

Teorías del conocimiento

1. Continuidad contra dualismo

En las páginas anteriores se han criticado algunas teorías del conocer. A pesar de sus diferencias, todas coinciden en un aspecto fundamental que contrasta con la teoría que hemos presentado positivamente. Ésta supone *continuidad*; aquéllas afirman o implican ciertas divisiones, separaciones o antítesis básicas, llamadas técnicamente dualismos. El origen de estas divisiones lo hemos encontrado en los muros duros y rígidos que separan a los grupos y clases sociales dentro de un grupo, como los que existen entre ricos y pobres, hombres y mujeres, nobles y plebeyos, gobernantes y gobernados. Estas barreras significan una ausencia de intercambio fluido y libre. Esta ausencia equivale al establecimiento de tipos diferentes de experiencia vital, cada uno con materias, fines y normas de valores aislados. Cada una de tales condiciones sociales tiene que formularse en una filosofía dualista, si la filosofía ha de ser una sincera exposición de la experiencia. Cuando va más allá del dualismo —como muchas filosofías lo hacen en la forma— sólo puede realizarlo apelando a algo más elevado que lo que se encuentra en la experiencia, por un escape a algún reino trascendental. Y al negar nominalmente la dualidad, tales teorías las restauran realmente, pues terminan en una división entre las cosas de este mundo como meras apariencias y una esencia inaccesible de la realidad.

En tanto que persistan estas divisiones y se añadan otras a ellas, cada una deja su señal sobre el sistema de educación, hasta que éste, tomado como un todo, se convierte en un depósito de diversos propósitos y procedimientos. El resultado es aquel género de freno y equilibrio de factores y valores segregados que se ha descrito antes (véase Cap. XVIII). La exposición presente es simplemente una formulación, en la terminología filosófica, de varias concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer.

En primer lugar, está la oposición entre el conocer empírico y el racional

superior. El primero está conexionado con los asuntos cotidianos, sirve a los propósitos del individuo ordinario que no persigue fines intelectuales especializados y pone sus necesidades en alguna conexión operante con el ambiente inmediato. Tal conocer es menospreciado, si no desprestigiado, como puramente utilitario, carente de significación cultural. El conocimiento racional se supone que es algo que toca a la realidad de un modo último e intelectual; que ha de ser perseguido por su propio valor y terminar propiamente en una visión puramente intelectual, no rebajada por su aplicación a la conducta. Socialmente, la diferencia corresponde a la de la inteligencia usada por las clases trabajadoras y la empleada por una clase culta alejada de la preocupación de ganarse la vida.

Filosóficamente, la diferencia gira sobre la distinción de lo particular y lo universal. La experiencia es un agregado de particulares más o menos aislados, cuyo conocimiento debe hacerse por separado. La razón trata los universales, los principios generales, las leyes, que se hallan sobre la agitación de los detalles concretos. En el precipitado educativo se supone que el alumno ha de aprender, de una parte, una serie de temas de información concreta, cada uno existiendo por sí mismo, y de otra parte ha de llegar a familiarizarse con cierto número de leyes y de relaciones generales. La geografía, como se ha enseñado frecuentemente, sirve de ejemplo para lo primero; las matemáticas, más allá de los rudimentos del cálculo, para lo segundo. Para todos los fines prácticos, ambas representan dos mundos independientes.

Otra antítesis la sugieren los dos sentidos de la palabra "aprender". De un lado, es la suma total de lo que se conoce, como lo que se transmite por los libros y las personas cultas. Es algo externo, una acumulación de cogniciones, como se podrían almacenar productos materiales en una tienda. La verdad existe ya hecha en alguna parte. El estudio es entonces el proceso por el cual un individuo saca lo que está almacenado. Por otro lado, el aprender significa algo que el individuo *hace* cuando estudia. Es un asunto activo, personalmente dirigido. El dualismo existe aquí entre el conocimiento como algo externo, o como se le llama a menudo, objetivo, y el conocer como algo puramente interno, subjetivo, psíquico. Hay, por una parte, un cuerpo de verdad, ya hecha y, por otra, una mente hecha ya también, equipada con una facultad de conocer, con sólo que quiera ejercitarse, lo que con frecuencia odia hacer. La separación, a menudo mencionada, entre la materia y el método es el equivalente educativo de este dualismo. Socialmente, la distinción se refiere a la parte de la vida que depende de la autoridad y aquella en que los individuos están en libertad para avanzar.

Otro dualismo es el de la actividad y la pasividad en el conocer. Las cosas puramente empíricas y físicas se supone con frecuencia que se conocen recibiendo sus impresiones. Las cosas físicas se estampan en cierto modo sobre la mente o se transportan a la conciencia por medio de los órganos sensoriales. Por el contrario, se supone que el conocimiento racional y el conocimiento de las cosas espirituales surgen de la actividad iniciada dentro del espíritu, una actividad que se realiza mejor si se la mantiene alejada de todo contacto sucio con los sentidos y objetos externos. La distinción entre el

adiestramiento sensorial y las lecciones de cosas y ejercicio de laboratorio respecto a las ideas puras contenidas en los libros y asimiladas —así se piensa— por algún milagroso resultado de la energía mental, es una clara expresión de esta diferencia en la educación. Socialmente, refleja una división entre aquellos que están controlados por la preocupación directa por las cosas y los que son libres para cultivarse a sí mismos.

Otra oposición actual es la que se dice que existe entre el intelecto y las emociones. Las emociones se conciben como puramente privadas y personales, no teniendo nada que ver con la labor de la pura inteligencia en la captación de hechos y verdades, excepto quizá la sola emoción de la curiosidad intelectual. El intelecto es una luz pura; las emociones son un calor perturbador. El espíritu se dirige externamente hacia la verdad; las emociones se dirigen internamente a las consideraciones de ventajas y pérdidas personales. Así en la educación tenemos aquella depreciación sistemática del interés, que ya hemos observado, más la necesidad en la práctica, con la mayor parte de los alumnos, de recurrir a castigos y recompensas extraños e inadecuados con el fin de inducir a la persona que posee un espíritu (como su vestido tiene un bolsillo) a aplicar este espíritu a las verdades que se han de conocer. Así tenemos el espectáculo de los educadores profesionales censurando la apelación al interés mientras defienden con gran dignidad la necesidad de confiar en los exámenes, calificaciones, promociones y emociones y el sistema tan extendido de los castigos y recompensas. El efecto de esta situación que ahoga el sentido del humor del maestro no ha recibido toda la atención que se merece.

Todas estas separaciones culminan en una, entre el conocer y el hacer, la teoría y la práctica, entre la mente como el fin y el espíritu de acción y el cuerpo como sus órganos y medios. No repetiremos lo que se ha dicho sobre la fuente de este dualismo en la división de la sociedad de una clase trabajando con sus músculos para su sostenimiento material y una clase que relevada de la presión económica, se dedica a las artes de la expresión y a la dirección social. No es necesario tampoco hablar de los males educativos que nacen de esta separación. Nos contentaremos con resumir las fuerzas que tienden, evidentemente, a hacer insostenible esta concepción y a sustituirla por la idea de la continuidad.

1) Los avances de la fisiología y de la psicología asociadas con ella han mostrado la conexión de la actividad mental con la del sistema nervioso. Con sobrada frecuencia, el reconocimiento de esta conexión se ha detenido en este punto; el antiguo dualismo de alma y cuerpo se ha reemplazado por el del cerebro y el resto del cuerpo. Pero en realidad, el sistema nervioso es sólo un mecanismo especializado para mantener actuando juntas a todas las actividades corporales. En vez de estar aislado de ellas, como un órgano del conocer respecto a los órganos de la respuesta motriz, es el órgano por el cual aquéllas interactúan en la respuesta. El cerebro es esencialmente un órgano para efectuar el ajuste recíproco de cada uno de los estímulos recibidos del ambiente y de las respuestas dirigidas a él. Obsérvese que el ajuste es recíproco; el cerebro no sólo capacita a la actividad orgánica para influir

sobre un objeto del ambiente en respuesta a un estímulo sensorial, sino que esta respuesta determina también cuál ha de ser el estímulo siguiente. Véase lo que ocurre, por ejemplo, cuando un carpintero está trabajando en un tablero o un grabador sobre su plancha, o en cualquier caso de una actividad sostenida. Mientras que cada respuesta motora se ajusta a la situación indicada mediante los órganos sensoriales, esa respuesta motora estructura el estímulo sensible siguiente. Generalizando este ejemplo, el cerebro es el mecanismo destinado a una constante reorganización de la actividad para mantener su continuidad; es decir, para hacer aquellas modificaciones en la acción futura que se requieren por lo ya hecho. La continuidad del trabajo del carpintero se distingue de una repetición rutinaria del mismo movimiento realizado idénticamente y de una actividad casual en la que no se acumula nada. Lo que la hace continua, consecutiva o centrada es que el primer acto prepara el camino para los actos ulteriores, mientras que éstos tienen en cuenta o consideran los resultados ya logrados: la base de toda responsabilidad. Nadie que haya comprendido toda la fuerza de los hechos de la conexión del conocer con el sistema nervioso y del sistema nervioso con el reajuste continuo de la actividad para satisfacer las nuevas condiciones, dudará de que el conocer tiene que ver con la actividad reorganizadora en vez de ser algo aislado de toda actividad, completo por sí mismo.

2) El desarrollo de la biología afianza esta lección con su descubrimiento de la evolución. Pues la significación filosófica de la doctrina de la evolución se halla precisamente en su acentuación de la continuidad de las formas orgánicas más simples y más complejas hasta alcanzar al hombre. El desarrollo de las formas orgánicas comienza con estructuras en las que es manifiesta la adaptación del ambiente y el organismo, y en que la actividad que podemos llamar espiritual está reducida al mínimo. Cuando una actividad llega a hacerse más compleja, coordinando un mayor número de factores en el espacio y el tiempo, la inteligencia desempeña un papel cada vez más marcado, pues tiene un mayor espacio del futuro que prever y planear. El efecto sobre la teoría del conocimiento es desplazar la idea de que constituye la actividad de un mero espectador del mundo, la idea que marcha paralelamente con la del conocer como algo completo en sí mismo. Pues la doctrina del desarrollo orgánico significa que la criatura viva es una parte del mundo, participando en sus vicisitudes y fortunas, ya haciéndose segura en su precaria dependencia sólo cuando se identifica intelectualmente con las cosas en torno suyo y, previendo las consecuencias futuras de lo que ocurre, modela consiguientemente sus propias actividades. Si el ser visto y experimentado es un participante íntimo en las actividades del mundo a que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación valiosa en la medida en que es efectivo. No puede ser la visión vaga de un espectador interesado.

3) El desarrollo del método experimental como el método de obtener conocimiento y de asegurar que es conocimiento y no mera opinión —el método a la vez del descubrimiento y la prueba— es la gran fuerza que subsiste para producir una transformación de la teoría del conocimiento. El méto-

do experimental tiene dos aspectos: a) De una parte significa que no tenemos derecho a llamar a nada conocimiento si no es cuando nuestra actividad ha producido realmente ciertos cambios físicos de las cosas, de tales cambios específicos, nuestras creencias son sólo hipótesis, teorías, sugerencias, sospechas y han de ser sostenidas como tentativas y utilizadas como indicaciones de experimentos que han de intentarse. b) Por otra parte, el método experimental de pensar significa que el pensar es de provecho; que lo es justamente en la medida en que se realiza la anticipación de las consecuencias futuras sobre la base de una completa observación de las condiciones presentes. En otras palabras, la experimentación no es equivalente a una reacción ciega. Tal actividad excedente —un excedente que refuerza lo que se ha observado y se ha anticipado ahora— es en efecto un factor inevitable de toda nuestra conducta, pero no constituye un experimento sino cuando se observan las consecuencias y se emplean para hacer predicciones y planes en situaciones semejantes del futuro. Cuanto más se percibe el sentido experimental, más suponen un uso interior de la inteligencia nuestros ensayos para buscar un cierto modo de tratar los recursos materiales y los obstáculos que se nos presentan. Lo que llamamos magia fue con respecto a muchas cosas el método experimental del salvaje, mas para él ensayar era ensayar su suerte, no sus ideas. El método experimental científico es, por el contrario, un ensayo de ideas; de aquí que aun cuando prácticamente —o inmediatamente— fracase, es fecunda intelectualmente, pues nosotros aprendemos de nuestros fracasos cuando meditamos seriamente sobre nuestros esfuerzos.

El método experimental es nuevo como recurso científico, como recurso práctico es tan antiguo como la vida. De aquí que no sea extraño que los hombres no hayan reconocido todo su alcance. En su mayor parte se considera su significación como perteneciente a ciertos asuntos técnicos y meramente físicos. Se necesitará indudablemente mucho tiempo para percibir que corresponde igualmente a la formación y comprobación de las ideas en materias sociales y morales. Los hombres necesitan aún el apoyo del dogma, de las creencias fijadas por la autoridad, para librarse de la perturbación de pensar y de la responsabilidad de dirigir su actividad por el pensamiento. Tienden a reducir su propio pensar a una consideración de la cual entre los sistemas rivales del dogma deberán aceptar. De aquí que las escuelas estén mejor adaptadas, como dice John Stuart Mill, para hacer discípulos que investigadores. Pero todo avance en la influencia del método experimental seguramente ayudará a desterrar los métodos literarios, dialécticos y autoritarios de formar creencias que han gobernado las escuelas del pasado, y a transferir su prestigio a métodos que procuren un interés activo por las cosas y personas, dirigido por fines de un creciente alcance temporal y desplegando un mayor horizonte de cosas en el espacio. La teoría del conocer ha de derivarse de la práctica que tenga mayor éxito para obtener conocimiento, y después esta teoría se empleará para perfeccionar los métodos que tienen menos éxito.

2. Escuelas de método.

Hay varios sistemas de filosofía con concepciones característicamente diferentes del método de conocer. Algunas de ellas se llaman escolasticismo, sensualismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, trascendentalismo, pragmatismo, etc. Muchas de ellas las hemos criticado en relación con el estudio de algún problema educativo. Interesan aquí por suponer desviaciones de aquel método que ha demostrado ser más eficaz para obtener conocimiento, pues una consideración de las desviaciones puede hacer ver más claramente el lugar que ocupa el conocimiento en la experiencia. En suma, la función del conocimiento consiste en hacer una experiencia libremente utilizable en otras experiencias. La palabra "libremente" señala la diferencia que existe entre el principio del conocimiento y el del hábito. El hábito significa que un individuo sufre una modificación mediante una experiencia, dicha modificación forma una predisposición para una acción más libre y más eficaz en una dirección análoga en el futuro. Así tiene también la función de transformar a una experiencia utilizable en experiencias subsiguientes. Dentro de ciertos límites realiza esta función satisfactoriamente. Pero el hábito aparte del conocimiento no deja espacio para el cambio de condiciones, para la novedad. La previsión del cambio no es una parte de su objeto, pues el hábito supone la semejanza esencial de la nueva situación con la antigua. Consiguientemente, extravía con frecuencia o se interpone entre una persona y la realización satisfactoria de su tarea, así como la destreza —basada solamente en el hábito— del mecánico, le faltará cuando ocurra algo inesperado en la marcha de la máquina. Pero un hombre que comprenda la máquina es el hombre que debe salir adelante. Sabe las condiciones en que actúa un hábito dado y se halla en posición de introducir los cambios que le readaptarán a las nuevas condiciones.

En otras palabras, el conocimiento es una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada. Para poner un ejemplo extremo: los salvajes reaccionan ante un cometa errante como están acostumbrados a reaccionar ante otros sucesos que amenazan la seguridad de su vida. Como acostumbran a asustar a las fieras o a sus enemigos con gritos, batir de tambores, blandir de armas, etcétera, usan los mismos métodos para alejar al cometa. Para nosotros el método es enteramente absurdo, tan absurdo que dejamos de comprender que los salvajes recurren simplemente al hábito de un modo que muestra sus limitaciones. La única razón por la que nosotros no actuamos de manera análoga es porque no tomamos al cometa como un suceso aislado, desconectado, sino que lo captamos en sus conexiones con otros sucesos. Lo colocamos, como decimos, en el sistema astronómico. Respondemos a sus *conexiones* y no simplemente a la ocurrencia inmediata. Así nuestra actitud respecto a él es mucho más libre. Nos aproximamos a él, por decirlo así, desde cualquiera de los ángulos proporcionados por sus conexiones. Podemos poner en juego, cuando parezca discreto, cualquiera de los hábitos apropiados a cualquiera de los objetos conexos. Así obtenemos indirectamente un nuevo suceso, en

vez de hacerlo de un modo directo, mediante la invención, el ingenio y la variedad de recursos. Un conocimiento idealmente perfecto representaría una red tal de interconexiones que toda experiencia pasada ofrecería un punto ventajoso desde el cual abordar el problema presentado en una nueva experiencia. En fin, mientras un hábito aparte del conocimiento nos proporciona un método único y fijo de ataque, el conocimiento significa que puede hacerse la selección desde un campo más amplio de hábitos.

Dos aspectos pueden distinguirse en esta disponibilidad más general y más libre de las experiencias anteriores para las siguientes (véase pág. 74).

1) El más tangible es el poder de control aumentado. Lo que no se puede manejar directamente, puede dirigirse indirectamente; o bien podemos interponer barreras entre nosotros y las consecuencias indeseables; o bien podemos evitarlas si no podemos vencerlas. El conocimiento auténtico tiene todo el valor práctico adscrito a los hábitos eficientes en todos los casos. 2) Pero aumenta también el sentido, la significación experimentada, asignada a una experiencia. Una situación a la que respondemos caprichosamente o por rutina tiene sólo un mínimo de significación consciente; no obtenemos nada mentalmente de ella. Pero siempre que entra en juego el conocimiento para determinar una nueva experiencia hay una recompensa mental; aunque fracasáramos prácticamente en obtener el control necesario, tenemos la satisfacción de experimentar un sentido en vez de reaccionar de un modo meramente físico.

Aun cuando el contenido del conocimiento es lo que ha ocurrido, lo que se toma como acabado y por tanto establecido y seguro, la *referencia* del conocimiento, es futuro o anticipado. Pues el conocimiento suministra los medios de comprender y dar sentido a lo que aún está ocurriendo y que ha de hacerse. El conocimiento de un físico es lo que ha descubierto por averiguación personal y por el estudio de lo que otros han averiguado y recogido. Pero esto es un conocimiento para él porque le proporciona los recursos por los cuales interpreta las cosas desconocidas con que se afronta, relaciona los hechos en parte evidentes con fenómenos sugeridos conexos, prevé su probable futuro y hace sus planes conforme a ello. Cuando el conocimiento se aísla de dar sentido a lo que es ciego y perturbador, desaparece enteramente de la conciencia o llega a ser un objeto de contemplación estética. Hay mucha satisfacción emotiva que obtener de una visión de la simetría y el orden del conocimiento poseído y esta satisfacción es legítima. Pero tal actitud contemplativa es estética, no intelectual. Es de la misma clase que el goce que procede de contemplar un cuadro acabado o un paisaje bien compuesto. No habría diferencia si la materia fuera enteramente diferente con tal que tuviera la misma organización armónica. En efecto, tampoco constituiría una diferencia, aun cuando fuera completamente inventado, un juego de la fantasía. La aplicabilidad al mundo no significa la aplicabilidad a lo que ha pasado y desaparecido; esto está fuera de cuestión por la naturaleza del caso; significa la aplicabilidad a lo que está aún ocurriendo, a lo que no está resuelto en la escena moviente en que estamos implicados. El mismo hecho de que pasemos tan fácilmente por alto este rasgo, y consideremos como conocimiento

las afirmaciones de lo que ha pasado y está fuera de nuestro alcance es porque suponemos la continuidad del pasado y el futuro. No podemos sostener la concepción de un mundo en el cual el conocimiento del pasado no constituya una ayuda para prever y dar sentido a su futuro. Ignoramos la referencia anticipada porque está tan irreparablemente implicada.

Sin embargo, muchas de las escuelas filosóficas del método que se han mencionado transforman la ignorancia en una negativa virtual. Consideran el conocimiento como algo completo en sí mismo, independientemente de su disponibilidad para tratar lo que aún ha de ser. Y esta omisión es la que les da vitalidad y les hace aparecer como defensores de métodos educativos que una concepción adecuada del conocimiento condena. Pues basta recordar lo que a veces se considera en las escuelas como adquisición de conocimiento para comprender su falta de toda conexión fructuosa con la experiencia presente de los alumnos, así como la extendida creencia de que la mera apropiación de la materia de estudio que se almacena en los libros constituye conocimiento. Por muy verdadero que sea lo aprendido para aquellos que lo descubrieron y en cuya experiencia funcionó, no hay en ello nada que constituya conocimiento para los alumnos. Lo mismo podría ser algo sobre Marte o sobre algún país fantástico si no fructifica en la propia vida del individuo.

En la época en que se desarrolló el método escolástico, tenía relación con las condiciones sociales. Era un método de sistematización y de conducción de la sanción racional a lo material aceptado por autoridad. Este material significa tanto que vitalizaba la definición y sistematización a que se le sometía. En las circunstancias actuales el método escolástico significa, para muchas personas, una forma de conocer que no tiene especial conexión con *ninguna* materia particular. Representa hacer distinciones, definiciones, divisiones y clasificaciones por el mero hecho de hacerlas, sin ningún objetivo en la experiencia. La visión del pensamiento como una actividad puramente física que tiene sus propias formas, las cuales se aplican a cualquier material como puede estamparse un sello sobre una materia plástica, la visión que fundamenta lo que se llama lógica formal es esencialmente el método escolástico generalizado. La doctrina de la disciplina formal en la educación es la contrapartida natural del método escolástico.

Las teorías opuestas del método de conocimiento que llevan el nombre de sensualismo y racionalismo corresponden a una acentuación exclusiva de lo particular y lo general respectivamente, o de los meros hechos de un lado y de las meras relaciones del otro. En el conocimiento real actúan conjuntamente una función particularizadora y otra generalizadora. Cuando una situación es confusa, ha de ser aclarada: ha de resolverse en detalle todo lo definido que sea posible. Los hechos y cualidades específicos constituyen los elementos del problema a ser resuelto y se especifican mediante nuestros órganos sensoriales. Al plantearse el problema pueden muy bien llamarse particulares, pues son fragmentarios. Como nuestra tarea es descubrir sus conexiones y volverlas a combinar, *para nosotros en el momento* son parciales. Hay que darles un sentido, ya que como se hallan carecen de él. Todo lo que *ha de ser* conocido, cuyo sentido ha de elaborarse todavía, se ofrece

como particular. Pero lo que ya es conocido, si se ha elaborado con la idea de hacerlo aplicable al dominio intelectual de nuevas particularidades, es general en su función. Su función de introducir conexiones en lo que de otro modo es inconexo constituye su generalidad. Todo hecho es general si lo usamos para dar sentido a los elementos de una nueva experiencia. La "Razón" es, justamente, la capacidad de hacer que la experiencia anterior nos lleve a percibir la significación de la materia de una nueva experiencia. Una persona es razonable en la medida en que permanezca habitualmente abierta a la visión de un acontecimiento que hiera inmediatamente sus sentidos, no como una cosa aislada sino en conexión con la experiencia común de la humanidad.

Sin los particulares tal como son discernidos por las respuestas activas de los órganos sensoriales no existe material para el conocer ni desarrollo intelectual. Sin colocar estos particulares en la estructura de los significados obtenidos de la larga experiencia del pasado —sin el uso de la razón y del pensamiento— los particulares son meras excitaciones o irritaciones. El error tanto de las escuelas sensualistas como de las racionalistas consiste en que cada una de ellas deja de ver que la función del estímulo sensible y del pensamiento es relativa a la experiencia reorganizadora al aplicar lo antiguo a lo nuevo y al mantener así la continuidad o consistencia de la vida.

La teoría del método de conocer que se ha presentado en estas páginas puede llamarse pragmatismo. Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento. El conocimiento no es justamente algo de que somos ahora conscientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos conscientemente para comprender lo que ahora ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vista a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos.

Sumario

Las divisiones sociales que interfieren en el libre y pleno intercambio reaccionan para hacer unilateral la inteligencia y el conocimiento de las clases sociales separadas. Aquellos cuya experiencia tiene que ver con las utilidades aisladas del fin más amplio a que sirven son empiristas prácticos; aquellos que disfrutan de la contemplación de un reino de sentidos en cuya producción activa no han tenido participación son racionalistas prácticos. Los que se ponen en contacto directo con las cosas y han de adaptar inmediatamente sus actividades a ellas son, en efecto, realistas; los que aíslan los significados de las cosas y las colocan en un mundo religioso o el llamado espi-

ritual, alejados de las cosas son, en efecto, idealistas. Los preocupados por el progreso, que luchan por cambiar las creencias recibidas, acentúan el factor individual en el conocer; aquellos cuya principal tarea es resistir el cambio y conservar la verdad recibida subrayan lo universal y fijo, y así sucesivamente. Los sistemas filosóficos en sus teorías opuestas del conocimiento presentan una formulación explícita de los rasgos característicos de estos segmentos cortados y unilaterales de la experiencia; son unilaterales, porque las barreras que se oponen al intercambio impiden que la experiencia de cada uno se enriquezca y complete con las de otros que se hallan situados diferentemente.

De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales proporcionan los instrumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada.

Teorías de la moral

1. *Lo interno y lo externo*

Puesto que la moralidad concierne a la conducta, todo dualismo que se introduzca entre el espíritu y la actividad tiene que reflejarse en la teoría de la moral. Puesto que las formulaciones de la separación en la teoría filosófica de la moral se utilizan para justificar e idealizar las prácticas empleadas en la educación moral, no estará de más una breve discusión crítica. Constituye un lugar común de la teoría educativa decir que la formación del carácter es un fin general de la instrucción y la disciplina escolar. De aquí que sea importante que nos pongamos en guardia contra una concepción de las relaciones de la inteligencia con el carácter que dificulte la realización del fin y que indagemos las condiciones que han de reunirse con el objeto de que se pueda actuar satisfactoriamente sobre la finalidad.

El primer obstáculo con que nos encontramos es el uso corriente de ideas morales que dividen el curso de la actividad en dos factores opuestos, designados frecuentemente como interno y externo o espiritual y físico. Esta división es la culminación del dualismo de espíritu y mundo, alma y cuerpo, fin y medios, que hemos observado tan a menudo. En lo moral adopta la forma de una aguda demarcación entre el motivo de la acción y sus consecuencias, y entre el carácter y la conducta. Se considera al motivo y al carácter como algo puramente "interno", existente exclusivamente en la conciencia, mientras que se considera a las consecuencias y a la conducta como exteriores al espíritu, refiriéndose simplemente la conducta a los movimientos que realiza o los motivos y las consecuencias a lo que ocurre como resultado. Diferentes escuelas identifican la moralidad bien con el estado interno del espíritu, bien con los actos y resultados externos, hallándose separados unos de otros.

La acción con un propósito es deliberada; supone un fin conscientemente previsto y un cálculo mental de las consideraciones en pro y en contra. Supone también un estado consciente de anhelo o deseo del fin. La elección deli-

berada de un fin y de una disposición establecida de deseo exige tiempo. Durante ese tiempo se suspende la acción directa. Una persona que no ha formado su espíritu no sabe qué hacer. Consiguientemente, pospone la acción definida todo lo posible. Su posición puede compararse a la de un hombre tratando de saltar sobre un foso. Si estuviera seguro de lo que podría o no hacer, tendría lugar una actividad definida en alguna dirección. Pero si delibera, está en duda, vacila. Durante el tiempo en que permanece en suspenso una línea única de acción directa, sus actividades están reducidas a aquella redistribución de energías dentro del organismo que le preparan un plan de acción determinado. Mide el foso con sus ojos; se coloca en tensión hasta adquirir un sentimiento de la energía de que dispone; mira en derredor en busca de otros caminos para atravesarlo y reflexiona sobre la importancia de hacerlo. Todo esto significa una acentuación de la conciencia; significa una reflexión sobre las actitudes, poderes y deseos propios del individuo.

Es evidente, sin embargo, que este surgir de los factores personales en el reconocimiento consciente es una parte de la actividad del todo en su desarrollo temporal. No hay primero un proceso puramente psíquico, seguido abruptamente por otro físico radicalmente diferente. Hay una conducta continua que va desde un estado más incierto, dividido, vacilante a otro más franco, determinado o completo. La actividad consiste al comienzo principalmente en ciertas tensiones y ajustes dentro del organismo; como éstos se hallan coordinados en una actitud unificada, el organismo actúa como un todo, se emprende algún acto definido. Podemos distinguir, naturalmente, la fase más explícitamente consciente, de la actividad continua como mental o psíquica, Pero esto sólo identifica lo mental o psíquico para significar el estado indeterminado, formativo de una actividad que en su plenitud incluye la producción de energía directa para modificar el ambiente.

Nuestros pensamientos, observaciones, deseos y aversiones conscientes son importantes porque representan actividades incipientes, nacientes. Cumplen su destino convirtiéndose más tarde en actos específicos y perceptibles. Y estos reajustes orgánicos incipientes, germinales, son importantes porque constituyen nuestro único escape del dominio de los hábitos rutinarios y los impulsos ciegos. Son actividades que tienen un *nuevo* sentido en el proceso del desarrollo. De aquí que normalmente haya una acentuación de la conciencia personal siempre que nuestros instintos y nuestros hábitos ya formados se encuentren bloqueados por nuevas condiciones. Entonces volvemos sobre nosotros mismos para reorganizar nuestra propia actitud antes de seguir un curso de acción irreparable. A menos de que intentemos abrir nuestro camino por la mera fuerza bruta, tenemos que modificar nuestros recursos orgánicos para adaptarlos a los rasgos específicos de la situación en que nos encontramos. El deliberar y el desear conscientes que preceden a la acción resuelta son, pues, el reajuste personal metódico implicado en la actividad en situaciones inciertas.

Este papel del espíritu en continua actividad no se mantiene siempre, sin embargo. Los deseos de algo diferente, la aversión al estado de cosas dado, causada por el bloqueo de la actividad satisfactoria, estimulan la imaginación.

La representación de un estado de cosas diferente no siempre actúa para auxiliar a la observación y la recolección inteligentes a encontrar un camino de ida y vuelta. Excepto cuando existe una disposición disciplinada, la tendencia de la imaginación es la de volar libremente. En vez de comprobarse sus objetos por las condiciones con referencia a su practicabilidad en la ejecución, se les permite desarrollarse a causa de la satisfacción emotiva inmediata que proporcionan. Cuando encontramos el desarrollo satisfactorio de nuestras energías dificultado por un ambiente desfavorable, natural y social, el camino más fácil es construir castillos en el aire y hacer que sean un sustituto de la eficacia real que supone el esfuerzo del pensamiento. Así evitamos la acción manifiesta y edificamos un mundo imaginario en el espíritu. Esta ruptura entre el pensamiento y la conducta se refleja en aquellas teorías que establecen una radical separación entre el espíritu como algo interno y la conducta y las consecuencias como algo meramente externo.

La división puede ser entonces algo más que un incidente de la experiencia particular del individuo. La situación social puede ser tal que lance a la clase dada a articular la reflexión volviendo a sus propios pensamientos y deseos, sin suministrar los medios por los cuales estas ideas y aspiraciones puedan realizarse para reorganizar el ambiente. En tales condiciones, los hombres procuran desquitarse, como fuere, del ambiente extraño y hostil, cultivando el descontento hacia él y dándole malos calificativos. Buscan refugio y consuelo dentro de sus propios estados de espíritu, en sus propias imaginaciones y deseos, a los que prestan acatamiento llamándoles más reales y más ideales que el mundo exterior desdeñado. Tales períodos se han repetido en la historia. En los primeros siglos de la era cristiana, los sistemas morales del estoicismo, del cristianismo monástico y popular y otros movimientos religiosos tomaron forma bajo la influencia de tales condiciones. Cuanto más se reprimía la acción que podía expresar los ideales predominantes, más se consideraba como autosuficiente la posesión y el cultivo internos de los ideales, es decir, como la esencia de la moralidad. El mundo externo a que pertenece la actividad se pensó como moralmente indiferente. Todo se basaba en poseer el motivo justo, aun cuando este motivo no constituyera una fuerza motriz en el mundo. Una situación muy análoga volvió a ocurrir en Alemania a fines del siglo XVIII y principios del XIX; esto llevó a la insistencia kantiana sobre la buena voluntad como el único bien moral, siendo considerada la voluntad como algo completo en sí, independiente de la acción y de los cambios o consecuencias efectuados en el mundo. Más tarde, llevó a una idealización de las instituciones existentes como la encarnación de la razón.

La moralidad puramente interna del "bien pensar", de poseer una buena disposición independientemente de lo que viene de ella, produjo naturalmente una reacción. Ésta se conoce en general como hedonismo o como utilitarismo. Se dijo, en efecto, que lo importante moralmente, no es lo que un hombre sea en el interior de su conciencia, sino lo que *hace*, o sea las consecuencias que resultan, los cargos que efectúa realmente. La moralidad interna fue atacada como sentimental, arbitraria, dogmática y subjetiva, como dando a los hombres licencia para dignificar y defender todo dogma favorable

a su propio interés o a todo capricho de su imaginación llamándole una intuición o un ideal de conciencia. Los resultados, la conducta, son lo que cuenta; ofrecen la única medida de la moralidad.

La moralidad ordinaria, y por tanto la de la sala de clases, tiende probablemente a ser un compromiso inconsciente de ambos puntos de vista. Por una parte, se atiende mucho a ciertos estados sentimentales; el individuo debe "pensar bien" y si sus intenciones son buenas, si posee la clase justa de conciencia emotiva, puede librarse de la responsabilidad por los resultados totales de su conducta. Pero como, por otra parte, han de hacerse ciertas cosas para satisfacer las conveniencias y exigencias de los demás y del orden social en general, se pone una gran insistencia sobre el hacer ciertas cosas, independientemente de si el individuo pone interés o inteligencia en su hacer. Debe llegar a la marca; tiene que someterse al yugo; tiene que obedecer; tiene que formar hábitos útiles; tiene que aprender el autocontrol, entendiéndose todos estos preceptos de modo que acentúen simplemente la cosa inmediata realizada tangiblemente, independiente del espíritu, del pensamiento y del deseo en que se hace e independiente, por tanto, de su efecto sobre otras acciones menos evidentes.

Es de esperar que la exposición anterior haya elaborado suficientemente el método por el cual se eviten ambos males. Uno de éstos o ambos tienen que producirse siempre que los individuos, jóvenes o viejos, no puedan dedicarse a una empresa progresivamente acumulada en condiciones que despierten su interés y requieran su reflexión. Pues sólo en tales casos es posible que la disposición del deseo y del pensamiento sea un factor orgánico *en* la conducta manifiesta y directa. Dada una actividad consecutiva que encarne el propio interés del alumno, en la que ha de obtenerse un resultado definido y en la que no sea suficiente ni el hábito rutinario ni seguir las direcciones dictadas ni la improvisación caprichosa, es inevitable la aparición del propósito consciente, del deseo consciente y de la reflexión deliberada. Son inevitables como el espíritu y la cualidad de una actividad que tiene consecuencias específicas y no como formando un reino aislado interior de conciencia.

2. La oposición entre deber e interés

Probablemente, no hay antítesis más frecuente realizada en la discusión moral que la existente entre el actuar "por principios" y por "interés". Actuar por principios es actuar desinteresadamente, conforme a una ley general que está por encima de toda consideración personal. Actuar por interés es, según se dice, actuar egoístamente, teniendo a la vista el provecho personal. El expediente cambiante del momento sustituye a la devoción por una falsa ley inevitable. Se ha criticado ya (véase Cap. X) la falsa idea de interés en que se apoya esta oposición, pero ahora deberán examinarse algunos aspectos morales de la cuestión.

Una clave del problema puede encontrarse en el hecho de que los defen-

sores del "interés" en la controversia emplean ordinariamente el término "interés propio". Partiendo de la premisa de que a menos de que haya interés por un objeto o una idea, no hay fuerza motivadora, sacan la conclusión de que aun cuando una persona pretenda estar actuando por principio o por un sentido del deber, actúa realmente como lo hace porque "hay algo en ello" para sí misma. La premisa es sólida; la conclusión es falsa. Como réplica, la otra escuela arguye que puesto que el hombre es capaz de una acción generosa de olvido de sí mismo y aun del propio sacrificio, es capaz también de actuar desinteresadamente. También aquí la premisa es acertada y la conclusión falsa. El error en ambos lados se halla en una falsa idea de la relación del interés con el yo.

Ambos lados suponen que el yo es una cantidad fija y por tanto aislada. Como consecuencia, existe un rígido dilema entre actuar por interés del yo y sin interés. Si el yo es algo fijo anterior a la acción, entonces el actuar por interés significa obtener más en la forma de las posesiones para el yo, sea en la forma de la fama, de la aprobación de los demás, del poder sobre los otros, del provecho pecuniario o del placer. Entonces la reacción de este punto de vista como un cínico desprecio de la naturaleza humana lleva a la idea de que los hombres que actúan noblemente lo hacen sin interés alguno. Sin embargo, a todo juicio desapasionado debería parecerle manifiesto que el hombre tiene que estar interesado por lo que hace, o no lo haría. Un médico que continúe asistiendo a un enfermo en medio de una epidemia con riesgo casi cierto para su propia vida tiene que estar interesado por el ejercicio eficiente de su profesión, más interesado por ella que por la seguridad de su propia vida corporal. Pero es interpretar mal los hechos decir que éste, interés, es meramente una máscara de un interés por otra cosa que obtiene continuando sus servicios acostumbrados, tal como el dinero, la buena reputación o la virtud; que ello es sólo un medio para un ulterior fin egoísta. En el momento que reconocemos que el yo no es algo ya hecho, sino algo en continua formación mediante la elección de la acción, toda la situación se aclara. El interés de un hombre por seguir realizando su trabajo a pesar del peligro de su vida, significa que su yo se encuentra *en* ese trabajo; si por fin lo interrumpe y prefiere su seguridad o comodidad personal, ello significaría que prefería ser *este* género de yo. El error está en establecer una separación entre el interés y el yo, y en suponer que este último es el fin respecto al cual el interés por los objetos y actos y otras cosas es un mero medio. En realidad, el yo y el interés son dos nombres para el mismo hecho; el género y cantidad de interés que se toma activamente por una cosa revela y mide la calidad del yo que existe. Téngase en cuenta que el interés significa *identidad* activa o motora del yo con cierto objeto y todo el supuesto dilema cae por tierra.

El altruismo, por ejemplo, no significa ni falta de interés por lo que se hace (lo que significaría solamente la indiferencia de una máquina) ni carencia de yo (lo que significaría ausencia de virilidad y de carácter). Tal como se emplea en todas partes fuera de esta controversia teórica particular, el término "altruismo" se refiere al género de fines y objetos que habitualmente interesan a un hombre. Y si hacemos una revisión mental del género de intereses que

evoca el uso de este calificativo, veremos que tiene dos rasgos íntimamente asociados: 1) El yo generoso se identifica conscientemente con *todo* el campo de relaciones implicadas en su actividad, en vez de trazar una línea rígida de separación entre sí mismo y las consideraciones que son excluidas como ajenas o indiferentes; 2) Reajusta y expande sus ideas *pasadas* sobre sí mismo para tomarlas en nuevas consecuencias cuando llegan a ser perceptibles. Cuando el médico comenzó su carrera pudo no haber pensado en una epidemia; pudo no haberse identificado conscientemente con la prestación de servicios en tales condiciones. Pero si posee un yo normalmente creciente o activo, cuando descubre que su profesión implica tales riesgos los corre voluntariamente como partes integrantes de su actividad. El yo más amplio o más grande que significa la inclusión en vez de la negación de relaciones es idéntico a un yo que se amplía para asumir los rasgos no previstos anteriormente.

En tales crisis de reajuste —y la crisis puede ser tanto ligera como intensa— puede haber un conflicto transitorio del “principio” con el “interés”. Corresponde a la naturaleza del hábito suponer un esfuerzo que es desagradable, algo a lo que un hombre ha de atenerse deliberadamente. En otras palabras, hay una tendencia a identificar el yo —a tomar interés— con lo que se está acostumbrado y a alejar el espíritu con aversión o irritación desagradable del hábito. Puesto que en el pasado hemos cumplido con nuestro deber sin tener que afrontar tal desagradable circunstancia, ¿por qué no seguir como ha ocurrido hasta ahora? Ceder a esta tentación significa estrechar y aislar el pensamiento respecto al yo, tratarlo como completo. Todo hábito, prescindiendo de su eficiencia en el pasado, que ha llegado a establecerse puede en todo tiempo traer consigo esta tentación. Actuar por principio en tal emergencia no es actuar según el *principio de un plan de acción*, en vez de según las *circunstancias* que le acompañan. El principio de la conducta de un médico es su fin y espíritu animadores: cuidar de los enfermos. El principio no es lo que justifica una actividad pues el principio no es más que otro nombre para la continuidad de la actividad. Si la actividad tal como se manifiesta en sus consecuencias es indeseable, actuar por principio es agravar el mal. Y un hombre que se enorgullece de actuar por principios es probablemente un sujeto que insiste en seguir su propio camino sin aprender de la experiencia cuál es el camino mejor. Se imagina que algún principio abstracto justifica su plan de acción sin reconocer que su principio necesita justificación.

Suponiendo, sin embargo, que las condiciones escolares son tales que proporcionan ocupaciones deseables, el interés por la ocupación como un todo —esto es, su continuo desarrollo— es el que mantiene al alumno en su trabajo a despecho de las distracciones pasajeras y de los obstáculos desagradables. Cuando no hay una actividad que posea una significación creciente, la apelación al principio es o puramente verbal o una forma de orgullo obstinado o una apelación a consideraciones extrañas, revestidas con un título dignificado. Indudablemente, hay ocasiones en que cesa el interés momentáneo y flaquea la atención y en las que se necesita un refuerzo. Pero lo que hace vencer estas dificultades a una persona no es la lealtad al deber en abs-

tracto, sino el interés por su ocupación. Los deberes son "oficios" —con los actos específicos necesitados para la realización de una función— o en lenguaje corriente, son la tarea de cada uno. Y el hombre que está auténticamente interesado por su tarea es el hombre capaz de afrontar un desaliento pasajero, de persistir frente a los obstáculos, y de tomar el hueso con la carne: toma interés por encontrar y vencer las dificultades y las distracciones.

3. *Inteligencia y carácter*

Una notable paradoja acompaña con frecuencia a las discusiones sobre la moral. Por un lado, hay una indentificación de lo moral con lo racional. Se asienta la razón como una facultad de la que proceden las instituciones morales finales y, a veces, como con la teoría kantiana, se dice que suministra el único motivo propiamente moral. De otra parte, se subestima y hasta se menosprecia deliberadamente el valor de la inteligencia concreta y cotidiana. Se piensa frecuentemente en la moral como un asunto que no tiene nada que hacer con el conocimiento ordinario. Se cree que el conocimiento moral es una cosa aparte, y la conciencia algo radicalmente diferente de lo consciente. Esta separación, de ser válida, tendría una especial significación para la educación. La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, que necesariamente ocupan la mayor parte del tiempo escolar, como cosas que no tienen nada que ver con el carácter. Sobre tal base, la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las lecciones "sobre moral" significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes. Tienen algún valor sólo en la medida en que los alumnos están ya animados por una consideración simpática y dignificada hacia los sentimientos de los demás. Sin tal consideración, no tiene más influencia sobre el carácter que una información sobre las montañas del Asia, y con una consideración servil, aumenta la dependencia respecto a lo demás y arroja sobre los que poseen autoridad la responsabilidad de su conducta. En realidad, la instrucción directa en la moral sólo ha sido eficaz en los grupos sociales en que constituía una parte del control autoritario de la mayoría por una minoría. No la hizo tampoco eficaz la enseñanza como tal, sino su esfuerzo por todo el régimen del cual era un incidente. Tratar de obtener resultados análogos de lecciones sobre moral en una sociedad democrática es confiar en una magia sentimental.

Al otro extremo de la escala se halla la enseñanza socrático-platónica que identifica al conocimiento con la virtud y que sostiene que ningún hombre hace el mal a sabiendas, sino sólo por la ignorancia del bien. Esta doctrina se ataca ordinariamente sobre la base de que nada es más común para un hombre que conocer el bien y que, sin embargo, hace el mal: lo que se requiere no es el conocimiento, sino la habituación o la práctica y el motivo. Aristóte-

les, en realidad, atacó la enseñanza platónica sobre la base de que la virtud moral es como un arte, tal como la medicina; el médico experimentado es mejor que un hombre que posee un conocimiento teórico, pero no una experiencia práctica de las enfermedades y los remedios. La solución gira, sin embargo, en torno a lo que se entiende por conocimiento. La objeción de Aristóteles ignoró la sustancia de la enseñanza de Platón al efecto de que el hombre no puede alcanzar una visión teórica del bien, sino después de haber pasado por años de habituación práctica y de disciplina rigurosa. El conocimiento del bien no era una cosa que había de adquirirse de los libros o de los demás, sino que se lograba mediante una educación prolongada. Era la gracia final y culminante de una experiencia madura de la vida. Independientemente de la posición de Platón es fácil percibir que el término conocimiento se emplea para designar cosas tan diferentes como la comprensión personal íntima y vital —una convicción obtenida y comprobada en la experiencia— y un reconocimiento muy simbólico y de segunda mano de que las personas en general creen de tal y cual modo, es decir, una información remota y desvitalizada. No hay que decir que esta última no garantiza la conducta, que no afecta profundamente el carácter. Pero el caso es muy distinto si el conocimiento significa algo de la misma clase que nuestra convicción obtenida al ensayar y comprobar que el azúcar es dulce y la quinina amarga. Siempre que un hombre se sienta en una silla y no sobre una estufa, lleva un paraguas cuando llueve y consulta a un médico cuando está enfermo, en suma, siempre que realice uno de los mil actos que constituyen su vida cotidiana prueba que el conocimiento de cierto género encuentra una salida directa en la conducta. Hay toda clase de razones para suponer que la misma clase de conocimiento del bien tiene una expresión análoga; en realidad, el "bien" es un término vacío a menos que incluya las satisfacciones experimentadas en situaciones tales como las mencionadas. El conocimiento de que otras personas conocen algo que pueda llevarnos a actuar de modo que merezca la aprobación que los demás asignan a ciertas acciones, o por lo menos que dé a los demás la impresión de que coincidimos con ellos; no hay razón para que haya de conducir a la iniciativa y lealtad personales respecto a las creencias que les atribuimos.

No es necesario, por consiguiente, discutir sobre el verdadero sentido del término conocimiento. Es suficiente para los propósitos educativos observar las diferentes cualidades abarcadas por un nombre y comprender que es el conocimiento obtenido de primera mano mediante las exigencias de la experiencia el que afecta a la conducta de un modo significativo. Si un alumno aprende cosas de los libros de texto simplemente en conexión con las lecciones escolares y para repetir lo aprendido cuando se le pida, entonces el conocimiento tendrá efecto sobre *alguna* conducta, a saber, sobre la de repetir afirmaciones a petición de los demás. No es nada sorprendente que tal "conocimiento" no tenga mucha influencia en la vida fuera de la escuela. Pero esto no es una razón para establecer un divorcio entre el conocimiento y la conducta sino para tener en muy poca estima este género de conocimiento. Lo mismo puede decirse del conocimiento que se refiere meramente a una

especialidad aislada y técnica; modifica la acción, pero sólo en su propia y estrecha dirección. En verdad, el problema de la educación moral en las escuelas es el mismo de asegurar el conocimiento conexo con el sistema de los impulsos y los actos. Pues el uso a que se destina todo hecho conocido depende de sus conexiones. El conocimiento de la dinamita por un ladrón de cajas de caudales puede ser idéntico en su forma verbal al de un químico; pero en realidad es diferente, pues está formado en conexión con diversos fines y hábitos, y así tiene una significación diferente.

Nuestra discusión anterior de la materia de estudio como procedente de la actividad directa que tiene un fin inmediato, hasta la ampliación del sentido encontrada en la geografía y la historia, y después hasta el conocimiento organizado científicamente, estaba basada en la idea de mantener una conexión vital entre el conocimiento y la actividad. Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica. Justamente porque los estudios del programa escolar representan factores normativos en la vida social son órganos de iniciación en los valores sociales. Como meros estudios escolares, su adquisición tiene sólo un valor técnico. Adquiridos en las condiciones en que se comprenda su significación social, alimentan el interés moral y desarrollan el discernimiento moral. Además, las cualidades del espíritu discutidas con el tema del método de aprender son todas ellas cualidades morales. La amplitud de espíritu, la orientación espiritual, la sinceridad, la amplitud de perspectiva, la meticulosidad, la asunción de responsabilidad por desarrollar las consecuencias de las ideas que se aceptan son rasgos morales. El hábito de identificar las características morales con la conformidad externa a las prescripciones de la autoridad puede llevarnos a ignorar el valor ético de estas actitudes intelectuales, pero el mismo hábito tiende a reducir la moral a una rutina muerta y automática. Consiguientemente, aun cuando tal actitud tiene resultados morales, los resultados son moralmente indeseables, sobre todo en una sociedad democrática en la que tanto depende de las disposiciones personales.

4. Lo social y lo moral

Todas las separaciones que se han criticado —y que la idea de la educación expuesta en los capítulos anteriores aspira a evitar— surgen de tomar la moral demasiado estrechamente, dándole, por una parte, un giro sentimental bonachón sin referencia a la capacidad efectiva para hacer lo que se necesita socialmente y, de otra parte, acentuando excesivamente la convención y la tradición hasta reducir la moral a una lista de actos definitivamente formulados. De hecho, la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Y potencialmente esto incluye todos nuestros actos, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización. Pues todo acto, por el principio del hábito, modifica las disposiciones,

establece un cierto género de inclinaciones y deseos. Y es imposible decir cuándo el hábito así fortalecido puede tener una influencia directa y perceptible sobre nuestras asociaciones con los demás. Ciertos rasgos del carácter poseen una conexión tan evidente con nuestras relaciones sociales que les llamamos "morales" en un sentido enfático: fidelidad, honradez, castidad, amabilidad, etc. Pero esto significa solamente que, comparados con otras actitudes, son centrales, que llevan consigo otras actitudes. Son morales en un sentido enfático, no porque estén aislados y sean exclusivos, sino porque están tan íntimamente asociados con millares de otras actitudes que no reconocemos explícitamente y de las que no tenemos ni hasta los nombres. Llamarlas en su aislamiento virtudes es como tomar el esqueleto por el cuerpo vivo. Los huesos son ciertamente importantes, pero su importancia estriba en el hecho de que soportan otros órganos del cuerpo de tal modo que los hacen capaces de una actividad integral eficaz. Y lo mismo puede decirse de las cualidades del carácter que hemos denominado específicamente virtudes. La moral concierne nada menos que a todo el carácter y todo el carácter es idéntico al hombre en todas sus manifestaciones concretas. Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados exclusivos: significa ser plena y adecuadamente lo que es capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida.

Las cualidades morales y sociales de la conducta son, en último análisis, idénticas entre sí. No es sino reafirmar explícitamente el contenido de nuestros primeros capítulos respecto a la función social de la educación decir que la medida del valor de la organización, el programa y los métodos de la educación escolar está en la medida en que se hallan animados por un espíritu social. Y el gran peligro que amenaza al trabajo escolar está en la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social penetrante; este es el gran enemigo de la formación moral eficaz. Pues este espíritu sólo puede estar activamente presente cuando se satisfacen ciertas condiciones.

1) En primer lugar, la escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común. Las definiciones afirmativas sobre las cosas pueden adquirirse en un relativo aislamiento por uno que anteriormente ha tenido bastante relación con los demás para haber aprendido el lenguaje. Pero la comprensión del *sentido* de los signos lingüísticos es cosa muy diferente. Esto implica una contextura de trabajo y de juego en asociación con los demás. El alegato mediante actividades constructivas continuadas se apoya en el hecho de que ofrecen una oportunidad para una atmósfera social. En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida. Los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo y los laboratorios, no sólo dirigen las tendencias naturales activas de la juventud, sino que suponen intercambio, comunicación y cooperación, todo lo cual extiende la percepción de las conexiones.

2) El aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada. En esta dirección opera la proverbial separación de la ciudad y la universidad y el cultivo de la reclusión académica. Y esto mismo produce una adhesión a la cultura del pasado engendrando un espíritu social reminiscente, pues ello hace al individuo sentirse más en su casa en la vida de otros tiempos que en el propio. Una educación expresamente cultural está peculiarmente expuesta a este peligro. Un pasado idealizado llega a ser el refugio y solaz del espíritu; las preocupaciones del tiempo presente las encuentra sórdidas y poco dignas de atención. Pero por regla general la ausencia de un ambiente social en conexión con el cual el aprender es una necesidad y una recompensa, constituye la razón principal del aislamiento de la escuela: y este aislamiento hace al conocimiento escolar inaplicable a la vida y por tanto de un carácter estéril.

Una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro valioso de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como un ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. Lo que *materialmente* recibe y da es a lo más oportunidades y medios para la evolución de la vida consciente. De otro modo, ello no es dar ni tomar, sino un cambio de posición de las cosas en el espacio como el agitar el agua y la arena con un bastón. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.

Sumario

El problema más importante de la educación moral en la escuela concierne a la relación del conocimiento y de la conducta. Porque a menos que el

aprender, que aumenta en el plan regular de estudio, afecte al carácter, es fútil concebir el fin moral como la finalidad unificadora y culminante de la educación. Cuando no existe una conexión orgánica íntima entre los métodos y materiales del conocimiento y el desarrollo moral, hay que recurrir a lecciones y modos de disciplina particulares: el conocimiento no se integra en las fuentes usuales de la acción ni en la visión de la vida, en tanto que la moral llega a hacerse moralista, es decir, un esquema de virtudes separadas.

Las dos teorías principalmente asociadas con la separación del aprender respecto a la actividad, y por tanto a la moral, son las que aíslan las disposiciones interiores y el motivo —el factor consciente personal— de los actos como puramente físicos y externos y que oponen la acción del interés a la de los principios. Ambas separaciones son superadas en un esquema educativo en el que el aprender es el acompañamiento de actividades u ocupaciones continuas que tienen una finalidad social y que utilizan los materiales de situaciones sociales típicas. Pues bajo tales condiciones la escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela. Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Forma un carácter que no sólo hace socialmente necesaria la acción particular, sino que está interesada por aquel reajuste continuo que es esencial para el desarrollo. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.

Índice de autores y materias

- Absoluto. Ideal filosófico del, 59, 67.
- Abstracción en las teorías de Locke, 227.
- Abstracto. Sentidos bueno y malo de, 194-196, 198.
— (Véase también: Concreto.)
- Acción caprichosa fatal con respecto a los fines, 93.
— desinteresada. Interpretación común de la, 292.
- Acomodación. Forma de habituación, 51, 53-54.
— (Véase también: Hábito.)
- Actividad caprichosa en contraste con la actividad o la experiencia educativas, 74-75, 260, 285.
——— continuidad, 282, 292.
—— La rechaza el conocimiento, 285.
—— las metas profesionales, 260.
—— (Véanse también: Actividades. Actividad.)
- dirigida hacia un fin. Definición y ejemplos, 289-290.
— en oposición al conocimiento —concepción primitiva—, 223-226.
— en relación con el estímulo, 63.
— física. Razones históricas para dejarla de lado en la enseñanza superior, 234.
— frente a la pasividad, en el aprendizaje, 280.
—— al pensamiento, 289, 291.
— Implicación de la imaginación y de los músculos en la, 203.
— Liberación de la, 96.
— Motivo separado de las consecuencias, 289, 291-292.
— Superación de la oposición, 289-290, 300.
- Actividad. Teoría moderna, 226-230.
— (Véanse también: Actividad caprichosa. Rutina.)
- Actividades. Causa de las, 126.
— escolares, en condiciones controladas, 232-233.
— industriales, en realidad culturales, 244.
— manuales. Medida del valor educativo, 202-203.
—— Uso parcial de, 142.
— mecánicas, 52.
— prácticas. Condiciones que las restringen, 142-143, 232.
— primarias. Extensión de su sentido, 179-181, 198.
— (Véanse también: Ocupaciones activas.)
- Actos, todos sociales, 297-298.
- Adiestramiento frente a enseñanza educativa, 23-24, 37.
—— (Véase también: Educación.)
- Administración escolar. La medida de su conveniencia, 298.
—— La tríada que forma con los métodos y las materias, 145.
—— Su cometido con respecto a la provisión de instalaciones adecuada, 90.
- Afecto, en relación con la motivación, 112-114.
- Aislamiento académico. Efecto del, 298.
- Alma frente a cuerpo, 289-290.
—— Sustituido por el cerebro frente al resto del cuerpo, 281.
—— (Véase también: Dualismos.)

- Altruismo. Significados verdadero y falso, 293.
- Alumno. Falsa idea de la palabra, 125.
- Amabilidad. Carácter moral de la, 292.
- Ambiente. Campos de mayor influencia inconsciente, 26-28.
- Control del mismo a cargo de los seres vivos, 13, 63.
 - dado frente a escogido, en el plano educativo, 28, 31, 43, 232.
 - del adulto frente al del niño, 55.
 - en relación con el hábito, 50-51, 55, 159.
 - Estrecha relación entre el físico y el social, 36-39.
 - Función del, 22-28, 30-31, 33-34, 35, 36-38, 45, 57, 103, 112-113, 249.
 - Idea de Rousseau sobre la educación independiente del, 106.
 - Naturaleza y significación, 21-26, 30, 36-39.
 - Punto de vista de Herbart con respecto al, 69-70.
 - Relación con la herencia, 71-72.
 - Su estudio. Una guía para el método individual, 152-153.
 - Teoría de la interferencia del mismo con el desarrollo, 57, 67.
 - (*Véanse también:* Dualismos. Escuela como ambiente especial. Estímulos.)
- Amplitud de espíritus implicada en un buen método, 153-154.
- de miras. Cualidad moral, 297.
- Analfabetismo equivalente a la falta de cultura, 200.
- Animales. La educación de los, 23.
- Antítesis. (*Véase:* Dualismos.)
- Apertura. Disposición filosófica, 273.
- mental. Cualidad moral, 297.
 - Medio de evocar, 200-201.
- Aplicación, en la teoría de Herbart, 69-70.
- Apreciación de ámbito tan amplio como el de la educación, 202-203.
- El carácter de la, 199-213.
 - estética determinada por el medio, 27.
 - Naturaleza de la, 199-204.
- Aprendizaje de la formación profesional del pasado, 262.
- de oficios. Su forma más primitiva, 18.
 - Dos significados de, 280.
 - El proceso no constituye un fin aislado, 148, 153.
 - en la escuela. Un continuo con el aprendizaje fuera de ella, 298-299, 300.
- Aprendizaje en la escuela. (*Véanse también:* Dualismos. Hacer frente a saber. Conocimiento.)
- Necesidad del proceso, 15, 17.
 - Pasividad frente a actividad en el, 280, 300.
 - Relación entre el proceso y el conocimiento, 131-132, 277.
- ARISTÓTELES. Oposición a la enseñanza de Platón, 296.
- Sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, 236.
 - Su concepción de la experiencia y la razón, 223-224.
 - Sus teorías educativas, 216-219.
 - (*Véanse también:* Atenas. Dualismos. Griegos. Filosofía. Platón. Sócrates. Sofistas.)
 - Verdades permanentes de su filosofía, 218.
- Arte, como muestra del ideal del interés, 120-122, 178.
- Uso del, 178.
 - (*Véanse también:* Bellas artes. Música. Pintura.)
- Artificialidad del aprendizaje escolar, 142.
- Aspecto cultural de cualquier estudio, centro educativo de gravedad, 183-184.
- Aspectos profesionales de la educación. Resumen, 268-269.
- vocacionales de la educación, 258-269.
- Asociación humana. Consecuencias de, 77-91.
- Atenas. Sus circunstancias influyeron en la filosofía, 224, 234.
- (*Véanse también:* Aristóteles. Dualismos. Filosofía. Platón. Sócrates. Sofistas.)
- Atención. El remedio para la falta momentánea de, 294.
- (*Véase también:* Interés.)
- Aulas. Sus usos, 298.
- Autoactividad, en sentido amplio y en sentido estricto, 254.
- Autocracia. Meta de la educación en la, 261-262.
- Autoridad basada en la evitación de las inquietudes del pensamiento, 283.
- frente a libertad, 246-247, 257, 280.
- BACON. La unión de naturalismo y humanismo, 239-240.
- Su actitud con respecto a la verdad, 247.
 - Su apego a la experiencia, 227.
- Bellas artes frente a las artes industriales, 201, 202-203, 204.
- Lugar en el programa, 203-204, 214-215.

- Bellas artes. Punto de vista de Aristóteles, 216-217.
 — (Véase también: Arte.)
 Benevolencia dictatorial a menudo, 109.
 Biología. Contribución a una teoría democrática del conocimiento, 288.
 — Testimonio de la continuidad entre hombre y naturaleza, 241, 271, 282-283.
 — de las desiguales dotes naturales, 105.
 Botánica. Conexión con la vida, 174.
 Buena voluntad. Elemento constitutivo fundamental de la eficiencia social, 109.
- Capacidad. Cómo enseñar la limitación de la, 171, 172.
 — Doble sentido de la palabra, 46.
 Capacidades. Desarrollo irregular de las, 105.
 — (Véanse también: Disposición. Instintos.)
 Capital frente a trabajo. Problema de nuestros días, 263-264.
 — (Véase también: Dualismos.)
 Capitalismo a continuación de la revolución industrial, 240.
 Carácter. Definición, 265-267.
 — del carácter que debe configurar la educación, 300.
 — definitivo de materia y método, 272, 273-274.
 — directo. Rasgo del método individual, 152-154, 157.
 — frente a la conducta, 289-290, 300.
 — a la inteligencia, 295, 297, 300.
 — Meta de la instrucción y la disciplina escolares, 289, 300.
 — Por qué no lo desarrolla la educación escolar, 138-139, 164.
 — Tal como lo desarrollaba la educación primitiva, 18.
 — (Véanse también: Conducta. Disposición. Dualismos.)
 CARLYLE. "Nexo del dinero constante", 253.
 Castidad. Carácter moral de la, 298.
 Castigo para despertar el interés, 116.
 — Sistemas de, 57.
 — (Véanse también: Dolor y placer. Castigos y premios.)
 Castigos y premios. Fundamentos filosóficos de los, 281.
 — Razón del énfasis. Fundamentos filosóficos de los, 202-203.
 — (Véanse también: Dolor y placer. Castigo.)
 Ceremonias de iniciación. Su objetivo, 18, 158.
- Cerebro. Oficio del, 281-282.
 Ciencia. Agudiza la oposición entre el hombre y la naturaleza, 239, 240, 241.
 — aplicada frente a "pureza", 197, 243.
 — Conflicto con la religión, 274.
 — Definición, 166, 189, 194, 196, 197.
 — Medio de progreso social, 193-196.
 — Meta, 195, 196, 198.
 — Saber racionalizado, 165-166, 194.
 — Se mezcla con la filosofía, 272-273.
 — Su aparición en el aumento de la razón de su lento avance al principio, 131-132.
 — de las ocupaciones industriales, 173-175.
 — en el Renacimiento, 238.
 — carácter general, total y definitivo, 272-273.
 — tipo de valor depende de la situación, 206, 276.
- Ciencias sociales. Enfoque adecuado de la escuela, 174-175.
 — Sometidas al mismo método que las ciencias naturales, 241.
 Ciudad y universidad. Influencia de su separación, 299-300.
 Civilización, sus factores, 42-43.
 Clases magistrales. Defecto de las, 172-173, 229-230.
 — frente al conocimiento libresco, 280.
 Coherencia. Definición, 273.
 Comercio como fuerza socializadora, 252-253.
 — (Véanse también: Negocios. Trabajo frente a ocio. Ocupación.)
 Competencia industrial. Objetivo de la educación, 107-108.
 Complejo frente a simple. Falsa idea de, 173.
 Comprensión como medio de control, 38, 39, 42, 45.
 — mutua. Su significado, 25.
 Comunicación. Criterio de su valor, 163.
 — Definición, 20, 187.
 — que amplía el significado de la experiencia, 187-188.
 — hace posible la continuidad de la sociedad, 15-17, 20.
 — siempre educativa, 16-17, 20.
 Comunidad. Condiciones que la hacen posible, 32-33.
 — Definición, 15-16.
 — No sólo un cuerpo, sino muchos, conectados en sentido amplio, 29-30, 77-80.

- Concepción democrática en la educación, 77-91.
 — Sumario, 268-269.
- Conciencia acentuada por el bloqueo de los instintos y los hábitos, 290.
 — Definición, 95.
 — frente a consciencia, 295.
 — Intuiciones de la, 291.
 — no independiente, 125.
 — Término equivalente a espíritu, 248.
- Concreto. Debe progresarse hacia lo abstracto, 229-230.
 — (Véase también: Abstracto.)
- Condiciones económicas. Educación, un medio para reformarlas, 222.
 — presentes. Tendencia de las, 90.
 — industriales frente a las educativas modernas, 221-222.
- Conducta caprichosa en contraste con la acción premeditada, 129, 137.
 — determinada por el conocimiento, 296-297, 300.
 — Relación con la filosofía, 272-273, 278.
 — (Véanse también: Carácter. Disposición.)
- Conexiones de un objeto. Puestas de manifiesto por la educación, 181.
 — que determinan la respuesta al mismo, 284.
 — Su significado para el aprendizaje, 298.
- Confianza. Rasgo de un buen método, 153.
- Conformidad. Esencia de la educación en la filosofía de Hegel, 60.
 — que no equivale a una uniformidad, 53-54.
- Conocimiento abstracto, 166.
 — cierto y de segunda mano, 295-297.
 — Cómo hacerlo humanístico, 198.
 — como objeto de contemplación estética, 285-286.
 — Concepción primitiva de la oposición, 223-226.
 — Definición, 284.
 — definido desde el punto de vista pragmático, 287.
 — derivado del hacer, 161-162, 168, 170.
 — Escuela. Falta de poder operativo, 286.
 — experimental, 264-265, 282.
 — Falsa concepción del, 117.
 — frente al aprendizaje, 131, 277, 280.
 — a creencia, 283.
 — al hábito, 284.
 — a los intereses sociales, 246.
- Conocimiento. Función, 284.
 — moral. Ámbito, 297-298, 300.
 — objetivo frente a conocimiento subjetivo, 112-113, 249, 280.
 — (Véase también: Interior frente a exterior.)
 — Ocupación. Principio organizador del, 261.
 — (Véase también: Dualismos.)
 — racionalizado como ciencia, 165-166.
 — Razones de la falsa concepción del, 121.
 — Referencia futura del, 285-286.
 — Relación con la virtud, 295-297.
 — Sumario, 287-288.
 — superficial, 156.
 — Tanto medios como fines del pensamiento, 131-132, 139, 249, 273-277, 277.
 — Teoría moderna de la oposición, 226-234.
 — Teorías del, 279-280.
- Conquistas napoleónicas. Su influencia en la educación, 87-88.
- Consecuencias de la acción frente a su motivo, 289-290, 291-292, 300.
 — (Véase también: Dualismos.)
- Consenso. Origen, 16.
- Conservadurismo frente a progresismo, 274-275, 280, 288.
 — en la educación, 68, 76.
- Continuidad de la vida individual, 13.
 — social, 36.
 — de las cosas inanimadas, 13.
 — de los seres con su medio, 22, 241.
 — frente a dualismo, 279-283.
 — (Véase también: Dualismos.)
- Control como función de la educación, 32, 45, 74, 285.
 — Poder desarrollado por las experiencias educativas, 74, 285.
 — en la teoría de Herbart, 68-69.
 — frente a libertad, 246-247, 257.
 — se traduce a crecimiento, 13-14.
 — Significado de, 39, 45, 63.
 — social, indirecto frente a directo, 34-39, 45.
 — variable. Importancia del, 49, 50, 55.
 — (Véanse también: Conservadurismo. Libertad. Individualidad.)
- Coordinación de respuestas, 63-64, 66.
- Cosas frente a relaciones, 127-128, 133-134.
- Cosmopolitismo conducente al nacionalismo, 86-87.
 — Defectos del, 89-90.
 — en el sentido promovido por Kant, 88-89.

- Cosmopolitismo. Tendencia hacia él en el siglo XVIII, 85-86.
- Costumbre crítica de la base de la filosofía ateniense, 224, 233-234.
- Crecimiento. Atención a las condiciones. Necesario en la educación, 21.
- Escisión de proceso y producto, 73.
 - Idea de Froebel sobre el, 59-60, 67.
 - intelectual del adulto frente al del niño, 73.
 - Irregularidad del, 105.
 - moral. Su conexión con el conocimiento, 300.
 - (Véanse también: Desarrollo. Educación como crecimiento. Educación como desenvolvimiento.)
 - por control del ambiente, 13-14.
 - Requiere tiempo, 114.
- Credulidad. Tendencia humana a la, 165.
- Creencia superficial, negadora de responsabilidad, 156-157.
- Creencias frente al conocimiento, 283.
- Revisión tras la Edad Media, 249-250, 257.
- Crianza. (Véase: Naturaleza frente a crianza.)
- Cristiandad como refugio del mundo, 291.
- Criterios de una materia, 66, 213.
- de una sociedad, 79-88, 91.
 - (Véase también: Niveles.)
- Cuerpo y espíritu. Oposición entre, 125-128, 133-134, 143, 246-247, 258, 268, 271-272, 281.
- frente al alma, 281, 289.
 - (Véanse también: Dualismos, físico frente a psíquico.)
 - y mente. Interdependencia mostrada por la fisiología y la psicología, 281-282.
 - Teoría de Aristóteles, 217.
 - (Véanse también: Dualismos. Físico frente a psíquico.)
- Cultura. Causa de las diferencias de, 42.
- como fin de la educación, 109-110, 199, 271.
 - Definición de verdad, 110-111.
 - espiritual. Por qué suele resultar inútil, 110.
 - Explicación histórica y social de la oposición entre cultura y eficiencia, 122, 214-217, 222, 279-281.
 - frente a eficacia, 109-110, 120-122, 268, 271, 277, 279.
 - Idea que ha de modificarse, 90.
 - tradicional de la, 110, 258-259.
 - liberal o educación. (Véanse: Aspecto cultural. Educación cultural. Cultura.)
- Cultura. Rasgo moral, 299-300.
- Sumario, 110-111.
 - (Véase también: Educación.)
- Curiosidad. Carácter de la, 181, 281.
- Causa y efecto, 180.
- Charlatanería. Degenera el empirismo, 194, 225.
- (Véase también: Empirismo.)
- Dar órdenes. Aspecto de la acción directiva, 34, 45, 64n.
- Deber frente a interés, 292-295, 300.
- (Véase también: Dualismos.)
- Dejar vagar el espíritu. Una forma de estimularlo, 202-203.
- Democracia. Cometido de la educación en la, 107-108, 213.
- Criterios para el programa sobre la, 167-168, 244, 245.
 - Humanismo de la ciencia en la, 197.
 - Reorganización de la educación que exige la, 218-220, 277.
 - Respeto creciente hacia *todo* trabajo en la, 263-264.
 - Teoría adecuada del conocimiento en la, 288.
 - verdadera. Su característica, 81-82, 91, 109, 218-220, 257, 265-267, 269, 288, 297.
- Dependencia. Hábito de dependencia de indicaciones, 59.
- Una fuerza positiva, 47.
 - (Véase también: Infancia prolongada.)
- Desarrollo. Capacidad. Condiciones de retención, 153-154.
- como meta de la educación, 102-106, 110-111.
 - Definición, 46, 153-154.
 - detenido. Una causa de ello, 53, 55, 154.
 - espontáneo. Teoría de Rousseau, 103-104.
 - intelectual y moral. Vocación universal, 261-262.
 - interpretado como desenvolvimiento y no como crecimiento, 58, 67.
 - natural. Su relación con la cultura, 109.
 - Rasgo moral, 299-300.
 - Requisitos para el, 153-154, 287, 300.
 - sustituido por la idea de disciplina, 88.
 - Vocación. Principio organizador del, 261.
- DESCARTES. Filosofía de, 251-252, 253.
- Un oponente a la tradición, 249.
- Destreza. Fin del trabajo escolar, 135-136, 142, 233.

- Destreza. Fundamentos adecuados y perspectivas de la, 180, 202-203, 221.
- Inferior a la comprensión, 217-219, 230-231.
 - Libera la mente para pensar, 221.
 - Limitación cuando sólo se basa en el mero hábito, 75, 78-79, 261, 284.
 - Peligro de los ejercicios repetidos, 156, 172-173.
 - Restringida frente a general, 220-221.
 - Transferencia de, 64.
- Dibujo. Su función primordial en la educación, 204.
- (*Véase también:* Arte.)
- Diferencias de clases en el feudalismo, 109.
- presente, 80, 90, 121, 143, 216, 219, 221-222, 261-262.
 - siglo XVIII, 86, 106.
 - la filosofía de Hegel, 60-61.
 - de Platón, 82-85, 89, 222.
 - Peligro de que pueda perpetuar la formación profesional, 107-108, 267-268.
 - Posibilidad de que pueda eliminarlas, 268-269.
 - reflejada en otros dualismos, 271, 279-280, 287.
 - reflejadas en el conflicto la ciencia pura y la aplicada, 197-198.
 - en el mundo educativo, 121, 211-212, 213.
 - (*Véase también:* Situación social.)
 - individuales. (*Véanse:* Individualidad. Variaciones individuales.)
- Dificultad. Grado adecuado en un problema escolar, 138-139.
- Dios identificado por Rousseau con la naturaleza, 103.
- Dirección como función de la educación, 32-45.
- social. Modos de, 34-40, 45.
 - Sumario, 45.
- Discernimiento en las teorías de Locke, 227.
- de sus sucesores, 227-228.
- Disciplina como fin de la educación. Explicación social de la, 121.
- externa y de doble sentido, 155.
 - Falsa concepción de, 119-120.
 - frente al interés, 112-123, 271.
 - Sumario. 122-123.
 - Intento de reconciliación con la cultura, 88.
 - Origen de esta concepción, 148.
 - que demostrar en el carácter, 289-290, 300.
- Disciplina como fin de la educación que modificar en la educación democrática, 90.
- Rasgo moral, 299.
 - Significado, 114-115, 116, 122-123, 155.
 - Sustitutos adecuados de la, 169-170, 202-203.
 - (*Véanse también:* Disciplina formal. Gobierno. Escuela. Interés.)
 - formal como valor educativo, 199, 209-210.
 - Criticada, 62-67.
 - Doctrina establecida, 61-63.
 - Réplica del método escolar, 286.
 - Solución de sus defectos, 118-119, 120.
 - Valor de determinados estudios, 209-210.
 - (*Véanse también:* Disciplina. Educación.)
- Disciplinas "esenciales", 167-168.
- Disposición. Definición de, 22, 272-273.
- Efecto del tema sobre la disposición mental y moral, 68.
 - en relación con la democracia, 90-91.
 - Fundamento del poder que desarrollar, 48, 50.
 - habitual. Fija los propios niveles reales, 201-202.
 - influida por cada acto, 298.
 - por el hábito, 51-52.
 - el uso de la condición física, 38, 40.
 - la asociación, 31, 36, 40.
 - las escuelas, 16, 31.
 - mental y moral. Cómo cambiarlas, 158, 265-267.
 - Poder para mejorar las condiciones sociales, 121.
 - social. Medios para lograrla, 45, 171-175, 178.
 - (*Véase también:* Carácter.)
- Doble disposición como consecuencia del mal método, 156.
- Dogma. Una muleta para el pensamiento, 283.
- Dolor y placer como motivo, 57, 148.
- en relación con el fin, 114.
 - explicados por Herbart, 68-69.
 - que regulan la acción, 252-253.
 - (*Véanse también:* Castigos y premio. Castigo.)
- DONALDSON citado en relación con la irregularidad del crecimiento, 105.
- Dualismo frente a la continuidad, 279-283, 287-288.
- y disciplina formal, 62, 65-66, 67.

- Dualismos. Origen y solución, 271.
- Reflejo en las teorías de la moralidad, 289-290.
 - Resultados educativos, 246.
- Economía. Su inclusión en la formación profesional, 267.
- Edad Media. Ambiente social, 233.
- Punto de vista sobre el espíritu, 246-247.
 - (Véase también: Europa de los bárbaros.)
- Educación como crecimiento, 46-55, 56, 58, 270-271.
- Sumario, 55.
 - desenvolvimiento, 58-61, 68, 270-271.
 - Sumario, 67.
 - dirección u orientación, 33-45, 270-271.
 - Sumario, 44-45.
 - fin en sí misma, 53, 55, 261.
 - formación, 68-70.
 - función social, 14-15, 20, 21-31, 45, 77-78, 89, 270-271.
 - Sumario, 30-31.
 - medio de reforma social, 87, 121-122, 222, 227-228, 265-266.
 - necesidad de la vida, 13-20, 21, 270.
 - Sumario, 20.
 - preparación, 56-57, 270-271.
 - Sumario, 67.
 - recapitulación y retrospectión, 70-73.
 - Sumario, 76.
 - reconstrucción, 73-76.
 - Sumario, 76.
 - Concepción democrática de la, 77-91.
 - Sumario, 91.
 - prospectiva frente a la retrospectiva, 76.
 - conservadora y progresista, 68-76.
 - Sumario, 76.
 - Contraste con las concepciones unilaterales, 75-76.
 - cultural o liberal. Así llamada aunque en realidad sea profesional, 262.
 - cuando se hace no liberal, 168.
 - Uno de los peligros de la, 299.
 - (Véase también: Cultura. Estudios intelectuales frente a los prácticos. Aspectos profesionales de la educación.)
 - Definición técnica, 74, 76.
 - Definiciones diversas, 20, 21, 50, 53.
 - elemental. (Véase: Educación.)
 - en la filosofía de Platón, 82-85, 89, 91, 108, 260.
 - del siglo XVIII, 85-86, 91.
- Educación. Esencia de la, 70, 261.
- formal. Criterio de valor, 55.
 - Su lugar, 17-19.
 - Sus peligros, 19, 200.
 - (Véase también: Educación. Disciplina formal. Escuela.)
 - indirecta. (Véase: Educación informal.)
 - informal, 17-19, 26-28, 31, 35-40, 158, 170-171.
 - Íntima conexión con la filosofía, 277.
 - moral en la escuela, 295, 299-300.
 - (Véase también: Educación.)
 - nacional y social, 86-91.
 - obligatoria. Sistema de iniciado por primera vez en Alemania, 89.
 - Por qué la práctica dista tanto de la teoría, 44.
 - práctica. (Véase: Ocupación, etc.)
 - primaria. Incoherencia de la misma, 219-220.
 - Utilitarismo estrecho de la, 121, 167.
 - primitiva, 18, 26.
 - (Véase también: Ceremonias de iniciación.)
 - pública. Sistema iniciado por Alemania, 89.
 - Su importancia en la democracia, 222, 245.
 - superior. Estricta disciplina o cultura en la, 121.
 - Incoherencia de la, 219-220.
 - (Véase también: Educación.)
 - utilitaria. (Véase: Estudios intelectuales frente a estudios prácticos. Trabajo frente a ocio. Ocupación.)
 - Visión más elevada de la, 299-300.
 - (Véase también: Educación cultural. Disciplina formal. Educación formal. Educación superior. Educación informal. Educación moral. Educación primitiva. Entrenamiento. Formación profesional.)
- Eficacia científica. Definición, 146.
- Una visión más amplia, 80.
 - social como fin de la educación, 87, 107-109, 110-199, 212.
 - Definición, 108, 110-111.
 - democrática frente al ideal aristocrático, 109.
 - Rasgo moral, 299.
 - (Véase también: Cultura frente a eficiencia.)
- Egoísmo, 293.
- de la infancia, 32, 48.
- Ejercicios. Énfasis excesivo en los, 53, 156.

- Ejercicios para crear hábitos, 227.
 — Puntos débiles de los, 122-123.
- Elementos no necesariamente "simples", 173.
- EMERSON. Cita, 55.
- Emociones en relación con el ambiente, 112-113.
 — frente al intelecto, 281.
 ———— (Véase también: Dualismos.)
- Empírico. Dos significados de, 194.
- Empirismo como equivalente a "ensayo y error" y a la regla del pulgar, 224.
 — Defectos del, 228-230.
 — Su servicio a la instrucción escolar, 227-228, 234.
 — transformado en sensacionismo, 227-228.
 — Una escuela del método, 284.
 — (Véanse también: Dualismos. Charlatanería. Racionalismo frente a empirismo.)
- Emulación. Su relación con el control, 36.
- Enfoque. Un aspecto de la acción directiva, 33, 45, 63-64.
- Enseñanza esencial para la continuidad de la sociedad, 15-16.
 — Limitación de su poder, 27.
 — Tres clases de, 143.
- Entrenamiento manual. Material adecuado para el, 171-172.
 — tradicional. Defectos del, 171.
 ——— (Véase también: Formación profesional.)
- Epistemología. Desarrollo de la, 247-248, 257, 297.
- Equilibrio de intereses. Cómo lograrlo con mayor facilidad, 277-278.
 — de poderes en la educación, 210, 270-272.
- Equipamiento. Cómo compensar la falta de, 142.
- Errores. Utilidad para los niños en el trabajo escolar, 172.
- Esclavitud. Desperdicio final en la, 260.
 — Puntos de vista de Aristóteles en relación con la, 244.
 — Real y natural, 216, 221-222.
- Escolasticismo. Su carácter e influencia en la educación, 237-238, 284, 286.
- Escuela como ambiente especial, 28-30, 158, 168, 171, 232-233, 288.
 — Eliminación del vacío entre ella y la vida, 169, 200.
 — Libertad frente a control social en la, 253-254, 257.
 — Medios relativamente superficiales de educación, 15-16, 19.
- Escuela. Objetivo y el mejor producto de la educación en la, 54.
 — Origen, 18.
 — Poder dinamizador e integrador, 30.
 — pública norteamericana. Una fuerza asimiladora, 30.
 — Su mayor necesidad en el presente, 45.
 ——— tarea tras el adecuado trabajo con el libro, 170-171.
 — (Véanse también: Ambiente. Educación formal.)
- Escuelas de método, 284-287.
 ——— Sumario, 287-288.
- Espectador frente a participante. Actitud del, 112-113, 283.
- Espíritu. Cómo se consigue, 108-109.
 — configurado antes de la vida escolar, 39.
 — por la educación, 68, 69, 76.
 — considerado como exclusivamente receptivo, 227-228.
 — Definición, 39, 94, 266-267.
 — Doctrina de su identidad en todas las personas, 106, 151.
 — exclusivamente individual, 246-248, 257.
 — individual como agente de reorganización, 248-254, 272.
 — Método de control social, 39.
 — no es una entidad independiente, 117-118, 122-123, 125, 126-127.
 — "objetivo", 60.
 — Restricción o perversión del, 120-122.
 — social. Condiciones escolares necesarias para, 299-300.
 — social. *Desideratum* del trabajo escolar, 298-299.
 ——— Simpatía social. Ampliando el horizonte del pensamiento, 127.
 ——— La formación profesional puede hacerla constructiva, 269.
 ——— (Véase también: Disposición.)
 — socializado. Definición, 39.
 — (Véase también: Dualismos.)
- Espiritual. (Véase: Físico frente a psíquico.)
- Estado. Ayuda a los estudiantes pobres, 90.
 — Filosofía del, 253.
 — Regulación de las escuelas privadas, 89.
 — Respaldo a la educación, 86-91.
 — Su carácter "orgánico", 88.
 — (Véase también: Sociedad.)
- Estados alemanes. Educación respaldada por el Estado, 86-89.

- Estados alemanes. Herbartismo en los, 71.
- Estímulos modificados por el profesor, 158.
- presentes en la situación actual, 34, 41, 45, 57.
 - Selección de, 45, 51, 64.
 - toscos frente a los seleccionados y sopesados, 42.
- Estoicismo, 273, 291.
- Estudio de la ciencia, 189-192, 267, 271.
- Fundamento histórico de la satisfacción con, 226.
 - Método inadecuado, 190-191, 196-198, 220, 233, 242-244.
 - Su impulso para el prestigio de los estudios "intelectuales", 233.
 - Sumario, 198.
 - (*Véanse también:* Método experimental. Experimentación. Trabajo de laboratorio. Método lógico. Método que define la ciencia.)
 - naturaleza. Una parte de la geografía, 181, 184.
 - del niño como modificación del curso del estudio, 169-170, 265.
 - orientación del método individual, 152.
 - (*Véase también:* Psicología.)
 - Dos sentidos de, 280.
- Estudios de información por excelencia, 181.
- en la clase típica. Nominales frente a los reales, 138.
 - intelectuales frente a estudios prácticos, 223-233.
 - Sumario, 234.
 - (*Véanse también:* Educación cultural. Dualismos. Formación profesional.)
 - Su reciente reforma, 232-233.
 - Origen, 18-19.
 - Perversa consecuencia de la complicación y la masificación, 156.
 - prácticos. (*Véase:* Estudios intelectuales frente a estudios prácticos.)
 - separados, 120.
 - tradicionales. Las necesarias modificaciones, 90.
 - Una razón de su persistencia, 118-119.
 - Valoración de los, 204-208, 212-213.
 - (*Véase también:* Materias.)
- Etapas formales en el ejercicio docente, 69.
- Europa de los bárbaros. Influencia en la educación, 237-238.
- Europa de los bárbaros. Su cultura no era un producto innato, 245.
- (*Véanse también:* Feudalismo. Edad Media.)
- Evolución biológica. Afianza la prueba de la continuidad, 282-283.
- y el idealismo de Hegel, 60-61.
- Exámenes. Necesidad de, 281.
- Experiencia. Cómo la daña la enseñanza mecánica, 180.
- compartida. Hace surgir el significado, 24-26, 29-31.
 - Continuidad a través de la renovación, 14, 20.
 - Demuestra la unidad de tema y método, 146-147.
 - Disponibilidad de las mismas en experiencias posteriores, 285.
 - en clase, impulsando las recientes reformas del curso de los estudios, 169-170.
 - frente al conocimiento. Concepción primitiva, 223-226, 233-234.
 - individual. Cómo absorbe la experiencia de otros, 17, 18, 180, 187, 200.
 - La educación puede modificar su calidad, 22, 31, 76.
 - Lugar de la ciencia en la 192-196.
 - mediata, frente a inmediata, 199-201.
 - Medida de valor, 125.
 - Naturaleza de la, 124-128, 133-134, 146, 229-230, 231, 232, 234.
 - No hay que suponerla en el alumno, 135-136, 163-164, 200-201.
 - Reconstrucción de la, 75-76.
 - Teoría de la comprobación y el equilibrio, 210, 270-272, 278.
 - moderna, 226-233, 234.
 - (*Véanse también:* Actividad. Actividad caprichosa. Dualismos. Experimentación. Método experimental. Reconstrucción. Rutina. Pensamiento y experiencia.)
- Experimentación, 230-234.
- (*Véase también:* Experiencia.)
- Exterior frente a interior, 289-292, 300.
- (*Véase también:* Dualismos. Objetivo.)
- Facultades como las explicaba Herbart, 68-69.
- en la teoría de Locke, 62-63, 66, 67.
- Felicidad. Llave de la, 260.
- Feudalismo condenado por la ciencia, 240.
- División de clases en el, 109.

- Feudalismo. (*Véanse también:* Europa de los bárbaros. Edad Media.)
- FICHTE. Relación entre el individuo y el Estado, 89.
- Filantropía. Cómo hacerla constructiva, 269.
- Filosofía. Enfatiza el conflicto entre el humanismo y el naturalismo, 239-240, 245.
- de la educación. Revisión crítica de los capítulos I-XXIII de este libro, que ponen de manifiesto las cuestiones filosóficas, 270-272.
- Íntima conexión con la educación, 275-278.
- (*Véanse también:* Aristóteles. Atenas. Dualismos. Platón. Sócrates. Sofistas.)
- Naturaleza de la, 272-278.
- Filosofías morales. Tratamiento de la socialización del individuo, 250-254.
- Finalidad de la educación. Conflicto con los fines nacionalistas, 89-90, 91.
- Social, necesidad de una concepción más clara, 89-90.
- de la experiencia. Definición, 274.
- nacionalista de la educación. Conflicto con la social, 89-90, 91.
- Fines. Características de los, 92-95, 98, 100, 153-154, 299-300.
- Condiciones que los hacen posibles, 92-94.
- de la educación. Aislados, origen de, 279.
- Defectos y necesidades de cada época reflejados en los fines establecidos, 101-102, 112-113.
- en relación con el interés, 112-113, 122.
- establecidos en distintas épocas, 101-102.
- Explicación de la colisión, 121.
- Exposición general, 92-100, 271.
- No existen como tales, 97-98.
- No proporcionados por las capacidades innatas del hombre, 103.
- Profesionales, su lugar en la educación, 260-262, 269.
- Sumario, 100.
- Uso general de las, 101-102, 110-111, 208.
- (*Véanse también:* Intereses. Valores.)
- frente a medios, 96-97, 289.
- El continuo medios-fines, 272.
- en relación con el interés, 114-115, 122-123.
- frente a los resultados, 93-94.
- Fines frente a medios. (*Véase también:* Dualismos.)
- Físico frente a psíquico, 289.
- Reconciliación de ambas perspectivas, 290.
- (*Véanse también:* Cuerpo y espíritu. Cuerpo frente a alma. Dualismos.)
- Fisiología. Prueba la interdependencia entre mente y cuerpo, 281-282, 288.
- FISKE, John, y la doctrina de la infancia prolongada, 49n.
- Formación industrial. (*Véase:* Formación profesional.)
- profesional. Concepciones restringida y amplia, 267-269.
- dirigida sólo a la adquisición de destreza, antiliberal e inmoral, 221, 261-262, 265.
- inicial debe ser indirecta, 268-269.
- Oportunidades y peligros actuales, 107, 262-269.
- Su valor social, 173-174.
- (*Véanse también:* Cultura frente a eficiencia. Estudios intelectuales frente a estudios prácticos. Ocupación. Ocupaciones industriales, etc.)
- Formulación. Valor de la, 196, 198.
- FROEBEL. Puntos fuertes y débiles de, 59-60, 67.
- Su énfasis en los principios naturales del crecimiento, 105.
- Fuerza mental, 212.
- GALILEO y el rechazo de la tradición, 249.
- Ganarse la vida como opuesto al ocio, 223-226.
- (*Véase también:* Trabajo frente a ocio.)
- Generalidad de tema y método, 272-273, 274.
- Generalización en las teorías de Locke, 227.
- Valor de la, 195, 198.
- Geografía como estudio. Definición, 181-184.
- incluyendo el de la naturaleza, 181, 184.
- del país como estudio, 183-184.
- e Historia. Males del uso mecánico de la, 180.
- Materias complementarias, 181-184, 187-188.
- Principio que rige la lección de tema en, 181-182, 183-184.
- Su significación, 179-188.

- Feudalismo. (*Véanse también:* Europa de los bárbaros. Edad Media.)
- FICHTE. Relación entre el individuo y el Estado, 89.
- Filantropía. Cómo hacerla constructiva, 269.
- Filosofía. Enfatiza el conflicto entre el humanismo y el naturalismo, 239-240, 245.
- de la educación. Revisión crítica de los capítulos I-XXIII de este libro, que ponen de manifiesto las cuestiones filosóficas, 270-272.
- Íntima conexión con la educación, 275-278.
- (*Véanse también:* Aristóteles. Atenas. Dualismos. Platón. Sócrates. Sofistas.)
- Naturaleza de la, 272-278.
- Filosofías morales. Tratamiento de la socialización del individuo, 250-254.
- Finalidad de la educación. Conflicto con los fines nacionalistas, 89-90, 91.
- Social, necesidad de una concepción más clara, 89-90.
- de la experiencia. Definición, 274.
- nacionalista de la educación. Conflicto con la social, 89-90, 91.
- Fines. Características de los, 92-95, 98, 100, 153-154, 299-300.
- Condiciones que los hacen posibles, 92-94.
- de la educación. Aislados, origen de, 279.
- Defectos y necesidades de cada época reflejados en los fines establecidos, 101-102, 112-113.
- en relación con el interés, 112-113, 122.
- establecidos en distintas épocas, 101-102.
- Explicación de la colisión, 121.
- Exposición general, 92-100, 271.
- No existen como tales, 97-98.
- No proporcionados por las capacidades innatas del hombre, 103.
- Profesionales, su lugar en la educación, 260-262, 269.
- Sumario, 100.
- Uso general de las, 101-102, 110-111, 208.
- (*Véanse también:* Intereses. Valores.)
- frente a medios, 96-97, 289.
- El continuo medios-fines, 272.
- en relación con el interés, 114-115, 122-123.
- frente a los resultados, 93-94.
- Fines frente a medios. (*Véase también:* Dualismos.)
- Físico frente a psíquico, 289.
- Reconciliación de ambas perspectivas, 290.
- (*Véanse también:* Cuerpo y espíritu. Cuerpo frente a alma. Dualismos.)
- Fisiología. Prueba la interdependencia entre mente y cuerpo, 281-282, 288.
- FISKE, John, y la doctrina de la infancia prolongada, 49n.
- Formación industrial. (*Véase:* Formación profesional.)
- profesional. Concepciones restringida y amplia, 267-269.
- dirigida sólo a la adquisición de destreza, antiliberal e inmoral, 221, 261-262, 265.
- inicial debe ser indirecta, 268-269.
- Oportunidades y peligros actuales, 107, 262-269.
- Su valor social, 173-174.
- (*Véanse también:* Cultura frente a eficiencia. Estudios intelectuales frente a estudios prácticos. Ocupación. Ocupaciones industriales, etc.)
- Formulación. Valor de la, 196, 198.
- FROEBEL. Puntos fuertes y débiles de, 59-60, 67.
- Su énfasis en los principios naturales del crecimiento, 105.
- Fuerza mental, 212.
- GALILEO y el rechazo de la tradición, 249.
- Ganarse la vida como opuesto al ocio, 223-226.
- (*Véase también:* Trabajo frente a ocio.)
- Generalidad de tema y método, 272-273, 274.
- Generalización en las teorías de Locke, 227.
- Valor de la, 195, 198.
- Geografía como estudio. Definición, 181-184.
- incluyendo el de la naturaleza, 181, 184.
- del país como estudio, 183-184.
- e Historia. Males del uso mecánico de la, 180.
- Materias complementarias, 181-184, 187-188.
- Principio que rige la lección de tema en, 181-182, 183-184.
- Su significación, 179-188.

- Geografía e Historia. Su significación. Sumario, 187-188.
 — (Véase también: Historia.)
 Gobierno. Escuela como diferente de la instrucción, 254-255.
 — (Véase también: Disciplina externa.)
 GOETHE. Crítica de las instituciones, 60.
 Griegos. Ambiente social de los, 233.
 — Crítica de sus instituciones, 60.
 — Distinción entre la educación liberal y la utilitaria, 214-217, 221, 222.
 — Explicación de la eminencia intelectual y artística, 43.
 — del éxito en la educación, 126.
 — Identificación de arte y ciencia, 170.
 — individualistas, 257.
 — Los primeros filósofos, 276-277.
 — (Véanse también: Aristóteles. Atenas. Dualismos. Filosofía. Platón. Sócrates. Sofistas.)
 — Punto de vista sobre la mente, 246-247.
 — Relación entre el hombre y la naturaleza, 235, 245.
 — inteligencia y deseo en su filosofía, 216, 222.
 Guerra como fuerza educativa, 81.
 — Cómo puede alejarla la educación, 91.
 — Europea en 1916 utilizada para ilustrar los procesos de pensamiento, 129-130, 132.
 Gusto. Determinado por el ambiente, 27-28.
- Hábito. Definición, 50, 55.
 — frente a principio, 294.
 — (Véanse también: Dualismos. Habi- tuación.)
 — al conocimiento, 284.
 — (Véanse también: Acomodación. Hábitos.)
 Hábitos bloqueados. Consciencia acentuada, 291.
 — ciegos, 37.
 — como expresiones del crecimiento, 50-52, 55.
 — destinados a convertirse en experiencias, 202.
 — Formación de los mismos en animales, 23-24.
 — en los seres humanos, 24, 50-51.
 — Idea corriente de la palabra, 51-52.
 Hacer frente a saber, 246, 272, 277, 281.
 — Relación aclarada por la ciencia experi- mental, 233-234.
- Hacer frente a saber. (Véanse también: Activi- dad. Dualismos. Conocimiento derivado del hacer.)
 HATCH. Cita sobre la influencia griega, 236.
 — Crítica, 237.
 Hedonismo, 291-292.
 HEGEL. Doctrina del Absoluto, 59-60, 67.
 — La filosofía de, 253.
 — Relación entre individuo y Estado, 89.
 HELVETIUS. Creyente en la omnipotencia de la educación, 227.
 HERBAT. Crítica de, 70, 76.
 — Teoría de las presentaciones, 68-70, 76.
 HERDER. Crítica de las instituciones, 60.
 Herencia. Idea falsa sobre la, 71-72.
 — Relación con el ambiente, 71-72.
 Hipótesis en el método científico, 230-231.
 Historia. Definición, 181.
 — económica o industrial, 185-187.
 — Enfoque biográfico, 185.
 — intelectual, 185-187.
 — La vida primitiva como introducción a la, 185.
 — Métodos de enseñanza, 184-187.
 — relacionada con la vida social actual, 184-187.
 — Su inclusión en la formación profesional, 267-268.
 — Valor ético de la, 187-18.
 — (Véanse también: Geografía. Geografía e His- toria.)
 Hombre "práctico" frente a hombre de teoría o de cultura, 121.
 — y naturaleza. Dualismo entre, 246, 272, 277.
 — Interdependencia, 181, 182, 196, 241-242.
 — Origen de la idea de separación, 238-239, 245, 271.
 — Reunificación prometida por el amanecer de la ciencia, 245.
 — Todavía no realizada en el programa, 235-236.
 — (Véase también: Dualismos.)
 Honradez. Carácter moral de la, 298.
 — intelectual. Cómo se pierde la, 154-155.
 Humanidad. Defectos de la concepción kantia- na, 89.
 — El ideal de los filósofos del siglo XVIII, 85, 86-87, 91.
 — promovida por Kant, 88-89.
 Humanismo frente a naturalismo en la educa- ción, 196-198, 235-245, 268-269.

- Humanismo. (*Véase también*; Dualismos.)
- Humor. Sentido estropeado en el profesor, 281.
- Ideal individualista del siglo XVIII, 85-86, 89, 91.
 ——— promovido por Kant, 88-89.
- Idealismo, 284, 288.
 — institucional, 88, 89, 91.
 ——— (*Véanse también*: Institucionalismo. Instituciones.)
- Ideas. Definición, 141-142, 156.
 — frente a las palabras, 127-128.
 — no comunicables directamente, 141.
 — Su uso en el pensamiento, 140.
- Iglesia. Conflicto con la ciencia, 274.
 — Influencia sobre la educación, 237.
- Ignorancia. Importancia de la consciencia de la, 165.
- Igualdad de opiniones. Causa de la, 40-42.
 ——— Definición y ejemplos, 16, 38-39.
 ——— Forma de lograrla, 21.
- Imaginación. Acciones para desarrollarla, 202-204.
 — afectada por la convivencia, 17.
 — Medio de apreciación, 202-203.
 — Rienda suelta a la, 291.
- Imaginativo frente a imaginario, 202-203.
- Imitación de los fines frente a la de los medios, 41-42.
 — relacionada con el control, 36.
- Imprenta. Efectos sobre la educación. Invención de la, 159.
- Impresiones sensoriales. Esencial para conocer y para crecer, 286.
 — frente a conocimiento libresco, 280.
 — Fundamento histórico de su abandono en la educación superior, 234.
 — Uso excesivo de, 139.
 — utilizadas en la experimentación, 230-231.
 ——— (*Véanse también*: Empirismo. Observación.)
- Impulsar y contener. Por qué enfatizarlo, 202, 203.
- Indefensión física frente a poder social, 47.
- Individualidad. Doble sentido, 255.
 — en el trabajo escolar. Reconocimiento de la, 117.
 — frente al control social, 246, 257.
 ——— (*Véase también*: Dualismos.)
 ——— institucionalismo, 274-276.
 — La esencia de la, 109.
- Individualismo económico y político, 247.
 — en la filosofía de Locke, 62.
- Individualismo. Fin del, 288.
 — Interpretación filosófica del, 249-250, 257.
 — moral, 251.
 — religioso en la Edad Media, 246-247.
 — Su papel en el conocimiento, 250.
 — verdadero. Su origen, 257.
- Individuo. Sumario, 256-257.
 — y el mundo, 246-257, 258, 271-272, 277.
- Industria científica en la actualidad, 264-265, 269.
- Infancia prolongada. Doctrina de la, 49.
 ——— (*Véase también*: Dependencia.)
 — Un estado positivo, no negativo, 47, 53, 56.
- Inferencia. El carácter de la, 140.
- Información como fin del trabajo escolar, 132, 139.
 — dulcificada, 57.
- Iniciativa desarrollada por la ocasión para cometer errores, 171-172.
 — Fracaso de su desarrollo, 53-54, 67.
 — Su importancia en una democracia, 82, 91.
- Inmadurez. Significado de la, 46, 50n, 53, 55.
 — Ventaja de la, 71.
- Instintos bloqueados. Consciencia acentuada, 390.
 — Tratamiento inadecuado de los, 53-54.
 — (*Véanse también*: Capacidades. Disposición.)
- Institucionalismo frente a individualidad, 274-276.
- Instituciones en la filosofía de Hegel, 60-61, 67.
 — El baluarte de la tradición humanista, 238-239.
 — La medida de su conveniencia, 17-18.
 — Su mal compensado por las buenas escuelas, 106.
- Instrucción como medio para la educación, 68.
 — Enunciado del problema de la, 118.
 — Su traducción al carácter, 289-300.
- Integridad intelectual. Cómo se pierde, 154-155.
- Intelectualidad unilateral, 115, 122.
- Intelecto frente a emociones, 281.
 ——— (*Véase también*: Dualismos.)
- Intelectualismo abstracto, 252.
- Inteligencia frente a carácter, 295-297, 300.
 — no liberal, 121.
- Interés constitutivo del control social, 38-39.
 — dividido. Causa y resultados de, 154-157.
 — Falsa idea del, 113, 246, 293.
 — Fundamentos filosóficos de su depreciación, 281.
 — Origen de la falsa concepción del, 148.

- Interés. Otra denominación para el interés propio, 294.
 — propio, 291-292.
 — Su relación con las condiciones de trabajo, 261.
 — (*Véanse también:* Atención. Disciplina frente a interés. Dualismos.)
 Intereses económicos frente a los científicos o estéticos, 274-275.
 — estéticos frente a los económicos, 274-276.
 Interior frente a exterior, 289-295, 300.
 ——— (*Véanse también:* Dualismos. Objetivo.)
 Interrogaciones sugestivas del niño, 58.
 Invención de la escritura. Efectos sobre la educación, 159.
 Inventiva. Su pérdida en las disciplinas formales, 67.
 Inventos debidos a la ciencia, 193.
 Investigación original de los niños, 140, 151-152, 255-256.
 — original de los niños en todo el pensamiento, 131.
- Jardín de infancia (*Kindergarten*). Defectos de la técnica, 136, 171-172.
 ——— Juegos, demasiado simbólicos, 176.
 ——— Material adecuado para, 171-172.
 Jardines. Valor en el trabajo escolar, 142, 173-174, 191n.
 Juego. Diferencia en su elemento imaginativo, 202-203.
 — entre juego y locura, 176.
 ——— y trabajo, 175-178, 265.
 — Proporciona el fundamento para la crítica, 201.
 — y trabajo en el programa, 169-178, 271, 298.
 ——— Sumario, 178, 179-181.
 — (*Véase también:* Trabajo.)
 Juegos dramáticos en el trabajo escolar, 142.
 — en la educación primitiva, 18.
 — Valor en el trabajo escolar, 142.
 Juicio concebido por los seguidores de Locke, 227.
 — desarrollado mediante la oportunidad de cometer errores, 172.
- KANT. Crítica de las instituciones, 60.
 — El ideal cosmopolita-individual de, 88-89.
 — Escisión entre la moralidad y la conducta, 291.
- KANT. La razón, el único motivo moral adecuado, 295.
- Lenguaje. Adquisición. Un modelo de crecimiento educativo, 103.
 — como instrumento de la educación, 43, 45, 199-200, 298.
 — Hábitos fijados por el ambiente, 27-28.
 — Manifestación de las relaciones entre herencia y ambiente, 72.
 — medio de dirección social, 39, 45.
 — Su oficio en la transmisión del saber, 24-26.
 LESSING. Crítica de las instituciones, 60.
 Libertad económica. Consecuencias de la falta de, 121.
 — en la escuela, verdadera y falsa, 253-257.
 — frente a la preocupación por el orden, 274, 275.
 — (*Véanse también:* Autoridad. Conservadurismo. Control. Dualismos. Individualidad.)
 Literatura. Su lugar en el programa, 203-204, 213.
 — Tratamiento incoherente de la, 220.
- LOCKE. Actitud con respecto a la verdad, 247.
 — y la disciplina formal, 62-63, 227.
 Lógica formal. Generalización del método escolar, 286.
- Maestro y alumno. Relaciones recíprocas, 70, 141.
- Matemáticas. Su valor como asignatura, 210.
 Materia frente a espíritu, 117-119, 145-146, 217-219, 272, 273.
 ——— (*Véase también:* Dualismos.)
 Materias (asignaturas) aisladas. Sus inconvenientes, 119, 122-123, 279.
 — Carácter de, 119-120, 122-123, 158-166, 271.
 — Carácter general, total y definitivo de, 272, 273-274, 275.
 — como disposición en evolución, 68.
 — Definición, 117, 145.
 — Desarrollo de, 297.
 — El énfasis de Herbart sobre, 68, 69-70.
 — El objeto de las ocupaciones activas puede ser de carácter académico, 171-172.
 — en la educación primitiva, 158-159.
 — incluyen ocupaciones activas y juego, 192.
 — Sumario. Carácter de, 168.
 — (*Véase también:* Estudios.)
 — instrumentales. Tratamiento incoherente, 220-222.

- Materialismo frente a eficacia social, 109.
 ———— (*Véase también:* Realismo.)
- Mecanografía. Una ilustración del carácter del espíritu, 117.
- Mediocridad facilitada por el método general uniforme, 151.
- Medios. (*Véase:* Fines frente a medios.)
- Método. Aspectos esenciales del, 135-144.
 — Carácter definitivo del, 272, 273-274.
 — de aprendizaje así como de enseñanza, 150, 151.
 — de ensayo y error, 128-129, 133, 136.
 — Definición, 145, 157.
 — dialéctico, 237-238.
 — El servicio de Herbart al, 68-69.
 — escolar frente a extraescolar, 255.
 — Escuelas de, 284-287.
 — Sumario, 287-288.
 — experimental. Conexión con las ocupaciones, 175, 196.
 — Consecuencias de la falta del mismo en Grecia, 247.
 — La teoría del conocimiento, 282-283, 287.
 — Origen, 175.
 — Transforma la filosofía de la experiencia, 231.
 — (*Véanse también:* Experimentación. Trabajo de laboratorio. Método lógico. Método, que define la ciencia. Ciencia.)
 — frente a tema, 246, 280.
 — Unidad de ambos, 145-149, 157, 271.
 — general e individual, 149-152, 157.
 — Generalidad del, 272, 273.
 — genético. El principio del, 184.
 — individual. Rasgos del, 152-157.
 — lógico frente a método psicológico, 189-192, 198, 242-245.
 ———— (*Véanse también:* Dualismos. Método experimental. Trabajo de laboratorio. Método que define la ciencia. Organización de las materias.)
 — mecánico, 149-150.
 — Causa, 53, 127, 154, 157.
 — Solución, 202-203.
 — que define la ciencia, 166, 189.
 — Sumario. Aspectos esenciales del, 143-144.
 — Totalidad de, 272, 273-274.
 — tradicional. Modificación necesaria en una democracia, 90.
 — (*Véanse también:* Dualismos. Método experimental. Método lógico.)
- Métodos dialécticos dan paso al método experimental, 283.
 — El declive de los, 264-265.
 — Influencia sobre la educación, 237-238.
 — inductivos de conocimiento, sustituyen a los deductivos, 248-249.
 — La medida de su conveniencia, 150-151, 298.
 — rutinarios. Su origen y resultados, 149.
- MILL John Stuart. Sobre el trabajo de las escuelas, 283.
- Modales fijados por el ambiente, 27-28.
- MONTAIGNE. Actitud con respecto a la verdad, 247.
- Moral. Su identificación con lo racional, 295.
 ———— y con lo social, 298-299.
 — (*Véanse también:* Moralidad. Teorías de la moral.)
- Moralidad afectada por el ambiente, 26-27.
 — Desde un punto de vista. La esencia de la, 291, 300.
 — Diferentes concepciones de la, 289-290, 291-292.
 — ordinaria. Un compromiso, 292.
 — (*Véanse también:* Moral. Teorías de la moral.)
- Motivación afectada por las ocupaciones activas en la escuela, 169-170, 178.
 — por las ocupaciones fuera de la escuela, 261.
 — en la eficacia científica, 80.
 — en relación con el interés, 112-113.
 — extraña y de doble sentido, 155-156.
- Motivo de la acción frente a sus consecuencias, 289, 291-292, 300.
- Motivos. Adventicios, 57, 156.
- Movimiento nacionalista y educación respaldada por el Estado, 86-87, 91.
- Mujeres. Clasificación de Aristóteles, 216.
- Música. Su función primordial en la educación, 204-205.
 — Tratamiento incoherente de la, 220.
 — (*Véase también:* Artes. Bellas Artes.)
- Natural (normal) frente a natural (físico), 102.
- Naturaleza antisocial de las pandillas o bandas, 80.
 — negación de la misma con respecto al hombre, 32.
 — concebida por Kant, 88.
 — por Rousseau, 85, 102-103.

- Naturaleza. Educación concordante con la, 85-86, 88-89, 91.
- frente a crianza, 105, 110-111.
 - (Véanse también: Dualismo. Herencia en relación con el ambiente. Hombre y Naturaleza.)
 - Proporciona una meta a la educación, 101-106, 271.
 - Sumario, 110-111.
- Naturalismo. (Véase: Humanismo frente a naturalismo.)
- Negocios. Su contribución a la vida, 210.
- (Véanse también: Comercio. Trabajo frente a ocio. Ocupación.)
- Niveles aislados, 279.
- Carácter de los, 201-203, 208, 213.
 - Convencionales frente a individuales, 57.
 - determinados por el ambiente, 26-28.
 - La separación griega de la experiencia, 225.
 - (Véase también: Criterios.)
- Obediencia como deber moral, 292.
- Objetivo en relación con el interés, 112-113.
- (Véase también: Fin.)
- Observación. El entrenamiento para la, 65-66.
- (Véanse también: Experiencia como experimentación. Laboratorios. Trabajo de laboratorio. Impresiones sensoriales.)
- Obstinación. Consecuencia de, 153-154.
- (Véase también: Voluntad.)
 - frente a poder, 115.
 - (Véase también: Voluntad.)
 - a voluntad de poder, 115.
 - (Véase también: Dualismos. Trabajo frente a ocio.)
- Ocio como opuesto a ganarse la vida, 223-226.
- Ocupación (vocación) como organizadora del propio conocimiento, 260.
- Sentido estricto y sentido amplio, 258-259, 265-269.
 - (Véase también: Negocios.)
 - Significado, 258-259, 268.
- Ocupaciones activas proporcionan una base para el aprecio, 201.
- aptas para uso escolar, 171-175, 233.
 - Conexiones de las, 187-188.
 - de servicio público. Socialización de las mismas, 174.
 - Función básica de las, 201.
- Ocupaciones industriales. Reciente aumento de su importancia, 263-264, 265, 269.
- Lugar en la educación, 169-170, 173-175, 178, 179-180, 288, 294, 300.
 - sociales intelectualizadas, 233.
 - proporcionan conocimiento moral, 298, 300.
 - (Véanse también: Actividades. Actividad.)
- Organización de la asignatura, 160-161.
- (Véase también: Método lógico frente a método psicológico.)
 - psicológica del conocimiento mediante la ocupación, 261.
 - (Véase también: Lógica.)
- Órganos perceptivos, en la teoría de Herbart, 69-70.
- Orientación como función de la educación, 32-45.
- profesional adecuada e inadecuada, 262.
- Originalidad de la actitud frente a la de los resultados, 255-256.
- de pensamiento, 151-152.
- Ortografía en la teoría de la disciplina formal, 64-65.
- Palabras frente a ideas, 127.
- Parcialidad. (Véase: Partidismo.)
- Participante frente a espectador, 282-283.
- Actitud de, 112-113.
- Particular frente a general, 286.
- universal, 280.
 - (Véase también: Dualismos.)
- Partidismo de la naturaleza humana en relación con el interés, 130-131, 132, 153-154.
- Pasado. Su relación con el presente, 73, 76.
- Pasividad frente a actividades en el aprendizaje, 280.
- Patios de recreo en la escuela. Usos de los, 298.
- Pedagogía. Acusación contra la, 145.
- de Kant. Cita, 85.
 - “suave”, 114.
 - Una razón de su mala reputación, 149.
- Pensamiento ampliado mediante la simpatía social, 130-131.
- (Véanse también: Razón. Pensar.)
 - en educación, 135-144, 151-152, 260, 271.
 - Sumario, 143-144.
 - Frente al conocimiento, 139, 249, 274, 277.
 - Preparación para pensar cómo fin del trabajo escolar, 135-136, 145-146.
 - (Véase también: Razón, Pensamiento.)

- Pensamiento y experiencia, 124-134, 135-136, 271.
- Pensar. Evitado recurriendo al dogma, 283.
- filosófico. Diferencia con respecto a pensar en general, 277-278.
 - Forma social de comportamiento, 22.
 - y experiencia. Resumen, 133.
- Perfección como objetivo, 58.
- Cualidad moral, 297.
- Perseverancia. Cualidad moral, 297.
- Rasgo del buen método, 154-157.
- Personalidad. Su elevado valor frente a la eficiencia social, 109-110, 111.
- PESTALOZZI. Énfasis en los principios naturales del crecimiento, 105.
- Formalización de su obra por sus discípulos, 173.
 - Su obra, 87.
- Pintura. Su función primordial en la educación, 203-204.
- (Véase también: Arte. Bellas Artes.)
- Placer. (Véase: Dolor y placer.)
- Plasticidad. Definición y consecuencias, 48, 50n, 55.
- PLATÓN. Conocimiento basado en el hacer, 170.
- como virtud, 295.
 - Filosofía de la educación de, 82-85, 89, 91, 108, 260.
 - Perspectivas sobre aritmética y geometría, 221.
 - la experiencia y la razón, 195-196, 223, 224.
 - (Véanse también: Aristóteles. Atenas. Dualismos. Griegos. Filosofía. Sócrates. Sofistas.)
 - Relación entre el hombre y la naturaleza, 235.
- Plenitud intelectual frente a la física, 156.
- Pobreza intelectual frente a apertura de espíritu, 153.
- no es el mayor peligro del actual régimen, 216.
- Poesía. Su valor, 206.
- Política. Debe incluirse en la formación profesional, 267.
- Potencialidad. Doble sentido de la palabra, 46.
- Práctica. Concepción primitiva, 222, 226, 231.
- frente a teoría, 120-122, 196, 197, 246, 249, 258-259, 268, 272, 277, 281.
 - Por qué hay tanta distancia entre la práctica educativa y la teoría, 43-44.
- Práctica. (Véase también: Dualismos.)
- Visión moderna, 226-232.
- Pragmatismo, 284, 287.
- Preguntas del niño dentro y fuera de la escuela, 137.
- Prejuicios. Un resultado de los, 154.
- Premios. Su necesidad, 281.
- (Véase también: Castigos y premios.)
- Preparación. Educación como, 56-57, 270-271.
- En la teoría de Herbart. Etapa de, 68-69.
 - Sumario, 67.
- Preocupación. La escuela como causa, 156.
- (Véase también: Tensión nerviosa.)
 - (Véase: Interés.)
- Presentaciones en la teoría de Herbart, 68-70.
- Presente. Importancia de vivir en el, 56-57, 71, 73, 76, 261.
- "Principio". Auténtico significado de, 294.
- (Véanse también: Dualismos. Deber.)
- Problema de disciplina. Su origen, 125-126.
- educativo. El presente, 241-245.
 - El propio del alumno frente al del profesor o del libro de texto, 137.
- Programa en relación con las metas y los intereses, 199-213.
- Sumario, 212-213.
 - Falsos niveles para su composición, 209-212.
 - Lugar del juego y del trabajo en el, 169-178.
 - Sumario, 178.
 - medida de su conveniencia, 298.
 - Razones para su revisión constante y crítica, 207.
 - Requisitos para la planificación, 167-168.
- Progresismo. (Véase: Conservadurismo frente a progresismo.)
- Progreso social. Cómo facilitarlo, 49-50.
- Consecuencia de la ciencia, 192-196.
 - Idea de Hegel, 60-61.
 - del mismo en sentidos amplio y estricto, 192-193.
- Psicología del empirismo sensacionista, 229-230, 231.
- Falsa psicología del aprendizaje, 36, 40.
 - Guía del método individual, 152.
 - moderna frente a la psicología de la facultad, 169.
 - que modifica el curso del estudio, 169.
 - social y la imitación, 40-42.
 - (Véase también: Estudio del niño.)

- Psicología. Visión de la formación profesional, 265-266, 269.
- Psicólogos, 209-210.
— (Véase también: Disciplina formal.)
- Psíquico. (Véase: Físico frente a psíquico.)
- Racionalismo, 252.
— frente al empirismo o sensacionismo, 287.
——— (Véase también: Dualismos. Razón.)
- Razón. Concepción moderna, 235, 287.
— Considerada pronto como la función humana característica, 215.
——— la única guía adecuada para la actividad, 224, 234.
— esencial para el crecimiento y para el conocimiento, 287.
——— (Véanse también: Racionalismo. Pensar. Pensamiento.)
— Planteamiento como una facultad diferente, 252.
- Reajuste. Forma de, 290.
- Realismo, 284, 287.
— (Véase también: Materialismo.)
- Recompensas. (Véase: Castigos y premios.)
- Reconstrucción como función de la educación, 21, 31, 73-76.
— de la educación, de la filosofía, de la sociedad. Todas interdependientes, 277-278.
——— Su necesidad, 265, 277.
——— de la legislación y la administración, 269.
——— (Véase también: Reformadores.)
— de la sociedad, dependiente de la reorganización educativa, 268.
- Recreo. Su significado y necesidad, 178.
- Reflexión. (Véanse: Razón. Pensar. Pensamiento.)
- Reforma educativa. (Véase: Reconstrucción de la educación.)
- Reformadores educativos. Cambios recientes efectuados en el curso de los estudios, 169-170, 232-233.
——— (Véase también: Reconstrucción.)
- Regla prescrita frente a método general, 150.
- Relaciones entre las cosas inseparables de las percepciones, 126-127, 133-134.
— no sociales dentro del grupo social, 16.
——— (Véase también: Antisocial.)
- Religión. Su conflicto con la ciencia, 274.
- Renacimiento. (Véase: Resurrección del aprendizaje.)
- Reorganización. (Véase: Reconstrucción.)
- Representaciones dramáticas. Valor en el trabajo escolar, 142.
- Reproducción. Continuación del proceso de la vida, 13-14, 19-20.
- República de Platón, 236.
- Responsabilidad. Evitación mediante la apelación al dogma, 283.
— Rasgo del método, 156, 157.
— Su fundamento, 282.
- Respuesta eficaz. Definición, 137.
——— Relacionada con el estímulo, 33, 63.
——— Sólo con estímulos seleccionados, 57.
- "Respuestas". Daño que produce el celo excesivo por las, 154.
- Resultados en contraste con los fines, 92-93.
— en relación con el interés, 112-113.
- Resurrección del aprendizaje, 237.
——— Características, 238-240.
- Retrospección. Educación como, 70-73.
- Retrospectiva. Su valor, 133-134.
- Revolución. Amplía el humanismo, 243-244.
— industrial. Causa de la 240.
— Necesita una reconstrucción educativa, 277.
- Revolta protestante. Defensa del humanismo, 239.
- Romanos. Su influencia en la educación, 223-234, 245.
- ROUSSEAU. Influencia de Platón sobre, 85.
— y la educación natural, 102-106.
——— para la ciudadanía, 87n.
— Visión de las condiciones sociales, 60-61.
- Rutina. Castigo por su adopción, 261.
——— (Véanse también: Actividades. Actividad.)
— en contraste con la acción educativa, 74-75.
——— acción reflexiva, 129, 137.
——— la continuidad, 282.
— opuesta a la meta profesional, 260.
—— al conocimiento, 285.
- Saber frente a hacer. (Véase: Hacer frente a saber.)
- Sabiduría de los padres. No determina la ocupación del hijo, 107-108.
- Salud. Objetivo de la educación, 104.
- SCHILLER. Crítica de las instituciones, 60.
- Selección de respuestas, 63.
- Sensacionismo. (Véase: Empirismo.)
- Sentido de las actividades. Extensión del, 179-181, 187, 198, 299.

- Sentimiento. Una forma social de conducta, 22-23.
- Seres. Distinción entre animados e inanimados, 13-15.
- Servicio social. Puede faltarle simpatía, 109.
- Significado. Cómo llegan a tenerlo las actividades, 24-26, 31, 74, 76, 285, 288.
- realización de una acción mental, 36, 37, 229.
- Símbolos. Ahora, el aprendizaje depende menos de ellos, 266, 266.
- Dependencia de la imaginación, 203.
- Elementos de experiencia indirecta, 199-200.
- froebelianos, 59-60, 67.
- Peligro y valor de los, 192, 195.
- Relación de Herbart con los, 69-70.
- Riesgos del empleo de, 199-200.
- Su necesidad en las culturas avanzadas, 19.
- — — — escuelas, 28.
- uso afectado por el empirismo sensacionista, 228-229.
- Simpatía inteligente. Amplía los horizontes del pensamiento, 131.
- Elemento fundamental de la eficiencia social, 109, 110-113.
- La formación profesional puede hacerla constructiva, 269.
- Simple frente a complejo. La falsa noción de, 173.
- Sinceridad. Cualidad moral de la, 297, 298.
- Sistema de calificaciones. Necesidad de, 281.
- — — — Por qué se enfatiza, 202.
- educativo obligatorio y respaldado por el Estado. Iniciado en Alemania, 89.
- — — — Iniciado en el presente. Una mezcla incoherente, 220-221, 222.
- Montessori. Crítica del material utilizado, 171-172.
- — — — de la técnica, 136.
- nervioso. Cometido del, 281-282.
- Sistema dualistas. Fin de, 272.
- Origen de los, 141-142.
- Situación. Incoherencias de la, 217-222.
- — — — (Véase también: Diferencias de clases.)
- social. El mayor mal de la actual, 265-267.
- hostil evitada por el subjetivismo, 291.
- Reacción, 291-292.
- Social. Idéntico a lo moral, 297-298, 299.
- Sociedad como organismo, 60.
- Sociedad despótica. Defectos de la, 79-81.
- Espíritu antisocial en la, 16, 80-81, 90-91.
- ideal. Constitución y condiciones de la, 78, 265-267, 269.
- Medios de formación, 15-16.
- — — — para su continuidad, 14-15, 20, 21.
- no es un solo cuerpo, sino muchos, 30, 77-80.
- Tratamiento de las variaciones individuales, 257.
- (Véanse también: Diferencias de clases. Estado.)
- Sócrates y la naturaleza del conocimiento, 295-297.
- y la relación del hombre con la naturaleza, 235.
- Sofistas. Los primeros educadores profesionales, 277.
- SPENCER, Herbert. Actitud hacia la ciencia, 191.
- Tensión nerviosa del trabajo escolar. Causas de la, 126-127, 156, 256.
- Teoría de la cultura propia de la época. (Véase: Educación como recapitulación.)
- — — — recapitulación, 70-73, 175.
- (Véase: Equilibrio de poderes. Práctica frente a.)
- Teorías de la moral, 289-299.
- — — — Sumario. 300.
- — — — (Véanse también: Moral. Moralidad.)
- Tiendas. Su valor en el trabajo escolar, 142-143, 298.
- Tipos de escuelas. Su explicación histórica, 211.
- Totalidad de materia y método, 272-273.
- Trabajo de laboratorio. Condiciones adecuadas, 233.
- — — — Materiales, 172.
- — — — (Véanse también: Método experimental. Método que define la ciencia. Ciencia. Método inadecuado.)
- — — — — — — — Tiempo, 233. (Véase también: Método experimental. Método que define la ciencia. Ciencia. Método inadecuado.)
- — — — Función básica en un campo nuevo, 201.
- — — — Valor educativo, 142-143, 298.
- — — — — — — — Medida del, 203.
- Diferencia con el trabajo pesado, 177, 265.
- — — — — — — — (Véanse también: Trabajo. Juego y trabajo.)

- Trabajo frente a capital. El problema actual, 263-264.
 — a ocio, 214-222, 246, 258, 268, 271, 280, 281.
 — Sumario, 223.
 — (Véanse también: Dualismos. Ocio.)
 — infantil. Su prevención como deber social, 170.
 — pesado. Diferencia entre éste y el trabajo, 177-178.
- Tradicón cuestionada por los sofistas, 277.
 — literaria. Su decadencia, 264-265, 266.
 — Primeras rebeliones en contra, 223-224, 233-234, 248, 257.
- "Transferencia" del adiestramiento, 64-65, 66.
- Transmisión de costumbres sociales complejas, 18, 21.
 — de la vida, 13-15, 20.
- Trascendentalismo, 279, 284.
- Umbrales de la conciencia, 68.
- Uniformidad de procedimiento. Es nocivo otorgarle una importancia excesiva, 154.
 — equivale a conformidad, 53-54.
- Universal frente a particular, 258-259, 286.
 — (Véase también: Dualismos.)
- Universo, 60.
 — (Véanse también: Individuo y mundo. "Espíritu universal".)
- Uso como donación de significado a las cosas, 36.
- Utilitarismo en la educación elemental, 121.
 — moral, 291-292.
- Valor. Dos significados, 204-205, 212-213.
- Valores de ciertos estudios, 204-208.
 — (Véanse también; Metas. Intereses.)
 — educativos, 199-213.
 — instrumentales frente a valores intrínsecos, 204-205, 213.
 — intrínsecos frente a valores instrumentales, 204-205, 213.
- Valores. Segregación y organización de los, 208-212.
 — Sumario, 212-213, 269.
- Variaciones individuales. (Véase: Individualidad.)
- Verdad. Actitud antigua y medieval con respecto a ella, 247.
 — posterior, 248-249.
 — Supervivencia de la actitud primitiva, 280.
- Vida como aumento del significado, 54-55.
 — desenvolvimiento, 58.
 — concebida como mosaico, 210.
 — Interpretación estática frente a interpretación dinámica, 58.
 — primitiva como introducción a la historia, 185-186.
 — Renovación de la, 13-15, 20, 21-22.
 — Variaciones de contenido de la palabra, 14, 22.
- Virtud con el conocimiento, 295-297, 300.
 — Relación con la acción y el conocimiento, 277.
 — Su significado pleno, 297-298.
- Voluntad. Definición, 119, 122.
 — Diferencia esencial entre la fuerte y la débil, 115.
 — Dos factores, 115.
 — Estímulo para el esfuerzo, 148.
- Vorstellungen*, 68.
- WINDELBAND. Sobre la relación entre ciencia y humanismo, 238.
- Yo. Conciencia del yo. Enemigo del buen método, 152.
 — Control del yo como deber moral, 292.
 — (Véanse también: Individuo y el mundo. Interés frente a deber o principio. Actividad propia, etc.)
 — no fijado, sino en continua formación, 293.
 — y el interés. Dos nombres para la misma realidad, 292.