Madrid, La Lectura, 1930. b) Buenos Aires, Aguilar, 1955.

Human nature and conduct, 1922. a) *El lugar del hábito en la conducta* (selección), Madrid, La Lectura, 1929. b) *El papel del*

impulso en la conducta. (selección), Madrid, La Lectura, 1930. c) *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la Psicología Social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

Experience and nature, 1925. *La experiencia y la naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1948.

The public and its problems, 1927. *El público y sus problemas*, Buenos Aires, Editorial Agora, 1958

New schools for a new era, 1928. a) «Escuelas nuevas para una nueva era», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, lii, 834, 1929. b) «Escuelas nuevas», *Coopera, Revista de Educación*, 10, México, 1929.

The philosophy of John Dewey, 1928. *Pedagogía y Filosofía*, Madrid, F. Beltrán, 1930.

Progressive education and the science of education, 1928. «La educación progresiva y la ciencia de la educación», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, lii, 829, 1929.

From absolutism to experimentalism, 1929. «Autobiografía filosófica», *John Dewey a sus noventa años*, Unión Panamericana, 1949.

The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action, 1929. *La busca de la certeza: Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952.

The sources of a science of education, 1929. *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1941.

Conduct and experience, 1930. *Herencia, conducta y motivación*, Buenos Aires, Paidós, 1962.

American education past and future, 1931. L. Luzuriaga (ed.) «Algunos aspectos de la educación moderna». a) *Revista de Pedagogía*, x, 1931. b) *Ideas Pedagógicas del siglo xx*, Buenos Aires, Losada, 1961.

The social-economic situation and education, 1933. «La situación económica-social y la educación», *Anales de instrucción primaria*, Montevideo, ii, xiv, 1951.

How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, 1933. *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989.

Art as experience, 1934. *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

A common faith, 1934. *Una fe común*, Buenos Aires, Losada, 1964.

Liberalism and social action, 1935. *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, Valencia, Alfons El Magnánim, 1996.

Experience and education, 1938. *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1939.

Logic: The theory of inquiry, 1938. *Lógica: Teoría de la investigación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

Freedom and culture, 1939. *Libertad y cultura*. a) Rosario, Argentina, Editorial Rosario, 1946. b) México, Editorial Tipográfica Hispanoamericana, 1965.

Theory of valuation, 1939. *Teoría de la evaluación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, 1958.

Education today, 1940. *La educación de hoy*, Buenos Aires, Losada, 1951.

The Living Thoughts of Thomas Jefferson, 1940. *El Pensamiento vivo de Jefferson*, Buenos Aires, Losada, 1944.

Problems of men, 1946. *El Hombre y sus problemas*, Buenos Aires, Paidós, 1952.

BIBLIOGRAFÍA*

* Se incluyen únicamente los textos de Dewey citados.

- BERNSTEIN, J., *Praxis y acción: enfoques contemporáneos de la actividad humana*, Madrid, Alianza, 1979.
- BOYDSTON, J. A., *Guide to the works of John Dewey*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1970.
- BOYDSTON, J. A. y ANDERSEN, R. L., *John Dewey, A Checklist of translations 1900-1967*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969.
- CAICEO, J., «La Escuela Nueva y Activa en América Latina. Influencia de Dewey en las reformas educacionales de Chile 1927 y 1945», *Sociedad y Educación. Ensayos sobre historia de la educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, 1995.
- DENGO, M. E., *Educación costarricense*, San José, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1995.
- DEWEY, J. (1909), «Moral principles in education», J. A. Boydston (ed.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 4, 1907-1909, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977.
- (1910), *How we think*, Mineola, Nueva York, Dover Publications, 1997.
- (1916), «Democracy and education», J. A. Boydston (ed.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 9, 1916, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980.
- (1917), «The need for a recovery of philosophy», J. A. Boydston (ed.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 10, 1916-1917, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980.
- (1918), «Philosophy and democracy», J. A. Boydston (ed.), *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 11, 1918-1919, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982.
- (1925a), «The development of American Pragmatism», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 2: 1925-1927, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.

- DEWEY, J. (1925b), «Experience and nature», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 1, 1925, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1927), «The public and its problems», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 2, 1925-1927, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1928a), «Why I am a member of the Teachers Union», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 3, 1927-1928, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1928b), «The direction of education», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 3, 1927-1928, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1929a), «From absolutism to experimentalism», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 5, 1929-1930, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1929b), «The sources of a science of education», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 5, 1929-1930, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984.
- (1936), «The Dewey School: Appendix 2», J. A. Boydston (ed.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 11, 1935-1937, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1987.
- DUSSEL, I., CARUSO, M., «Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the reception of educational theories», *Paedagogica Historica*, series suplementarias, vol. iii, Gent, 1998.
- FAERNA, A., *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Madrid, Siglo XXI, 1997.
- FISHMAN, S. M. y MCCARTHY, L., *John Dewey and the challenge of classroom practice*, Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1998.
- GARRISON, J. (ed.), *Education and the new scholarship on John Dewey. Studies in philosophy and education*, vol. 13, núms. 3-4, 1994/1995.
- *Dewey and Eros. Wisdom and desire in the art of teaching*, New York and London, Teachers' College, Columbia University, 1997.
- «Foucault, Dewey and self-creation», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 31, núm. 3, 1999.
- GENEYRO, J. C., *La Democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey*, Barcelona, Anthropos, 1991.
- HICKMAN, L. A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, Bloomington e Indianápolis, Indiana University Press, 1998.
- HOOKE, S., *Education and the taming of power*, Londres, Alcove Press, 1974.
- JACKSON, P. W., *John Dewey and the lesson of art*, New Haven, Yale University Press, 1998.
- JOAS, H., *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1998.

- KEENAN, B., *The Dewey Experiment in China. Educational reform and political power in the early Republic*, Londres, Council of East Asian Studies, Harvard University Press, 1977.
- KLIEBARD, H., *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987.
- LOYO, E., *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1998.
- MAÑACH, J., *Dewey y el pensamiento americano*, Madrid, Tauros, 1959.
- MARCELL, D. W., *Progress and pragmatism: James, Dewey, Beard and the American idea of progress*, Westport and London, Greenwood Press, 1974.
- MOUGAN, C., *Acción y racionalidad: actualidad de la obra de John Dewey*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.
- MOUFFE, Ch. (comp.), *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- NASSIF, R., *Dewey y su pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.
- OELKERS, J. y RHYN, H. (eds.), *Dewey and European education. General problems and case studies*, Dordrecht, Kluwer academic publishers, 2000.
- PEREYRA, M., «El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado», *Revista Española de Pedagogía*, año xxxvii, núm. 144, 1979.
- PÉREZ DE TUDELA, J., *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción de sentido*, Madrid, Cincel, 1990.
- POZO, M. del, «Channels by which the international pedagogic movement of the New School spread throughout Spain (1899-1936)», S. Komlósi (ed.), *Conference papers for the 9th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Pécs, Hungría, 1987.
- PUTNAM, H., *La herencia del pragmatismo*, Barcelona, Paidós, 1997.
- ROCKEFELLER, S., *John Dewey: Religious faith and democratic humanism*, Nueva York, Columbia University Press, 1991.
- RORTY, R., *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós, 1991.
- *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos, 1996.
- *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y ética*, Barcelona, Ariel, 2000.
- RUCKNER, D., *The Chicago Pragmatists*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977.
- RYAN, A., *John Dewey and the high tide of American liberalism*, Nueva York, W. W. Norton, 1995.
- SÁENZ, J.; SILDARRAIGA, O. y OSPINA, A., *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 vols., Medellín, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997.

Prólogo

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

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

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

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

John Dewey

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

I

La educación tradicional frente a la educación progresista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II

Necesidad de una teoría de la experiencia

En resumen, la tesis que presento es que rechazar la filosofía y la práctica de la educación tradicional plantea un nuevo y difícil tipo de problema pedagógico para aquellos que creen en el nuevo tipo de educación. Operaremos a ciegas y en confusión hasta que reconozcamos este hecho; hasta que percibamos plenamente que el separarnos de lo viejo no resuelve los problemas. Lo que se dice en las páginas siguientes pretende, pues, indicar algunos de los principales problemas con que se encuentra la nueva educación y sugerir las líneas principales por las cuales ha de buscarse su solución. Yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien que la nueva filosofía de la educación está comprometida con algún género de filosofía empírica y experimental. Pero experiencia y experimento no son ideas que se autoexplican. Por el contrario, su significación es parte del problema que ha de ser explorado. Para conocer el sentido del empirismo necesitamos saber lo que es la experiencia.

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia

es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. A su vez, una experiencia dada puede aumentar la habilidad automática de una persona en una dirección particular y sin embargo desembocar en un callejón: su efecto, a su vez, es estrechar el campo de la experiencia ulterior. Una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud perezosa y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que puede dar de sí. A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras de tal suerte que aun siendo cada una de ellas agradable o aún excitante, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. La energía entonces se dispersa y la persona se convierte en un ser atolondrado. Cada experiencia puede ser vivaz, animada e «interesante» y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras. Éstas son recibidas tal como vienen, sea en forma de goce o de descontento y protesta. En tales circunstancias es ocioso hablar de autodomínio.

La educación tradicional ofrece una plétora de ejemplos de experiencias del género acabado de mencionar. Es un gran error suponer, aún tácitamente, que la escuela tradicional no era lugar en el cual los alumnos tuvieran experiencias. Sin embargo, esto se supone tácitamente cuando se coloca a la educación progresista como un plan de aprender por experiencia en aguda oposición a la antigua. La verdadera manera de juzgar es que las experiencias que tuvimos en ésta, como alumnos y maestros por igual, eran en gran parte de un género erróneo. ¿Cuántos estudiantes, por ejemplo, no llegaron a ser insensibles a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción? ¿Cuántos no adquirieron capacidades especiales por medio de un adiestramiento automático de suerte que quedó limitada su facultad de juzgar y su capacidad de actuar inteligentemente en

las situaciones nuevas? ¿Cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿Cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que ésta no les dio poder de control sobre aquéllas? ¿Cuántos no asocian los libros con el esfuerzo estúpido que les «condicionó» para todo menos para una lectura vivaz?

Si yo presento estas cuestiones no es por el gusto de condenar en globo la vieja educación. Es por un fin totalmente diferente. Es para realzar el hecho, primero, de que la gente joven ha tenido experiencias en las escuelas tradicionales; y, después que lo perturbador no es la ausencia de experiencias, sino su defectuoso y erróneo carácter; erróneo y defectuoso desde el punto de vista de la relación con la experiencia ulterior. El aspecto positivo de este punto es aún más importante en relación con la educación progresista. No es bastante insistir sobre la necesidad de experiencia, ni aun de actividad en la experiencia. Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee. La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y hay su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El efecto de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes.

Después discutiré con más detalle el principio de la continuidad de la experiencia o lo que puede llamarse la continuidad experiencial. Aquí deseo sencillamente realzar la importancia de este principio para la filosofía de la experiencia educativa. Una filosofía de la educación, igual que cualquier otra teoría, ha de ser expresada en palabras, en símbolos. Pero

si es más que algo verbal es un plan para dirigir la educación. Igual que cualquier plan, tiene que ser estructurado con referencia a lo que se ha de hacer y cómo ha de hacerse. Cuanto más definida y sinceramente se afirme que la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia, tanto más importante es que se tenga concepciones claras de lo que es la experiencia. Ésta se hallará completamente en el aire, al menos que se la conciba de modo que el resultado sea un plan para decidir sobre las materias de estudio, sobre los métodos de enseñanza y disciplina y sobre el equipo material y la organización social de la escuela. Todo ello quedará reducido a una serie de palabras que puede ser emocionalmente excitante, pero que podría ser muy bien sustituida por otra serie de palabras, al menos que indiquen las operaciones que han de ser iniciadas y ejecutadas. Justamente porque la educación tradicional era un asunto de rutina en el cual los planes y programas se tomaban del pasado, no se sigue que la educación progresista sea un asunto de improvisación sin plan.

La escuela tradicional podía vivir sin una filosofía de la educación desarrollada consecuentemente. Todo lo que se requería en aquel sentido era una serie de palabras abstractas, como cultura, disciplina, nuestra gran herencia cultural, etc., siendo derivada su verdadera guía no de ellas, sino de la costumbre y la rutina establecidas. Justamente porque las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y en los hábitos institucionales tienen que proceder más o menos al azar o ser dirigidas por ideas que cuando son coherentes y articuladas forman una filosofía de la educación. La protesta contra el género de organización característico de la escuela tradicional constituye una demanda para un género de organización basado en ideas. Creo que sólo se necesita un ligero conocimiento de la historia de la educación para probar que todos los reformadores e innovadores de ésta han sentido la necesidad de una filosofía de la educación. Aquellos que seguían adheridos a los sistemas establecidos necesitaban meramente unas pocas palabras que sonaran bien para justificar las prácticas existentes. El trabajo real se realizaba con hábitos tan fijos que se convertían en institucionales. La lección para la educación progresista es que necesita en un grado urgente, y aún más apremiante que lo era para los anteriores in-

novadores, una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia.

Observé incidentalmente que la filosofía en cuestión es, parafraseando la sentencia de Lincoln sobre la democracia, una educación de, por y para la experiencia. Ninguna de estas palabras *de*, *por* o *para* dice nada que sea evidente por sí mismo. Cada una de ellas es un desafío para descubrir y poner en operación un principio de orden y organización que se sigue de comprender lo que significa la experiencia educativa.

Es, por consiguiente, una tarea mucho más difícil preparar el género de materiales, de métodos y de relaciones sociales adecuados a la nueva educación que lo es en el caso de la educación tradicional. Creo que muchas de las dificultades experimentadas en la dirección de las escuelas progresistas y muchas de las críticas suscitadas contra ellas nacen de la misma fuente. Las dificultades se agravan y las críticas se aumentan cuando se supone que la nueva educación es más fácil que la antigua. Esta creencia me imagino que es más o menos frecuente. Quizás explica a su vez la filosofía de «o lo uno o lo otro», que nace de la idea de que todo lo que se necesita es *no* hacer lo que se hace en las escuelas tradicionales.

Admito gustosamente que la nueva educación es *más simple* en principio que la antigua. Aquella está en armonía con los principios del desarrollo, mientras que hay mucho que es artificial en la antigua selección y organización de materias y métodos, y la artificialidad lleva a una complejidad innecesaria. Pero lo fácil y lo simple no son términos idénticos. Descubrir lo que realmente es simple y actuar sobre lo descubierto es una tarea sumamente difícil. Una vez que lo artificial y complejo se ha establecido institucionalmente y engranado en la costumbre y la rutina es más fácil marchar por los caminos que han sido andados que lo es, después de adquirir un nuevo punto de vista, preparar lo que va implícito prácticamente en el punto de vista nuevo. El viejo sistema astronómico de Ptolomeo era más complicado con sus ciclos y epiciclios que el sistema de Copérnico. Pero hasta que se hubo efectuado la organización actual de los fenómenos astronómicos sobre la base de los principios de éste, el camino más fácil era seguir la línea de menor resistencia ofrecida por el antiguo hábito intelectual. Así volvemos a la idea de que una *teoría* coherente de la experiencia, ofreciendo una

dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar nueva dirección a la obra de las escuelas. El proceso es lento y difícil. Es un asunto de crecimiento, y hay muchos obstáculos que tienden a impedir el crecimiento y a desviarlo por caminos equivocados.

Tendré que decir después algo sobre la organización. Lo que quizás se necesita en este punto es afirmar que debemos evitar pensar en la organización como el género de organización, sea de contenido (o materias de estudio), sea de métodos y relaciones sociales, que caracteriza a la educación tradicional. Creo que una buena parte de la oposición actual a la idea de la organización nace del hecho de que cuesta trabajo alejarse de la imagen de los estudios de la antigua escuela. En el momento en que se menciona la palabra «organización», la imaginación se dirige casi automáticamente al género de organización que le es familiar, y protesta contra lo que solemos temer de la misma idea de organización. Por otra parte, los reaccionarios de la educación, que están ahora reuniendo sus fuerzas, utilizan la ausencia de organización intelectual y moral en los más nuevos tipos de escuelas como prueba, no sólo de la necesidad de organización, sino también para identificar cualquiera y todo género de organización con lo que se hallaba establecido antes del nacimiento de la ciencia experimental. El fracaso en desarrollar una concepción de la organización sobre la base empírica y experimental da a los reaccionarios una victoria demasiado fácil. Pero el hecho de que las ciencias empíricas ofrezcan ahora el mejor tipo de organización intelectual que puede encontrarse en cualquier campo demuestra que no hay razón para que nosotros que nos llamamos empiristas no nos preocupemos por los asuntos de orden y organización.

III

Criterios de la experiencia

Si hay alguna verdad en lo que se ha dicho sobre la necesidad de formar una teoría de la experiencia para que pueda dirigirse inteligentemente a la educación sobre la base de la experiencia es evidente que lo inmediato en el orden de esta discusión es presentar los principios más importantes para estructurar esa teoría. No me disculparé, pues, por entrar en un análisis filosófico, que de otro modo podría estar fuera de lugar. Puedo, sin embargo, tranquilizar en algún grado al lector diciendo que este análisis no es un fin en sí mismo, sino que se emprende por la necesidad de obtener criterios para ser aplicados después en la discusión de un número de puntos concretos y, para la mayoría de las personas, más interesantes.

He mencionado ya lo que llamo la categoría de **continuidad, o continuidad experiencial**. Este principio aparece, como indiqué, en toda tentativa para **distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son**. Puede parecer superfluo argüir que esta distinción es necesaria no sólo al criticar el tipo tradicional de educación sino también al iniciar y dirigir un tipo diferente. Sin embargo, es aconsejable proseguir por un poco tiempo la idea de que es necesaria. Se puede suponer seguramente, creo, que lo que ha recomendado el movimiento progresista parece más de acuerdo con el ideal democrático, al cual nuestro pueblo está entregado, que los procedimientos de la escuela tradicional, puesto que los últi

mos tienen mucho de autocrático en ellos. Otra cosa que ha contribuido a su favorable acogida es que sus métodos son humanos en comparación con la aspereza que tan a menudo acompaña a las medidas de la escuela tradicional.

La cuestión que yo suscitaría se refiere a por qué preferimos nosotros los regímenes democráticos y humanitarios a los que son autocráticos y ásperos. Y «por qué» entiendo la razón para preferirlos, y no precisamente las causas que nos llevan a la preferencia. Una causa puede ser el que nos hayan enseñado, no sólo en la escuela, sino también por la prensa, el púlpito, la tribuna y nuestras leyes y corporaciones legislativas que la democracia es la mejor de todas las instituciones sociales. Podemos haber asimilado tanto esta idea de nuestro ambiente que haya llegado a ser una parte habitual de nuestro equipo mental y moral. Pero causas semejantes han llevado a otras personas, en ambientes diferentes, a conclusiones radicalmente diversas; a preferir el fascismo, por ejemplo. La causa de nuestra preferencia no es lo mismo que la razón por la que deberíamos preferirla.

No es mi propósito entrar aquí en detalles respecto a esa razón. Pero yo presentaría una sola cuestión: ¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los arreglos sociales democráticos promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y a la decencia y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas que lo hacen los métodos de represión o coerción y fuerza? La razón de nuestra preferencia ¿no es que creemos que la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de experiencia que la que puede ofrecerse de otro modo en una amplia escala?

Si la respuesta a estas cuestiones es afirmativa (y personalmente no veo cómo podemos justificar nuestra preferencia por la democracia y la humanidad sobre otra cualquier base), la razón última para acoger la educación progresista, por su confianza en los métodos humanos y su semejanza con la democracia, se refiere al hecho de que establece una distinción

entre los valores inherentes de experiencias diferentes. Así vuelvo al principio de continuidad de la experiencia como un criterio de diferenciación.

En el fondo, este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este hábito biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquél comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir. Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Como el poeta dice:

«... toda experiencia es un arco a través del cual brilla aquel mundo inexplorado cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo».

Hasta ahora, sin embargo, no tenemos base para establecer una diferenciación entre las experiencias. Pues el principio es de aplicación universal. En todos los casos hay algún género de continuidad. Cuando notamos las diferentes formas en que opera la continuidad de la experiencia es cuando obtenemos la base para distinguir las experiencias. Puedo explicar lo que quiero decir mediante una objeción presentada a una idea que alguna vez he manifestado, a saber: que el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento si se entiende éste en la forma de un verbo: *crecer*.

Crecimiento o creciendo como desarrollándose, no sólo física sino también intelectual y moralmente, es un ejemplo del principio de continuidad. La objeción presentada es que el crecimiento puede adoptar muchas direcciones diferentes: un hombre, por ejemplo, que empieza una carrera de robos puede crecer en esta dirección, y por la práctica puede convertirse en un ladrón sumamente experto. De aquí, se arguye, que el «creci-

miento» no es suficiente; debemos también especificar la dirección en que tiene lugar el crecimiento, el fin hacia el cual tiende. Antes, sin embargo, de decidir que la objeción es definitiva debemos analizar el caso un poco más detenidamente.

Que un hombre pueda crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido o en un político corrupto es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. ¿Crea esa forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar el crecimiento en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actitudes y hábitos que abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo ahora simplemente que cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento, pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada.

Vuelvo ahora al problema de la continuidad como criterio para distinguir las experiencias que son educativas de las que son antieducativas. Como hemos visto, existe algún género de continuidad en cualquier caso, puesto que toda experiencia afecta en mejor o peor a las actitudes que sirven para decidir la cualidad de experiencias ulteriores, al establecer ciertas preferencias y aversiones, y al hacer más fácil o más difícil actuar para este o aquel fin. Además, toda experiencia influye en algún grado en las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores. Por ejemplo, un niño que aprende a hablar tiene una nueva facilidad y un nuevo deseo. Pero también ha ampliado las condiciones externas de un aprender subsiguiente. Cuando aprende a leer descubre igualmente un nuevo ambiente. Si una persona decide hacerse maestro, abogado, médico o agente de bolsa, cuando lleva a cabo su intención determina con ello necesariamente en alguna extensión el ambiente en el cual actuará en el futuro. Se ha hecho más sensible y reactivo a ciertas condiciones, y relativamente inmune a aquellas

cosas en torno a él que le habrían servido de estímulo si hubiera hecho otra elección.

Pero, en tanto que el principio de continuidad se aplica de algún modo en todos los casos, la cualidad de las experiencias presentes influye en el modo como el principio se aplica. Hablamos de mal educar o mimar a un niño y de un niño mimado. Ello crea una actitud que opera como una exigencia automática de que las personas y objetos satisfagan sus deseos y caprichos en el porvenir. Ello le hace buscar el género de situación que le ponga en condiciones de hacer lo que le guste en el momento. Le hace oponerse y ser relativamente incompetente en situaciones que requieren esfuerzo y perseverancia en los obstáculos por vencer. No hay una paradoja en el hecho de que el principio de continuidad de la experiencia pueda operar de modo que deje a una persona detenida en un nivel bajo de desarrollo, de un modo que limite su capacidad ulterior de crecimiento.

Por otra parte, si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. No tiene sentido ser más maduro si en lugar de usar su mayor discernimiento para ayudar a organizar las condiciones de la experiencia del ser inmaduro, lo desaprovecha. El fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia, así como para juzgarla y dirigirla sobre la base de aquello a lo que se dirige, representa una deslealtad al principio de la experiencia misma. La deslealtad actúa en dos direcciones. El educador es desleal respecto a la inteligencia que debería haber obtenido de su propia experiencia pasada. Es también infiel en cuanto al hecho de que toda experiencia humana es última mente social: que representa contacto y comunicación. La persona madura, para decirlo en términos morales, no tiene derecho a negar al joven en el momento oportuno cualquier

capacidad para la comprensión simpática que su propia experiencia le haya dado a él.

Sin embargo, tan pronto como se han dicho estas cosas surge la tendencia a reaccionar en el otro extremo y a considerar lo que se ha dicho como un pretexto para algún género de imposición externa disfrazada. Vale pues la pena decir algo sobre el modo como el adulto puede aplicar el saber que su propia y mayor experiencia le da sin imponer un control meramente exterior. De un lado, su misión es estar alerta para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando. En este sentido, si es un educador, debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener, además, aquella empática comprensión de los individuos como tales, que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo. Entre otras cosas, la necesidad de estas disposiciones por parte de los padres y maestros es lo que hace a un sistema de educación basado en la experiencia viva una tarea más difícil de realizar con éxito que lo es el seguir los patrones de la educación tradicional.

Pero hay otro aspecto del problema. La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Pero ésta no es toda la historia. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. La diferencia entre civilización y salvajismo (para tomar un ejemplo en gran escala) está fundada en el grado en que las experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes. Ejemplo de ello es la existencia de caminos, de medios rápidos de movimiento y transporte, instrumentos, herramientas, mobiliario, luz y energía eléctricas, etc. Destruíd las condiciones externas de la experiencia civilizada presente, y por algún tiempo nuestra experiencia degeneraría en la de los pueblos salvajes.

En una palabra, vivimos, del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas, que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores. Cuando se ignora este hecho se trata a la experiencia como si fuera algo que va directamente al interior del cuerpo y

del alma del individuo. No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por esas fuentes. Nadie dudará de que el niño de una casa de barrio bajo tiene una experiencia diferente de la de un niño de un hogar culto; que el chico del campo tiene un género diferente de experiencia que el de la ciudad; o que el muchacho de la costa tiene una diferente que el chico que se ha criado en los campos del interior. Ordinariamente, consideramos tales hechos como lugares comunes que no hay que mencionar. Pero cuando se reconoce su significación educativa, indican el segundo modo como el educador puede dirigir la experiencia del joven sin recurrir a imposiciones. Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas.

La educación tradicional no tenía que afrontar este problema; podía evadir sistemáticamente esta responsabilidad. Suponía que era suficiente el ambiente escolar de los pupitres, pizarrones y un pequeño campo escolar. No pedía que el maestro llegara a conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc., con el fin de utilizarlas como recursos educativos. Un sistema de educación basado sobre la conexión necesaria de la educación con la experiencia debe, por el contrario, tener constantemente en cuenta estas cosas si quiere ser leal a su principio. Esta carga sobre el educador es otra razón por la que la educación progresista es más difícil de realizar de lo que lo fue nunca el sistema tradicional.

Es posible estructurar esquemas de educación que subordinen sistemáticamente las condiciones objetivas a las que se encuentran en los individuos que son educados. Esto ocurre siempre que el lugar y la función del maestro, de los libros, de los aparatos y el equipo, de todo lo que representan los productos de la experiencia más madura de los adultos, se subordina sis-

temáticamente a las inclinaciones y sentimientos inmediatos del joven. Toda teoría que suponga que sólo puede concederse importancia a estos factores objetivos a expensas de imponer un control externo y de limitar la libertad de los individuos se basa finalmente en la idea de que la experiencia es verdadera experiencia sólo cuando las condiciones objetivas se subordinan a lo que ocurre dentro de los individuos que tienen la experiencia.

Yo no digo que pueden excluirse esas condiciones objetivas. Se reconoce que deben incluirse: tal concesión se hace al hecho inevitable de que vivimos en un mundo de cosas y personas. Pero creo que la observación de lo que ocurre en algunas familias y algunas escuelas descubriría que algunos padres y algunos maestros actúan sobre la base de *subordinar* las condiciones objetivas a las internas. En este caso, se supone no sólo que estas últimas son las primarias (que en un sentido lo son), sino también que tal como existen en el momento deben determinar la totalidad del proceso educativo.

Permítaseme explicar esto con el caso de un niño pequeño. Las necesidades de alimento, reposo y actividad de éste son ciertamente primarias y decisivas en un aspecto. Debe ofrecérsele alimento; deben tomarse medidas para un sueño confortable, etc. Pero estos hechos no significan que los padres deban alimentar al niño pequeño en cualquier momento que éste lllore o se enfade, que no deba haber un plan de horas regulares para la alimentación, el sueño, etc. La madre discreta tiene en cuenta las necesidades de su nene, pero no las satisface de modo que la descarguen de su propia responsabilidad de regular las condiciones objetivas en que debe hacerlo. Y si es una madre discreta en este aspecto, recogerá las experiencias pasadas de los expertos, así como las suyas propias, por la luz que arrojan sobre las experiencias que facilitan más en general el desarrollo normal de los niños. En vez de subordinar esas condiciones a la condición inmediata interna del niño pequeño, las ordena definitivamente de modo que pueda producirse un género particular de *interacción* con esos estados internos inmediatos.

La palabra «interacción» que acaba de usarse expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y

las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una *situación*. Lo perturbador en la educación tradicional no era que acentuara las condiciones externas que intervienen en el control de las experiencias, sino el que prestara tan poca atención a los factores internos que también deciden el género de experiencia que se tiene. Aquélla violaba el principio de interacción desde un lado. Pero esta violación no es una razón para que la nueva educación violara el principio desde el otro lado, a no ser sobre la base de la filosofía extremista de la educación de «o lo uno o lo otro» que se ha mencionado.

El ejemplo obtenido de la necesidad de regular las condiciones objetivas del desarrollo de un niño pequeño indica, primero, que los padres tienen la responsabilidad de organizar las condiciones en que ocurre la experiencia infantil de alimentación, sueño, etc., y, segundo, que la responsabilidad se cumple utilizando la experiencia acumulada del pasado, tal como está representada, digamos, por el consejo de los médicos y de otros expertos que han realizado un estudio especial del crecimiento físico normal. ¿Se limita la libertad de la madre cuando utiliza la suma de conocimientos así ofrecida para regular las condiciones objetivas de la alimentación y del dueño? ¿O la ampliación de su inteligencia al cumplir sus funciones maternas no amplía su libertad? Indudablemente, si se hiciera un fetiche del consejo y la dirección, de suerte que éstos se convirtieran en dictámenes inflexibles a seguir bajo cualquier posible condición, tendría lugar la restricción de libertad de los padres y del niño. Pero esta restricción sería también una limitación de la inteligencia que se ejerce en el juicio personal.

¿En qué sentido limita la regulación de las condiciones objetivas la libertad del niño pequeño? Ciertamente, alguna limitación se impone a sus movimientos e inclinaciones inmediatos al ponerle en la cuna cuando quiere continuar jugando: o en el momento en que no obtiene cuando quiere su alimento, o cuando no se le saca y se le mece al llorar llamando la atención de los demás, etc. La restricción también tiene lugar cuando la madre o la niñera apartan a un niño del fuego de una chimenea en que está a punto de caer. Más tarde diré algo más sobre la libertad. Baste aquí preguntar si la libertad se ha de

pensar y conceder sobre la base de incidentes relativamente momentáneos o si no se halla su sentido en la continuidad del desarrollo de la experiencia.

La afirmación de que los individuos viven en un mundo significativa, en concreto, que viven en una serie de situaciones. Y cuando se dice que viven en estas situaciones, el sentido de la palabra «en» es diferente de su sentido cuando se dice que hay dinero «en» un bolsillo o que hay pintura «en» una lata. Significa, una vez más, que existe una interacción entre un individuo y objetos y otras personas. Las concepciones de *situación* y de *interacción* son inseparables una de otra. Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación; o los juguetes con que está jugando; o el libro que está leyendo (en el cual sus condiciones de ambiente en el momento pueden ser Inglaterra o la Grecia clásica o una región imaginaria); o los materiales de un experimento que está realizando. El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía.

Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas a otras. Pero a causa del principio de continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de uno y mismo mundo. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan. De otro modo, el curso de la experiencia se desordena, puesto que el factor individual que interviene al hacer la experiencia está hendido. Un mundo dividido, un mundo cuyas partes y aspectos no están unidos es, a la vez, un signo y causa de una personalidad dividida. Cuando

la dispersión alcanza un cierto punto llamamos demente a la persona. Por otra parte, una personalidad plenamente integrada sólo existe cuando se integran unas con otras experiencias sucesivas. Aquélla sólo puede formarse cuando se edifica un mundo de objetos relacionados.

La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción. El individuo que interviene como un factor en ella es lo que es en un momento específico. El otro factor, el de las condiciones objetivas, es el que en cierta medida está dentro de las posibilidades de regulación por el educador. Como ya se ha observado, la frase «condiciones objetivas» tiene un amplio alcance. Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona.

Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás, y por tanto en la educación que éstos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear una experiencia valiosa. Lo perturbador en la educación tradicional no era que los educadores asumieran la responsabilidad de ofrecer un ambiente. Lo perturbador era que no consideraba los otros factores al crear una experiencia, a saber: las capacidades y propósito de los enseñados. Se suponía que era intrínsecamente valiosa cierta serie de condiciones, independientemente de su capacidad para evitar cierta cualidad de reacción en los individuos. Esta falta de adaptación mutua hacía accidental el proceso de enseñar y de aprender. Aquellos a quienes se acomodaban las condiciones presentadas llegaban a aprender. Los otros adquirían lo que podían. La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un momento dado. No

es suficiente que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos. Debe existir una razón para pensar que funcionarán provocando una experiencia que tenga cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular.

No es la reflexión sobre la cualidad nutritiva de la carne el que no constituya un alimento para los niños pequeños. No es la aburrida reflexión sobre trigonometría el que no la enseñemos en el primero o quinto grado de la escuela. No es la materia *per se* lo que es educativo o lo que produce el crecimiento. No existe una materia en sí y por sí, o sin relación con el grado de crecimiento alcanzado por el que aprende, a la que puede atribuirse aquel valor educativo inherente. El no tener en cuenta la adaptación a las necesidades y capacidades de los individuos fue el origen de la idea de que ciertas materias y ciertos métodos son intrínsecamente culturales o intrínsecamente buenos para la disciplina mental. No existe nada que sea un valor educativo en abstracto. La idea de que algunas materias y métodos, y de que el conocimiento de ciertos hechos y verdades poseen un valor educativo en y por sí mismo es la razón por la que la educación tradicional redujo el material de la educación en tan gran medida a una dieta de materiales predigeridos. Respondiendo a esta idea era suficiente regular la cantidad y dificultad de la materia ofrecida en un esquema de graduación cuantitativa, de mes en mes y de año en año. Dicho de otro modo, se esperaba que el alumno la tomara en dosis prescritas desde fuera. Si el alumno la dejaba en vez de tomarla, si se entregaba al vagabundeo físico o al mental y terminaba por adquirir una repugnancia emocional por la material, se le consideraba como culpable. No se suscitaba el problema de si la perturbación no estaría en la materia de estudio o en el modo como se presentaba. El principio de la interacción demuestra que el fracaso de la adaptación del material a las necesidades y capacidades de los individuos puede hacer que una experiencia sea antieducativa tanto como lo hace el fracaso de un individuo para adaptarse al material.

El principio de continuidad en su aplicación educativa significa, sin embargo, que ha de tenerse en cuenta el futuro en cada grado del proceso educativo. Esta idea es fácilmente mal interpretada y falseada en la educación tradicional. Su hipóte-

sis es que adquiriendo ciertas destrezas y aprendiendo ciertas materias que se necesitarán después (quizás en el colegio o quizás en la vida adulta), evidentemente se hace a los alumnos aptos para las necesidades y circunstancias del futuro. Ahora bien, la «preparación» es una idea traicionera. En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Éste es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Pero es un error suponer que la mera adquisición de cierta cantidad de aritmética, geografía, historia, etc., que se enseña y estudia porque puede ser útil alguna vez en el futuro, produce su efecto, y es un error suponer que la adquisición de destreza en la lectura y la aritmética constituye automáticamente una preparación para su acertado y efectivo uso en condiciones muy diferentes de las que se adquirieron.

Casi todo el mundo ha tenido ocasión de mirar hacia sus años de escuela y de preguntarse qué ha sido del conocimiento que se suponía haber acumulado durante sus años de escolaridad, y por qué las destrezas técnicas que aprendió entonces las ha de aprender otra vez en forma diversa para que le sean útiles. En efecto, será muy feliz aquel que no encuentre que para hacer algún progreso, que para adelantar intelectualmente, ha de desaprender mucho de lo que aprendió en la escuela. Estos problemas no pueden resolverse diciendo que no se aprendieron realmente las materias, pues éstas fueron aprendidas por lo menos con la suficiente intensidad para pasar los exámenes. Un problema es que la materia en cuestión se aprendió aisladamente; se hallaba como colocada en un compartimento estanco. Cuando se pregunta, pues, qué ha ocurrido con ella, dónde se ha ido, la respuesta acertada es decir que se halla aún en el compartimento especial en que fue almacenada originalmente. Si volvieran a presentarse exactamente las mismas condiciones en que fue adquirida, volvería también aquella y sería aprovechable. Pero como se la segregó y por tanto se la desconectó del resto de la experiencia, no es aprovechable en las condiciones actuales de la vida. Es contrario a las leyes de la experiencia que este género de aprender, por muy cuidadosamente que se inculcara en su tiempo, pueda dar una preparación auténtica.

El fracaso en la preparación no termina tampoco en este punto. Quizás la mayor de todas las falacias pedagógicas es la idea de que una persona aprende sólo aquella cosa particular que está estudiando en un tiempo dado. El aprender colateral con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden. Pues esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en lo futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. Si se debilita el ímpetu en esta dirección, en vez de intensificarlo, se sufre mucho más que la mera falta de preparación. Se priva entonces al alumno de capacidades congénitas, que de otro modo le habrían servido para afrontar las circunstancias que encuentra en el curso de la vida. Vemos a menudo personas que tienen poca instrucción escolar, y en quienes la ausencia de ella parece ser un capital positivo. Por lo menos, han conservado su sentido común y su capacidad de juicio nativos, y su ejercicio en las condiciones reales de la vida les ha dado el precioso don de la capacidad para aprender por la experiencia. ¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y a escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten?

¿Cuál es, pues, el verdadero sentido de la preparación en el esquema educativo? En primer lugar, significa que una persona, joven o vieja, adquiere de su experiencia presente todo lo que hay en ella para él en el momento en que la tiene. Cuando se hace de la preparación el fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Cuando esto ocurre, se pierde o se falsea la preparación real para el futuro. El ideal de utilizar el presente simplemente para estar dispuesto para el futuro se contradice a sí mismo. Omite, y aún excluye, las mismas condiciones por las que una persona puede ser preparada para su futuro. Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente

nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo.

Todo esto significa que debe prestarse un cuidado atento a las condiciones que dan a cada experiencia presente un sentido valioso. En vez de deducir que no constituye gran diferencia lo que la experiencia sea mientras se disfruta, la conclusión es exactamente la opuesta. Éste es otro punto en que es fácil reaccionar de un extremo a otro. Porque la escuela tradicional tendía a sacrificar el presente a un futuro remoto y más o menos desconocido, se lleva a creer que el educador tiene poca responsabilidad en el género de experiencias presentes que el alumno pueda sufrir. Pero la relación entre el presente y el futuro no es un asunto de «o lo uno o lo otro». El presente afecta al futuro en algún modo. Las personas que tengan alguna idea de la conexión entre ambos son las que disfrutan de una madurez plena. Consiguientemente, sobre ellos descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencia presente que tenga un efecto favorable sobre el futuro. La educación como crecimiento o madurez debe ser un proceso siempre presente.

IV

Control social

He dicho que los planes y proyectos educativos que consideran a la educación en la forma de experiencia vital, están por ello obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente, o si se prefiere, una filosofía de la experiencia. De otro modo, se hallan a la merced de toda brisa intelectual que pueda levantarse. He tratado de explicar la necesidad de tal teoría llamando la atención sobre dos principios que son fundamentales en la constitución de la experiencia: los principios de interacción y de continuidad. Si ahora se me pregunta por qué he empleado tanto tiempo exponiendo una filosofía más bien abstracta, diré que ello es debido principalmente a que las tentativas prácticas para dirigir las escuelas basándose en la idea de que la educación se fundamenta en la experiencia vital, están expuestas a presentar inconsistencias y confusiones, al menos que se guíen por alguna concepción de lo que es la experiencia y lo que distingue la experiencia educativa de la no educativa y antieducativa. Ahora llego a un grupo de cuestiones actuales de educación, la discusión de las cuales ofrecerá, espero, asuntos y materiales más concretos que las discusiones sobre este punto.

Los dos principios de continuidad e interacción como criterios del valor de la experiencia están tan íntimamente relacionados que no es fácil decir qué problema educativo especial se ha de abordar primero. Aún la conveniente división en problemas de las materias y estudios y de los métodos de enseñar y

aprender nos puede hacer fracasar en la selección y organización de los asuntos a discutir. Consiguientemente, el comienzo y sucesión de los asuntos es algo arbitrario. Comenzaré, pues, por la vieja cuestión de la libertad individual y el control social, y pasaré después a los problemas que nacen espontáneamente de ella.

Con frecuencia es acertado estudiar los problemas de la educación empezando por ignorar momentáneamente la existencia de la escuela y pensando en otras situaciones humanas. Yo admito que nadie negará que el buen ciudadano ordinario está realmente sometido a una gran cantidad de control social y que una parte considerable de este control no se siente como una restricción de la libertad personal. Aún el anarquista teórico, cuya filosofía le obliga a la idea de que el control del Estado o del gobierno es un mal absoluto, cree que, con la abolición del Estado político deberían operar otras formas de control social: en efecto, su oposición a la regulación gubernamental nace de su creencia de que con la abolición del Estado operarían otros modos de control para él más normales.

Sin aceptar esta posición extrema, señalemos algunos ejemplos de control social que actúan en la vida diaria, y veamos después los principios que les sirven de base. Comencemos por la gente joven misma. Los niños, en el recreo o después de la sesión escolar, se entregan a juegos que van desde el escondite al fútbol. Los juegos suponen reglas y estas reglas ordenan su conducta. Los juegos no se realizan al azar o por una sucesión de improvisaciones. Sin reglas no hay juego. Si surgen disputas, hay un árbitro a quien apelar, o bien las discusiones y una especie de arbitraje sirven para tomar una decisión; de otro modo se interrumpe y se termina el juego.

Existen evidentemente ciertos aspectos del control en aquellas situaciones, sobre los que quiero llamar la atención. Lo primero es que las reglas son una parte del juego. No están fuera de él. Si no hay reglas, no hay juego; si hay reglas diferentes hay juegos diferentes. En tanto que el juego marcha con razonable armonía, los jugadores no sienten que están sometidos a una imposición externa, sino que están jugando el juego. En segundo lugar, un individuo puede sentir a veces que una decisión no es justa y hasta puede enojarse. Pero no se opone a una regla sino a lo que considera una violación de ella, a una

acción parcial e injusta. En tercer lugar, las reglas, y por tanto la marcha del juego, están claramente determinadas. Existen procedimientos para contar los tantos, para la elección de sitios, tanto como para las posiciones que se han de adoptar, los movimientos que se han de hacer, etc. Estas reglas tienen la sanción de la tradición y de los precedentes. Los que están en el juego han visto quizás partidos de profesionales y tratan de emular a los mayores. La dimensión convencional es bastante fuerte. De ordinario, un grupo de los pequeños sólo cambia las reglas por las que juegan cuando el grupo adulto al que considera como modelo ha introducido un cambio en las reglas, suponiendo que el cambio realizado por los mayores hace al juego mejor o más interesante para los espectadores.

Ahora bien, la conclusión general que yo sacaré es que el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante. Pues aún en un juego de competición hay cierto género de participación, de tomar parte en una experiencia común. Dicho de otro modo: los que toman parte no sienten que están mandados por una persona individual o que están sujetos a la voluntad de alguna persona superior, externa a ellos. Cuando surgen disputas violentas ocurren ordinariamente sobre la supuesta base de que el árbitro o alguna persona del otro partido ha sido injusta; en otras palabras, que en tales casos un individuo trata de imponer su voluntad individual sobre otro.

Puede parecer que se pone demasiado peso en un caso aislado para argumentar que este ejemplo explica el principio general del control social de los individuos sin violación de la libertad. Pero si el tema fuera seguido a través de mayor número de casos creo que quedaría justificada la conclusión de que este ejemplo particular explica un principio general. Los juegos son generalmente de competición. El punto sería aún más claro si tomáramos ejemplos de actividades cooperadoras en las que todos los miembros de un grupo toman parte, como por ejemplo en una vida familiar bien ordenada en que existe una confianza mutua. En todos esos casos no es la voluntad o el deseo de una persona la que establece el orden, sino el espíritu activo de todo el grupo. El control es social, pero los individuos son parte de una comunidad, no están fuera de ella.

No digo con esto que no haya ocasiones en que la autoridad, digamos, del padre no tenga que intervenir y ejercer evidentemente un control directo. Pero también digo que el número de estas ocasiones es pequeño en comparación con el número de aquellas en que el control se ejerce por las situaciones en que todos toman parte. Y lo que es más importante, la autoridad en cuestión, cuando se ejerce en una casa bien tenida o en otro grupo comunal, no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o el maestro la ejercen como representantes o agentes de los intereses del grupo como un todo. Con respecto al primer punto, en una escuela bien dirigida la principal seguridad para su control y el de los individuos está en las actividades realizadas en y sobre las situaciones en que se basan esas actividades. El maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar y actuar firmemente lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal. Ésta es la diferencia que existe entre la acción que es arbitraria y la que es justa y equitativa.

Además, no es necesario formular esa diferencia en palabras, sea por el maestro o el alumno, para sentirla en la experiencia. Es muy pequeño el número de niños que no siente la diferencia (aunque no puedan expresarla y reducirla a un principio intelectual) entre la acción que es motivada por el poder personal y el deseo de mandar, y la acción que es justa porque es un interés de todos. Aún me atrevería a decir que en general los niños son más sensibles a los signos y síntomas de esta diferencia que lo son los adultos. Los niños aprenden la diferencia cuando juegan unos con otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y a dejarle dirigir si su conducta añade algo al valor experimentado de lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato. Entonces se retraen, y cuando se les pregunta por qué, dicen que porque tal y cual «es demasiado mandón».

No deseo referirme a la escuela tradicional de modo que parezca una caricatura en vez de un retrato. Pero pienso que es justo decir que una razón por la que las órdenes personales del maestro desempeñaban tan a menudo un papel indebido y una razón por la que el orden que existía fuera tan frecuentemente

un asunto de pura obediencia a la voluntad de un adulto era que la situación casi se imponía al maestro. La escuela no era un grupo o comunidad mantenida junta por la participación en actividades comunes. Consiguientemente, faltaban las condiciones normales, adecuadas del control. Su ausencia era debida, y en gran parte tenía que serlo, a la intervención directa del maestro, quien, como se dice, «mantenía el orden». Lo mantenía porque el orden estaba en el maestro en vez de residir en la participación en el trabajo que se realizaba.

La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. La mayoría de los niños son naturalmente «sociables». El aislamiento es para ellos más fastidioso aún que para los adultos. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero sólo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos. El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén del control.

No soy lo suficientemente romántico respecto a los jóvenes para suponer que todo alumno o que todo niño de impulsos normalmente fuertes responderá en toda ocasión. Probablemente, habrá algunos que, cuando ingresan a la escuela, sean ya víctimas de condiciones perjudiciales fuera de ella y que hayan llegado a ser tan pasivos y tan dóciles que no puedan contribuir a la acción. Habrá también otros que por su experiencia anterior serán engreídos y desordenados y quizás claramente rebeldes. Pero es cierto que el principio general del control social no puede ser abandonado en tales casos. Es también verdad que no puede establecerse una regla general para tratar casos semejantes. El maestro ha de tratarlos individualmente. Suelen dividirse en clases generales, pero no hay dos exactamente iguales. El educador ha de descubrir como mejor pueda las causas de las actitudes recalcitrantes. Si el proceso educativo ha

de seguir adelante no puede tratar de azuzar una voluntad contra otra con el fin de ver cuál es la más fuerte, ni aún permitir a los alumnos desordenados y no participantes dificultar constantemente las actividades educativas de los demás. La exclusión es quizás la única medida disponible en una ocasión dada, pero no es la solución. Pues aquélla puede fortalecer las mismas causas que han producido la actitud antisocial indeseable, tal como el deseo de llamar la atención o el de exhibicionismo.

Las excepciones demuestran raramente una regla o dan una clave para descubrirla. Yo no concedería, pues, demasiada importancia a estos casos excepcionales, aunque es cierto que en la actualidad las escuelas progresistas tienen con frecuencia una buena proporción de ellos, puesto que los padres suelen enviar sus hijos a tales escuelas como último recurso. No creo que la debilidad en el control, cuando se la encuentra en las escuelas progresistas nazca nunca de estos casos excepcionales. Es mucho más probable que surja del fracaso en organizar de antemano el género de trabajo (por el cual entiendo todo género de actividades emprendidas) que cree situaciones que por sí mismas puedan ejercer el control sobre lo que este, aquel y el otro alumno hacen y cómo lo hacen. Este fracaso hay que atribuirlo con la mayor frecuencia a la falta de un suficiente planeamiento reflexivo hecho de antemano. Las causas de tal falta son diferentes. Una que es particularmente importante mencionar en esta conexión es la idea de que tal planeamiento previo es innecesario y aún hostil por su naturaleza a la legítima libertad de los que se enseña.

Ahora bien, es muy posible que el maestro haga un plan preparado en una forma tan rígida e intelectualmente inflexible que se convierta en una imposición adulta, la cual no es menos externa porque se realice con tacto y con una apariencia de respeto a la libertad individual. Pero este género de planeamiento no se sigue sin más del principio indicado. No sé para qué sirve la mayor madurez del maestro y su mayor conocimiento del mundo, de las materias de estudio y de los individuos si no es para que el maestro pueda disponer las condiciones que lleven a la actividad en comunidad y a la organización que ejerza un control sobre los impulsos individuales por el mero hecho de que todos estén ocupados en proyectos colectivos. Del hecho de que el género de planeamiento previo realizado hasta ahora

haya sido tan rutinario que dejara poco espacio para el juego libre de la reflexión individual o para contribuir debidamente a la experiencia diferente individual no se sigue que deba rechazarse todo plan. Por el contrario, incumbe al educador el deber de instituir un género de plan mucho más inteligente y consiguientemente más difícil. Debe estudiar las capacidades y necesidades de la serie particular de individuos que está tratando y debe al mismo tiempo imponer las condiciones que ofrezcan la materia de estudio contenido para experiencias que satisfagan esas necesidades y desarrollen aquellas capacidades. El plan debe ser lo suficientemente flexible para permitir libre juego a la individualidad de la experiencia y sin embargo lo bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de la capacidad.

La ocasión presente es muy oportuna para decir algo sobre el campo de acción y la misión del maestro. El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal. Es absurdo excluir al maestro de la composición de este grupo. Como miembro más maduro del grupo tiene aquél una responsabilidad peculiar por la conducta de las interacciones e intercomunicaciones que constituyen la misma vida del grupo como comunidad. Que los niños son individuos cuya libertad debería ser respetada, mientras que la persona más madura no debería tener libertad como individuo, es una idea demasiado absurda para que necesite ser refutada. La tendencia a excluir al maestro de una participación positiva y directiva en la dirección de las actividades de la comunidad de la cual es miembro, es otro ejemplo de la reacción de un extremo a otro. Cuando los alumnos eran una clase más que un grupo social, el maestro actuaba necesariamente desde el exterior, y no como el director de procesos de cambio en que todos tenían una participación. Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo.

Al discutir la conducta en los juegos como un ejemplo de control social normal se hizo una referencia a la presencia de

un factor convencional estandarizado. La contrapartida de este factor en la vida escolar se encuentra en la cuestión de las maneras, especialmente de las buenas maneras, en las manifestaciones de urbanidad y cortesía. **Cuanto más sabemos sobre las costumbres de las diferentes partes del mundo en diferentes épocas de la historia de la humanidad más conocemos cómo las maneras difieren de lugar en lugar y de una época a otra.** Este hecho demuestra que en ellas existe un factor muy convencional. Pero no existe un grupo en ningún tiempo o lugar que no tenga algún código de maneras, por ejemplo, respecto al modo de saludar a otra persona. La forma particular que adopta una convención no tiene nada de fijo y absoluto en ella. **Pero la existencia de alguna forma de convención no es en sí misma una convención. Es un acompañamiento uniforme de todas las relaciones sociales. En último término, es el aceite que previene o reduce la fricción entre las personas.**

Naturalmente, es posible que estas formas sociales lleguen a convertirse, como decimos, en «meras formalidades». Pueden llegar a ser una mera exhibición, sin ningún sentido tras de ella. **Pero el evitar las formas vacías ritualistas del intercurso social no significa rechazar todo elemento formal. Más bien indica la necesidad de desarrollar formas de trato que sean naturalmente apropiadas a las situaciones sociales.** Los visitantes de algunas escuelas progresistas quedan extrañados por la falta de maneras que encuentran en ellas. Uno que conozca mejor la situación sabe que, en alguna extensión, su ausencia es debida al interés vehemente de los niños en seguir con lo que están haciendo. En su entusiasmo pueden, por ejemplo, tropezar unos con otros y con los visitantes sin decir una palabra de excusa. Se podría decir que esta condición es mejor que la exhibición de una etiqueta meramente externa, acompañando a una falta intelectual y emocional de interés por el trabajo escolar. **Pero también representa un fracaso en la educación, un fracaso en aprender una de las lecciones más importantes de la vida: la acomodación y adaptación mutuas.** La educación sigue entonces un camino unilateral, pues se hallan en proceso de formación actitudes y hábitos que dificultan el futuro aprender, que surge del contacto y de la comunicación fáciles con los demás.

V

La naturaleza de la libertad

Aun a riesgo de repetir lo que he dicho a menudo, quiero decir algo sobre el otro aspecto del problema del control social, a saber, la naturaleza de la libertad. La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco. El error más común cometido sobre la libertad es, creo yo, identificarla con la libertad de movimientos o con el aspecto externo o físico de la actividad. Ahora bien, este aspecto externo y físico no puede ser separado del aspecto interno de la actividad, de la libertad de pensamiento, deseo y propósito. La limitación puesta a la acción externa por la organización rígida de la sala de clases típica, tradicional, con sus filas fijas de bancos-mesas y su régimen militar de alumnos a quienes sólo se permitía mover a ciertas señales fijas, imponía una gran restricción sobre la libertad intelectual y moral. Los métodos de la camisa de fuerza y de la cadena de los presidiarios deben de ser abandonados si ha de existir una oportunidad para el crecimiento de los individuos en las fuentes intelectuales de la libertad sin las que no hay garantía de un crecimiento normal auténtico y continuado.

Pero aún subsiste el hecho de que un aumento de la libertad de movimientos externos es un *medio* y no un fin. No se resuelve el problema educativo cuando se obtiene este aspecto de la libertad. Todo depende, en lo que se refiere a la educación,

de lo que se hace con esta libertad añadida ¿a qué fin sirve?, ¿qué consecuencias se desprenden de ella? Hablemos primero de las ventajas que se hallan potencialmente en el aumento de la libertad exterior. En primer lugar, sin su existencia es prácticamente imposible al maestro adquirir un conocimiento de los individuos que trata. La quietud y sumisión forzadas impiden que los alumnos desvelen sus naturalezas reales. Imponen una uniformidad artificial. Colocan la apariencia ante la realidad. Conceden una prima al guardar las apariencias externas de atención, decoro y obediencia. Y todo el que conoce las escuelas en que prevalecía este sistema sabe bien que los pensamientos, imaginaciones, deseos y actividades disimuladas seguían su propio curso irrefrenado tras esta fachada. Sólo eran descubiertos por el maestro cuando algún hecho enojoso llamaba su atención. Basta sólo comparar esta situación sumamente artificial con las relaciones normales humanas que existen fuera de la sala de clases, o en un hogar bien tenido, para apreciar cuán fatal es para el conocimiento y trato del maestro respecto a unos individuos que se supone están siendo educados. Y sin este conocimiento, sólo existe una oportunidad accidental para que el material de estudio y los métodos usados en la instrucción se adapten a un individuo cuyo espíritu y carácter se dirigen en el momento. Aquí hay un círculo vicioso. La uniformidad mecánica de los estudios y métodos crea un género de inmovilidad uniforme, y ésta reacciona manteniendo una uniformidad perpetua de estudios y recitaciones, mientras que tras esta uniformidad impuesta, las tendencias individuales operan en formas irregulares y más o menos prohibidas.

La otra ventaja importante de la libertad externa aumentada se encuentra en la misma naturaleza del proceso de aprender. Ya se ha indicado que los antiguos métodos concedían una prima a la pasividad y la receptividad. La quietud física asignaba una enorme prima a esos caracteres. El único escape de ellos en la escuela estandarizada se halla en una actividad que es irregular y quizás desobediente. No puede existir una quietud absoluta en un laboratorio o en un taller. El carácter anti-social de la escuela tradicional se ve en el hecho de haber proclamado el silencio como una de sus principales virtudes. No puede existir, naturalmente, una intensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal. Pero la capacidad para tal ac-

tividad intelectual constituye una conquista comparativamente tardía cuando se la continúa durante un largo período. Debería haber breves intervalos de tiempo para la reflexión serena de cada alumno. Pero éstos son períodos de auténtica reflexión sólo cuando siguen a etapas de acción más franca y cuando se utilizan para organizar lo que se ha adquirido en períodos de actividad en que se han usado las manos y otras partes del cuerpo a más del cerebro. La libertad de movimientos es también importante como medio para mantener la salud física y mental. Hemos de aprender aún de los griegos, los cuales vieron claramente la relación entre un cuerpo sano y un espíritu sano. Pero en todos los respectos mencionados, la libertad de acción externa es un medio para la libertad de juicio y de poder para realizar fines deliberadamente escogidos. La cantidad de libertad externa que se necesita varía de un individuo a otro. Tiende naturalmente a disminuir con la mayor madurez, aunque su ausencia total impide, aún a un individuo maduro, mantener los contactos que le proporcionarían nuevos materiales sobre los cuales pudiera ejercer su inteligencia. La cantidad y la calidad de este género de actividad libre como medio de crecimiento es un problema que debe ocupar el pensamiento del educador en cada grado de desarrollo.

No puede haber mayor error, sin embargo, que tratar tal libertad como un fin en sí misma. Ésta tiende entonces a destruir las actividades participadas cooperativamente, que son la fuente normal del orden. Pero, de otra parte, convierte a la libertad, que debería ser positiva, en algo negativo. Pues la libertad de restricción —el aspecto negativo— se ha de estimar como medio para una libertad que es poder: poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarán de su realización; poder para seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos.

Los impulsos y deseos naturales constituyen en todo caso el punto de partida. Pero no existe ningún crecimiento intelectual sin alguna reconstrucción, sin alguna reelaboración de los impulsos y deseos en la forma en que primeramente se manifestaron. Esta reelaboración supone una inhibición de impulsos en su primer estado. La alternativa a la inhibición impuesta externamente es la inhibición por la reflexión y juicio del indivi-

duo. La vieja frase «detente y piensa» es sana psicología. Pues pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente. Algunas de las demás tendencias a la acción llevan al uso de la vista, el oído y la mano para observar condiciones objetivas; otras apelan al recuerdo de lo que ha ocurrido en el pasado. El pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. Lo que se ha dicho explica el sentido de la frase tan usada «dominio de sí mismo» o «autocontrol». El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol. Pero la mera supresión del control externo no constituye una garantía para la creación del autocontrol o autodominio. Es fácil saltar de la sartén al fuego. Es fácil, en otras palabras, escapar de una forma de control externo sólo para encontrarse preso en otra forma más peligrosa de control exterior. Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales. Puede ser una pérdida más que una ganancia escapar del control de otra persona sólo para encontrar la propia conducta dictada por el humor y el capricho inmediatos; esto es, a merced de impulsos en cuya formación no ha entrado el juicio inteligente. Una persona cuya conducta está controlada de este modo tiene, a lo más, la ilusión de la libertad. En realidad, está dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando.

VI

El sentido del propósito

Es, pues, un sano instinto el que identifica la libertad con el poder para formar propósitos y para ejecutar o llevar a la práctica los propósitos así formados. Tal libertad es, a su vez, idéntica al autodominio, pues la formación de propósitos y la organización de medios para realizarlos son obra de la inteligencia. Platón definió una vez al esclavo como la persona que realiza los propósitos de otro y, como se ha dicho acertadamente, una persona que se esclaviza a sus propios deseos ciegos es también un esclavo. No existe, pienso, en la filosofía de la educación progresista un punto más sano que cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender, justamente como no hay en la educación tradicional un defecto mayor que su fracaso para asegurar la activa cooperación del alumno en la formación de los propósitos que supone su estudio. Pero el sentido de los propósitos y fines no es evidente ni se explica por sí mismo. Cuando más se realza su importancia educativa tanto más importante es comprender qué es un propósito, cómo nace y cómo funciona en la experiencia.

Un propósito auténtico parte siempre de un impulso. La obstrucción a la realización inmediata de un impulso lo convierte en un deseo. Sin embargo, ni impulso ni deseo son en sí mismos un propósito. Un propósito es la vista de un fin. Esto es,

supone una previsión de las consecuencias que nacerán de actuar sobre el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia. Ello exige, en primer lugar, la observación de las condiciones y circunstancias objetivas, pues el impulso y el deseo no producen consecuencias sólo por sí mismos, sino por su interacción o cooperación con las condiciones que le rodean. El impulso para una acción tan sencilla como el andar sólo se ejecuta en conjunción activa con el suelo en que uno se halla. En circunstancias ordinarias, no tenemos que prestar mucha atención al suelo. En una situación delicada hemos de observar muy cuidadosamente cuáles son sus condiciones, como ocurre al ascender a una escarpada y abrupta montaña en la que no existen senderos o pistas. El ejercicio de la observación es, pues, una condición para la transformación del impulso en un propósito. Como ante la señal de un cruce de ferrocarril, hemos de detenernos, mirar y escuchar.

Pero la observación sola no es bastante. Hemos de comprender la *significación* de lo que vemos, oímos y tocamos. Esta significación consiste en las consecuencias que resultarán cuando se actúe sobre lo que se ve. Un nene puede ver el resplandor de una llama y ser atraído a tocarla. La significación de la llama no es entonces su brillantez, sino su poder de quemar, como la consecuencia que resultará de tocarla. Sabemos las consecuencias sólo por las experiencias previas. En los casos que nos son familiares por muchas experiencias previas no tenemos que detenernos a recordar lo que fueron aquellas experiencias. Una llama llega a significar luz y calor sin tener nosotros expresamente que pensar en experiencias previas de calor y de quemar. Pero en los casos no familiares no podemos decir precisamente cuáles serán las consecuencias de las condiciones observadas, al menos que acudamos a experiencias pasadas de nuestra mente, al menos que reflexionemos sobre ellas y viendo lo que hay de parecido a ella en las ahora presentes, pasemos a formar un juicio de lo que puede esperarse en la situación actual.

La formación de propósitos es, pues, una operación intelectual bastante compleja. Supone: 1.º la observación de las condiciones ambientales; 2.º el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la informa-

ción, consejo y advertencia de los que han tenido una experiencia más amplia; y 3.º el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significan. Un propósito difiere de un impulso y deseo originales por su transformación en un plan y método de acción basados en la previsión de las consecuencias de actuar en condiciones observadas, dadas, en una cierta forma. «Si los deseos fueran caballos, cabalgarían los pobres.» El deseo de algo puede ser muy intenso. Puede ser tan fuerte como para pasar por alto la estimación de las consecuencias que seguirán a la acción realizada. Tales casos no constituyen un modelo para la educación. El problema educativo crucial es el de procurar que la acción inmediata del deseo sea pospuesta hasta que hayan intervenido la observación y el juicio. Si no estoy equivocado, este punto es decisivamente importante para la conducta de las escuelas progresistas. La exaltación de la actividad como un fin, en lugar de la actividad *inteligente*, lleva a identificar la libertad con la realización inmediata de los impulsos y deseos. La identificación se explica por la confusión del impulso con el propósito; aunque, como se acaba de decir, no hay propósito a menos que la acción franca sea pospuesta hasta que exista una previsión de las consecuencias de poner en práctica el impulso y esa previsión es imposible sin observación, información y juicio. No basta, naturalmente, la mera información aunque adopte la forma de una predicción cuidadosa. La anticipación intelectual, la idea de las consecuencias, debe fundirse con el deseo y el impulso para adquirir fuerza motora. Entonces aquélla da dirección a lo que de otro modo sería ciego, al ofrecer el deseo ímpetu y movimiento a las ideas. Entonces una idea llega a ser un plan en y por una actividad a ser realizada. Supongamos que un hombre tiene el deseo de procurarse un nuevo hogar, construyendo, por ejemplo, una casa. Por fuerte que sea su deseo, no puede realizarlo directamente. El hombre debe formarse una idea del género de casa que quiere, incluyendo el número y disposición de las habitaciones, etc. Ha de dibujar un plano, y hacer las copias y especificaciones. Todo esto podría ser una ociosa diversión para gastar el tiempo si no dispone de recursos para ello. Ha de estudiar la situación de sus fondos y crédito disponible para la realización del plan. Ha de investigar los terrenos existentes, su precio, su proximidad al lugar donde tra-

baja, a una vecindad agradable, a una escuela, etc. Todas estas cosas: su capacidad de pago, el número y necesidades de la familia, las situaciones posibles, etc., son hechos objetivos. No son parte del deseo original. Pero han de ser considerados y juzgados para que un deseo pueda convertirse en un propósito y un propósito en un plan de acción.

Todos nosotros tenemos deseos, todos, al menos los que no hayan llegado a ser casos tan patológicos que sean completamente apáticos. Estos deseos son los últimos resortes impulsores de la acción. Un hombre de negocios desea tener éxito en su carrera; un general desea ganar batallas; un padre, tener un hogar confortable para su familia y educar a sus hijos, y así sucesivamente. La intensidad del deseo mide la energía de los esfuerzos que serán empleados. Pero los deseos son vacíos castillos en el aire si no se traducen en los medios por los que pueden realizarse. La cuestión del *cuándo* o de los medios ocupa el lugar de un fin imaginativo proyectado, y, como los medios son objetivos, han de ser estudiados y comprendidos si se ha de formar un propósito auténtico.

La educación tradicional tendía a ignorar la importancia del impulso y el deseo personales como resortes de movimiento. Pero ésta no es razón para que la educación progresista identifique el impulso y el deseo con el propósito, y pase así ligeramente por alto la necesidad de una observación cuidadosa, de una amplia esfera de información y de juicio si los alumnos han de participar en la formación de los propósitos que les mueve. En un esquema *educativo* la existencia de deseos e impulsos no es un objetivo final. Es una ocasión y una exigencia para la formación de un plan y un método de actividad. Tal plan, repitámoslo, sólo puede formarse por el estudio de las condiciones y por la obtención de toda la información necesaria.

La misión del maestro es procurar que se obtenga provecho de la ocasión. Puesto que la libertad se halla en las operaciones de observación inteligente y juicio por las que se desarrolla un propósito, la guía dada por el maestro para el ejercicio de la inteligencia del alumno es una ayuda para la libertad, no una restricción de ella. A veces los maestros temen hasta hacer sugerencias a los miembros de un grupo en cuanto a lo que deberían hacer. He oído de casos en que se rodea a los niños con objetos y materiales y después se les deja entregados por com-

pleto a sí mismos, repugnándole al maestro aún sugerir lo que podría hacerse con los materiales, para no restringir su libertad. ¿Por qué, pues, aún proveer de materiales, ya que éstos son una fuente de unas sugerencias u otras? Pero lo más importante es que la sugestión por la que actúa el alumno tiene que venir en todo caso de algún sitio. Es imposible comprender por qué una sugestión que procede de uno que tiene una experiencia mayor y un horizonte más amplio no debiera ser por lo menos tan válida como una sugestión que venga de alguna fuente más o menos accidental.

Es posible, naturalmente, abusar del cargo y forzar la actividad del joven por canales que expresen más el propósito del maestro que el de los alumnos. Pero el medio de evitar este peligro no es que el adulto se retraiga por completo. El medio es, primero, que el maestro conozca inteligentemente las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de los que está enseñando, y, segundo, permitir que la sugestión hecha se desarrolle en planes y proyectos por medio de las ulteriores sugerencias aportadas y organizadas en un todo por los miembros del grupo. El plan, en otras palabras, es una empresa cooperativa, no una dictadura. La sugestión del maestro no es un molde para un resultado como si fuera de hierro fundido, sino que es un punto de partida que se ha de desarrollar en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los ocupados en el proceso de aprender. El desarrollo tiene lugar mediante un recíproco dar y tomar, en el que el maestro toma pero no teme también dar. El punto esencial es que el propósito se desarrolle y adquiera forma mediante el proceso de la inteligencia social.

VII

Organización progresiva de las materias de estudio

Se ha aludido ya bastantes veces a las condiciones objetivas comprendidas en la experiencia y a su función de promover o de impedir el crecimiento acumulado de la experiencia ulterior. Por deducción, estas condiciones objetivas, sean las de la observación, la memoria, la información de los demás, o de la imaginación, han sido identificadas con las materias de estudio y el aprender, o, hablando más en general, con el contenido del programa de estudios. Nada, sin embargo, se ha dicho explícitamente hasta ahora sobre las materias de estudio como tal. El asunto debe ser discutido ahora. Una consideración resalta claramente cuando se concibe a la educación en el sentido de la experiencia. Todo lo que pueda llamarse un estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria. En este respecto, la nueva educación contrasta grandemente con los procedimientos que empiezan con hechos y verdades que se hallan más allá del alcance de la experiencia de los que se enseña, y que, por tanto, tiene el problema de descubrir los medios y modos para colocarlos dentro de la experiencia. Indudablemente, una de las causas principales del gran éxito de los métodos nuevos en la educación primaria temprana ha sido la observación del principio opuesto.

Pero encontrar el material para aprender dentro de la experiencia es sólo el primer paso. El paso siguiente es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado en una forma más plena y más rica y también más organizada, a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio a la persona diestra, madura. Que este cambio es posible sin apartarse de la conexión orgánica de la educación con la experiencia está demostrado por el hecho de que ese cambio tiene lugar fuera de la escuela y aparte de la educación sistemática. El niño pequeño, por ejemplo, empieza con un ambiente de objetos que es muy restringido en espacio y en tiempo. Este ambiente se extiende continuamente por el *momentum* inherente a la experiencia misma, sin ayuda de una instrucción escolar. Cuando el niño aprende a tocar, a arrastrarse, a andar y a hablar, la materia intrínseca de su experiencia se amplía y profundiza. Se pone en contacto con nuevos objetos y sucesos que despiertan nuevos poderes, mientras que el ejercicio de estos poderes refina y amplía el contenido de su experiencia. El espacio vital y la duración vital se extienden. El ambiente, el mundo de experiencia se hace constantemente mayor y, por decirlo así, más denso. El educador que recibe al niño al fin de este período ha de encontrar los medios para hacer consciente y deliberadamente lo que la «naturaleza» realiza en los primeros años.

Apenas es necesario insistir en la primera de las dos condiciones que se han especificado. Es un precepto cardinal de la nueva escuela de educación que el comienzo de la instrucción se haga con la experiencia que tienen ya los alumnos; que esta experiencia y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida para todo ulterior aprender. No estoy tan seguro de que reciba la misma atención la otra condición, la del desarrollo ordenado hacia la expansión y organización de la materia de estudio mediante el aumento de la experiencia. Sin embargo, el principio de la continuidad de la experiencia educativa requiere que se preste igual reflexión y atención a la solución de este aspecto del problema educativo. Indudablemente esta fase del problema es más difícil que la otra. Los que tratan al niño en edad preescolar, al niño del jardín de infantes, y al niño y a la niña de los primeros años de la escuela primaria, no tienen mucha dificultad para determi-

nar la extensión de la experiencia pasada o para encontrar actividades que se relacionen de un modo vital con ella. Ambos factores del problema ofrecen al educador mayores dificultades cuando se trata de niños crecidos. Es más difícil descubrir el fondo de la experiencia de los individuos y más difícil también descubrir cómo las materias contenidas en esa experiencia deben dirigirse para llevar a campos más amplios y mejor organizados.

Es un error suponer que el principio de dirigir la experiencia a algo diferente se satisface adecuadamente sólo con dar a los alumnos algunas experiencias nuevas, más que lo es procurando que tengan mayor habilidad y facilidad para tratar cosas que les son ya familiares. Es también esencial que los nuevos objetos y sucesos sean referidos intelectualmente a los de experiencias anteriores, y esto significa que existe algún progreso en la articulación consciente de hechos e ideas. Así, la misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior. Aquél ha de considerar constantemente lo que ya se ha ganado, no como una posesión fija, sino como un recurso e instrumento para abrir nuevos campos que pueden presentar nuevas exigencias a las facultades existentes de observación y de uso inteligente de la memoria. La conexión en el crecimiento debe ser su constante consigna.

El educador, más que ningún miembro de cualquier otra profesión, está obligado a dirigir su mirada muy adelante. El médico puede considerar que ha realizado su misión cuando ha restablecido la salud de un paciente. Tiene indudablemente la obligación de aconsejarla cómo ha de vivir para evitar males semejantes en el futuro. Pero, después de todo, la conducta de su vida es su asunto propio, no el del médico; y lo que es más importante para el punto presente es que cuando el médico se ocupa de la instrucción y el consejo respecto al futuro de su paciente asume función de educador. El abogado se ocupa de ganar un pleito para su cliente o de sacar a éste de alguna complicación en que se halla. Si va más allá del caso que se le ha presentado, se convierte también en educador. El educador, por la misma naturaleza de su trabajo, está obligado a ver su labor

presente en relación con lo que realiza, o deja de realizar, para un futuro cuyos objetos están unidos a los del presente.

Aquí también el problema para el educador progresista es más difícil que para el maestro de la escuela tradicional. Éste ha de mirar en efecto hacia adelante. Pero al menos que su personalidad y entusiasmo miren más allá de los límites que cercan a la escuela tradicional, podría contentarse con pensar en el próximo período de exámenes o en la promoción a la clase inmediata. Podría contemplar el futuro en relación con los factores que se hallan dentro de las exigencias del sistema escolar tal como éstos existen convencionalmente. Al maestro que une la educación con la experiencia presente incumbe una misión más seria y más difícil. ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya vividas y ha de usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente.

Como los estudios de la escuela tradicional consistían en materias seleccionadas y organizadas sobre la base del juicio de los adultos respecto a lo que habría de ser útil para el joven alguna vez en el porvenir, el material que tenía que ser aprendido se hallaba colocado fuera de la experiencia vital del que aprendía. En consecuencia, debía de ocuparse del pasado, de aquello que había demostrado su utilidad a los hombres en pasadas edades. Por reacción a un extremo opuesto, tan infortunada como era probablemente natural bajo esas circunstancias, la sana idea de que la educación debía obtener sus materiales de la experiencia presente y debía capacitar al alumno para resolver los problemas del presente y el futuro, se ha convertido a menudo en la idea de que las escuelas progresistas pueden ignorar en muy gran extensión el pasado. Si el presente pudiera ser separado del pasado, la conclusión sería acertada. Pero las realizaciones del pasado ofrecen el único medio de que disponemos para comprender el presente. Así como el individuo ha de traer a su memoria su propio pasado para comprender las condiciones en que individualmente se halla, así los productos y problemas de la presente vida *social* se hallan en conexión tan íntima y directa con el pasado que los alumnos no pueden ser preparados a comprender ninguno de estos problemas o a encontrar el método mejor para resolverlos sin ahondar en las

raíces del pasado. En otras palabras, el acertado principio de que los objetivos del aprender se hallan en el futuro y sus materiales inmediatos en la experiencia presente sólo pueden ponerse en práctica en el grado en que se extienda la experiencia presente, hacia atrás. Sólo puede ampliarse al futuro en la medida que ha sido ampliada para penetrar en el pasado.

Si lo permitiera el tiempo, la discusión de los problemas políticos y económicos que la generación presente se verá obligada a afrontar en el futuro haría más definida y concreta esta afirmación general. No puede comprenderse la naturaleza de los problemas si no sabemos cómo han nacido éstos. Las instituciones y costumbres que existen en el presente y que dan origen a los presentes males y dislocaciones sociales no han surgido de la noche a la mañana. Tienen una larga historia tras sí. La tentativa de estudiarlos simplemente sobre la base de lo que es evidente en el presente está condenada a caer en la adopción de medidas superficiales, que al fin sólo harán más agudos y difíciles de resolver los problemas existentes. La política basada simplemente sobre el conocimiento del presente separado del pasado es la contrapartida del abandono y descuido en la conducta individual. La salida del sistema escolar que hizo del pasado un fin en sí mismo es el conocimiento del pasado como *medio* para comprender el presente. Hasta que no se haya resuelto este problema, continuará el actual conflicto de las ideas y prácticas educativas. De un lado habrá reaccionarios que pretendan que la misión principal, si no la única, de la educación es la transmisión de la herencia cultural. De otro lado estarán los que defienden que deberíamos ignorar el pasado y tratar sólo el presente y el futuro.

Es, creo, inevitable en las circunstancias actuales que el punto más débil en las escuelas progresistas sea hoy la selección y organización de la materia intelectual. Es inevitable, como es justo y acertado, que se desentendieran del material cortado y seco que constituía el eje de la vieja educación. Además, el campo de experiencia es muy amplio y varía en su contenido de lugar a lugar y de un tiempo a otro. Está fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital. Por otra parte, las escuelas progresistas son nuevas. Tienen la existen-

cia poco más de una generación. Hay que esperar pues de ellas cierta cantidad de incertidumbre y de laxitud en la elección y organización del programa de materias. No hay razón para una crítica o queja fundamental.

Hay, sin embargo, base para una crítica legítima cuando el desarrollo sucesivo de la educación progresista deja de reconocer que el problema de selección y organización de las materias de estudio es fundamental. La improvisación que utiliza las ocasiones especiales impide que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en cosas estereotipadas y muertas. Pero la materia básica de estudio no puede escogerse de un modo precipitado. Las ocasiones que no son ni pueden ser previstas surgirán siempre que exista libertad intelectual. Aquéllas deberán utilizarse. Pero existe una gran diferencia entre usarlas en el desarrollo de una línea continua de actividad y confiar en ellas para proporcionar la materia principal de enseñanza.

No surgen problemas si una experiencia dada no conduce a un campo que ya no es familiar; y los problemas son el estímulo para pensar. Que las condiciones que se encuentran en la experiencia presente deben utilizarse como fuentes de problemas es una característica que diferencia a la educación basada en la experiencia de la educación tradicional. Pues en ésta los problemas se planteaban desde afuera. El crecimiento depende de la presencia de dificultades a vencer por el ejercicio de la inteligencia. Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual a dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos; y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidos se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas. El proceso constituye una espiral continua. La unión ineludible del presente con el pasado es un principio cuya aplicación no se limita al estudio de la historia. Consideremos, por ejemplo, la ciencia natural. La vida social contemporánea es lo que es en muy gran medida por los resultados de la aplicación de las ciencias físicas. La experiencia de cada niño y cada joven, en la ciudad y el campo, es lo que es actualmente por los aparatos que utilizan la electrici-

dad, el calor y los procesos químicos. Un niño no come alimentos que no supongan en su preparación y asimilación principios químicos y fisiológicos. No lee con luz artificial o hace un viaje en automóvil o en tren sin ponerse en contacto con operaciones y procesos que ha engendrado la ciencia.

Constituye un sano principio educativo introducir a los alumnos en las materias científicas e iniciarlos en sus hechos y leyes mediante el conocimiento de las aplicaciones sociales de la vida diaria. La adhesión a este método no es sólo el camino principal para comprender la ciencia misma sino que, a medida que los alumnos están más desarrollados, constituye también el camino para comprender los problemas económicos e industriales de la sociedad presente. Pues éstos son en una gran extensión los productos de la aplicación de la ciencia a la producción y distribución de las cosas y servicios, mientras que estos últimos procesos son el factor más decisivo para determinar las relaciones presentes de los seres humanos y los grupos sociales entre sí. Es absurdo, pues, argüir que los procesos semejantes a los estudiados en laboratorios e institutos de investigación no constituyen una parte de la experiencia diaria de la vida del joven y que por tanto no caen dentro del campo de la educación basada en la experiencia. Es innecesario decir que el ser inmaduro no puede estudiar los hechos y principios científicos en la forma que los expertos adultos lo hacen. Pero este hecho, en vez de librar al educador de la responsabilidad de utilizar las experiencias presentes de modo que los alumnos puedan ser dirigidos gradualmente, mediante la obtención de leyes y hechos, a la experiencia de un orden político, plantea uno de sus principales problemas.

Pues si es cierto que la experiencia presente, en su pormenor y también en una amplia escala, es lo que es por la aplicación de la ciencia, primero, a los procesos de producción y distribución de objetos y servicios, y después a las relaciones que los seres humanos mantienen socialmente entre sí, es imposible obtener una visión de las presentes fuerzas sociales (sin lo que no se las puede dominar y dirigir) aparte de una educación que dirija a los alumnos al conocimiento de los mismos hechos y principios que en su organización final constituyen las ciencias. La importancia del principio de que los alumnos deben ser llevados a conocer las materias de estudio científicas no desapa-

rece tampoco con el conocimiento dado de las circunstancias sociales presentes. Los métodos de la ciencia indican también el camino hacia las medidas y a procedimientos por medio de los cuales puede ser producido por un mejor orden social. Las aplicaciones de las ciencias que han producido en gran medida las condiciones sociales que ahora existen no agotan el campo posible de su aplicación. Pues hasta ahora la ciencia ha sido aplicada más o menos casualmente y bajo la influencia de fines tales como el beneficio y el poder particulares, que constituyen un legado de las instituciones de una edad precientífica.

Se nos dice casi diariamente y de muchos lados que es imposible a los seres humanos dirigir inteligentemente su vida en común. Se nos dice, por una parte, que las relaciones humanas, domésticas e internacionales, son tan complejas, y de otra parte que los seres humanos son en tan gran medida criaturas de la emoción y el hábito, que hacen imposible un plan social de larga escala y una dirección por la inteligencia. Esta opinión tendría más crédito si alguna vez se hubiera realizado un esfuerzo sistemático, empezando por la primera educación y proseguido con el estudio y aprendizaje continuos de la juventud, con el fin de hacer supremo en la educación el método de la inteligencia representado por la ciencia. No existe nada en la naturaleza inherente del hábito que impida hacerse habitual al método inteligente; y no hay nada en la naturaleza de la emoción que impida el desarrollo de una intensa lealtad emotiva al método.

El caso de la ciencia se emplea aquí como un ejemplo de la selección progresiva de la materia de estudio, existente en la experiencia presente, hacia la organización: una organización que es libre, no impuesta externamente, porque está de acuerdo con el crecimiento de la experiencia misma. La utilización de la materia de estudio encontrada en la experiencia vital presente del alumno hacia la ciencia es quizás el mejor ejemplo que pueda encontrarse del principio básico de utilizar la experiencia existente como el medio de llevar a los alumnos a un mundo ambiental más amplio, más refinado y mejor, físico y humano, que el encontrado en las experiencias de las que parte el crecimiento educativo. La última obra de Hogben *Mathematics for the Million* demuestra cómo las matemáticas, si son tratadas como un espejo de la civilización y como un medio principal en su progreso, pueden contribuir al objetivo deseado de

un modo tan seguro como pueden hacerlo las ciencias físicas. La idea subyacente en todo caso es la de la organización progresiva del conocimiento. Con referencia a la organización del conocimiento es acaso donde podemos encontrar más agudamente activas las filosofías de «lo uno o lo otro». En la práctica, si no con tantas palabras, se afirma a menudo que puesto que la educación tradicional se basaba en una concepción de organización del conocimiento que casi despreciaba la experiencia de la vida presente, la educación basada en la experiencia viva debería desdeñar la organización de hechos e ideas.

Cuando hace un momento llamé a esta organización un *ideal* entendía, en su aspecto negativo, que el educador no puede partir de un conocimiento ya organizado y proseguir entregándole en dosis. Pero como ideal, el proceso activo de organizar hechos e ideas es un proceso educativo siempre presente. Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más ordenada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia. De otro modo la experiencia estaría tan dispersa que sería caótica. La experiencia de los niños pequeños se centra en las personas y el hogar. La perturbación del orden normal de relaciones en la familia la conocen los psiquiatras como una fértil fuente de perturbaciones mentales y emotivas ulteriores, hecho que sirve de comprobación para la realidad de este género de organización. Uno de los grandes avances en la primera educación escolar, en el *kinder-garten* y los grados inferiores, es que conserva el centro social y humano de la organización de la experiencia, en vez del antiguo desplazamiento violento del centro de gravedad. Pero uno de los problemas salientes de la educación, como de la música, es la modulación. En el caso de la educación, la modulación significa el movimiento de un centro social y humano hacia un esquema intelectual más objetivo de organización, siempre teniendo en cuenta, sin embargo, que la organización intelectual no es un fin en sí misma, sino que es el medio por el cual pueden entenderse y ordenarse más inteligentemente las relaciones sociales, los vínculos y los lazos distintivamente humanos.

Cuando la educación se basa, en teoría y práctica, sobre la experiencia es evidente que la materia de estudio organizada del adulto y del especialista no puede ofrecer el punto de partida.

Sin embargo, representa el objetivo hacia el cual debe moverse continuamente la educación. Apenas es necesario decir que uno de los principios más fundamentales de la organización científica de conocimiento es el principio de causalidad. El modo como lo concibe y formula este principio el especialista científico es ciertamente muy diferente del modo en que puede ser llevado a la experiencia del joven. Pero ni la relación ni la aprehensión de su contenido son ajenas a la experiencia aún del niño pequeño. Cuando un niño de dos o tres años aprende a no aproximarse demasiado a una llama y sin embargo a acercarse lo bastante a una estufa para calentarse, comprende y utiliza la relación causal. No existe actividad inteligente que no se adapte a las exigencias de la relación, y es inteligente en la medida en que no sólo se adapta sino que tiene conciencia de ella.

En las primeras formas de la experiencia la relación causal no se ofrece en abstracto, sino en la forma de relación de los medios empleados para un fin: de la relación de medios y consecuencias. El aumento de juicio y de inteligencia es esencialmente aumento de capacidad para formar propósitos y seleccionar y organizar medios para su realización. Las experiencias más elementales del ser joven están llenas de casos de la relación medio-consecuencia. No hay comida que se prepare, ni medio de iluminación que se emplee, que no sirva de ejemplo para esta relación. Lo perturbador en la educación no es la carencia de situaciones en que la relación causal se manifieste en la relación de medios y consecuencias. En cambio es muy frecuente dejar de utilizar la situación que lleve al alumno a comprender la relación en los casos dados de la experiencia. El lógico da los nombres de «análisis» y «síntesis» a las operaciones por las que se seleccionan y organizan los medios en relación con un propósito.

Este principio determina la última fundamentación para la utilización de las *actividades* en la escuela. Nada puede ser más absurdo educativamente que defender una variedad de ocupaciones activas en la escuela y atacar la necesidad de una organización progresiva de información y de ideas. La actividad inteligente se distingue de la actividad sin objeto por el hecho de que supone una selección de medios —análisis— de la variedad de condiciones que son presentes, y su estructuración

—síntesis— para alcanzar un fin o propósito asignados. Es evidente que cuanto más inmaduro es el alumno más simple debe ser el fin tenido en vista y más rudimentarios los medios empleados. Pero el principio de organización de la actividad en forma de alguna percepción de la relación de consecuencias a medios se aplica aún al niño más pequeño. De otro modo, una actividad cesa de ser educativa porque es ciega. Con el aumento de madurez, el problema de la interrelación de medios llega a ser más urgente. La idea de causa y efecto se hace más evidente y explícita en el grado en que la observación inteligente se transfiere de la relación de unos medios a otros. La justificación final de los talleres, cocinas, etc., en la escuela no es precisamente el que ofrezcan oportunidades para la actividad, sino que ofrecen oportunidad para el *género* de actividad o para la adquisición de habilidades mecánicas que lleven a los alumnos a comprender la relación de medios y fines, y después a considerar la forma en que las cosas interactúan unas con otras para producir efectos determinados. Es el mismo principio que sirve de base a los laboratorios en la investigación científica.

Si el problema de la organización intelectual no puede solucionarse sobre la base de la experiencia, surgirá seguramente la reacción hacia los métodos de organización impuestos externamente. Se perciben ya signos de esta reacción. Se nos dice que nuestras escuelas, viejas y nuevas, están fracasando en su tarea principal. No desarrollan, se dice, la capacidad para el examen crítico y la habilidad para razonar. Se nos dice que la capacidad de pensar está ahogada por la acumulación de información mal digerida, y por la tentativa de adquirir formas de habilidad que sean inmediatamente útiles en los negocios y el mundo comercial. Se nos dice que estos males nacen de la influencia de la ciencia y de la exaltación de las exigencias presentes, a expensas de la herencia cultural comprobada del pasado. Se arguye que la ciencia y sus métodos deben ser subordinados; que debemos volver a la lógica de los últimos principios expresados en la filosofía de Aristóteles y Santo Tomás, para que el joven pueda anclar de un modo seguro en su vida intelectual y moral, y no esté a merced de toda brisa que pueda soplar.

Si el método de la ciencia se hubiera aplicado consecuente y continuamente a todas las materias en el trabajo de todos los

días de la escuela, quedaría yo más impresionado por esta apelación emotiva. En el fondo yo no veo más que dos alternativas entre las que debe escoger la educación, si no ha de quedar a la deriva sin una finalidad. Una de ellas se expresa en la tentativa de inducir a los educadores a volver a los métodos intelectuales e ideales que surgieron siglos antes de que se desarrollara el método científico. La apelación puede tener momentáneamente éxito en un período en que abunda la inseguridad general, tanto emotiva e intelectual como económica. Pues en estas circunstancias se acentúa el deseo de aprender por una autoridad fija. Sin embargo, esto se halla tan fuera de las condiciones de la vida moderna que creo es una locura buscar la salvación en esta dirección. La otra alternativa es la utilización sistemática del método científico como el modelo e ideal de la exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia.

El problema aquí planteado se presenta con peculiar intensidad en las escuelas progresistas. El hecho de no prestar atención constante al desarrollo del contenido intelectual de la experiencia y de obtener una creciente organización de hechos e ideas, puede solamente acabar por fortalecer la tendencia a una vuelta reaccionaria al autoritarismo intelectual y moral. El momento no es adecuado para una disquisición sobre el método científico. Pero ciertos rasgos suyos se hallan en tan íntima conexión con cualquier esquema educativo basado en la experiencia, que deben ser anotados.

En primer lugar, el método experimental de la ciencia concede más importancia, y no menos, a las ideas como ideas que los otros métodos. No existe un experimento como tal en el sentido científico, a menos que la acción sea dirigida por alguna idea directriz. El hecho de que las ideas empleadas sean hipótesis, y no verdades finales, es la razón por la que las ideas son más celosamente guardadas y comprobadas en la ciencia que en otro lugar. En el momento en que se las considera como verdades primeras en sí mismas, cesa de haber una razón para un examen escrupuloso de ellas. Tienen que ser aceptadas como verdades establecidas y con ello termina el asunto. Pero como hipótesis tienen que ser comprobadas y revisadas continuamente, requerimiento que exige que se las formule de un modo correcto.

En segundo lugar, las ideas o hipótesis son comprobadas por las consecuencias que producen cuando se actúa con ellas. Este hecho significa que las consecuencias de la acción han de ser observadas cuidadosa y detenidamente. Se puede disfrutar temporalmente de una actividad que no ha sido confrontada por la observación de lo que sigue de ella. Pero intelectualmente no conduce a ninguna parte. No ofrece un conocimiento sobre las situaciones en que ocurre la acción ni conduce a la clarificación y expansión de las ideas.

En tercer lugar, el método de inteligencia manifestado en el método experimental exige que se siga la pista de las ideas, actividades y consecuencias observadas. El seguir la pista es un asunto de revisión y resumen reflexivos, en lo que hay un análisis y registro de los rasgos significativos de una experiencia en desarrollo. Reflexionar es mirar a lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias. Ello constituye la médula de la organización intelectual y del espíritu disciplinado.

Me he visto obligado a hablar en general y a menudo en un lenguaje abstracto. Pero lo que se ha dicho está relacionado orgánicamente con la exigencia de que la experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos o informaciones, y de ideas. Sólo se satisface esta condición cuando el educador considera a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia. Esta condición, a su vez, sólo puede ser satisfecha cuando el educador dirige su mirada hacia adelante y contempla toda experiencia presente como una fuerza activa que influye en lo que serán las experiencias futuras. Me doy cuenta de que la importancia que he asignado al método científico puede ser perturbadora, pues puede tener por resultado sólo la apelación a la técnica especial de la investigación de laboratorio, tal como la aplican los especialistas. Pero el sentido de la importancia atribuida al método científico tiene poco que hacer con las técnicas especializadas. Aquella significa que el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en que vivimos. Significa que el método científico ofrece un modelo útil del modo y las condi-

ciones en que se utilizan las experiencias para dirigir hacia adelante y hacia afuera. La adaptación del método a los individuos de diferentes grados de madurez es un problema para el educador, y los factores constantes en el problema son la formación de ideas, la acción sobre ellas, la observación de las condiciones que resultan y la organización de hecho e ideas para el uso futuro. Ni las ideas, ni las actividades, ni las observaciones, ni la organización son las mismas para una persona de seis años que para una de doce o dieciocho, y menos para un científico adulto. Pero en cada nivel hay un desarrollo expansivo de experiencia si la experiencia es educativa en efecto. Consiguientemente, cualquiera que sea el nivel de experiencia, no podemos hacer otra cosa más que operar de acuerdo con la pauta que ofrece o descuidar el lugar de la inteligencia en el desarrollo y control de una experiencia viva y activa.

VIII

Experiencia: los medios y objetivos
de la educación

En lo que se ha dicho he dado por supuesto la exactitud del principio de que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo. No he argumentado para la aceptación de este principio ni he intentado justificarlo. Tanto los conservadores como los radicales de la educación se hallan profundamente descontentos con la presente situación educativa considerada en su totalidad. Existe por lo menos este acuerdo entre las personas inteligentes de las escuelas y de la reflexión educativa. El sistema de educación debe seguir un camino u otro: o volver a los modelos intelectuales de una edad precientífica o dirigirse a una mayor utilización del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y expansiva. No he tratado más que de señalar algunas de las condiciones que deben atenderse satisfactoriamente si la educación adopta el último camino.

Pues yo confío tanto en las potencialidades de la educación cuando se la trata como un desarrollo inteligentemente dirigido de las posibilidades inherentes a la experiencia ordinaria, que no creo necesario criticar aquí el otro camino ni presentar argumentos en favor de seguir la vía de la experiencia. La única razón para prever un posible fracaso al tomar esta ruta se halla,

en mi opinión, en el peligro de que no se conciba adecuadamente a la experiencia y al método experimental. No hay en el mundo disciplina tan severa como la disciplina de la experiencia sometida a las pruebas de un desarrollo y dirección inteligente. De aquí que la única razón que puedo ver para una reacción temporal contra los tipos, fines y métodos de la nueva educación es el fracaso de los educadores que manifiestamente los adoptan en ser fieles a ellos en la práctica. Como he afirmado más de una vez, el camino de la nueva educación no se puede seguir tan fácilmente como el viejo camino, sino que es más penoso y difícil. Así lo continuará siendo hasta que alcance su mayoría de edad, y esto exigirá muchos años de serio trabajo cooperativo por parte de sus adherentes. El mayor peligro que amenaza a su porvenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso, si no de una manera repentina, por lo menos de un día a otro, o de una a otra semana. Por esta razón, en vez de exaltar sus principios, me he limitado a mostrar ciertas condiciones que deben cumplirse si ha de tener el éxito que por derecho le corresponde.

He usado frecuentemente en lo que precede las palabras «progresista» y «nueva» educación. No deseo terminar, empero, sin consignar mi firme creencia en que la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresista contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre de *educación*. No estoy en favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia.

2005 2/10/91