

John Dewey

Democracia y educación



QUINTA EDICIÓN



Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la

Democracia y educación

**Una introducción a la filosofía
de la educación**

Por

John DEWEY

Traducción de

Lorenzo Luzuriaga

John DEWEY

Democracia y educación

Una introducción a la filosofía
de la educación

Quinta edición



EDICIONES MORATA, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 - MADRID
morata@infonet.es - www.edmorata.es

CONTENIDO

	<i>Págs.</i>
PREFACIO	11
CAPÍTULO PRIMERO: La educación como necesidad de la vida	13
1. <i>Renovación de la vida por transmisión</i> , 13.—2. <i>Educación y comunicación</i> , 15.—3. <i>El lugar de la educación sistemática</i> , 17.—Sumario, 19.	
CAPÍTULO II: La educación como función social	21
1. <i>Naturaleza y significación del medio ambiente</i> , 21.—2. <i>El medio ambiente social</i> , 22.—3. <i>El medio social como educativo</i> , 26.—4. <i>La escuela como medio ambiente especial</i> , 28.—Sumario, 30.	
CAPÍTULO III: La educación como dirección	32
1. <i>El ambiente como factor directivo</i> , 32.—2. <i>Modos de dirección social</i> , 34.—3. <i>La imitación y la psicología social</i> , 40.—4. <i>Algunas aplicaciones a la educación</i> , 42.—Sumario, 44.	
CAPÍTULO IV: La educación como crecimiento	46
1. <i>Las condiciones del crecimiento</i> , 46.—2. <i>Los hábitos como expresión del crecimiento</i> , 50.—3. <i>La significación educativa de la concepción del desarrollo</i> , 53.—Sumario, 55.	
CAPÍTULO V: Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal	56
1. <i>La educación como preparación</i> , 56.—2. <i>La educación como desenvolvimiento</i> , 58.—3. <i>La educación como adiestramiento de facultades</i> , 61.—Sumario, 67.	
CAPÍTULO VI: La educación conservadora y la progresiva	68
1. <i>La educación como formación</i> , 68.—2. <i>La educación como recapitulación y retrosección</i> , 70.—3. <i>La educación como reconstrucción</i> , 73.—Sumario, 76.	
CAPÍTULO VII: La concepción democrática en la educación	77
1. <i>Las implicaciones de la asociación humana</i> , 77.—2. <i>El ideal democrático</i> , 81.—3. <i>La filosofía platónica de la educación</i> , 82.—4. <i>El ideal "individualista" del siglo XVIII</i> , 85.—5. <i>La educación como nacional y social</i> , 86.—Sumario, 91.	
CAPÍTULO VIII: Los fines de la educación	92
1. <i>La naturaleza de un fin</i> , 92.—2. <i>Los criterios de los buenos fines</i> , 95.—3. <i>Aplicaciones a la educación</i> , 97.—Sumario, 100.	
CAPÍTULO IX: El desarrollo natural y la eficacia social como fines	101
1. <i>La naturaleza como proveedora del fin</i> , 101.—2. <i>La eficacia social como fin</i> , 107.—3. <i>La cultura como fin</i> , 109.—Sumario, 110.	

CAPÍTULO X: El interés y la disciplina	112
1. <i>La significación de los términos</i> , 112.—2. <i>La importancia de la idea del interés en la educación</i> , 116.—3. <i>Algunos aspectos sociales de la cuestión</i> , 120.—Sumario, 122.	
CAPÍTULO XI: Experiencia y pensamiento	124
1. <i>La naturaleza de la experiencia</i> , 124.—2. <i>La reflexión en la experiencia</i> , 128.—Sumario, 133.	
CAPÍTULO XII: El pensamiento en la educación	135
1. <i>Los elementos esenciales del método</i> , 135.—Sumario, 143.	
CAPÍTULO XIII: La naturaleza del método	145
1. <i>La unidad de la materia de estudio y del método</i> , 145.—2. <i>El método general e individual</i> , 149.—3. <i>Los rasgos del método individual</i> , 152.—Sumario, 157.	
CAPÍTULO XIV: La naturaleza de la materia de estudio	158
1. <i>La materia de estudio del educador y del alumno</i> , 158.—2. <i>El desarrollo de la materia de estudio en el alumno</i> , 161.—3. <i>La ciencia o conocimiento racionalizado</i> , 165.—4. <i>La materia de estudio como social</i> , 167.—Sumario, 168.	
CAPÍTULO XV: El juego y el trabajo en el programa	169
1. <i>El lugar de las ocupaciones activas en la educación</i> , 169.—2. <i>Ocupaciones existentes</i> , 171.—3. <i>Trabajo y juego</i> , 175.—Sumario, 178.	
CAPÍTULO XVI: La significación de la geografía y la historia	179
1. <i>Extensión del sentido de las actividades primarias</i> , 179.—2. <i>La naturaleza complementaria de la historia y la geografía</i> , 181.—3. <i>La historia y la vida social presente</i> , 184.—Sumario, 187.	
CAPÍTULO XVII: La ciencia en el plan de estudios	189
1. <i>Lo lógico y lo psicológico</i> , 189.—2. <i>La ciencia y el progreso social</i> , 192.—3. <i>El naturalismo y el humanismo en la educación</i> , 196.—Sumario, 198.	
CAPÍTULO XVIII: Valores educativos	199
1. <i>La naturaleza de la comprensión o apreciación</i> , 199.—2. <i>La valoración de los estudios</i> , 204.—3. <i>La segregación y organización de valores</i> , 208.—Sumario, 212.	
CAPÍTULO XIX: Trabajo y ocio	214
1. <i>El origen de la oposición</i> , 214.—2. <i>La situación presente</i> , 217.—Sumario, 222.	
CAPÍTULO XX: Estudios intelectuales y prácticos	223
1. <i>La oposición entre la experiencia y el verdadero conocimiento</i> , 223.—2. <i>La teoría moderna de la experiencia y el conocimiento</i> , 226.—3. <i>La experiencia como experimentación</i> , 230.—Sumario, 233.	
CAPÍTULO XXI: Los estudios físicos y sociales: naturalismo y humanismo	235
1. <i>El fondo histórico del estudio humanista</i> , 235.—2. <i>El interés científico moderno por la naturaleza</i> , 238.—3. <i>El problema educativo presente</i> , 241.—Sumario, 245.	
CAPÍTULO XXII: El individuo y el mundo	246
1. <i>El espíritu como puramente individual</i> , 246.—2. <i>El espíritu individual como el agente de la reorganización</i> , 248.—3. <i>Equivalentes educativos</i> , 254.—Sumario, 257.	
CAPÍTULO XXIII: Aspectos vocacionales de la educación	258
1. <i>El significado de la vocación</i> , 258.—2. <i>El lugar de los fines vocacionales en la educación</i> , 260.—3. <i>Oportunidades y peligros presentes</i> , 262.—Sumario, 268.	
CAPÍTULO XXIV: Filosofía de la educación	270
1. <i>Una revisión crítica</i> , 270.—2. <i>La naturaleza de la filosofía</i> , 272.—Sumario, 278.	
CAPÍTULO XXV: Teorías del conocimiento	279
1. <i>Continuidad contra dualismo</i> , 279.—2. <i>Escuelas de método</i> , 284.—Sumario, 287.	
CAPÍTULO XXVI: Teorías de la moral	289
1. <i>Lo interno y lo externo</i> , 289.—2. <i>La oposición entre deber e interés</i> , 292.—3. <i>Inteligencia y carácter</i> , 295.—4. <i>Lo social y lo moral</i> , 297.—Sumario, 299.	
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS	301

Propósito de la colección

Raíces de la memoria

El propósito fundamental de la colección *Raíces de la memoria* es recuperar para los lectores y lectoras unos textos representativos en el mundo de la educación y la cultura que, en estos momentos, eran de difícil localización.

Las obras que integran esta colección están consideradas parte muy valiosa de nuestra memoria colectiva. Por eso aparecen citadas continuamente por autores y autoras actuales y constituyen la base de una buena parte de las teorías contemporáneas.

Explicar el presente obliga al rastreo de las raíces. Sólidas raíces son el augurio de fértiles desarrollos posteriores. Utilizando un pensamiento de Jorge Luis Borges, "La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos, el tiempo. En el hoy están los ayeres". Algo que también supo expresar literariamente Bernardo de Chartres, en el siglo XII, y que condensa la filosofía de esta colección, al afirmar que "*nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus pura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea*" ("nosotros somos como enanos encabalgados sobre los hombros de gigantes y así podemos ver más cosas y más lejos que ellos, pero no por tener la vista más penetrante o poseer más alta estatura, sino porque el gran tamaño de los gigantes nos eleva y sostiene a una cierta altura").

Obras publicadas:

Dewey, J.: *Democracia y educación* (5.^a ed.)

Freinet, C.: (2.^a ed.)

La escuela moderna francesa.

Una pedagogía moderna de sentido común.

Las invariantes pedagógicas.

Zambrano, M.: *Horizonte de liberalismo.*

Pavlov, I. P.: *Los reflejos condicionados.*

Adorno, Th. W.: *Educación para la emancipación.*

Gartner, A.: Greer, C. y Riessman, F. (Comps.): *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social.*

Condorcet: *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos.*

En preparación:

Durkheim, E.: *La educación moral.*

Sobre Lorenzo Luzuriaga

(Traductor del libro)

Lorenzo Luzuriaga, pedagogo español, nacido en Valdepeñas (Ciudad Real) en 1889. Muere en el exilio, en Tucumán (Argentina), en 1959. Estudia en la Institución Libre de Enseñanza, con la que estará siempre muy vinculado. Milita activamente en el Partido Socialista Obrero Español y participa en el diseño de la política educativa socialista; así, en 1918, será el autor de las *Bases para un programa de instrucción pública*, que defiende en el XI Congreso del PSOE. Su trabajo político y pedagógico en pro de la escuela única, activa, pública y laica se desarrolla en España hasta el momento del levantamiento militar de 1936. En ese momento se ve forzado al exilio en Argentina, hasta su muerte. Entre las iniciativas en las que participa podemos destacar: la fundación en 1922 de la *Revista de Pedagogía*, de la que será su director hasta 1936 y a través de la cual se difunde en España la filosofía de la Escuela Nueva. Colabora con Manuel Bartolomé Cossío durante dos décadas en el Museo Pedagógico Nacional. Es socio fundador de la Liga de Educación Política, al lado de personalidades como José Ortega y Gasset y Manuel Azaña. Entre sus publicaciones podemos citar: *La educación nueva* (1927); *La escuela única* (1931); *La escuela nueva pública* (1931); *La pedagogía contemporánea* (1942); *Pedagogía social y política* (1954); *La educación de nuestro tiempo* (1957); *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España* (1958).

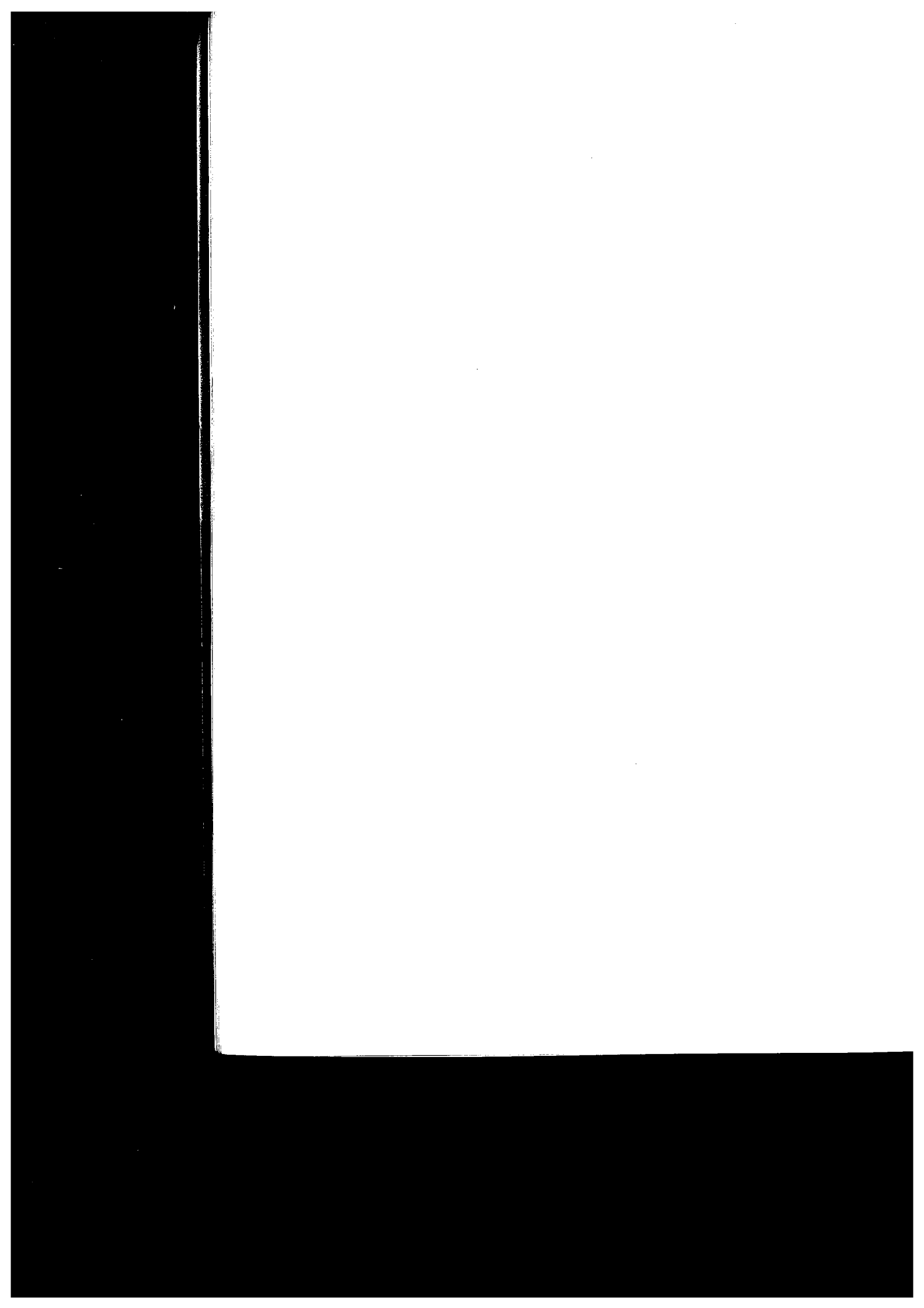
Prefacio

Las siguientes páginas representan un esfuerzo para descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos de la educación pública considerada desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del conocimiento y del desarrollo moral que fueron formulados en condiciones sociales anteriores pero que aún actúan en las sociedades nominalmente democráticas para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos de educación indicados por esos desenvolvimientos.

Debo expresar mi cordial gratitud al doctor Goodsell, del Teachers College, por sus observaciones; al profesor Kilpatrick, de la misma institución, por sus críticas y sugerencias respecto al orden de los temas, de las cuales yo mismo he obtenido provecho, y a Miss Elsie Ripley Clapp por muchas críticas y sugerencias. Los dos primeros nombrados han sido tan amables que han leído las pruebas de imprenta de la obra. Estoy también muy agradecido a un gran número de estudiantes, cuyas clases sucesivas abarcan más años de los que yo puedo enumerar.

J. D.

Universidad de Columbia
Agosto de 1915



CAPÍTULO PRIMERO

La educación como necesidad de la vida

1. Renovación de la vida por transmisión

pedra
ser vivo

La diferencia más notable existente entre los seres vivos y los inanimados es que los primeros se conservan por renovación. Una piedra, cuando se la golpea, resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmentaría en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como una cosa viva.

En tanto que subsiste, lucha para utilizar en provecho propio las energías que le rodean. Utiliza la luz, el aire, la humedad y las materias del suelo. Decir que las utiliza es decir que las convierte en medios para su propia conservación. En tanto que crece, la energía que gasta en aprovechar el ambiente es más que compensada por la que obtiene: así crece. Interpretando la palabra "control" en este sentido, puede decirse que un ser vivo es aquél que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían. La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente.

Este proceso no puede mantenerse indefinidamente en todas las formas superiores. Después de algún tiempo éstas sucumben; mueren. La criatura no es capaz de la tarea de una autorrenovación indefinida. Pero la continuidad del proceso vital no depende de la prolongación de la existencia de ningún individuo. La reproducción de otras formas de vida se prosigue en una sucesión continua. Y aun cuando, como lo muestran los datos geológicos, no sólo desaparecen los individuos, sino también las especies, el proceso vital continúa en

formas cada vez más complejas. A medida que desaparecen algunas especies, surgen formas mejor adaptadas para vencer los obstáculos contra los cuales lucharon aquéllas en vano. La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos.

Hemos venido hablando de la vida en sus formas más inferiores, como de una cosa física. Pero nosotros empleamos la palabra "vida" para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual. Cuando vemos un libro titulado *Vida de Lincoln*, no esperamos encontrar dentro de sus cubiertas un tratado de fisiología. Buscamos una información sobre sus antecedentes sociales; una descripción de su primer ambiente, de las ocupaciones y condiciones de su familia; de los principales episodios en el desarrollo del carácter; de señales de luchas y victorias; de las esperanzas, gustos, alegrías y sufrimientos individuales. De un modo semejante hablamos de la vida de una tribu salvaje, del pueblo ateniense, de la nación norteamericana. La "vida" abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones.

Nosotros empleamos la palabra "experiencia" en el mismo fecundo sentido. Y a ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa.

Educación

Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo —sus únicos representantes futuros— y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. Aun en una tribu salvaje, las adquisiciones de los adultos se hallan mucho más allá de lo que serían capaces de hacer los miembros inmaduros entregados a sí mismos. Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores. El mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo

social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío.

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. Si los miembros que componen una sociedad viviesen continuamente, podrían educar a los miembros recién nacidos, pero esta sería una tarea dirigida por intereses personales más que por necesidad social. Ahora es una labor de necesidad.

Si una epidemia suprimiera de una vez a todos los miembros de una sociedad, es evidente que el grupo desaparecería de un modo permanente. Sin embargo, la muerte de cada uno de sus miembros constituyentes es tan cierta como si una epidemia suprimiera a todos a la vez. Pero las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo. En verdad, los seres humanos jóvenes son tan inmaduros que si se les dejara entregados a sí mismos sin la guía y el socorro de los demás, no podrían ni aun adquirir las destrezas rudimentarias necesarias para la mera existencia física. El hijo de los seres humanos tiene tan poca destreza originariamente, en comparación con los hijos de muchos de los animales inferiores, que hasta las habilidades necesitadas para el sustento físico han de ser adquiridas, bajo tutela. ¡Cuánto más no ocurrirá, pues, en este caso respecto a todas las adquisiciones tecnológicas, artísticas, científicas y morales de la humanidad!

2. Educación y comunicación

Tan evidente es, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que caigamos en una noción escolástica y formal de la educación. Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar.

La sociedad no sólo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y *en* la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por vir-

tud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos —una inteligencia común— una semejanza mental como dicen los sociólogos. Tales cosas no pueden pasarse físicamente de unos a otros, como ladrillos; no pueden compartirse como varias personas comparten un pastel dividiéndolo en trozos. La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias.

Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física, del mismo modo que un hombre no deja de ser influido socialmente por el hecho de estar alejado muchos metros o kilómetros de los demás. Un libro o una carta pueden establecer una asociación más íntima entre seres humanos separados por millares de kilómetros que la que existe entre seres que viven bajo el mismo techo. Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad. Si, no obstante, todas reconocieran el fin común y se interesaran por él todas de modo que regularan su actividad específica en vista de él, entonces formarían una comunidad. Pero esto supondría comunicación. Cada una habría de conocer lo que conocían las demás y habría de poseer algún medio de tener informadas a las demás respecto a sus propios propósitos y progresos. El consentimiento exige comunicación.

Nos vemos obligados a reconocer así que aun dentro del grupo más social existen muchas relaciones que no son aún sociales. Un gran número de relaciones humanas en todo grupo social se hallan aún en un plano semejante a la máquina. Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física o una superioridad de posición, destreza, habilidad técnica y dominio de los instrumentos, mecánicos o fiscales. En tanto que las relaciones de padres e hijos, maestros y alumnos, patronos y empleados, gobernantes y gobernados, subsistentes en este plano, no constituyen un verdadero grupo social, por muy íntimamente que sus actividades respectivas se conexas unas con otras. El dar y tomar órdenes modifica la acción y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo una participación de propósitos ni una comunicación de intereses,

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra expe-

riencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. Salvo cuando se trata de lugares comunes y frases hechas, tenemos que asimilarnos, imaginativamente, algo de la experiencia de otros con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra propia experiencia. Toda comunicación es de igual género. Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo.

En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Éste amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. La desigualdad de actuación entre el ser maduro y el inmaduro no sólo exige la enseñanza del joven, sino que la necesidad de esta enseñanza proporciona un inmenso estímulo para reducir la experiencia a aquel orden y forma que la hará más fácilmente comunicable y por tanto más utilizable.

3. El lugar de la educación sistemática

Existe, pues, una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven. En el primer caso, la educación es incidental: es natural e importante, pero no expresa la razón de la asociación. Aun cuando pueda decirse, sin exageración, que la medida del valor de toda institución social, sea económica, doméstica, política, legal o religiosa, es su efecto en ampliar y perfeccionar la experiencia, este efecto, sin embargo, no es una parte de sus motivos originales, que son limitados y más inmediatamente prácticos. Las asociaciones religiosas, por ejemplo, comenzaron con el deseo de asegurarse el favor de los poderes supremos y de evitar las influencias del mal; la vida familiar, con el deseo de satisfacer apetitos y asegurar la perpetuidad familiar; el trabajo sistemático, en su mayor parte, por la servidumbre de los otros, etc. Sólo gradualmente se observaron otros productos secundarios de la institución, sus efectos sobre la cualidad y la extensión de la vida consciente y, más gradualmente todavía, se consideraron estos efectos como factores directivos en el gobierno de la institución. Aún hoy mismo, en nuestra vida industrial, aparte de ciertos valores de carácter industrial y económico, la reacción intelectual y emocional bajo la cual se realiza el trabajo del mundo recibe poca atención comparada con la producción física.

Pero al tratar con el joven, el hecho de la asociación misma, como un hecho humano inmediato, adquiere importancia. Aunque es fácil ignorar en

nuestra relación con él el efecto de nuestros actos sobre sus disposiciones o subordinar este efecto educativo a algún resultado externo y tangible, no es tan fácil hacerlo como cuando tratamos con los adultos. La necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de esas consecuencias. Puesto que nuestro principal quehacer con él es capacitarle para compartir una vida en común, no podemos dejar de considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esta capacidad. Si la humanidad ha progresado en la comprensión de que el valor definitivo de toda institución se halla en su efecto característicamente humano —su efecto sobre la experiencia consciente— podemos muy bien creer que esta lección ha sido aprendida en gran parte mediante el trato con la juventud.

Somos así llevados a distinguir, dentro del amplio proceso educativo que hemos considerado hasta ahora, a un género más sistemático de educación, el de la tutela directa o escolaridad. En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (*formal*). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En cierto modo, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; pero por otro lado, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes. A los salvajes les parecería absurdo buscar un lugar donde no se hiciera nada más que aprender con el fin de poder aprender.

Pero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas. Gran parte de lo que hacen los adultos es tan remoto en el espacio y en su significación que la imitación por el juego es cada vez menos adecuada para reproducir su espíritu. La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas —las escuelas— y material exprofeso —los estudios. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan en un grupo especial de personas.

Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquélla abre también un camino a un género de experiencia que no sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento.

Pero a la transición de la educación indirecta a la sistemática acompañan peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo menos personal y vital. Estas cualidades compensan, en algún modo, la limitación de las oportunidades disponibles. La instrucción sistemática, por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias. El conocimiento acumulado que existe en las sociedades inferiores se pone, por lo menos, en práctica; se convierte en carácter; existe con la profundidad de sentido que se atribuye a su nacimiento dentro de los intereses urgentes cotidianos.

Pero en una cultura avanzada, mucho de lo que se ha de aprender se halla depositado en símbolos. Está lejos de su transmisión en actos y objetos familiares. Tal material es relativamente técnico y superficial. Tomando el tipo ordinario de realidad como medida, es artificial. Pues esta medida está en conexión con las actividades prácticas. Tal material existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes. Adquieren gran importancia en las escuelas aquellos intereses que no se han incorporado a la estructura de la vida social, sino que siguen siendo en gran parte asuntos de información técnica expresada en símbolos. Así alcanzamos la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida consciente y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo.

De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos "ingeniosos", es decir, especialistas egoístas. Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica del aprender y lo que saben inconscientemente porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial.

Sumario

La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la

reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella. Que la significación ulterior de toda forma de asociación humana se halla en la contribución que hace el perfeccionamiento de la cualidad de la experiencia, es un hecho que se reconoce más fácilmente al tratar con los seres inmaduros. Esto equivale a decir que, mientras toda organización social tiene un efecto educativo, este efecto llega a ser una parte importante del propósito de la asociación en conexión con la asociación de los más viejos con los más jóvenes. A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro no ha sido nunca más grande que en los tiempos presentes a causa del rápido desarrollo en los últimos siglos del conocimiento y las formas técnicas de destreza.

La educación como función social

1. Naturaleza y significación del medio ambiente

Hemos visto que una comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua autorrenovación, y que esta renovación tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros inmaduros del grupo. Por varios agentes, inintencionados y proyectados, una sociedad transforma a los seres no iniciados y aparentemente extraños en enérgicos sostenedores de sus propios recursos ideales. La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones del crecimiento. Hablamos también de levantar, elevar, edificar palabras que expresan la diferencia de nivel que la educación aspira a salvar. Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social. En este capítulo nos ocuparemos de los rasgos generales del *modo* según el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia.

Como lo que se requiere es una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social, el problema no es evidentemente el de una mera formación física. Las cosas pueden ser trasladadas físicamente en el espacio; pueden ser transportadas corporalmente. Las creencias y aspiraciones no se pueden extraer e insertar físicamente. ¿Cómo se han de comunicar, pues? Dada la imposibilidad del contagio directo o inculcación literal, nuestro problema es descubrir el método por el cual el joven asimila el punto de vista del viejo, o los viejos conforman a los jóvenes según sus propios puntos de vista.

En su formulación más general, la respuesta es ésta: por medio de la acción del ambiente al suscitar ciertas respuestas. Las creencias requeridas

no pueden ser incrustadas; las actitudes necesarias no pueden ser modeladas materialmente. Pero el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para merecer la aprobación de los otros. Así se produce gradualmente en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. Las palabras "ambiente", "medio", designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la *continuidad* específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico; pero las circunstancias que le rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente. Porque el ser inorgánico no se *interesa* por las influencias que actúan sobre él. De otra parte, algunas cosas que se hallan remotas en el espacio y el tiempo respecto a una criatura viva, especialmente de una criatura humana, pueden constituir su ambiente de un modo aún más verdadero que algunas cosas próximas a ella. Las cosas con las que *varía* un hombre constituyen un auténtico ambiente. Así las actividades del astrónomo varían con los astros que observa o sobre los cuales hace sus cálculos. De su medio físico inmediato, es su telescopio su ambiente más íntimo. El medio ambiente de un arqueólogo, como tal, consiste en las épocas remotas de la vida humana que estudia y los restos, inscripciones, etc., por los cuales establece conexiones con aquel período.

En suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo. El agua es el medio ambiente de un pez porque es necesaria para sus actividades —para su vida. El Polo Norte es un elemento significativo para un explorador ártico, tenga o no éxito en su empresa, porque define sus actividades y hace de ellas lo que característicamente son. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso.

2. El medio ambiente social

Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos. Pues éstas son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias. Cuando se mueve las atrae y recíprocamente. Podríamos tratar también de imaginar a un hombre de negocios haciendo sus gestiones, comprando y vendiendo sólo por sí mismo, como concebir y definir las actividades de un individuo en vista de sus acciones aisladas. El fabricante, además, se halla guiado tan socialmente en sus actividades cuando traza sus planes en su despacho particular como cuando está comprando sus primeras materias o vendiendo sus productos elaborados. Pensar y

sentir lo que han de ser sus acciones en relación con los demás es un modo de conducta tan social como lo es el acto más definidamente cooperativo u hostil.

Tenemos que indicar más especialmente cómo el medio social forma a sus miembros inmaduros. No ofrece gran dificultad ver cómo estructura los hábitos externos de acción. Hasta los perros y los caballos sufren modificaciones en su acción por la asociación con los seres humanos; forman hábitos diferentes porque los seres humanos intervienen en lo que hacen. Los seres humanos controlan a los animales controlando los estímulos naturales que influyen en ellos; en otras palabras, creando un cierto medio ambiente. El alimento, los frenos y las bridas, las voces y los vehículos se emplean para dirigir los modos por los cuales se producen las respuestas naturales o instintivas de los caballos. Operando de un modo persistente para provocar ciertos actos, se forman hábitos que funcionan con la misma uniformidad que los estímulos originales. Si se coloca a una rata en un laberinto y ésta sólo encuentra su alimento realizando cierto número de vueltas en una sucesión dada, su actividad se modifica gradualmente hasta que toma habitualmente un camino en vez de otro cuando está hambrienta.

Las acciones humanas se modifican de igual forma. Un niño que se ha quemado, teme al fuego; si un padre dispusiese las condiciones de tal suerte que cada vez que un niño tocara cierto juguete se quemara, el niño aprendería a evitar el juguete tan automáticamente como evita tocar el fuego. Hasta ahora nos hemos ocupado de lo que podemos llamar *adiestramiento* a diferencia de la enseñanza educativa. Los cambios que hemos considerado se realizan en la acción exterior más que en las disposiciones mentales y emocionales de la conducta. La diferencia no es, sin embargo, muy profunda. El niño podría engendrar con el tiempo una antipatía violenta no sólo respecto a aquel juguete particular, sino también a toda clase de juguetes que se le parecieran. La aversión podría persistir aún después de haber olvidado la quemadura originaria; más tarde podría hasta inventar alguna razón para justificar su antipatía aparentemente irracional. En algunos casos, alterando el hábito externo de acción por el cambio del ambiente para afectar a los estímulos de ésta, se alterará también la disposición mental correspondiente a la acción. Sin embargo, no siempre ocurre esto; una persona adiestrada para evitar un golpe amenazador, lo rehuye automáticamente sin el pensamiento o emoción correspondiente. Hemos de encontrar, pues, algunas diferencias entre el adiestramiento y la educación.

Puede encontrarse una orientación en el hecho de que el caballo no participa realmente en el uso social al que se dirige su acción. Algunos utilizarán el caballo para asegurar un resultado ventajoso haciendo ventajoso para el caballo realizar el acto: la obtención de alimento, etc. Pero el caballo presumiblemente no adquiere un nuevo interés. Sigue interesado por el alimento, no por el servicio que presta. No participa en la actividad asignada. Si fuera un copartícipe, al realizar la actividad conjunta tendría el mismo interés por su realización que tienen los demás. Participaría en sus ideas y emociones.

Ahora bien, en muchos casos —en demasiados casos— se actúa sobre la

actividad del ser humano inmaduro simplemente para asegurar hábitos que son útiles. Es adiestrado como un animal más que educado como un ser humano. Sus instintos permanecen adscritos a sus objetos originarios de dolor o placer. Mas para lograr la felicidad o para evitar el dolor del fracaso tiene que actuar de acuerdo con los demás. En otros casos, comparte o participa en la actividad común. En este caso, se modifica su impulso original. No sólo actúa de un modo que está de acuerdo con los demás, sino que al actuar así se suscitan en él las mismas ideas y emociones que animan a los otros. Una tribu, por ejemplo, es de carácter guerrero. El éxito por el que lucha, las adquisiciones que persigue, están conexionados con la lucha y la victoria. La presencia de este medio incita las exhibiciones belicosas de un muchacho, primero en forma de juegos y después en forma real al ser bastante fuerte. Cuando lucha, conquista la aprobación y el avance; cuando se refrena, es censurado, ridiculizado y alejado de un reconocimiento favorable. No es sorprendente que sus tendencias y emociones bélicas originarias se fortalezcan a expensas de las demás, y que sus ideas se dirijan a cosas relacionadas con la guerra. Sólo de este modo puede llegar a ser plenamente un miembro reconocido de su grupo. Así sus hábitos mentales son asimilados gradualmente a los de éste.

Si formulamos el principio comprendido en este ejemplo, percibiremos que el medio social ni implanta directamente ciertos deseos e ideas ni establece tampoco ciertos hábitos de acción puramente musculares, como cerrar los ojos o evitar un golpe "instintivamente". El primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria. Tan pronto como esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira éste y los medios empleados para tener éxito. En otras palabras, sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a las de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales.

La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros. Parece casi como si todo lo que tenemos que hacer para llevar una idea a la mente de otro es introducir un sonido en sus oídos. Así la transmisión de conocimiento se asimila a un proceso puramente físico. Pero el aprendizaje del lenguaje vendrá a confirmar, cuando se analiza, el principio acabado de establecer. Se admitirá probablemente, con pocas dudas, que el niño adquiere, por ejemplo, la idea de un sombrero usándolo como lo hacen otras personas: poniéndoselo en su cabeza, dándoselo a los demás para que lo lleven, recogiénolo cuando va a salir, etcétera. Pero puede preguntarse cómo este principio de la actividad compartida se aplica para obtener mediante la palabra hablada o la lectura, por ejemplo, la idea de un casco griego en el cual no interviene un uso directo de ninguna clase. ¿Qué actividad compartida hay en el aprender de los libros el descubrimiento de América?

Puesto que el lenguaje tiende a convertirse en el instrumento principal del aprender sobre muchas cosas, veamos cómo actúa. El niño pequeño comienza, naturalmente, con meros ruidos y sonidos que no tienen ningún sentido y que, por tanto, no expresan ninguna idea. Los sonidos son precisamente una clase de estímulo para una respuesta directa, teniendo algunos un efecto apaciguador, tendiendo otros a provocar una sacudida, etc. El sonido "sombbrero" tendría tan poco sentido como otro de una lengua salvaje, un gruñido aparentemente inarticulado, si no fuera proferido en conexión con una acción en la que participa un grupo de personas. Cuando la madre sale con el niño a la calle, le dice "el sombrero" al poner algo en la cabeza del niño. El salir a la calle se convierte en un interés para éste; la madre y el niño no sólo salen juntos físicamente, sino que ambos son *afectados* por la salida; disfrutan de aquélla en común. Por conjunción con los demás factores que entran en juego, el sonido "sombbrero" adquiere pronto el mismo sentido para el niño que tiene para los padres; llega a ser un signo de la actividad en que interviene. El mero hecho de que el lenguaje consista en sonidos *mutuamente inteligibles* es suficiente por sí mismo para mostrar que su significación depende de su conexión con la experiencia compartida.

En suma, el sonido "sombbrero" adquiere sentido precisamente en la misma forma que la cosa "sombbrero"; usándolo en un sentido determinado. Y ambos adquieren el mismo sentido para el niño que tienen para el adulto, porque los dos se emplean en una experiencia común. La garantía para el mismo modo de usarlos se encuentra en el hecho de que la cosa y el sonido se emplean primero en una actividad *conjunta*, como un medio para establecer una conexión activa entre el niño y un adulto. Surgen ideas o significaciones semejantes porque ambas personas están comprometidas como partícipes de una acción en la que lo que hace cada una depende e influye en lo que la otra hace. Si dos salvajes emprendieran juntos una partida de caza y cierto sonido significara para el que lo profiere "moverse hacia la derecha" y para el que lo oye "moverse hacia la izquierda", es evidente que no podrían realizar juntos con éxito su partida de caza. Entenderse unos a otros significa que los objetos, incluidos los sonidos, tienen el mismo valor para ambos respecto a la realización de una finalidad común.

Una vez que los sonidos han adquirido sentido mediante su conexión con otras cosas empleadas en una empresa común, pueden emplearse en conexión con otros sonidos análogos para desarrollar nuevos sentidos, precisamente como se hallan combinadas las cosas a que aluden. Así las palabras por las que un niño aprende, por ejemplo, el casco griego, tuvieron originariamente un sentido (o fueron comprendidas) por su uso en una acción que tenía un interés y una finalidad comunes. Ahora suscitan una nueva significación al incitar al que las oye o las lee a representarse imaginativamente las actividades en que se usa el casco. En ese momento, el que comprende las palabras "casco griego" llega a ser mentalmente un copartícipe de los que emplearon el casco. Emprende, mediante su imaginación, una actividad compartida. No es fácil obtener el *pleno* sentido de las palabras. La mayor parte de las personas probablemente se detienen en la idea de que casco designa

un extraño tipo de cubrecabezas que los griegos, llevaron una vez. Concluimos, por tanto, que el uso del lenguaje para expresar y adquirir ideas es una extensión y refinamiento del principio de que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o una acción conjunta; en ningún sentido contraviene ello ese principio. Cuando las palabras no intervienen como factores en una situación compartida, ni real ni imaginativamente, operan como estímulos puramente físicos, no poseyendo sentido ni valor intelectual. Hacen que la actividad discurra por un cauce determinado, pero no las acompaña un propósito consciente o un sentido. Así, por ejemplo, el signo + puede ser un estímulo para realizar el acto de escribir un número debajo de otro y sumarlos; pero la persona que realiza el acto operará como un autómeta si no comprende el sentido de lo que hace.

3. El medio social como educativo

El resultado neto obtenido hasta ahora es que el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. Un niño que se desarrolla en una familia de músicos tendrá inevitablemente estimuladas musicalmente cualesquiera capacidades que posea, y relativamente estimuladas más que otros impulsos que pudieran haber sido despertados en otro ambiente. Si no toma interés por la música y adquiere cierta competencia con ella, "quedará fuera"; será incapaz de participar en la vida del grupo a que pertenece. Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respecto a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconscientemente y aparte de todo propósito establecido.

En las comunidades salvajes y bárbaras, tal participación directa (que constituye la educación indirecta o incidental de que hemos hablado) proporciona casi la única influencia para incorporar a los jóvenes a las prácticas y creencias del grupo. Aun en las sociedades de nuestro tiempo aquella proporciona la formación básica hasta de la juventud más insistentemente sometida a la acción escolar. De acuerdo con los intereses y ocupaciones del grupo, ciertas cosas llegan a ser objetos de alta estimación; otras, de aversión. La asociación no crea impulsos de afecto y disgusto, pero proporciona los objetos a que se adscriben. El modo en que nuestro grupo o clase hace las cosas tiende a determinar los objetos propios de atención y así prescribir la dirección y límites de la observación y la memoria. Lo que es extraño o extranjero (es decir, fuera de las actividades del grupo) tiende a ser moralmente prohibido e intelectualmente sospechoso. Parece casi increíble para nosotros, por ejemplo, que las cosas que conocemos muy bien hayan podido escapar al conocimiento de las edades pasadas. Nos inclinamos a explicárnoslo atribuyéndolo a la estupidez congénita de nuestros antepasados y suponiendo una inteligencia nativa superior de nuestra parte. Pero la explica-

ción es que sus modos de vida no llamaron su atención a tales hechos, sino que tuvieron sus mentes dirigidas a otras cosas. Así como los sonidos exigen objetos sensibles para estimularlos, así nuestros poderes de observación, recuerdo e imaginación no actúan tampoco espontáneamente, sino que son puestos en movimiento por las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes. La contextura principal de las disposiciones está formada, independientemente de la escuela, por tales influencias. Lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido.

Como esta "influencia inconsciente del ambiente" es tan sutil y penetrante que afecta a todas las fibras del carácter y el espíritu, puede valer la pena especificar unas cuantas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, los hábitos del lenguaje. Los modos fundamentales del hablar, la masa del vocabulario, se forman en el intercambio ordinario de la vida y se desarrollan no como una serie de medios de instrucción, sino como una necesidad social. El niño pequeño adquiere, como decimos muy acertadamente, la lengua *materna*. Aun cuando los hábitos del hablar así contraídos pueden ser corregidos o hasta desplazados por la enseñanza consciente, sin embargo, en momentos de excitación, los modos de hablar intencionadamente adquiridos desaparecen con frecuencia y los individuos vuelven a su lengua realmente nativa. En segundo lugar, las maneras. El ejemplo es notoriamente más poderoso que el precepto. Las buenas maneras proceden, como se dice, de la buena crianza, o mejor son buena crianza; y ésta se adquiere por la acción habitual, en respuesta a estímulos habituales no por una información transmitida. A despecho del juego nunca acabado de la corrección e instrucción conscientes, la atmósfera y el espíritu ambientales son al fin el agente principal en la formación de las maneras. Y las maneras no son sino una moralidad menor. Además, en la moralidad mayor la instrucción consciente probablemente sólo es eficaz en el grado en que coincide con "el hacer y el hablar" de los que constituyen el ambiente social del niño. En tercer lugar, está el buen gusto y la apreciación estética. Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza. Contra tales obstáculos, la enseñanza consciente difícilmente puede hacer más que suministrar una información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás. Tal gusto no llegará a ser nunca espontánea y personalmente maduro, sino que seguirá siendo un recuerdo elaborado de lo que piensan aquellos a quienes se ha enseñado a mirar. Decir que las normas más profundas de los juicios de valor son estructuradas por las situaciones en que una persona se encuentra habitualmente no es tanto mencionar un cuarto punto como indicar una fusión de los ya mencionados. Raramente reconocemos la medida en que nuestra estimación consciente de lo que es y no es valioso se debe a normas de las que no tenemos conciencia en absoluto. Pero en general, puede

decirse que las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones. Y estos hábitos que se hallan bajo el nivel de la reflexión son precisamente aquellos que se han formado en el dar y tomar constantes de las relaciones con los demás.

4. *La escuela como medio ambiente especial*

La importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. Un hogar inteligente difiere de uno ininteligente principalmente en el hecho de que los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquél son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.

Hablando groseramente, las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. Además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materias que son relativamente extrañas a la vida cotidiana. Los logros acumulados de generación en generación se depositan en ella, aunque algunos quedan fuera de uso temporalmente. Por consiguiente, tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos. Para citar un ejemplo evidente: la vida de los antiguos griegos y romanos ha influido profundamente en la nuestra y, sin embargo, los modos en que nos han afectado no se presentan en la superficie de nuestras experiencias ordinarias. De manera análoga, los pueblos que aún existen, pero que se hallan remotos en el espacio, el británico, el alemán, el italiano, influyen directamente en nuestros asuntos sociales, pero no puede comprenderse la naturaleza de la interacción sin una exposición y una atención explícitas. De un modo totalmente análogo, no puede confiarse en nuestras asociaciones cotidianas para explicar a los jóvenes el papel desempeñado en nuestras actividades por energías físicas remotas y por estructuras invisibles. De ahí que se haya establecido un modo especial de intercambio social, la escuela, para atender a tales asuntos.

Este modo de asociación tiene tres funciones suficientemente específicas, en comparación con las asociaciones ordinarias de la vida, para ser observadas. En primer lugar, una civilización compleja es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. Ha de fragmentarse en partes y asimilarse en porciones de un modo gradual y graduado. Las relaciones de nuestra vida social presente son tan numerosas y se hallan tan entrelazadas, que un niño colocado en la posición más favorable no podría participar fácilmente en muchas de las más importantes de ellas. No participando en ellas, no se le puede comunicar su sentido ni llegar a formar parte de su propia disposición mental. No podría ver los árboles por causa del bosque. Los negocios, la política, el arte, la ciencia, la religión reclamarían todos a la vez su atención y la confusión sería el resultado. La primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado. Aquélla selecciona los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes. Después, establece un orden progresivo, utilizando los factores primeramente adquiridos como medios de obtener una visión de los más complicados.

En segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Aquél establece un medio de acción purificado. La selección no sólo aspira a simplificar, sino también a eliminar lo que sea indeseable. Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario. Al seleccionar lo mejor para su uso exclusivo, lucha por reforzar el poder de esto mejor. A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable *no sólo* de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin.

En tercer lugar, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Palabras tales como "sociedad" y "comunidad" se prestan a malas interpretaciones, pues tienen la tendencia a hacernos pensar que existe una cosa singular correspondiente a la palabra particular. En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conexas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos, existen en un país como el nuestro gran diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas. Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior.

Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros. Un corrillo, un club, una banda, una partida de ladrones, los presos de una cárcel ofrecen ambientes educativos para los que entran en sus actividades colectivas o conjuntas, tan reales como una iglesia, un sindicato obrero, un negocio en comandita o un partido político. Cada uno de ellos es un modelo de vida asociada o comunal exactamente lo mismo que lo son una familia, una ciudad o un Estado. Hay también comunidades cuyos miembros tienen poco o ningún contacto directo entre sí, como los gremios de artistas, la república de las letras, los miembros de las profesiones cultas esparcidos por la faz de la tierra. Pues ellos tienen aspiraciones en común y la actividad de cada miembro es directamente modificada por el conocimiento de lo que hacen los demás.

En tiempos antiguos, la diversidad de grupos fue en gran parte un asunto geográfico. Había muchas sociedades, pero cada una, dentro de su propio territorio, era relativamente homogénea. Pero con el desarrollo del comercio, de los transportes, de la intercomunicación y la emigración, los países como los Estados Unidos están compuestos por una combinación de grupos diferentes con costumbres tradicionales distintas. Esta situación es la que quizá, más que otra causa, ha motivado la demanda de una institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente homogéneo y equilibrado para la juventud. Sólo de este modo pueden contrarrestarse las fuerzas centrífugas desarrolladas por la yuxtaposición de grupos diferentes dentro de una misma unidad política. La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbra a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado. La fuerza asimiladora de la escuela pública americana es un testimonio elocuente de la eficacia de un estímulo común y equilibrado.

La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero, en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora.

Sumario

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El

ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional.

La formación educativa de las disposiciones se hace más profunda y más íntima, sin intención consciente, a medida que el joven participa gradualmente en las actividades de los diversos grupos a que pueda pertenecer. Conforme se hace más compleja una sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. Tres de las más importantes funciones de este ambiente especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.

La educación como dirección

1. *El ambiente como factor directivo*

Pasamos ahora a una de las formas especiales que reviste la función general de la educación: a saber, la de la dirección, control o guía. De estas tres palabras, dirección, control o guía, la última implica la idea de ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos guiados; el control supone más bien la noción de una energía que haya que empujar desde adentro y que ofrece alguna resistencia por parte del individuo controlado; la dirección es un término más neutral y sugiere el hecho de que las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispersadas sin finalidad. La dirección expresa la función básica que tiende en un extremo a convertirse en una ayuda guiadora y, en el otro, en una regulación o regla. Pero, en todo caso, debemos evitar cuidadosamente un sentido que, a veces, se atribuye al vocablo "control". Se supone a veces, explícita o inconscientemente, que las tendencias de un individuo son, por naturaleza, completamente egoístas y, por tanto, antisociales. El control denota entonces el proceso por el cual se le lleva a subordinar sus impulsos naturales a fines públicos o comunes. Puesto que, por concepción, su propia naturaleza es enteramente ajena a este proceso y se opone a él más bien que la ayuda, el control tiene desde este punto de vista un aire de coacción o compulsión. Sobre esta idea se han construido sistemas de gobierno y teorías del Estado, y ha afectado profundamente a las ideas y a las prácticas educativas. Pero no hay ningún fundamento para semejante punto de vista. Los individuos están ciertamente interesados, a veces, en seguir su propio camino, y su propio camino puede ser contrario al de los demás. Pero también están interesados, y principalmente interesados en su conjunto, por intervenir en las actividades de los demás y tomar parte en el hacer conjunto y cooperativo. De otro modo, no sería posible nada semejante a una comunidad. Y a nadie le interesaría hacer que el policía guardase por lo menos una

aparición de armonía, si no pensara que pudiera reportarle alguna ventaja personal. El control, en verdad, significa sólo una forma acentuada de dirección de los poderes y abarca sus propios esfuerzos, tanto como lo que se realiza cuando otros toman la dirección.

En general, todo estímulo dirige la actividad. No solamente la excita o la agita, sino que la dirige hacia un objeto. Desviada de su camino, una respuesta no es precisamente una reacción, una protesta por ser molestado; que es, como lo indica la palabra, una contestación. Sale al encuentro del estímulo y la respuesta. Una luz es un estímulo a los ojos para ver algo, y la misión del ojo es ver. Si los ojos están abiertos y hay luz, ocurre la visión; el estímulo no es sino una protesta, como si dijéramos, por el hecho de ser perturbada, sino condición de la realización de la función propia del órgano, no una interrupción exterior. En cierta medida, pues, todo control o dirección es una actividad guiada hacia su propio fin; es un auxilio para hacer plenamente lo que algún órgano está tendiendo ya a hacer.

Esta afirmación general necesita, sin embargo, ser calificada en dos aspectos. En primer lugar, excepto en el caso de unos pocos instintos, los estímulos a los que un ser inmaduro está sometido no son suficientemente definidos para provocar, en los comienzos, respuestas específicas. Siempre se despierta una gran cantidad de energía superflua. Esta energía puede perderse yendo fuera de su objeto, pero también puede ir en contra de la plena ejecución de un acto. Perjudica interponiéndose en el camino. Compárese la conducta de un ciclista principiante con la de un experto. En aquél hay poco dominio de dirección en las energías suscitadas; son en gran parte dispersivas y centrífugas. La dirección supone ya enfoque de la acción para que pueda ser una verdadera respuesta, y esto requiere una eliminación de movimientos confusos e innecesarios. En segundo lugar, aunque no puede producirse ninguna actividad sin que la persona coopere en cierta medida, la respuesta, sin embargo, puede ser de un género que no se adapte a la sucesión y continuidad de la acción. Una persona boxeando puede esquivar un golpe eficazmente, pero de tal modo que se exponga a recibir poco después otro más duro. Control adecuado significa que los actos sucesivos son puestas en orden; cada acto no solamente satisface a su estímulo inmediato, sino que ayuda al acto que sigue.

En suma, la dirección es, a la vez, simultánea y sucesiva. En un momento dado requiere que, de todas las tendencias parcialmente suscitadas, se seleccionen aquellas que centran la energía en el punto necesario. Sucesivamente, requiere que cada acto se equilibre con los que le preceden y con los que le siguen, para alcanzar *el orden* de la actividad. *El enfoque y el orden son así los dos aspectos de la dirección, el uno espacial, el otro temporal.*

El primero consigue que se dé en el blanco; el segundo mantiene el equilibrio requerido para la acción ulterior. Evidentemente, no es posible separarlos en la práctica como los distinguimos en la idea. La actividad debe ser centrada en un momento dado *de tal modo* que prepare para lo que venga después. El problema de la respuesta inmediata se complica porque hay que tener en cuenta las ocurrencias futuras.

Dos conclusiones se derivan de estas afirmaciones generales. De un lado, la dirección puramente externa es imposible. El ambiente podrá, a lo más, proporcionar estímulos para provocar respuestas. Estas respuestas proceden de tendencias que ya posee el individuo. Aun cuando una persona se asuste de amenazas para que haga algo, en realidad, la amenaza es eficaz solamente porque la persona tiene el instinto del miedo. Si no lo tiene, o si aun teniéndolo, puede dominarlo, la amenaza no influirá sobre ella más de lo que pueda influir la luz para ver en una persona que no tenga ojos. Aun cuando las costumbres y reglas de los adultos proporcionan estímulos que dirigen al mismo tiempo que evocan las actividades del joven, éste, al fin y al cabo, participa en la dirección que toman finalmente sus acciones. En sentido estricto, a nada ni en nada se le puede forzar. Pasar por alto este hecho equivale a perturbar y pervertir la naturaleza humana. Tener en cuenta la contribución aportada por los instintos y los hábitos existentes en los dirigidos, equivale a dirigirlos en un modo económico y discreto. Hablando con exactitud, toda dirección no es sino *re-dirección*; desvía las actividades que iban ya por otro canal. Sólo conociendo las energías que operan ya podrán ser eficaces las tentativas de dirección.

Por otra parte, el control ofrecido por las costumbres y las regulaciones de los demás puede ser de corto alcance. Puede lograr su efecto inmediato, pero a expensas de desequilibrar la actividad ulterior de la persona. Una amenaza puede, por ejemplo, impedir que una persona haga algo a que se sienta naturalmente inclinada, despertando su temor ante consecuencias desagradables si persiste en ello. Pero puede dejarla en una posición que la exponga a ulteriores influencias que le lleven a hacer cosas peores. Sus instintos de astucia y disimulo pueden ser despertados de tal manera que en adelante las cosas susciten en ella la tendencia a la evasión y el engaño más de lo que habría ocurrido de otro modo. Los consagrados a dirigir la acción de los demás corren siempre el peligro de olvidar la importancia del desarrollo ulterior de los dirigidos.

2. Modos de dirección social

Los adultos son naturalmente conscientes de dirigir la conducta de los demás cuando aspiran a hacerlo así inmediatamente. Por regla general, tienen conscientemente tal aspiración cuando encuentran resistencia; cuando los demás hacen las cosas que ellos no desean que hagan. Pero los modos más permanentes e influyentes de control son aquellos que operan de momento a momento continuamente sin tal intención deliberada de nuestra parte.

1) Cuando los demás no hacen lo que nosotros quisiéramos que hicieran o amenazan con la desobediencia, somos más conscientes de la necesidad de controlarlos y de los influjos por los cuales son controlados. En tales casos, nuestro control se hace más directo y, desde este momento, estamos más expuestos a cometer los errores de que acabamos de hablar. Propende-

mos a tomar por control el influjo de la fuerza superior, olvidando que aun cuando podamos llevar un caballo al agua no podemos obligarle a beber; y que, aun cuando podamos encerrar a un hombre en una penitenciaría, no podemos hacer de él un penitente. En tales casos de acción inmediata sobre los demás, necesitamos distinguir entre los resultados físicos y los resultados morales. Una persona puede estar en tal condición que sea necesario para su propio bien la alimentación o el confinamiento forzosos. Un niño tendrá que ser retirado del fuego con brusquedad para que no se queme. Pero no se seguirá de ello necesariamente ninguna mejoría de su disposición, ni efecto alguno educativo. Puede tener éxito un tono duro y autoritario para alejar al niño del fuego y se logrará el mismo efecto físico que si se le hubiese apartado. Pero puede no haber más obediencia del tipo moral en un caso que en otro. Puede impedirse que un hombre penetre en las casas de otras personas encerrándole, pero esto no alterará su disposición a cometer robos. Cuando confundimos un resultado físico con un resultado educativo perdemos siempre la oportunidad de lograr la propia disposición participante de la persona para obtener el resultado deseado y, por consiguiente, para desarrollar en él una dirección intrínseca y persistente en el camino recto.

En general, la ocasión para los actos más conscientes de control debería limitarse a los actos que son tan instintivos o impulsivos, que quien los realiza no tiene medios para prever sus resultados. Si una persona no puede prever las consecuencias de sus actos, y no es capaz de comprender lo que sobre ellos le dicen las personas de más experiencia, le será imposible guiar sus actos inteligentemente. En semejante estado, cualquier acto es para él indiferente. Le mueve cualquier cosa y ella es todo para él. En algunos casos es conveniente permitirle experimentar y descubrir las consecuencias por sí mismo, para que pueda actuar inteligentemente después en circunstancias semejantes. Pero algunos tipos de acción son demasiado molestos y peligrosos para que pueda permitirse su curso. Entonces se recurre a la desaprobación directa. Se utiliza la vergüenza, el ridículo, el desfavor, el regaño y el castigo. O bien se apela a las tendencias contrarias del niño para desviarle de esta perturbadora línea de conducta. Su sensibilidad para la aprobación y su esperanza de lograr el favor para un acto agradable se utilizan aquí para inducirle a actuar en otro sentido.

2) Estos métodos de control son tan obvios (porque se emplean tan intencionalmente) que no valdría la pena mencionarlos si no fuera por la cita que podemos hacer aquí, a modo de contraste, de la forma de control más importante y permanente. Este otro método consiste en los modos cómo las personas con quienes están asociados los seres inmaduros *usan las cosas*; los instrumentos con los cuales realizan sus propios fines. La verdadera existencia del medio social en que un individuo vive, se mueve y tiene su ser es el agente efectivo permanente para dirigir su actividad.

Este hecho hace necesario que examinemos con más detalle lo que se entiende por medio social. Nosotros propendemos a separar uno de otro los medios físico y social en que vivimos. La separación es causa, por una parte, de una exageración de la importancia moral de los modos más directos o per-

sonales de control de que hemos hablado y, por otra parte, de una exageración en la psicología y filosofía corrientes de las posibilidades intelectuales de contacto con un medio puramente físico. No hay, de hecho, tal cosa como el influjo directo de un ser humano sobre otro, independientemente del uso del medio ambiente físico como intermediario. Una sonrisa, un ceño fruncido, una represión, una palabra de advertencia o de estímulo, todo ello envuelve algún cambio físico. De otro modo, la actitud de uno no lograría alterar la actitud del otro. Hablando comparativamente, tales medios de influjo pueden considerarse como personales. El ambiente físico se reduce a un simple medio de contacto personal. En contraste con estos modos directos de influencia mutua están las asociaciones para la persecución de fines comunes que suponen el uso de las cosas como medios y como medidas de los resultados. Aun cuando la madre no dijera nunca a su hija que la ayudara, ni la riñera nunca por no ayudarla, la niña vería encauzadas en este sentido sus actividades por el mero hecho de dedicarse con sus padres a la vida doméstica. La imitación, la emulación y la necesidad de trabajar juntos refuerzan el control.

Si la madre da al niño algo que necesita, el niño tiene que recogerlo por su parte para lograrlo. Donde algo se da, debe tomarse algo. El modo como el niño maneja la cosa una vez que la ha obtenido y el uso a que la aplica están seguramente influidos por el hecho de que el niño ha observado a la madre. Cuando el niño ve a los padres buscar algo es tan natural que busque también el objeto y lo recoja cuando lo encuentre, como lo fue recibirlo en otras circunstancias. Multiplíquense tales casos por los mil detalles del intercambio diario y tendremos un cuadro del método más permanente y duradero de dar dirección a la vida de la juventud.

Al decir esto repetimos solamente lo que hemos dicho antes acerca de la participación en una acción conjunta como el modo principal de formar las disposiciones. Sin embargo, hemos añadido explícitamente el reconocimiento de la parte desempeñada por la *utilización de las cosas* en la actividad conjunta. La filosofía del aprender ha estado indebidamente dominada por una falsa psicología. Se ha afirmado con frecuencia que una persona aprende meramente por tener las cualidades de las cosas impresas sobre su espíritu a través de la puerta de los sentidos. Habiendo recibido un caudal de impresiones sensoriales, se supone que la asociación, o algún poder de síntesis mental, las combina en ideas, en cosas que tiene un *sentido*. Un objeto, piedra, naranja, árbol o silla, se supone que proporciona diferentes impresiones de color, forma, tamaño, dureza, sabor, olor, etc., las cuales, reunidas juntas, constituyen el sentido característico de cada cosa. Pero, en realidad, lo que proporciona a la cosa el sentido que la identifica es el uso característico en que se emplea, por sus cualidades específicas. Una silla es una cosa que se destina a un uso; una mesa es otra cosa destinada a otro propósito; una naranja es una cosa que tiene tal precio, que madura en los climas cálidos, que se come y que tiene un aroma agradable y un sabor refrescante, etc.

La diferencia entre una adaptación a un estímulo físico y un acto *mental* estriba en que este último supone la respuesta a una cosa en su *sentido*, y el primero no. Un ruido puede hacerme estremecer y sin que intervenga en ello

mi espíritu. Cuando oigo ruidos y corro a buscar agua para apagar un incendio respondo inteligentemente; el sonido significa fuego y el fuego significa la necesidad de ser extinguido. Tropezco con una piedra y la aparto con el pie de un modo puramente físico. La pongo intencionadamente a un lado por temor a que otro tropiece con ella; respondo así a un sentido que la cosa tiene. Me estremezco por el estruendo de un trueno, tanto si lo reconozco como si no, y con más probabilidad si no lo reconozco. Pero si digo en voz alta o a mí mismo: es un trueno, respondo a la perturbación con un sentido. Mi conducta tiene una cualidad mental. Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, *sabemos* (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente.

En ambos géneros de respuestas adaptables, nuestras actividades son dirigidas o controladas. Pero en la respuesta simplemente ciega, la dirección es también ciega. Podrá haber adiestramiento, pero no educación. Las respuestas repetidas a estímulos recurrentes pueden fijar un hábito de actuar de un cierto modo. Todos poseemos muchos hábitos de cuyo alcance no tenemos conciencia, porque se formaron sin nuestro conocimiento. Por consiguiente, son ellos los que nos poseen a nosotros, más que nosotros a ellos. Nos mueven y nos dominan. A menos que conozcamos lo que realizan y podamos juzgar el valor del resultado, no los dominaremos. Puede acostumbrarse a un niño a hacer una reverencia siempre que encuentra a una persona, doblando los músculos del cuello, y la reverencia se hará, al fin, automática. No será, sin embargo, un acto de reconocimiento o deferencia por su parte hasta que no lo realice con un cierto fin a la vista, como teniendo cierto sentido. Y hasta que no conozca lo que hace y realice el acto por su sentido, no puede decirse que esté "criado" o educado para actuar de un cierto modo. Tener una *idea* de una cosa no es, por tanto, obtener ciertas sensaciones de ella. Es ser capaz de responder a la cosa en vista del lugar que ocupa en un esquema inclusivo de acción; es prever el rumbo y las probables consecuencias de la acción de la cosa sobre nosotros y de nuestra acción sobre ella.

Tener las mismas ideas sobre las cosas que los demás tienen, ser de espíritu semejante a ellos, y ser así realmente miembros de un grupo social es, por consiguiente, atribuir el mismo sentido a las cosas y a los actos que los demás. De otro modo, no habría una inteligencia común ni una comunidad de vida. Pero en una actividad compartida, cada persona refiere lo que está haciendo a lo que hacen los otros, y viceversa. Es decir, la actividad de todos se coloca en la misma situación general. Tirar de una cuerda de la que están tirando otros no es una actividad compartida o conjunta a menos que se haga con conocimiento de que los demás tiran también, sea para ayudarles, sea para dificultar lo que están haciendo. Un alfiler puede pasar por las manos de muchas personas durante su manufactura. Pero cada una puede realizar su parte sin conocimiento de lo que hacen las demás o sin ninguna referencia a ello; cada una puede operar simplemente por un resultado privativo: su propio salario. No hay, en este caso, ninguna consecuencia común a que se refieren los diversos actos, y de aquí que no haya ningún intercambio o asociación auténticos, a pesar de la yuxtaposición y a despecho de la circuns-

tancia de que su hacer respectivo contribuya a un solo resultado. Pero si cada uno considera las consecuencias de sus propios actos como ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y tiene en cuenta las consecuencias de su conducta sobre sí mismo, entonces hay un espíritu común, una intención común en la conducta. Hay una inteligencia establecida entre los diferentes contribuidores, y esta inteligencia común controla la acción de cada uno.

Supongamos que se hayan organizado adecuadamente las condiciones para que una persona coja automáticamente una pelota y la lance a otra que la recoja y la devuelva automáticamente también; y que cada uno actúa sin saber de dónde viene ni a dónde va la pelota. Claramente se ve que tal acción no tendría objeto ni sentido. Podría estar físicamente controlada, pero no socialmente dirigida. Pero supongamos que cada uno llega a conocer lo que hace el otro y llega a interesarse por los actos de los demás y por tanto por lo que hace conexión con ellos. La conducta de cada uno será entonces inteligente y socialmente inteligente y guiada. Tómese otro ejemplo de un género menos imaginario. Un niño pequeño tiene hambre y llora mientras se le prepara el alimento en su presencia. Si no relaciona su propio estado con lo que los demás están haciendo, ni lo que hacen para su propia satisfacción, reaccionará simplemente con una impaciencia creciente en relación con su creciente incomodidad. Está físicamente controlado por su propio estado orgánico. Pero cuando hace un alto y establece la relación, toda su actitud cambia. Siente un interés, como suele decirse; toma nota y vigila lo que hacen los demás. No reacciona ya precisamente respecto a su propia hambre, sino que se comporta en vista de lo que hacen los demás para su satisfacción futura. De este modo no cede al hambre sin conocerla, sino que la nota, la reconoce o la identifica con su propio estado. Se convierte en un objeto para él. Su actitud hacia ella se hace en algún grado inteligente. Y al notar así el sentido de las acciones de los demás y de su propio estado, se encuentra socialmente dirigido.

Se recordará que nuestra proposición principal tiene dos aspectos. De uno de ellos nos acabamos de ocupar: a saber, que las cosas físicas no influyen en el espíritu (o forman ideas o creencias) sino cuando están implicadas en acciones para consecuencias previstas. El otro punto es que las personas modifican las *disposiciones de otras* solamente haciendo un uso especial de las condiciones físicas. Consideremos primero el caso de los llamados movimientos expresivos a los que son sensibles los demás; el sonrojo, la sonrisa, el fruncimiento del ceño y el apretar de los puños son gestos naturales de todas clases. En sí mismos, no son expresivos. Son partes orgánicas de la actitud de una persona. No nos ruborizamos para mostrar a los demás modestia o embarazo, sino porque la circulación capilar se altera en respuesta a estímulos. Pero otros *utilizan* el rubor o un imperceptible enrojecimiento de los músculos de una persona con la que están asociados como un signo del estado en que se encuentra y como una indicación del curso a seguir. El fruncimiento de cejas significa una hostilidad inminente para la cual debemos estar preparados, o una incertidumbre o vacilación que debemos suprimir, si es posible, haciendo o diciendo algo para restaurar la confianza.

Un hombre a cierta distancia agita los brazos vivamente. Basta que mantengamos una actitud de acentuada indiferencia para que los movimientos de esa persona se mantengan en el nivel de cualquier cambio físico remoto que podamos notar. Si no nos concierne ni nos interesa, la agitación de los brazos es tan inexpresiva para nosotros como el giro de las aspas de un molino de viento. Pero si se despierta el interés, comenzamos a participar. Referimos su acción a algo que estamos haciendo nosotros o que debíamos hacer. Hemos de juzgar el sentido de su acto para decidir qué hacer. ¿Es una petición de socorro? ¿Es el aviso de una explosión que va a ocurrir y respecto a la cual debemos precavernos? De cualquier modo, su acción significaría acercarse; en el otro alejarse. En todo caso, el cambio que efectúa en el ambiente físico es para nosotros un signo de cómo debemos conducirnos. Nuestra acción es *socialmente* controlada porque tratamos de referir lo que debemos hacer a la misma situación en que está él actuando.

El lenguaje es, como ya hemos visto, un caso de esta referencia conjunta de nuestra propia acción y la de otro a una situación común. De aquí su significación insustituible como un medio de dirección social. Pero el lenguaje no sería este instrumento eficaz si no fuera porque se desarrolla sobre el fondo de un uso más tosco y más tangible de medios físicos para obtener resultados. Un niño ve que las personas con quienes vive usan sillas, sombreros, mesas, azadas, arados, caballos, monedas, de cierto modo. Si participa en todo lo que hacen se ve llevado por lo mismo a usar las cosas de igual forma o a usar otras cosas de un modo adecuado. Si se aproxima una silla a la mesa, es signo de querer sentarse en ella; si una persona extiende su mano derecha alarga él la suya, y así sucesivamente en una serie interminable de detalles. Los actos prevalentes de usar los productos del arte humano y los materiales brutos de la naturaleza constituyen para todas las singularidades el modo más profundo y eficaz de control social. Cuando los niños van a la escuela tienen ya "espíritu", tienen conocimiento y disposiciones de juicio a que puede apelarse mediante el uso del lenguaje. Pero este "espíritu" lo constituyen los hábitos organizados de respuesta inteligente que han requerido previamente poner las cosas en conexión con el modo en que las usan las demás personas. El control es ineludible; satura las disposiciones.

El producto neto de esta discusión es que el medio fundamental de control no es personal, sino intelectual. No es "moral" en el sentido de que una persona se mueve por una apelación personal directa de las demás, por importante que sea este método en los momentos críticos. Consiste en los hábitos de *comprensión* que se establecen usando objetos en correspondencia recíproca, sea por modo de cooperación y asistencia o rivalidad y competencia. El *espíritu* como una cosa concreta es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es el poder de comprenderlas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas. *Y el espíritu en este sentido es el método del control social.*

3. La imitación y la psicología social

Ya hemos observado los defectos de una psicología del aprender que coloca al espíritu individual, como si dijéramos desnudo, en contacto con los objetos físicos, y que piensa que los conocimientos, las ideas y las creencias se acrecientan por su interacción. Sólo en tiempos relativamente recientes se ha llegado a percibir la influencia predominante de la asociación con los compañeros en la formación de las disposiciones mentales y morales. Aún ahora se la trata usualmente como un género adjunto o un supuesto método abreviado de aprender por contacto directo con las cosas y como un conocimiento de las personas. El sentido de nuestra discusión es que tal punto de vista establece una separación absurda e imposible entre las personas y las cosas. La interacción con las cosas puede formar hábitos de ajuste externo. Pero sólo conduce a la actividad que tiene un sentido y una intención consciente cuando se usan las cosas para producir un resultado. Y el único modo como una persona puede modificar el espíritu de otra es utilizando las condiciones físicas, naturales o artificiales, para evocar en ella alguna actividad en respuesta. Tales son nuestras dos conclusiones principales. Es deseable ampliarlas y reforzarlas poniéndolas en contraste con la teoría que usa una psicología de supuestas relaciones *directas* de los seres humanos entre sí, como un añadido a la psicología de la supuesta relación directa de un individuo con los objetos físicos. En sustancia, esta llamada psicología social ha sido elaborada sobre la idea de la imitación. Por consiguiente, discutiremos la naturaleza y papel de la imitación en la formación de las disposiciones mentales.

Según esta teoría, el control social de los individuos se apoya en la tendencia instintiva de los individuos a imitar o a copiar la acción de los demás. Los últimos sirven de modelos. El instinto imitativo es tan enérgico que el joven se dedica espontáneamente a adaptarse a las normas establecidas por los otros y a reproducirlas en su propio esquema de conducta. Según nuestra teoría, lo que se llama aquí imitación es un nombre equívoco para designar el hecho de compartir con otros el uso de las cosas que llevan a consecuencias de interés común.

El error básico en la idea corriente de la imitación es que pone la carreta delante de los bueyes. Toma un efecto por su causa. No puede haber duda de que los individuos que forman un grupo social son de espíritu semejante; se comprenden mutuamente. Tienden a actuar, dadas las mismas circunstancias, con las mismas ideas, creencias e intenciones predominantes. Observados desde fuera, pudiera decirse que están dedicados a "imitarse" unos a otros. Y esto es verdad en el sentido de que hacen la misma clase de cosas en gran parte del mismo modo. Pero la "imitación" no arroja mucha luz sobre el *porqué* actúan así; repite el hecho como una explicación evidente. Es una explicación del mismo orden que aquella otra famosa de que el opio adormece a los hombres porque tiene poder adormecedor.

La semejanza objetiva de los actos y la satisfacción mental que se encuentra en estar conforme con los otros se bautizan con el nombre de imitación. Este hecho social se toma entonces por una fuerza psicológica que

produce la semejanza. Una parte considerable de lo que se llama imitación es simplemente el hecho de que siendo las personas análogas en estructura responden del mismo modo a estímulos semejantes. Con tal independencia de la imitación, los hombres que se ven insultados se vuelven coléricos y atacan al insultador. Esta afirmación puede ser neutralizada citando el hecho indudable de que la respuesta a un insulto se produce de distintos modos en grupos que tienen diferentes costumbres. El insulto en un grupo puede tender a recurrir a la riña, en otro al desafío en un duelo, en un tercero a la exhibición de un desprecio desdeñoso. Esto ocurre, como se dice, porque el modelo supuesto para la imitación es diferente. Pero no es necesario apelar a la imitación. El mero hecho de que las costumbres sean diferentes significa que son distintos los estímulos reales de la conducta. La instrucción consciente desempeña una parte; la aprobación o desaprobación previas tienen un gran influjo. Todavía más eficaz es el hecho de que si el individuo no actúa dentro del medio corriente en su grupo, se encuentra literalmente fuera de él. Sólo puede asociarse con los demás en forma íntima e igual, comportándose en la forma que ellos se comportan. La presión que viene del hecho de que se nos admite en la acción del grupo si actuamos de un modo y se nos excluye si actuamos de otro es intermitente. Lo que se llama el efecto de la imitación es principalmente el producto de la instrucción consciente y del influjo selectivo ejercido por la confirmación y la ratificación inconsciente de aquellos con quienes nos asociamos.

Supongamos que lanzamos una pelota a un niño, éste la recoge y la devuelve, y continúa el juego. Aquí el estímulo no es precisamente la visión de la pelota ni la de lanzarla: lo es la *situación*; el juego que se está jugando. La respuesta no es meramente la devolución de la pelota, sino devolverla con la intención de que sea a su vez devuelta, esto es, que el juego pueda continuar. La "norma" o modelo no es la acción de la otra persona. La situación entera requiere que cada uno adapte su acción en vista de lo que otra persona ha hecho o va a hacer. Puede sobrevenir la imitación pero su valor es subordinado. El niño tiene un interés por su propia cuenta y necesita mantenerlo. Puede entonces notar cómo la otra persona recoge y devuelve la pelota, para mejorar sus propias acciones. Imita los medios de hacer, no el fin ni la cosa que ha de hacerse. Imita los medios porque desea, por su propia cuenta, como parte de su propia iniciativa, tomar una parte eficaz en el juego. Sólo tenemos que considerar lo completa que es la dependencia del niño desde sus primeros días para la ejecución satisfactoria de sus propósitos de ajustar sus actos a los de los demás, para ver que se premia su proceder como otros actúan, y obtener una inteligencia de ellos para poder comportarse en consecuencia. La presión de la semejanza en la acción que proviene de esta fuente es tan grande, que hace enteramente superfluo apelar a la imitación.

En realidad, la imitación de los fines, como algo distinto de la imitación de los medios para alcanzar los fines, es un asunto superficial y transitorio que deja sólo poco efecto en nuestras disposiciones. Los idiotas tienen una aptitud especial para este tipo de imitación; dicha aptitud afecta externamente a los actos, pero no al sentido de su actuación. Cuando encontramos a los

niños entregados a esta clase de mimetismo, en vez de estimularlos (como haríamos si fuera un medio importante de control social) tendemos más bien a reprocharlos por su semejanza con las abejas, los monos o los "copiones". La imitación de los medios de realización es, por otra parte, un acto inteligente. Supone una rigurosa observación y una selección juiciosa de lo que nos capacitará para hacer mejor algo que hemos intentado ya hacer. Usado como un propósito, el instinto imitativo puede, como cualquier otro instinto, convertirse en un factor para el desarrollo de la acción eficaz.

Esta explicación podría, por tanto, producir el efecto de reforzar la conclusión de una cierta disposición mental, un modo de *comprender* los objetos, los acontecimientos y los actos que nos capacitan para participar eficazmente en actividades asociadas. Sólo la fricción engendrada al encontrar la resistencia de los demás lleva al punto de vista de que ella tiene lugar forzando una línea de conducta contraria a las inclinaciones naturales. Sólo el fracaso de la tentativa para tener en cuenta las situaciones en que las personas están mutuamente implicadas (o interesadas en actuar con responsabilidad recíproca) lleva a tratar la imitación como el agente principal para promover el control social.

4. Algunas aplicaciones a la educación

¿Por qué un grupo salvaje perpetúa el salvajismo y un grupo civilizado la civilización? Indudablemente, la primera respuesta que viene al espíritu es porque los salvajes son salvajes, seres de un grado inferior de inteligencia y, quizá, de un sentido moral defectuoso. Pero un estudio cuidadoso hace poner en duda que sus capacidades nativas sean apreciablemente inferiores a las del hombre civilizado. Y ha quedado fuera de duda que las diferencias nativas no son suficiente razón para explicar la diferencia de cultura. En cierto sentido, el espíritu de los pueblos salvajes es un efecto más bien que una causa de sus instituciones retrasadas. Sus actividades sociales son propicias para restringir los objetos de su atención e interés y, por tanto, para limitar los estímulos para el desarrollo mental. Aun respecto a los objetos que caen dentro de la esfera de su atención, las costumbres sociales primitivas tienden a detener la observación y la imaginación en cualidades que no fructifican en el espíritu. La falta de control sobre las fuerzas naturales significa que en la conducta asociada interviene un número escaso de objetos naturales. Sólo se utiliza un reducido número de estos recursos naturales y no se les maneja en su verdadero valor. El avance de la civilización significa que un gran número de fuerzas y de objetos naturales han sido transformados en instrumentos de acción, en medios para conseguir fines. No disfrutamos tanto de capacidades como de estímulos superiores para suscitar y dirigir nuestras capacidades. El salvaje trata en gran parte con estímulos toscos, nosotros poseemos estímulos *contrastados*.

Los primeros esfuerzos humanos se han realizado bajo condiciones naturales. Tal como originariamente se dieron eran indiferentes a los empeños

humanos. Todas las plantas y animales domésticos, todos los instrumentos, todos los utensilios, todas las aplicaciones, todos los artículos manufacturados, toda decoración estética y todo trabajo artístico significan una transformación de condiciones antes hostiles o indiferentes a las actividades humanas características, en condiciones amistosas y favorables. Precisamente porque las actividades de los niños actuales están controladas por estos estímulos seleccionados e intensificados, los niños son capaces de recorrer en poco tiempo de su vida lo que la raza ha necesitado periodos largos y penosos en alcanzar. Los datos han sido cargados por todos los éxitos precedentes.

Los estímulos que provocan una respuesta económica y eficaz, tales como nuestro sistema de caminos y medios de transporte, nuestro fácil dominio del calor, de la luz y de la electricidad, nuestras máquinas y aparatos dispuestos para todo propósito, no constituyen por sí mismos, ni por sus adiciones, una civilización. Pero el uso a que se destinan son ya civilización y sin las cosas, los usos serían imposibles. El tiempo dedicado de otro modo a ganarse la vida en un ambiente hostil y asegurarse una protección precaria contra sus inclemencias, queda así libre. Se transmite así un cuerpo de conocimiento cuya legitimidad está garantizada por el hecho de que el equipo físico en que encarna lleva a resultados que se acomodan a los otros hechos de la naturaleza. Así, estos recursos del arte proporcionan una protección, quizá nuestra mayor protección, contra un recrudescimiento de esas creencias supersticiosas, mitos fantásticos e imaginaciones estériles sobre la naturaleza en que se ha empleado gran parte del más valioso poder intelectual del pasado. Si añadimos otro factor, a saber que tales recursos no son solamente medios usados, sino *usados en interés de una verdadera vida compartida o asociada*, entonces los recursos se convierten en los recursos *positivos* de la civilización. Si Grecia, con una escasa décima parte de nuestros recursos materiales, realizó una carrera artística e intelectualmente noble y valiosa, es porque Grecia consagró a perseguir fines sociales todos los recursos materiales de que disponía.

Pero, cualquiera que sea la situación, sea bárbara o civilizada, sea de dominio limitado de las fuerzas físicas o de parcial servidumbre respecto a un mecanismo que aún no se ha hecho tributario de una experiencia compartida, las cosas, tal como entran en acción, proporcionan las condiciones educativas de la vida diaria y dirigen la formación de las disposiciones mentales y morales.

La educación intencional significa, como ya hemos visto, un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada. Puesto que el lenguaje representa las condiciones físicas que se han sometido a la máxima transformación en beneficio de la vida social —las cosas físicas que han perdido su cualidad originaria para convertirse en instrumentos sociales— es natural que el lenguaje desempeñe un gran papel comparado con otros instrumentos. Pero si nos vemos llevados a participar por delegación en la experiencia humana pasada, ampliaremos y enriqueceremos así la experiencia del presente. Nos capacitamos, simbólica e imaginativamente, para anticipar las situaciones. El lenguaje condensa en

formas incontables sentidos que recogen resultados sociales y presagian perspectivas sociales. De tal modo representa aquél una liberal participación en lo que tiene valor en la vida, que iletrado e ineducado han llegado a ser casi sinónimos.

La acentuación en la escuela de este instrumento particular tiene, sin embargo, sus peligros; peligros que no son teóricos sino que la práctica comprueba. ¿Por qué se hallan aún tan atrincherados en la práctica la enseñanza por simple trasiego y el aprender por una absorción pasiva, a pesar de estar universalmente condenados? El principio de que la educación no es asunto de "contar" y ser contado sino un principio activo y constructivo, está tan violado en la práctica como reconocido en la teoría. Esta deplorable situación, ¿no se debe al hecho de que la doctrina sea también meramente contada? Ésta se predica, se enseña y se escribe sobre ella. Pero su realización en la práctica requiere que el ambiente escolar sea equipado con recursos para la acción y con instrumentos y materiales físicos en una medida que rara vez se alcanza. Aquélla requiere que los métodos de enseñanza y de administración sean modificados de modo que permitan y aseguren ocupaciones directas y continuas con las cosas. No quiere decirse que se disminuya el uso del lenguaje como recurso educativo; pero sí que este uso sea más vital y fecundo teniendo su conexión normal con actividades compartidas. "Estas cosas debemos hacerlas nosotros y no dejarlas sin hacer a los otros". Y para la escuela, "estas cosas" significan estar dotadas de los instrumentos de una actividad cooperativa o conjunta.

Porque cuando las escuelas se apartan de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar, necesariamente sustituyen un espíritu social por un espíritu libresco y pseudointelectual. Los niños van indudablemente a la escuela para aprender, pero aún no se ha demostrado que el aprender se realice más adecuadamente cuando se hace de él un asunto separado conscientemente. Cuando se le trata de ese modo, tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes, y el esfuerzo consagrado a un aprender intelectual aislado contradice su propio fin. Podemos lograr una actividad motora y una excitación sensorial manteniendo a un individuo aisladamente, pero no conseguiremos de ese modo que comprenda el sentido que tienen las cosas en la vida de que es una parte. Podemos asegurar una habilidad técnica especializada en álgebra, latín o botánica, pero no el tipo de inteligencia que dirige la habilidad para fines útiles. Sólo se alcanza la dirección social de las disposiciones dedicándose a una actividad conjunta, en la cual el uso que hace una persona del material y de los instrumentos se refiere conscientemente al uso que están haciendo otras personas de sus capacidades y recursos.

Sumario

Los impulsos naturales o congénitos de los seres jóvenes no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que han nacido. Tienen, por consi-

guiente, que ser dirigidos o guiados. Este control no es de la misma naturaleza que la coacción física; consiste en centrar los impulsos actuando a la vez sobre algún fin específico y en introducir un orden de continuidad en la sucesión de los actos. La acción de los demás está siempre influida por la decisión de qué estímulos han de provocar sus acciones. Pero en algunos casos, como en los mandatos, las prohibiciones, las aprobaciones y las desaprobaciones de estímulos proceden de personas con el fin de influir directamente en sus actos. Como en tales casos tenemos mayor conciencia de controlar la acción de los demás, nos exponemos a exagerar la importancia de esta especie de control a expensas de un método más permanente y eficaz. El control básico reside en la naturaleza de las situaciones en que el joven toma parte. En las situaciones sociales, el joven tiene que referir su modo de actuar a lo que otros están haciendo y adaptarse a ello. Esto dirige su acción a un resultado común y da una inteligencia común a los copartícipes. Pues todo *significa* la misma cosa, aun cuando estén realizando actos diferentes. Esta inteligencia común de los medios y de los fines de la acción es la esencia del control social. Es indirecta o emotiva e intelectual, no directa ni personal. Además, es intrínseca a las disposiciones de la persona, no externa y coercitiva. Alcanzar este control interno mediante la identidad de los intereses y de la inteligencia o comprensión, es el asunto de la educación. Aun cuando los libros y la conversación puedan ayudar mucho, nos apoyamos de ordinario en ellos demasiado exclusivamente. Las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido *social* de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados.

CAPÍTULO IV

La educación como crecimiento

1. *Las condiciones del crecimiento*

Al dirigir las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes. Puesto que el que es joven en un momento dado constituirá en días posteriores la sociedad de ese período, la naturaleza de ella dependerá en gran parte de la dirección que se dé a las actividades del niño en un período anterior. Este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento.

La condición primaria del crecimiento es la inmadurez. Puede parecer un lugar común decir que un ser sólo puede desarrollarse en algún punto en que no está desarrollado. Pero el prefijo *in* de la palabra inmadurez significa algo positivo, no un mero vacío o falta. Es digno de notarse que los términos "capacidad" y "potencialidad" tienen una doble significación, siendo un sentido positivo y otro negativo. La capacidad puede denotar mera receptividad, como la capacidad de una medida de líquidos. Podemos entender por potencialidad un estado meramente durmiente o quiescente, una capacidad para llegar a ser algo diferente bajo influjos externos. Pero también entendemos por capacidad una habilidad, un poder y, por potencialidad, una potencia, una fuerza. Ahora bien, cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la *capacidad* para desarrollarse.

Nuestra tendencia a tomar la inmadurez como una mera falta y el crecimiento como algo que llena el vacío entre lo maduro y lo inmaduro es debida a considerar la infancia *comparativamente* y no intrínsecamente. La tratamos simplemente como una privación porque la medimos por la edad adulta como una norma fija. Esto dirige la atención sobre lo que el niño no tiene ni tendrá hasta que llegue a ser un hombre. Este punto de vista comparativo es bastante legítimo para algunos propósitos, pero si lo hacemos definitivo, surge la

cuestión de si no incurriremos en una presunción excesiva. Los niños, si pudieran expresarse de un modo articulado y sincero, nos contarían otro cuento, y hay una excelente autoridad adulta para la convicción de que para ciertos propósitos morales e intelectuales los adultos deben convertirse en niños pequeños.

La seriedad de la presunción de la cualidad negativa respecto a las posibilidades de la inmadurez se hace patente cuando reflexionamos en que establece como ideal y norma un fin estático. La realización del crecimiento se considera un crecimiento *realizado*; es decir, algo no crecido, algo que ya no crece. La futilidad de la presunción se percibe en el hecho de que todo adulto rechaza la imputación de no tener posibilidades ulteriores de desarrollo y, cuando encuentra que están cerradas, lamenta el hecho como una pérdida evidente, en vez de apoyarse en lo alcanzado como una manifestación adecuada de poder. ¿Por qué una medida distinta para el niño y para el hombre?

Tomada en absoluto, en vez de comparativamente, la inmadurez designa una fuerza o habilidad positivas; el *poder* de crecimiento. Nosotros no tenemos que sacar o aducir actividades positivas de un niño, como algunas doctrinas pedagógicas sostienen. Donde hay vida, hay ya actividades ávidas y apasionadas. El crecimiento no es algo hecho para ellas; es algo que ellas hacen. El aspecto positivo y constructivo de la posibilidad da la clave para comprender los rasgos principales de la inmadurez, la dependencia y la plasticidad. 1) Parece absurdo oír hablar de dependencia como de algo positivo y todavía más absurdo como de un poder. Sin embargo, si el desvalido estuviera en todo en plena dependencia no podría tener lugar ningún desarrollo. Un ser meramente impotente ha de ser dirigido siempre por los demás. El hecho de que la dependencia vaya acompañada por un desarrollo de capacidad y no por un creciente lapso de parasitismo sugiere que se trata ya de algo constructivo. El estar meramente amparado por los demás no promueve el crecimiento. 2) Porque sólo se formaría una muralla alrededor de la impotencia. En relación con el mundo físico, el niño está desamparado. Le falta al nacer y durante mucho tiempo después el poder de abrirse su camino físicamente, de hacerse su propia vida. Si tuviera que hacer esto por sí mismo, difícilmente viviría más de una hora. Por este lado su desamparo es casi completo. Las crías de los animales son inmensamente superiores en este respecto. El niño es físicamente débil e incapaz de utilizar la fuerza que posee para luchar con el ambiente físico.

1) El carácter general de esta indefensión sugiere, sin embargo, algún poder compensador. La habilidad relativa de las crías de los animales para adaptarse bien a las condiciones físicas desde temprano sugiere el hecho de que su vida no está íntimamente ligada a la vida de lo que les rodea. Se encuentran, por decirlo así, compelidas a tener dotes físicas, porque carecen de las sociales. Los niños, por otra parte, pueden salir adelante con su incapacidad física por su capacidad social. A veces hablamos y pensamos de ellos como si sólo hubiesen de estar *físicamente* en un ambiente social; como si las fuerzas sociales existiesen solamente en los adultos que los cuidan,

siendo ellos sólo recipientes pasivos. Si se dijera que los niños están maravillosamente dotados con el *poder* de provocar la atención cooperativa de los demás, se pensaría que esto era un modo indirecto de decir que los demás estaban maravillosamente atentos a las necesidades de los niños. Pero la observación muestra que los niños están dotados con un equipo de primer orden para el intercambio social. Pocas personas adultas conservan toda la capacidad sensitiva y flexible de los niños para vibrar simpáticamente con las actitudes de los que le rodean. La desatención de las cosas físicas (junto con la incapacidad para controlarlas) está acompañada por una correspondiente intensificación de interés y de atención respecto a los actos de la gente. El mecanismo nativo del niño y todos sus impulsos tienden a facilitar la respuesta social. La afirmación de que los niños, antes de la adolescencia, se centran egoístamente alrededor de su yo, aun cuando fuera verdadera no contradeciría la verdad de la otra afirmación. Indicaría sencillamente que su respuesta social se emplea para su propia cuenta, no que no exista. Pero, en realidad, la afirmación no es verdadera. Los hechos que se citan en apoyo del puro egoísmo atribuido al niño muestran realmente la intensidad y el acierto con que dan en su blanco. Si los fines que constituyen el blanco aparecen estrechos y egoístas a los adultos, es sólo porque éstos han dominado (mediante una absorción análoga en su día) estos fines y que, consiguientemente, han cesado de interesarles. La mayor parte del egoísmo congénito restante atribuido al niño es, simplemente, un egoísmo que discurre en contra del egoísmo de un adulto. A una persona desarrollada que está demasiado absorbida en sus propios asuntos para sentir un interés por los de los niños, éstos le aparecerán sin duda irrazonablemente absortos en sus asuntos propios.

Desde un punto de vista social, la dependencia denota un poder más que una debilidad; supone una interdependencia. Hay siempre el peligro de que la independencia personal acrecida disminuya la capacidad social de un individuo. Al hacerle más autoindependiente se le hace también más autosuficiente y esto puede llevarle al distanciamiento y a la indiferencia. Esto hace con frecuencia al individuo tan insensible en sus relaciones con los demás que le produce la ilusión de ser realmente capaz de estar y actuar solo, lo que constituye una forma aún no designada de insania, que es responsable de una gran parte de los sufrimientos remediabiles del mundo.

2) La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su *plasticidad*. Ésta es algo enteramente diferente de la plasticidad del estado de la cera. No es la capacidad de cambiar de forma por la presión externa. Más bien se aproxima a la plegable elasticidad por la que algunas personas adoptan el aspecto de lo que les rodea aún conservando su propia inclinación. Pero es algo más profundo que esto. Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones*. Sin él es imposible la adquisición de hábitos.

Es un hecho conocido que las crías de los animales superiores, y especialmente del hombre, tienen que *aprender* a utilizar sus reacciones instintivas. El ser humano nace con un mayor número de tendencias instintivas que los demás animales. Pero los instintos de los animales inferiores se perfeccionan por las acciones apropiadas en el período que sigue al nacimiento, mientras que la mayor parte de los del niño son de poco valor como se hallan. Un poder original especializado de ajuste asegura la eficacia inmediata, pero, como un billete de ferrocarril, sólo sirve para un trayecto. Un ser que, para usar sus ojos, sus oídos, sus manos y sus miembros tiene que experimentar haciendo combinaciones variadas de sus reacciones alcanzará un control flexible y variado. Un pollo, por ejemplo, pica certeramente el alimento a las pocas horas de salir del cascarón. Esto significa que las coordinaciones definidas del ojo en la visión y del cuerpo y la cabeza en los picotazos se perfeccionan a los pocos ensayos. Un niño necesita unos seis meses para ser capaz de medir con exactitud aproximada los movimientos para alcanzar algo, coordinados con sus actividades visuales; para ser capaz, esto es, para que pueda decirse si puede alcanzar un objeto visto y cómo actuar para alcanzarlo; como resultado de esto, el pollo está limitado por la perfección relativa de sus dotes originarias. El niño pequeño tiene la ventaja de la *multitud* de las reacciones instintivas intentadas y de las experiencias que las acompañan, aunque constituyan al principio una desventaja temporal, porque se interfieren unas con otras. Al aprender un acto, en vez de considerarlo ya totalmente hecho, se aprende por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aún más importante es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprende a aprender.

La importancia para la vida humana de los dos hechos, el de la independencia y el del control variable, se ha reunido en la doctrina de la significación de la infancia prolongada¹. Esta prolongación es significativa desde el punto de vista de los miembros adultos del grupo, así como desde el de los jóvenes. La presencia de los seres que dependen de nosotros y que están aprendiendo es un estímulo para nutrirlos y amarlos. La necesidad de un cuidado constante y continuo fue probablemente el medio principal en la transformación de las uniones temporales en uniones permanentes. Aquélla constituyó una influencia principal en la formación de hábitos de vigilancia afectuosa y simpática, ese interés constructivo por el bienestar de los demás que es esencial para la vida asociada. Intelectualmente, este desarrollo moral significa la introducción de muchos nuevos objetos de atención; estimula la previsión y los planes para el futuro. Hay así un influjo recíproco. La creciente complejidad de la vida social requiere un período más largo de infancia

¹ Indicaciones de su significado se encuentran en diversos escritores, pero se atribuye a John Fiske, en su *Excursions of an Evolutionist*, su primera exposición sistemática.

para poder adquirir los poderes necesarios; esta prolongación de dependencia significa prolongación de la plasticidad o poder de adquirir modos de control variados y nuevos. De aquí surge un nuevo impulso para el progreso social.

2. Los hábitos como expresión del crecimiento

Ya hemos observado que la plasticidad es la capacidad para conservar y transportar de la experiencia anterior factores que modifican las actividades subsiguientes. Esto significa la capacidad para adquirir hábitos o desarrollar disposiciones definidas. Nosotros tenemos que considerar ahora los rasgos salientes de los hábitos. En primer lugar, un hábito es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de acción. Somos quizá propicios a acentuar el control del cuerpo a expensas del control del ambiente. Pensamos en el pasear, el hablar o el tocar el piano y las habilidades características del grabador, el cirujano o el constructor de puentes, como si fueran simple destreza, facilidad o exactitud por parte del organismo. Son esto, desde luego, pero la medida del valor de estas cualidades estriba en el control económico y efectivo sobre el ambiente que proporcionan. Ser capaz de andar es tener ciertas propiedades de la naturaleza a nuestra disposición y lo mismo ocurre con los demás hábitos.

La educación se define con frecuencia como la adquisición de aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente. La definición expresa una fase esencial del crecimiento. Pero es esencial que el ajuste se comprenda en su sentido activo de *control* de medios para la consecución de fines. Si concebimos un hábito simplemente como un cambio producido en el organismo, ignorando el hecho de que este cambio consiste en la capacidad para efectuar cambios ulteriores en el ambiente, podremos ser llevados a pensar el "ajuste" como una conformidad al ambiente, semejante a la conformación de la cera al sello que se imprime sobre ella. Se piensa también en el ambiente como algo fijo, que proporciona en su fijeza el fin y la norma de los cambios que tienen lugar en el organismo y que el ajuste consiste sencillamente en adaptarlos a esta fijeza de las condiciones². El hábito como *habituación* es, en efecto, algo *relativamente* pasivo; nos acostumbramos a nuestro ambiente, a nuestros vestidos, nuestros zapatos y nuestros guantes; a la atmósfera que nos envuelve mientras mantiene cierta igualdad; a nuestros asociados diarios, etc. La conformidad al ambiente, un cambio producido en nuestro organismo sin referencia a la capacidad para modificar lo que nos

² Esta concepción es, por supuesto, un correlato lógico de las concepciones de la relación externa de estímulo y respuesta, considerado en el último capítulo, y de las concepciones negativas de inmadurez y plasticidad señaladas en este capítulo.

rodea, es un rasgo saliente de tales hábitos. Aparte del hecho de que no estamos autorizados a transformar los rasgos de tales ajustes (que podemos llamar bien *acomodaciones*, para distinguirlos de los ajustes activos) en hábitos de uso activo de nuestro ambiente, son dignos de notarse dos caracteres de la habituación. En primer lugar, nos acostumbramos a las cosas *primeramente* usándolas.

Consideremos el acostumbrarnos a una ciudad extraña. Al principio, hay una serie excesiva de estímulos y de respuestas mal adaptadas. Gradualmente, se seleccionan ciertos estímulos por su importancia y otros se pierden. Podemos decir que no respondemos ya a ellos o, más exactamente, que hemos respondido a ellos de un modo persistente; un equilibrio de ajuste. Esto significa, en segundo lugar, que ese ajuste duradero proporciona el fondo sobre el cual se hacen ajustes específicos cuando llega la ocasión. Nunca nos interesa cambiar *todo* el medio ambiente; hay en él una gran parte que tomamos como dada y que aceptamos justamente tal como se halla. Sobre este fondo nuestras actividades se enfocan hacia ciertos puntos con una tendencia a introducir los cambios necesarios. La habituación es así, nuestro ajuste a un ambiente que por el momento nos interesa modificar y que proporciona una palanca para nuestros hábitos activos.

La adaptación, en suma, es tanto la adaptación *del* ambiente a nuestras actividades, como de nuestras actividades *al* ambiente. Una tribu salvaje se acomoda para vivir en una llanura desierta. Se adapta a ella. Pero su adaptación envuelve un máximo de aceptar, de tolerar, de dejar las cosas como están; un máximo de aquiescencia pasiva y un mínimo de control activo, de someterse al uso. Un pueblo civilizado entra en escena. También se adapta. Introduce un sistema de irrigación; busca el mundo de plantas y animales que se desarrollan bajo tales condiciones, y mejora las que allí se dan, mediante una cuidadosa selección. Como consecuencia, el yermo florece como una rosa. El salvaje se habitúa meramente; el hombre civilizado tiene hábitos que transforman el ambiente.

La significación del hábito no queda agotada, sin embargo, en su fase ejecutiva y motora. Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una *inclinación*, una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito no aguarda a que un estímulo provoque en él una reacción para estar ocupado; busca activamente ocasiones para ponerse en plena operación. Si su expresión es indebidamente bloqueada la inclinación se muestra como un anhelo inquieto e intenso. Un hábito indica también una disposición intelectual. Donde se da un hábito, se ofrece también conocimiento de los materiales a que se aplica la acción. Hay un modo definido de comprender las situaciones en que opera el hábito. Modos de pensamiento, de observación y de reflexión intervienen como formas de habilidad y deseo en los hábitos que caracterizan a un ingeniero, a un arquitecto, a un médico o a un comerciante. En las formas de trabajo que no exigen habilidad, los factores intelectuales intervienen al mínimo precisamente porque los hábitos implicados no son de un grado superior. Pero hay hábi-

tos de juzgar y razonar tan reales como los de manejar una herramienta, pintar un cuadro o realizar un experimento.

Tales afirmaciones, sin embargo, son relativas. Los hábitos mentales comprendidos en los hábitos del ojo y de la mano proporcionan a éstos su significación. Sobre todo, el elemento intelectual en un hábito fija la relación del hábito con el uso variable elástico y, por tanto, con el crecimiento continuado. Nosotros hablamos de hábitos *fijados*. Ahora bien, la frase puede significar poderes tan bien establecidos, que sus poseedores pueden recurrir a ellos siempre que lo necesiten. Pero la frase se usa también para significar carriles, caminos rutinarios, con pérdida de frescura, amplitud de espíritu y originalidad. La fijeza de hábitos puede significar que algo tiene un dominio fijo sobre nosotros, en vez de nuestro libre dominio sobre las cosas. Este hecho explica dos puntos de una noción común sobre los hábitos: su identificación con los modos mecánicos y externos de acción, con descuido de las actitudes mentales y morales, y la tendencia a darles una mala significación, a identificarlos con los "malos hábitos". Muchas personas se sorprenderían de que se llame hábito a su aptitud en la profesión escogida y considerarían, por el contrario, como hábitos típicos su uso del tabaco, de los licores o de las malas palabras. Un hábito es para ellos algo que tiene un dominio sobre ellos, algo que no se suprime fácilmente aun cuando el juicio reflexivo lo condene.

Los hábitos se reducen a modos rutinarios de acción, o degeneran en modos de acción que nos esclavizan, justamente en el grado en que la inteligencia se ha desconectado de ellos. Los hábitos rutinarios son hábitos sin pensamientos; los "malos" hábitos son hábitos tan apartados de la razón, que se oponen a las conclusiones de la deliberación y de la decisión conscientes. Como ya hemos visto, la adquisición de hábitos es debida a una plasticidad originaria de nuestras naturalezas, a nuestra capacidad para variar las respuestas hasta que encontramos un modo de actuación eficaz y apropiado. Los hábitos rutinarios y los que nos poseen a nosotros en vez de poseerlos a ellos, son hábitos que ponen un fin a la plasticidad. Ellos marcan el término de nuestro poder de variar. No puede haber duda de la tendencia de la plasticidad orgánica, de las bases fisiológicas, a disminuir con los años. Las acciones de la infancia, instintivamente móviles y ávidamente variadas, el amor por nuevos estímulos y nuevos desarrollos, pasan demasiado fácilmente a una "estabilización" que significa aversión al cambio y tendencia a descansar en los resultados adquiridos. Solamente un ambiente que asegure el pleno uso de la inteligencia en el proceso de formación de los hábitos puede contrarrestar esta tendencia. Desde luego, el mismo endurecimiento de la condición orgánica afecta a las estructuras fisiológicas que están implicadas en el pensar. Pero este hecho indica solamente la necesidad de un cuidado persistente para lograr que la función de la inteligencia sea invocada en su máxima posibilidad. El método miope que recurre a la rutina y a la repetición mecánica para asegurar la eficacia externa del hábito, de la destreza motriz sin el acompañamiento del pensamiento señala una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento.

3. La significación educativa de la concepción del desarrollo

Tenemos ya poco que decir en este capítulo acerca de la educación. Nos hemos ocupado de las condiciones e implicaciones del crecimiento. Si nuestras conclusiones son justificadas, llevarán consigo consecuencias educativas definidas. Cuando se dice que la educación es desarrollo, todo depende de *cómo* se conciba éste. Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.

1) El desarrollo, cuando se interpreta en forma *comparativa*, esto es, con respecto a los rasgos especiales de la vida del niño y del adulto, significa la dirección de energía por canales específicos: la formación de hábitos supone destreza ejecutiva, intereses definidos y objetos específicos de observación y de pensamiento. Pero el punto de vista comparativo no es final. El niño tiene poderes específicos; ignorar este hecho equivale a mutilar o alterar los órganos de los cuales depende su crecimiento. El adulto utiliza sus poderes para transformar su ambiente, ocasionando así nuevos estímulos que dan otra dirección a sus poderes y los mantienen desarrollándose. Ignorar este hecho significa un desarrollo detenido, una acomodación pasiva. En otras palabras, el niño normal y el adulto normal están consagrados por igual a crecer. La diferencia entre ellos no está en crecer o no crecer, sino en los modos de crecimiento apropiados a las diversas condiciones. Con respecto al desarrollo de las energías dedicadas a resolver problemas específicamente científicos y económicos, podemos decir que el niño debe crecer en virilidad. Con respecto a la curiosidad simpatizante, a las reacciones imparciales y a la amplitud de espíritu, podemos decir que el adulto debe crecer en infantilidad. Una afirmación es tan verdadera como la otra.

Tres ideas que hemos criticado hasta ahora, a saber, la naturaleza meramente primitiva de inmadurez, el ajuste estático a un ambiente fijo y la rigidez del hábito están todas relacionadas con una idea falsa del crecimiento o desarrollo, a saber, que éste es un movimiento hacia una meta fija. El crecimiento es considerado como *teniendo* un fin, en vez de *ser* un fin. Las consecuencias pedagógicas de estas tres ideas falaces son, primero, el no tener en cuenta los poderes instintivos, o congénitos de la juventud; segundo, el fracaso para desarrollar la iniciativa al encontrar situaciones nuevas; y tercero, una acentuación indebida del adiestramiento y otros expedientes que aseguren la habilidad automática a expensas de la percepción personal. En todos los casos, el ambiente del adulto se acepta como una norma para el niño. Éste debe ser educado *para* él.

Los instintos naturales son olvidados o tratados como perjudiciales, como rasgos peligrosos que han de ser suprimidos o por lo menos puestos de conformidad con las normas externas. Puesto que la conformidad es el objetivo, lo que sea distintamente individual en una persona joven es alejado o consi-

derado como fuente principal de perjuicio o anarquía. La conformidad se hace equivalente a la uniformidad. Consiguientemente, se produce la falta de interés por lo nuevo, la aversión al progreso y el temor a lo incierto y a lo desconocido. Puesto que el fin del crecimiento está más allá del proceso de crecer, hay que recurrir a los agentes externos para producir el movimiento hacia aquél. Siempre que se estigmatice como mecánico un método de educación, podemos estar seguros de que se apela a la presión externa para alcanzar un fin externo.

2) Puesto que en realidad no hay nada a lo cual sea relativo el crecimiento como no sea un mayor crecimiento, tampoco hay nada a que se subordine sino a más educación. Es un lugar común decir que la educación no debe cesar cuando se abandona la escuela. La esencia de este lugar común es que el propósito de la educación escolar consiste en asegurar la continuidad de la educación organizando las condiciones que aseguran el proceso de crecimiento. La inclinación a aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar.

Cuando abandonamos la tentativa de definir la inmadurez mediante comparaciones fijas con las adquisiciones de los adultos, nos vemos impedidos a dejar de considerarla como denotando la falta de rasgos deseados. Abandonando esta noción, nos vemos también forzados a renunciar a nuestro hábito de pensar la instrucción como un método de salvar esta falta, introduciendo conocimientos en un hueco mental y moral que espera llenarse. Como la vida significa crecimiento, una criatura viviente vive tan verdadera y positivamente en una etapa como en otra, con la misma plenitud intrínseca y las mismas exigencias absolutas. De aquí que la educación signifique la empresa de proporcionar las condiciones que aseguran el crecimiento, o la educación de la vida, independientemente de la primera edad. Miramos con impaciencia la inmadurez, considerándola como algo que debe pasar tan rápidamente como sea posible. Después, el adulto formado por tales métodos educativos mira hacia atrás y lamenta impacientemente la infancia y la juventud como una escena de oportunidades perdidas y energías disipadas. Esta situación irónica persiste hasta que se reconoce que el vivir tiene su propia cualidad intrínseca y que el tema de la educación se refiere a esta cualidad.

El reconocimiento de que la vida es crecimiento nos protege de esa llamada idealización de la infancia, que no es, en realidad, sino una indulgencia perezosa. La vida no debe identificarse con ningún acto ni interés superficiales. Aunque no siempre es fácil decir si lo que parece ser mero jugueteo superficial es en realidad signo de algún poder naciente, aunque no adiestrado, debemos recordar que las manifestaciones no deben aceptarse como fines en sí mismas. Son signos de posible crecimiento. Tienen que convertirse en medios de desarrollo, de avance de energías y no tolerarlas o cultivarlas por su propia cuenta. La atención excesiva a los fenómenos superficiales (lo mismo para rechazarlos que para estimularlos) puede llevar a su fijación y así a la determinación de su desarrollo. Para un padre o un maestro lo impor-

tante son los impulsos que le mueven hacia adelante, no lo que hayan sido. El verdadero principio del respeto a la inmadurez no puede expresarse mejor que con las palabras de Emerson: "Respeto al niño. Pero no seas demasiado padre. No violes su soledad. Pero ya oigo el clamor de protesta a esta sugerencia: ¿Arrojarías tú verdaderamente las riendas a la carrera desenfundada de sus propias pasiones y caprichos y llamarías a esta anarquía respeto a la naturaleza del niño? Yo respondo: Respeto al niño, respétale hasta el fin, pero respétate también a ti mismo... Los dos puntos en la educación del niño son conservar su *natural*, y adiestrar todo lo demás; conservar su *natural*, pero desterrar su alboroto, su malignidad y su grosería; mantener su naturaleza y *armarle de conocimiento en la misma dirección que ella señale*". Y cuando Emerson muestra esta reverencia por la infancia y la juventud, en vez de abrir una vía fácil a los instructores, "supone a la vez inmensas reclamaciones respecto al tiempo, el pensamiento y la vida del maestro. Requiere tiempo, usos, penetración y todas las grandes lecciones y asistencias de Dios; y sólo pensar esta vía implica carácter y profundidad".

Sumario

El poder crecer depende de la necesidad de los demás y de la plasticidad. Ambas condiciones se dan plenamente en la infancia y en la juventud. La plasticidad o poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. El hábito significa el control sobre el ambiente, el poder para utilizarlo para los propósitos humanos. Los hábitos adoptan la forma de la habituación o de un equilibrio general y persistente de las actividades orgánicas con un ambiente, y de las capacidades activas para reajustar la actividad a las nuevas condiciones. La primera proporciona el fondo del crecimiento: la última constituye el crecimiento. Los hábitos activos suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones. Se oponen a la rutina, que marca una detención del crecimiento. Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo.

Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal

1. La educación como preparación

Hemos afirmado que el proceso educativo es un proceso continuo de crecimiento, que tiene como su objetivo en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento. Esta concepción está en oposición radical con otras ideas que han influido en la práctica. Haciendo explícita la oposición, se pondrá más claramente a la luz el sentido de la concepción. La primera oposición está en relación con la idea de que la educación constituye un proceso de preparación o de llegar a estar dispuesto. Para lo que ha de prepararse es, desde luego, para las responsabilidades y privilegios de la vida adulta. Los niños no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. Son mirados como candidatos; son colocados en la lista de los que esperan. Esta concepción se lleva sólo un poco más allá cuando se considera a la vida de los adultos como si no tuviera sentido por sí misma, sino como una prueba preparatoria para "otra vida". Esta idea no es más que otra forma de la noción del carácter negativo y privativo del crecimiento, ya criticada; por ello no repetiremos la crítica, sino que pasamos a exponer las malas consecuencias que fluyen de colocar la educación sobre esa base.

En primer lugar, supone una pérdida de ímpetu. No se utiliza el poder del motivo. Los niños proverbialmente viven el presente; esto no es sólo un hecho que no ha de evitarse, sino que es una cosa excelente. El futuro precisamente como futuro carece de urgencia y corporeidad. Estar dispuesto para algo no se sabe para qué ni por qué, es arrojar la palanca de que se dispone, y buscar el motivo del poder en un vago azar. En tales circunstancias, se asigna, en segundo lugar, un premio a la vacilación y a la demora. El futuro para el que se prepara se halla muy lejos; transcurrirá mucho tiempo antes de llegar a ser presente. ¿Por qué tener prisa para estar dispuesto para él? La tentación a posponerlo aumenta grandemente porque el presente ofrece tantas

oportunidades maravillosas y tantas invitaciones a la aventura. Naturalmente, la atención y la energía se dirigen a ellas; la educación se enriquece también, como resultado; pero será una educación menor que si toda la intensidad del esfuerzo se hubiera dirigido a hacer las condiciones todo lo educativas que fuera posible. Un tercer resultado indeseable es la sustitución por una norma media convencional de expectación y exigencias de aquella otra norma que conviene a los poderes específicos del individuo a quien se instruye. Pues se sustituye un juicio severo y definido, basado en los puntos fuertes y débiles del individuo, por una opinión vaga y fluctuante respecto a lo que pueda esperarse, como promedio, que llegue a ser el joven en un futuro más o menos remoto; por ejemplo, al final del año, cuando han de realizarse las promociones, o en el tiempo en que están dispuestos para ir a la universidad o para ingresar en lo que, en contraste con el período de prueba, se considera como los negocios serios de la vida. Es imposible exagerar la pérdida que produce la desviación de la atención desde un punto estratégico a otro relativamente improductivo. Fracasa precisamente donde cree que está teniendo éxito: en lograr una preparación para el futuro.

Finalmente, el principio de la preparación hace necesario recurrir en gran escala al empleo de motivos adventicios de placer y de dolor. No teniendo el futuro un poder estimulante y directivo cuando se le ha separado de las posibilidades del presente, tiene que aplicarse algo para hacerle actuar. Se emplean promesas de recompensas y amenazas de castigo. El trabajo saludable, realizado por razones presentes como un factor de la vida, es en gran parte inconsciente. El estímulo reside en la situación que se confronta realmente. Pero cuando se ignora esta situación hay que decir a los alumnos que si no siguen el plan prescrito, aumentarán las penalidades; en tanto que si lo siguen, pueden esperar alguna vez, en el futuro, recompensa por sus sacrificios presentes. Todo el mundo conoce cuán ampliamente han de acudir a series de castigos los sistemas educativos que olvidan las posibilidades presentes a cuenta de la preparación para el futuro. Después, por disgusto respecto a la dureza e impotencia de este método, el péndulo oscila hacia el extremo opuesto y la dosis de información requerida para días posteriores se dulcifica de modo que los alumnos pueden ser embaucados haciendo algo por lo cual no se interesan.

No constituye, naturalmente, una cuestión el que la educación deba preparar para el futuro. Si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores. El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro. Si el ambiente, en la escuela o fuera de ella, proporciona condiciones que utilicen adecuadamente las capacidades presentes del inmaduro, se atenderá seguramente al futuro que se desarrolla del presente. El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa

como sea posible. Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste.

2. La educación como desenvolvimiento

Hay una concepción de la educación que afirma basarse en la idea del desenvolvimiento. Pero recoge con una mano lo que ofrece con la otra. El desenvolvimiento no se concibe como un crecimiento continuo, sino como el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definido. El objetivo se concibe como complementación, como perfección. La vida en cualquier etapa alejada de la consecución de esta finalidad es meramente un desenvolvimiento hacia ella. Lógicamente, esta doctrina es sólo una variante de la teoría de la preparación. Prácticamente, difieren una de otra en que los partidarios de la última insisten en los deberes prácticos y profesionales para los que hay que esperar, mientras que la doctrina del desenvolvimiento habla de las cualidades ideales y espirituales del principio que constituye el desarrollo.

La concepción de que el crecimiento y el progreso son precisamente aproximaciones a un objetivo invariable es la última crisis del espíritu en su transición desde una interpretación estática de la vida a otra dinámica. Ella simula el estilo de la última. Paga el tributo de hablar mucho de desarrollo, proceso, progreso. Pero todas estas operaciones son concebidas como meramente transitorias; carecen de sentido por sí mismas. Sólo poseen significación como movimientos *hacia* algo fuera de lo que ahora está ocurriendo. Puesto que el crecimiento es precisamente un movimiento hacia un ser completo, el ideal final es inmóvil. Domina un futuro abstracto y definido, con todo lo que significa como depreciación de los poderes y oportunidades presentes.

Puesto que el objeto de perfección, la norma de desarrollo, está muy lejos, se encuentra tan allá de nosotros que, con el fin de disponer de él para la orientación actual, tiene que traducirse en algo que lo represente. De otro modo, nos veríamos compelidos a considerar toda manifestación del niño como un desenvolvimiento desde adentro, y por tanto sagrado. A menos que establezcamos algún criterio definido que represente el fin ideal por el cual juzguemos si una actitud o actos dados se aproximan o alejan de él, nuestra inicial alternativa es rechazar todas las influencias del ambiente para que no interfieran con el desarrollo adecuado. Ordinariamente, desde luego, se trata de alguna idea que el adulto desearía que adquiriese el niño. Consiguientemente, el maestro procede a "extraer" del alumno lo que desea, por medio de "interrogaciones sugestivas" o por algún otro expediente pedagógico. Si se obtiene lo que se desea, es evidente que el niño se desarrolló adecuadamente. Pero como el alumno no tiene generalmente iniciativa propia en esta dirección, el resultado es un andar a ciegas tras lo que se busca y la formación de hábitos de dependencia respecto a las sugerencias de los demás. Justamente porque tales métodos simulan un verdadero principio y aspiran a tener su sanción, pueden hacer más daño que haría el "hablar" francamente, en lo que, al menos, queda al niño mucho por hacer.

En la esfera del pensamiento pedagógico ha habido dos tentativas típicas para proporcionar una representación operante del objetivo absoluto. Ambas parten de la concepción de un todo —un absoluto— que es “inmanente” a la vida humana. El ideal perfecto o completo no es un mero ideal; opera aquí y ahora. Pero está presente sólo implícitamente, “potencialmente” o en una condición no desarrollada. Lo que se llama desarrollo es el hacer gradualmente explícito y externo lo que está así implícito y arrollado. Froebel y Hegel, los creadores de los dos esquemas filosóficos a que nos referimos, tienen ideas diferentes del camino por el cual se efectúa la realización o manifestación progresiva del principio completo. Según Hegel, éste se elabora mediante una serie de instituciones históricas que encarnan los diferentes factores de lo absoluto. Según Froebel, la fuerza actuante es la presentación de símbolos, en gran parte matemáticos, correspondientes a los rasgos esenciales de lo Absoluto. Cuando éstos se presentan al niño se despierta el Todo, o perfección, que duerme en él. Un solo ejemplo puede indicar el método. Todo el que conozca el *kindergarten* está familiarizado con el círculo en que los niños se reúnen. No es bastante que el círculo sea un modo convencional de agrupar a los niños. Tiene que emplearse “porque es un símbolo de la vida colectiva de la humanidad en general.”

El reconocimiento por parte de Froebel de la significación de las capacidades innatas de los niños, su atención amorosa hacia ellos, y su influencia para inducir a los demás a estudiarlos representan quizá la fuerza particular más eficaz en la teoría pedagógica moderna para efectuar la difusión del reconocimiento de la idea del crecimiento. Pero su formulación de la idea del desarrollo y su organización de procedimientos para promoverlo fueron dificultadas mucho por el hecho de que concebía el desarrollo como el desenvolvimiento de un principio latente ya dispuesto. Dejó de ver que el crecimiento es crecer y el desarrollo desarrollarse, y consiguientemente dio mayor importancia al producto completo. Así estableció un objetivo que significa la detención del crecimiento, y un criterio que no es aplicable a la orientación inmediata de las capacidades, si no es por su traducción a fórmulas abstractas y simbólicas.

Un objetivo remoto de desenvolvimiento completo es, en lenguaje filosófico técnico, trascendental. Esto es algo aparte de la experiencia y percepción directas. En lo que concierne a la experiencia, ese vacío representa una vaga aspiración sentimental más que algo que pueda captarse y expresarse inteligentemente. Esta vaguedad tiene que compensarse con alguna fórmula *a priori*. Froebel realizó la conexión entre los hechos concretos de la experiencia y el ideal trascendental del desarrollo considerando a los primeros como símbolos del último. Considerar las cosas conocidas como símbolos conforme a alguna fórmula arbitraria *a priori* —y toda concepción *a priori* tiene que ser arbitraria— es una invitación a la fantasía romántica para introducir toda clase de analogías que la atraigan y tratarlas como leyes. Una vez que se ha establecido el esquema del simbolismo, tiene que inventarse alguna técnica determinada por la cual pueda ser asequible a los niños el sentido interno de los símbolos sensibles. Siendo los adultos los formuladores de los

símbolos, deben ser también, naturalmente, los autores y controladores de la técnica. El resultado fue que el amor de Froebel por el simbolismo abstracto le privó de lo mejor de su simpática concepción, y el desarrollo como algo arbitrario y externamente impuesto fue sustituido por un esquema de dictado como no lo había visto nunca la historia de la educación.

Con Hegel, la necesidad de encontrar alguna representación operante concreta de lo Absoluto inasequible adoptó una forma institucional más que simbólica. Su filosofía, como la de Froebel, señala en un sentido una contribución indispensable a una concepción válida del proceso de la vida. La debilidad de una filosofía individualista abstracta era evidente para él; vio la imposibilidad de suprimir las instituciones históricas, de tratarlas como un despotismo engendrado por el artificio y nutrido por el fraude. En su filosofía de la historia y la sociedad culminaron los esfuerzos de los escritores alemanes —Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe— para apreciar la influencia cultural de los grandes productos institucionales colectivos de la humanidad. Para aquellos que aprendieron la lección de este movimiento fue en lo sucesivo imposible concebir como artificiales las instituciones o la cultura. Destruyó completamente —en teoría, no en la realidad— la psicología que consideraba al espíritu como una disposición ya formada de una pura individualidad, mostrando la significación del “espíritu objetivo” —lenguaje, gobierno, arte, religión, etc.— en la formación de los espíritus individuales. Pero como Hegel estaba obsesionado por la concepción de un objetivo absoluto, se vio obligado a colocar las instituciones tal como existen concretamente en una escala de aproximaciones ascendentes. Cada una en su tiempo y lugar es absolutamente necesaria, porque constituye un estadio en el proceso de autorrealización del espíritu absoluto. Tomado como tal paso o estadio, su existencia es prueba de su completa racionalidad, pues es un elemento integrante de la totalidad, que es la Razón. Contra las instituciones tal como son, los individuos no tienen derechos espirituales; el desarrollo espiritual y la educación consisten en la obediente asimilación del espíritu de las instituciones existentes. La conformidad, no la transformación, es la esencia de la educación. Las instituciones cambian, como lo demuestra la historia; pero su cambio, el nacimiento y decadencia de los Estados, es obra del “espíritu universal”. Los individuos, exceptuando los grandes “héroes”, que son los órganos escogidos del espíritu universal, no tienen parte o cuenta en ello. A fines del siglo XIX este tipo de idealismo se amalgamó con la doctrina de la evolución biológica. La “evolución” fue una fuerza que actuó por sí misma para sus propios fines. Frente a ella o comparada con ella son impotentes las ideas y preferencias conscientes de los individuos. O, mejor dicho, no son sino los medios por los que actúa. El progreso social es un “crecimiento orgánico”, no una selección experimental. La razón es todopoderosa, pero sólo la Razón Absoluta tiene poder.

El descubrimiento (o redescubrimiento, pues la idea fue conocida por los griegos) de que las grandes instituciones históricas son factores activos en el cultivo intelectual del espíritu fue una gran contribución a la filosofía pedagógica. Señaló un avance auténtico más allá de Rousseau, quien había echado

a perder su afirmación de que la educación debe ser un desarrollo natural y no algo forzado o injertado en los individuos desde fuera, por la idea de que las condiciones sociales no son naturales. Pero en su idea de un desarrollo completo y todo-comprensivo del desarrollo, la teoría hegeliana absorbió a las individualidades concretas, aunque magnificando al individuo en abstracto. Algunos de los partidarios de Hegel trataron de reconciliar las exigencias del Todo y de la individualidad mediante la concepción de la sociedad como una totalidad orgánica u organismo. Es indudable que la organización social está presupuesta en el ejercicio adecuado de la capacidad individual. Pero el organismo social, interpretado según la relación de los órganos del cuerpo entre sí y con el cuerpo entero, significa que cada individuo tiene un lugar y función limitados, que requieren ser completados por el lugar y las funciones de los demás órganos. Así como una parte del tejido corporal se diferencia de modo que pueda ser la mano y la mano solamente, otra el ojo y así sucesivamente y todas juntas constituyen el organismo, así se supone que un individuo se diferencia para el ejercicio de las operaciones mecánicas de la sociedad, otro para las de un estadista, otros para las de un erudito, etc. La idea de "organismo" se emplea así para dar una sanción filosófica a las distinciones de clase en una organización social, idea que en su aplicación pedagógica significa a su vez una imposición externa en vez de un crecimiento.

3. La educación como adiestramiento de facultades

Se conoce como teoría de la "disciplina formal" una teoría que ha gozado de gran boga y que surgió antes de que tuviera mucha influencia la idea del crecimiento. Aquella tenía a la vista un ideal correcto; uno de los resultados de la educación debería ser la creación de poderes o facultades específicos de realización. Una persona adiestrada es la que puede hacer las cosas principales que son importantes para ella mejor que podría hacerlas sin un adiestramiento: significando "mejor" mayor facilidad, eficacia, economía, prontitud, etc. Que esto sea un *resultado* de la educación se indicó en lo que se dijo sobre los hábitos como producto del desarrollo educativo. Pero la teoría en cuestión toma, como si dijéramos, un atajo; considera algunos poderes (que designaremos después) como los *objetivos* conscientes de la instrucción, y no simplemente como los *resultados* del crecimiento. Hay un número determinado de poderes que han de ser cultivados, como pueden enumerarse las series de golpes que ha de dominar un jugador de golf. Consiguientemente, la educación debería ir directamente a adiestrarlos. Pero esto implica que se hallan ya allí en alguna forma no cultivada; de otro modo, su creación habría de ser un producto indirecto de otras actividades y procedimientos. Existiendo ya en alguna forma bruta, todo lo que hay que hacer es ejercitarlos en repeticiones constantes y graduadas, y así serán inevitablemente refinados y perfeccionados. En la frase "disciplina formal" aplicada a esta concepción, la disciplina se refiere tanto al resultado del poder cultivado como al método de adiestramiento mediante el ejercicio reiterado.

Las formas de los poderes en cuestión son cosas como las facultades de percibir, retener, recordar, asociar, atender, querer, sentir, imaginar, pensar, etc., que se forman por el ejercicio sobre el material presentado. En su forma clásica, esta teoría fue expresada por Locke. De un lado, el mundo exterior presenta los materiales o contenido del conocimiento mediante las sensaciones pasivamente recibidas. De otro lado, el espíritu tiene ciertos poderes ya dispuestos, como la atención, la observación, la retención, la comparación, la abstracción, la composición, etc. El conocimiento se produce si el espíritu separa y combina las cosas tal como se hallan unidas y divididas en la naturaleza misma. Pero lo importante para la educación es el ejercicio o práctica de las facultades del espíritu hasta que hayan llegado a convertirse en hábitos perfectamente establecidos. La analogía constantemente empleada es la de un jugador de billar o un gimnasta que por el uso repetido de un modo uniforme de ciertos músculos logra adquirir al fin una destreza automática. Aun la facultad de pensar había de formarse en un hábito adiestrado por ejercicios repetidos, realizando y combinando simples distinciones, para las cuales pensó Locke que las matemáticas ofrecen oportunidades sin rival.

Las afirmaciones de Locke se acomodaron muy bien al dualismo de su tiempo. Parecían hacer justicia tanto al espíritu como a la materia, al individuo y al mundo. Uno de los dos proporcionaba la materia del conocimiento y el objeto sobre el cual trabajaría el espíritu. El otro ofrecía determinados poderes mentales, que eran pocos en número y que podían adiestrarse por ejercicios determinados. El esquema parecía dar el relieve debido a las materias del conocimiento, y sin embargo insistía en que el fin de la educación no es la mera recepción y almacenamiento de informaciones, sino la formación de poderes personales de atención, memoria, observación, abstracción y generalización. Era realista en su enfática afirmación de que todo el material se recibe desde afuera; era idealista en cuanto que la acentuación final recae en la formación de poderes intelectuales. Era objetivo e impersonal en su afirmación de que el individuo no puede poseer o engendrar ideas verdaderas por su propia cuenta; era individualista al colocar el fin de la educación en el perfeccionamiento de ciertas facultades poseídas desde el principio por el individuo. Este género de distribución de valores expresó con precisión el estado de opinión en las generaciones siguientes a Locke. Llegó a ser un lugar común, sin referencia explícita a Locke, de la teoría pedagógica y de la psicología. Prácticamente, pareció proporcionar al educador tareas definidas y no vagas. Hizo relativamente fácil la elaboración de una técnica de la instrucción. Todo lo que se necesitaba era proporcionar una práctica suficiente a cada uno de los poderes o facultades. Esta práctica consiste en *actos repetidos* de atención, observación, memorización, etc. Graduando la dificultad de los actos, haciendo cada serie de repeticiones algo más difícil que la serie que la precedía, se desarrollaba un esquema completo de instrucción.

Existen varios modos, igualmente concluyentes, de criticar esta concepción, tanto respecto a sus fundamentos alegados como a su aplicación pedagógica.

1) Quizá el modo más directo de abordarlos consista en indicar que las supuestas facultades originales de observación, recuerdo, volición, pensamiento, etc., son puramente mitológicas. No existen tales poderes ya dispuestos en espera de ser ejercitados y por tanto adiestrados. Hay, en efecto, un gran número de tendencias innatas originales, de modos instintivos de acción, basados en las conexiones originales de las neuronas en el sistema nervioso central. Hay tendencias impulsivas de los ojos a seguir y fijar una luz determinada; de los músculos del cuello a volverse hacia la luz y el sonido; de las manos para asir y alcanzar, y retorcer y afinar; del aparato vocal para proferir sonidos; de la boca para expeler las sustancias desagradables, para abrir y cerrar los labios y así, sucesivamente, en número casi infinito. Pero estas tendencias, a) en vez de ser un pequeño número radicalmente separadas unas de otras, son de una variedad infinita, entrelazadas en toda clase de modos sutiles; b) en vez de ser poderes intelectuales latentes, que requieren solamente el ejercicio para su perfeccionamiento, son tendencias a responder en ciertos modos a los cambios en el ambiente para producir otros cambios. Algo en la garganta nos hace toser; la tendencia es expulsar la partícula perjudicial y así modificar el estímulo subsiguiente. La mano toca una cosa ardiente; la retiramos de un modo impulsivo casi inintelectualmente. Pero el retraimiento altera el estímulo operante y tiende a ponerlo más en consonancia con las necesidades del organismo. Mediante tales cambios específicos de las actividades orgánicas en respuesta a cambios específicos en el medio, se efectúa el control del ambiente de que ya hemos hablado (véase página 32). Ahora bien, todos nuestros primeros actos de ver y oír y tocar y oler y gustar y palpar son de este género. En todo sentido legítimo de las palabras mental o intelectual o cognoscitivo faltan estas cualidades y ninguna cantidad de ejercicios de repetición pueden conferirles ninguna propiedad intelectual de observación, juicio o acción intencionada (volición).

2) Consiguientemente, el *adiestramiento* de nuestras actividades impulsivas originarias no es un refinamiento y perfeccionamiento alcanzado por el "ejercicio", como se pudiera fortalecer un músculo por la práctica. Consiste más bien: a) en *seleccionar* de las respuestas difusas que son provocadas en un momento dado aquéllas que se adaptan especialmente a la *utilización* de los estímulos. Es decir, entre las relaciones del cuerpo en general¹ y la mano en particular, que se realizan instintivamente por la estimulación del ojo por la luz, se eliminan gradualmente todas, excepto aquellas que se adaptan específicamente para alcanzar, asir y manipular eficientemente el objeto o de otro modo no se realiza el adiestramiento. Como ya hemos observado, las acciones primarias, con muy pocas excepciones, son demasiado difusas y generales para ser prácticamente de mucho uso en el caso del niño pequeño. De

¹ En realidad, la interconexión es tan grande, hay tantas vías de construcción, que cada estímulo produce algún cambio en todos los órganos de respuesta. Estamos, sin embargo, acostumbrados a ignorar la mayor parte de estas modificaciones de la actividad total orgánica, concentrándonos en aquellas que se adaptan más especialmente al estímulo más urgente del momento.

aquí la identidad del adiestrador con la respuesta *selectiva* (compárese página 33). b) Igualmente importante es la coordinación *específica* de los diferentes factores de respuesta que tienen lugar. No hay meramente una selección de las reacciones de la mano que efectúa el acto de asir, sino también de los estímulos visuales particulares que provocan precisamente esas reacciones características de temperatura cuando se agarra el objeto. Éstas se percibirán también; después, la reacción de temperatura puede conexasarse *directamente* con el estímulo óptico, suprimiéndose la reacción de la mano, como puede alejarnos una llama brillante sin necesidad de un contacto directo. O bien, el niño, al manejar el objeto, golpea con él o lo destroza y brota un sonido. La respuesta auditiva se introduce entonces en el sistema de respuesta. Si cierto sonido (el nombre convencional) es producido por otras personas y acompaña a la actividad, las respuestas del oído y del aparato vocal, conexasadas con el estímulo auditivo, llegarán a ser también un actor asociado en la respuesta compleja².

3) Cuanto más especializado sea el ajuste recíproco de la respuesta y el estímulo (porque, teniendo en cuenta la sucesión de las actividades, los estímulos se adaptan a las reacciones tanto como las reacciones a los estímulos), más rígido y menos utilizable es el adiestramiento alcanzado. Dicho en palabras equivalentes, menos cualidad intelectual o educativa posee el adiestramiento. El modo ordinario de formular este hecho es que cuanto más especializada sea la reacción, menos transferible es a otros modos de conducta la destreza adquirida practicándola y perfeccionándola. Conforme a la teoría ortodoxa de la disciplina formal, el alumno que estudia su lección de ortografía adquiere, además de su destreza para escribir y pronunciar bien esas palabras particulares, un aumento de la capacidad de observación, atención y recuerdo, que puede emplear siempre que se necesiten esas capacidades. En realidad, cuanto más se limite a observar y fijar las formas de las palabras, independientemente de su conexión con otras cosas (tal como el sentido de las palabras, el contexto en que se emplean ordinariamente, la derivación y clasificación de las formas verbales, etc.), menos probable es que adquiera una capacidad que pueda utilizarse para todo, *excepto* para la mera observación de las formas visuales verbales. Puede ser que ni aun aumente su capacidad para realizar distinciones exactas entre las formas geométricas, para no hablar de la capacidad de observar en general. Está meramente seleccionando los estímulos ofrecidos por las formas de las letras y las reacciones motrices de la reproducción oral o escrita. La esfera de coordinación (para emplear la terminología anterior) es extremadamente limitada. Las conexiones que se emplean en otras observaciones y recuerdos (o reproducciones) se eliminan deliberadamente cuando se ejercita al alumno meramente en las formas de las letras y palabras. Habiendo sido excluidas, no pueden restau-

² Esta afirmación debe compararse con lo que se ha dicho antes sobre la ordenación en serie de las respuestas (pág. 33). Es meramente una exposición más explícita del modo en que ocurre esa organización sucesiva.

rarse cuando se necesitan. No se puede disponer de la habilidad obtenida en observar y recordar las formas verbales para percibir y recordar otras cosas. Dicho en la fraseología ordinaria, aquélla no es transferible. Pero cuanto más amplia sea la estructura —es decir, cuanto más diversamente se coordinen los estímulos y las respuestas— más se puede disponer de la habilidad adquirida para la realización efectiva de otros actos; no porque, hablando estrictamente, tenga lugar una “transferencia”, sino porque la amplia serie de factores empleados en el acto específico es equivalente a un amplio campo de actividad, a una coordinación flexible, en vez de a una estrecha y rígida.

4) Yendo a la raíz de las cosas, la falacia fundamental de esta teoría es su dualismo; es decir, la separación entre las actividades y capacidades y las materias de estudio. No hay nada semejante a una capacidad para ver u oír o recordar en general; sólo hay la capacidad para ver u oír o recordar *algo*. Es absurdo hablar de adiestrar y cultivar un poder o capacidad, mental o física, en general, independientemente de la materia implicada en su ejercicio. El ejercicio puede reaccionar sobre la circulación, la respiración y nutrición para desarrollar el vigor o la fuerza, pero de esta reserva sólo se pueda disponer para fines determinados por su uso en conexión con los medios materiales que la realizan. El vigor capacitará a un hombre que juegue al tenis o al golf o para manejar un balandro mejor que si estuviera débil. Pero sólo empleando la paleta y la raqueta, la pelota y los palos y la vela y el timón de un modo determinado llegará a ser experto en una de esas actividades; y el ser experto en una de ellas sólo asegura serlo en otra cuando sea un signo de aptitud para coordinaciones musculares finas o en cuanto se implique en todas ellas el mismo género de coordinación. Además, la diferencia entre el adiestramiento de la destreza ortográfica que procede de percibir las formas visuales en una estructura limitada y a la que las percibe en conexión con las actividades requeridas para captar el sentido, tal como el contexto, las etimologías, etc., puede compararse con la diferencia existente entre los ejercicios realizados en el gimnasio levantando pesas para “desarrollar” ciertos músculos y los juegos y deportes. Los primeros son uniformes y mecánicos; están rígidamente especializados. Los últimos varían constantemente; no hay dos actos enteramente iguales; han de afrontarse siempre nuevas emergencias; la formación de coordinaciones ha de mantenerse flexible y elástica. Consiguientemente, el adiestramiento es mucho más “general”; es decir, abarca un territorio más amplio e incluye más factores. Exactamente lo mismo puede decirse de la educación especial y general del espíritu.

Un ejercicio monótonamente uniforme puede, con la práctica, dar gran habilidad en un acto especial; pero la habilidad está limitada a ese acto, sea la teneduría de libros o el cálculo de logaritmos o experimentos con hidrocarburos. Se puede ser una autoridad en un campo particular y sin embargo poseer un juicio más que ordinariamente pobre en materias que no sean íntimamente afines, *a menos* que el adiestramiento especial haya sido de un género adecuado para ramificarse en la materia de otros campos.

5) Consiguientemente, poderes tales como la observación, el recuerdo, el juicio, el gusto estético, representan *resultados organizados* de la ocupa-

ción de las tendencias activas innatas con ciertas materias. Un hombre no observa íntima y plenamente apretando un botón para que empiece a funcionar la facultad de observación (en otras palabras, "queriendo" observar); pero sí tiene algo que hacer que sólo pueda realizarlo con éxito mediante el empleo intensivo y extensivo del ojo y de la mano, observará naturalmente. La observación es un resultado, una consecuencia de la interacción del órgano sensorial y de la materia. Variará, pues, con la materia empleada.

Es por consiguiente fútil fijar el desarrollo ulterior de las facultades de observación, memoria, etc., a menos que hayamos determinado en qué género de materia deseamos que el alumno se haga experto para la observación y el recuerdo y con qué propósito. Y repitiendo en otra forma lo que ya se ha dicho, declaramos que el criterio aquí tiene que ser social. Necesitamos que la persona observe, recuerde y juzgue aquellas cosas que hacen de ella un miembro competente, efectivo, del grupo en que está asociada con otros. De otro modo, podríamos poner también al alumno a observar cuidadosamente las grietas de la pared o memorizar listas sin sentido de palabras en una lengua extranjera, que es lo que venimos a hacer en realidad cuando cedemos ante la doctrina de la disciplina formal. Si los hábitos de observación de un botánico, un químico o un ingeniero son mejores que los que se han formado así, es porque tratan con materias que son más significativas para la vida.

Para concluir esta parte de la discusión, observaremos que la distinción entre la educación especial y la general no tiene nada que ver con la posibilidad de transferencia de la función o poder. En su sentido literal, ninguna transferencia es milagrosa o imposible. Pero algunas actividades son amplias; comprenden una coordinación de muchos factores. Su desarrollo exige alteraciones y reajustes continuos. A medida que cambian las condiciones, se subordinan ciertos factores y se destacan otros que han sido de importancia menor. Hay una constante redistribución del foco de la acción, como se ve en el ejemplo de un juego organizado frente al levantamiento de un peso fijo por una serie de movimientos uniformes. Así hay una práctica de realizar rápidamente nuevas combinaciones cambiando el foco de actividad para atender al cambio en la materia de estudio. La educación general tiene éxito siempre que una actividad es de amplio alcance (es decir, supone la coordinación de una gran variedad de subactividades) y se halla constante e inesperadamente obligada a cambiar de dirección en su desarrollo progresivo. Pues esto es lo que significa "general"; ser amplia y flexible. En la práctica, la educación satisface estas condiciones, y por ello es general, en la medida en que tiene en cuenta las relaciones sociales. Una persona puede llegar a ser experta en filosofía técnica o filología o matemáticas o ingeniería o finanzas, y ser inepta y mal orientada en su acción y su juicio fuera de su especialidad. Si no obstante su relación con esas materias técnicas ha tenido conexión con actividades humanas que poseen un aliento social, será mucho más amplia la serie de respuestas activas puesta en juego. El aislamiento de la materia respecto a la estructura social es el principal obstáculo en la práctica corriente para lograr una educación general del espíritu. La literatura, el arte, la religión,

cuando se las disocia así, son justamente tan limitadoras como las cosas técnicas a las que tan enérgicamente se oponen los defensores profesionales de la educación general.

Sumario

La concepción de que el resultado del proceso educativo es la capacidad para una educación ulterior se halla en oposición con otras ideas que han influido profundamente en la práctica. La primera concepción que se considera en oposición con ella es la de preparar o disponer para algún deber o privilegios futuros. Ya indicamos algunos malos efectos específicos que resultan del hecho de que esta aspiración desvía por igual la atención del maestro y el alumno del único punto a que puede dirigirse fructuosamente, a saber, de obtener ventajas de las necesidades y posibilidades del presente inmediato. Consiguientemente, destruye su propio propósito. La idea de que la educación es un desenvolvimiento desde dentro parece tener más semejanza con la concepción del crecimiento que hemos expresado. Pero tal como ha sido elaborada en las teorías de Froebel y de Hegel, supone ignorar la interacción de las tendencias orgánicas presentes con el ambiente presente justamente lo mismo que la idea de la preparación. Se considera como ya dispuesto algún todo implícito, y la significación del crecimiento es meramente transitoria; no constituye un fin en sí, sino simplemente un medio de hacer explícito lo que ya está implícito. Puesto que no puede hacerse un uso definido de lo que no está explícito, tiene que encontrarse algo para representarlo. Según Froebel, el valor simbólico místico de ciertos actos y objetos (principalmente matemáticos) representa el Todo Absoluto que se halla en el proceso de desenvolvimiento. Según Hegel, las instituciones existentes son sus representantes efectivos actuales. La acentuación de los símbolos e instituciones tiende a desviar la percepción del crecimiento directo de la experiencia en riqueza de sentido. Otra teoría influyente, pero defectuosa, es la que concibe que el espíritu posee, al nacer, ciertas facultades o poderes mentales, tales como el percibir, el recordar, el querer, el juzgar, el generalizar, el atender, etcétera, y que la educación consiste en el adiestramiento de estas facultades mediante ejercicios repetidos. Esta teoría trata la materia de estudio como relativamente externa e indiferente, residiendo su valor simplemente en el hecho de que puede dar ocasión para el ejercicio de los poderes o facultades generales. Se realizó la crítica de esta separación de los supuestos poderes entre sí y del material sobre el que actúan. Se demostró que el resultado de la teoría en la práctica era una indebida acentuación del adiestramiento de modos de destreza restringidamente especializados a expensas de la iniciativa, del espíritu de invención y de la readaptabilidad, cualidades que dependen de la amplia y consecutiva interacción de unas actividades específicas con otras.

CAPÍTULO VI

La educación conservadora y la progresiva

1. La educación como formación

Llegamos ahora a un tipo de teoría que niega la existencia de facultades y realiza el exclusivo papel de la materia en el desarrollo de las disposiciones mentales y morales. Según ella, la educación no es ni un proceso de desenvolvimiento desde dentro, ni un adiestramiento de facultades que residen en el espíritu mismo. Es más bien la formación del espíritu por el establecimiento de ciertas asociaciones o conexiones de contenido por medio de una materia presentada desde fuera. La educación se realiza por la instrucción tomada estrictamente en un sentido literal, una construcción del espíritu desde fuera. Que la educación es formadora del espíritu, no se discute, ésta es la concepción ya definida. Pero la formación tiene aquí un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde *fuera*.

Herbart es el mejor representante histórico de este tipo de teoría. Niega absolutamente la existencia de facultades innatas. El espíritu está sencillamente dotado del poder de producir varias cualidades como reacción a las diversas realidades que actúan sobre él. Estas reacciones cualitativamente diferentes se llaman representaciones (*Vorstellungen*). Toda representación, una vez llamada al ser, persiste; puede ser rechazada por debajo del "umbral" de la conciencia por representaciones nuevas y más enérgicas, producidas por la reacción del alma a nuevos materiales, pero su actividad continúa por su propio movimiento inherente debajo de la superficie de la conciencia. Lo que se llaman facultades —atención, memoria, pensamiento y hasta los sentimientos— son combinaciones, asociaciones y complicaciones formadas por la interacción de aquellas representaciones sumergidas y con nuevas representaciones. La percepción, por ejemplo, es la complicación de representaciones que resulta del nacimiento de representaciones antiguas para salir al encuentro y combinarse con las nuevas; la memoria es la evocación de una antigua representación sobre el umbral de la conciencia por estar

enlazada con otra representación, etc. El placer es el resultado del refuerzo entre las actividades independientes de las representaciones; el dolor de tirar por caminos diferentes, etc.

El carácter concreto del espíritu consiste, pues, enteramente en las diversas combinaciones formadas por las diferentes representaciones en sus varias cualidades. El "mobiliario" del espíritu es el espíritu mismo. El espíritu es totalmente un asunto de "contenido". Las implicaciones pedagógicas de esta doctrina son simples: 1) Se forma este o aquel género de espíritu por el uso de objetos que evoquen este o aquel género de reacción y que produzcan esta o aquella combinación entre las reacciones provocadas. La formación del espíritu es enteramente un asunto de presentación de los materiales educativos apropiados. 2) Puesto que las primeras representaciones constituyen los "órganos apercipientes" que controlan la asimilación de las nuevas representaciones, su carácter es de la mayor importancia. El efecto de las nuevas representaciones es reforzar grupos previamente formados. La tarea del educador consiste, primero, en seleccionar el material adecuado para determinar la naturaleza de las representaciones subsiguientes sobre la base del caudal de ideas ya adquiridas por transacciones anteriores. El control procede de atrás, del pasado, en vez de hallarse como en la concepción del desarrollo en el objetivo último. 3) Pueden establecerse ciertas etapas formales para todos los métodos de enseñanza. La presentación de una nueva materia es evidentemente lo central, pero como el conocimiento consiste en el modo como éste interactúa con los contenidos ya sumergidos bajo la conciencia, la primera es la etapa de la "preparación", es decir, poner en actividad especial y elevar sobre el piso de la conciencia aquellas representaciones antiguas que se han de asimilar a las nuevas. A la presentación sigue el proceso de la interacción de lo viejo y lo nuevo; después viene la aplicación del contenido nuevamente formado a la realización de alguna tarea. Todo tiene que seguir este curso; consiguientemente, hay un período perfectamente uniforme de instrucción en todas las materias y para todos los alumnos de todas las edades.

El gran servicio de Herbart consiste en haber sacado la labor de enseñar de la región de la rutina y el accidente. La llevó a la esfera del método consciente; llegó a ser una labor consciente con fines y procedimientos definidos, en vez de ser un compuesto de inspiración casual y de sometimiento a la tradición. Además, todo podía ser especificado en la enseñanza y la disciplina en vez de tener que conformarnos con generalidades vagas más o menos místicas sobre ideales últimos y símbolos espirituales especulativos. Herbart abolió la idea de las facultades ya dispuestas, que podían adiestrarse por el ejercicio con toda clase de materiales y llamó la atención sobre la materia de estudio concreta, sobre el *contenido*, que era decisivo. Herbart ha tenido indudablemente mayor influencia para colocar en primer término las cuestiones relacionadas con el material de estudio que ningún otro filósofo de la educación. Formuló los problemas del método desde el punto de vista de su conexión con la materia de estudio, teniendo el método que ocuparse de la manera y sucesión de presentar las nuevas materias para lograr su adecuada interacción con las anteriores.

El defecto teórico fundamental de este punto de vista se halla en ignorar la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas que se desarrollan en la dirección y combinación que tiene lugar cuando se hallan ocupadas con su ambiente. La teoría representa al Maestro de escuela en todo su poder. Este hecho expresa a la vez su fuerza y su debilidad. La concepción de que el espíritu consiste en lo que se ha enseñado y que la importancia de lo que se ha enseñado consiste en su disponibilidad para una enseñanza ulterior refleja la concepción de la vida del pedagogo. La filosofía es elocuente al hablar del deber del maestro de instruir a sus alumnos, pero es casi muda respecto a su privilegio de aprender. Acentúa la influencia del ambiente intelectual sobre el espíritu; pero pasa por alto el hecho de que ambiente implica una participación personal en experiencias comunes. Exagera más allá de lo razonable las posibilidades de los métodos formulados y aplicados conscientemente y menosprecia el papel de las actitudes vitales, inconscientes. Insiste sobre lo viejo, el pasado y se desliza ligeramente sobre la actuación de lo auténticamente nuevo e imprevisible. En suma, tiene en cuenta todo lo educativo, excepto su esencia; la energía vital buscando oportunidades para su ejercicio eficaz. Toda educación forma el carácter, mental y moral, pero la formación consiste en la selección y coordinación de las actividades congénitas de modo que puedan utilizar la materia del ambiente social. Además, la formación no es sólo una formación *de* actividades congénitas, sino que tiene lugar *mediante* ellas. Es un proceso de reconstrucción, de organización.

2. La educación como recapitulación y retrospección

Una combinación peculiar de las ideas del desarrollo y de la formación desde fuera ha dado lugar a la teoría de la recapitulación biológica y cultural de la educación. El individuo se desarrolla, pero su desarrollo adecuado consiste en repetir en etapas ordenadas la evolución pasada de la vida animal y de la historia humana. La primera recapitulación ocurre fisiológicamente, la última debe realizarse por medio de la educación. La alegada verdad biológica de que el individuo en su crecimiento desde el simple embrión a la madurez repite la historia de la evolución de la vida animal en el progreso desde lo más simple a lo más complejo (o expresado técnicamente, que la ontogenia se realiza paralelamente a la filogenia) no nos concierne, salvo en que se supone que ofrece un fundamento científico para la recapitulación cultural del pasado. La recapitulación cultural dice, en primer lugar, que los niños a cierta edad se hallan en las condiciones mentales y morales del salvajismo; sus instintos son errantes y rapaces porque sus antepasados vivieron alguna vez esa vida. Consiguientemente (concluyen) la materia de estudio adecuada para su educación en esa época es el material —especialmente el material literario de mitos, folklore y canciones producido por la humanidad en una etapa análoga. Después, el niño pasa a algo correspondiente a la etapa pastoril, y así sucesivamente hasta el momento en que está dispuesto a participar en la vida contemporánea y llega a la presente época de cultura.

En esta forma detallada y consecuente, la teoría ha tenido poca aceptación, fuera de una pequeña escuela en Alemania (de discípulos de Herbart en su mayor parte). Pero la idea básica en que se apoya es que la educación es esencialmente retrospectiva; que mira primariamente al pasado y en especial a sus productos literarios, y que el espíritu se forma adecuadamente en la medida en que se moldea sobre la herencia espiritual del pasado. Esta idea ha ejercido tan gran influencia sobre la instrucción superior, que vale la pena examinarla en su formulación extrema.

En primer lugar, su base biológica es falaz. El crecimiento embrionario del ser humano conserva sin duda algunos de los rasgos de las formas inferiores de vida. Pero en ningún respecto es un estricto recorrido de etapas pasadas. Si existiera una estricta "ley" de repetición, evidentemente no habría tenido lugar el desarrollo evolutivo. Cada nueva generación habría repetido simplemente la existencia de sus predecesores. El desarrollo, en suma, ha tenido lugar por la introducción de abreviaciones y alteraciones en el esquema anterior del crecimiento. Y esto sugiere que el fin de la educación es facilitar tal crecimiento abreviado. La gran ventaja de la inmadurez, hablando pedagógicamente, es que nos capacita para emancipar a la juventud de la necesidad de permanecer en un pasado superado. La función de la educación es más liberar al joven de tener que revivir y recorrer el pasado que dirigirle a una recapitulación de él. El ambiente social del ser juvenil está constituido por la presencia y acción de los hábitos de pensar y sentir de los hombres civilizados. Ignorar la influencia directiva de este ambiente presente sobre la juventud es simplemente abdicar de la función educativa. Un biólogo ha dicho: "La historia del desarrollo en diferentes animales... nos ofrece... una serie de esfuerzos ingeniosos, determinados y variados, más o menos fracasados, para escapar de la necesidad de recapitular y sustituir el método ancestral por un método más directo". Seguramente sería absurdo que la educación no intentara deliberadamente facilitar esfuerzos semejantes en la experiencia consciente para que puedan tener cada vez mayor éxito.

Los dos factores de verdad que hay en esta concepción pueden desarticularse fácilmente de su asociación con la falsa estructura que los perturba. En el aspecto biológico tenemos simplemente el hecho de que todo niño pequeño comienza con la misma colección de actividades impulsivas de que parte, siendo ciegas y muchas de ellas en conflicto entre sí, casuales, esporádicas, inadaptadas a su ambiente inmediato. El otro punto es que constituye una parte de la cultura utilizar los productos de la historia pasada hasta donde son de ayuda para el futuro. Como éstos representan los resultados de la experiencia anterior, su valor para la experiencia futura puede ser, desde luego, infinitamente grande. Las literaturas producidas en el pasado son, hasta donde los hombres las poseen y las utilizan ahora, una parte del ambiente *presente* de los individuos; pero existe una enorme diferencia entre disponer nosotros de ella como recursos *presentes* y adoptarlas como normas y modelos en su carácter retrospectivo.

1) La distorsión del primer punto procede ordinariamente de una mala interpretación de la idea de la herencia. Se supone que la herencia significa

que la vida pasada ha predeterminado de algún modo los rasgos principales de un individuo y que éstos se hallan tan fijados que pueden introducirse pocos cambios en ellos. Considerada así, la influencia de la herencia se opone a la del ambiente y se disminuye la eficacia de éste. Mas para los fines educativos, la herencia no significa ni más ni menos que las dotes originarias de un individuo. La educación debe tomar al ser como es; el que un individuo particular tenga tal o cual dotación de actividades congénitas es un hecho básico. Que éstas se hayan producido de tal o cual modo o que se deriven de los antepasados, no es especialmente importante para el educador, por mucho que pueda serlo para el biólogo, comparadas con el hecho de que existen ahora. Supongamos que tuviéramos que aconsejar o dirigir a una persona respecto a la herencia de unas propiedades. Es evidentemente una falacia suponer que el hecho de que sea una herencia predetermine su uso futuro. El consejero se preocupa de hacer el mejor uso de lo que hay, haciéndolo actuar en las condiciones más favorables posibles. Evidentemente, no puede utilizar lo que no hay, ni tampoco puede hacerlo el educador. En este sentido, la herencia es un límite de la educación. El reconocimiento de este hecho evita la pérdida de energía y la irritación que produce el hábito reinante de tratar de hacer de un individuo, mediante la educación, algo para lo cual no es apto naturalmente. Pero la doctrina no determina qué uso debe hacerse de las capacidades que existen. Y excepto en el caso de los imbéciles, estas capacidades originarias son mucho más variadas y potenciales, aun en el caso de los más torpes, que lo que sabemos utilizar debidamente. Consiguientemente aun cuando constituye siempre una necesidad preliminar que se estudien cuidadosamente las aptitudes y deficiencias congénitas, el paso siguiente e importante es proporcionar un ambiente en que funcionen adecuadamente cualesquiera que sean las actividades que estén presentes.

La relación de la herencia con el ambiente se expresa bien en el caso del lenguaje. Si un ser no tiene órganos vocales que emitan sonidos articulados, si no posee sentidos auditivos o receptores de otra clase ni conexiones entre las dos series de aparatos, constituiría una pérdida total de tiempo tratar de enseñarle a conversar. Ha nacido limitado en este respecto y la educación ha de aceptar la limitación. Pero si tiene estas dotes naturales, su posesión no garantiza en modo alguno que hable un lenguaje o el lenguaje que hablará. Estas cosas las decide el ambiente en que se realicen sus actividades y por el cual se ponen en ejecución. Si vivió en un ambiente antisocial mudo donde los hombres se negaban a hablar y emplearon solamente aquel mínimo de gestos sin el cual no podrían vivir, el lenguaje oral sería para él tan inexistente como si no poseyera órganos vocales. Si los sonidos que emite tienen lugar en un medio de personas que hablan la lengua china, se seleccionarán y coordinarán las actividades que producen tales sonidos. Este ejemplo puede aplicarse a todo el campo de la educabilidad del individuo, coloca la herencia del pasado en su verdadera conexión con las exigencias y oportunidades del presente.

2) La teoría de que la materia de instrucción apropiada se encuentra en los productos culturales del pasado (sea en general, sea más especialmente

en las literaturas particulares producidas en la época cultural que se supone corresponde al estado de desarrollo de los educandos) ofrece otro ejemplo de aquel divorcio entre el proceso y el producto del crecimiento que hemos criticado. Mantener vivo el presente, mantenerlo vivo de modo que sea más fácil mantenerlo vivo en el futuro, es la función de la materia educativa. Pero un individuo sólo puede vivir en el presente. El presente no es precisamente algo que viene después del pasado; y mucho menos algo producido por él. Es lo que es la vida dejando tras sí el pasado. El estudio de los *productos* del pasado no nos ayudará a comprender el presente, porque el presente no es debido a los productos, sino a la vida de la que eran productos éstos. Un conocimiento del pasado y de su herencia es de gran significación cuando penetra en el presente, pero no de otro modo. Y el error de hacer de los registros y restos del pasado el material esencial de la educación está en que corta la conexión vital entre el presente y el pasado tiende a hacer del pasado un rival del presente, y del presente una imitación más o menos fútil del pasado. En tales circunstancias, la cultura se convierte en ornamento y solaz, en un refugio y un asilo. Los hombres huyen de las crudezas del presente para vivir en sus imaginados refinamientos, en vez de utilizar lo que ofrece el pasado como un procedimiento para limar esas crudezas.

El presente, en suma, engendra los problemas que nos llevan a buscar como sugestión el pasado y que proporciona sentido a lo que encontramos cuando buscamos. El pasado es pasado precisamente porque no incluye lo que es característico del presente. El presente moviente incluye el pasado a condición de que lo utilice para dirigir su propio movimiento. El pasado es un gran recurso para la imaginación; agrega una nueva dimensión a la vida, pero a condición de que sea visto como el pasado *del* presente y no como otro desconectado mundo. El principio que presta poca atención al acto presente de vivir y a la operación del crecimiento, que es la única cosa *siempre* presente, mira naturalmente al pasado, porque el objetivo futuro que fija es remoto y vacío. Pero al dar la espalda al presente no tiene medio de volver a él cargado con los despojos del pasado. Un espíritu que sea adecuadamente positivo a las necesidades y ocasiones de la actualidad presente poseerá los motivos más vivos para interesarse por el fondo del presente, y no tendrá nunca que buscar un camino de regreso porque no habrá perdido la conexión con él.

3. La educación como reconstrucción

En su oposición a las ideas del desenvolvimiento de poderes latentes desde dentro y de la formación desde fuera, sea por la naturaleza física, sea por los productos culturales del pasado, el ideal del crecimiento presenta la concepción de que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Aquél tiene siempre un fin inmediato, y en tanto que la actividad es educativa, alcanza ese fin: la transformación directa de la cualidad de la experiencia. La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente *se apren-*

de en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible.

Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

1) El aumento de sentido corresponde a la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados. La actividad comienza en una forma impulsiva; es decir, que es ciega. No sabe lo que le rodea, es decir cuáles son sus interacciones con otras actividades. Una actividad que lleva consigo la educación o la instrucción nos hace conocer algunas de las conexiones que habían sido imperceptibles. Para recurrir a nuestro ejemplo sencillo, un niño que toca una luz brillante se quema. Así *conoce* que cierto acto de tocar en conexión con cierto acto de visión (y viceversa) significa calor y dolor; a que cierta luz significa una fuente de calor. Los actos por los cuales un científico aprende en su laboratorio más sobre la llama no difieren de esto un ápice en principio. Realizando ciertas cosas hace perceptibles ciertas conexiones del calor con otras cosas que se habían ignorado anteriormente. Así sus actos en relación con estas cosas adquieren más sentido; sabe mejor lo que está haciendo o lo "que ocurre" cuando ha de hacer con ellas; puede *dirigir* las consecuencias en vez de dejar que ocurran; todo lo cual son modos sinónimos de decir la misma cosa. Al mismo tiempo, la llama ha ganado en sentido; todo lo que conoce sobre combustión, oxidación, sobre la luz y temperatura puede llegar a ser una parte intrínseca de su contenido intelectual.

2) El otro aspecto de una experiencia educativa es un poder adicional de dirección o control subsiguiente. Decir que se conoce lo que ocurre o que se pueden dirigir ciertas consecuencias es decir, naturalmente, que se puede anticipar mejor lo que va a ocurrir; que se puede, por tanto, estar dispuesto a prepararse de antemano para lograr consecuencias beneficiosas. Una experiencia auténticamente educativa, por tanto, una experiencia en que se transmite instrucción y se aumenta la capacidad se diferencia de una actividad rutinaria, por una parte, y de una actividad caprichosa, por otra. a) En la última, "no nos preocupamos de lo que ocurre"; nos dejamos ir solamente y evitamos relacionar las consecuencias de los actos propios (las pruebas de sus relaciones con otras cosas) con el acto mismo. Es habitual mirar con desagrado esa actividad casual sin objetivo, tratándola como acciones mal intencionadas o como descuidos o irregularidades. Pero hay la tendencia a buscar la causa de tales actividades sin objeto en la propia disposición de la juventud, aislada de otra cosa. En realidad, tal actividad es explosiva y debida a un desajuste con el ambiente. Los individuos actúan caprichosamente siempre que obran bajo un dictado externo, o porque se les dice así, sin tener un propósito propio o percibir las consecuencias de lo que hacen sobre los otros actos. Se puede aprender haciendo algo que no se comprende; aun en la

acción más inteligente, hacemos mucho que no pretendemos, porque no se perciben o anticipan la mayor parte de las conexiones que intentamos conscientemente. Pero aprendemos solamente porque después que se ha realizado el acto observamos resultados que no habíamos notado antes. Pero gran parte de la labor en las escuelas consiste en establecer reglas por las cuales los alumnos han de actuar de tal modo que aun después de haber actuado no son llevados a ver la conexión entre el resultado —es decir, la respuesta— y el método empleado. En lo que a ellos les concierne, toda la cosa es un truco o una especie de milagro. Tal acción es esencialmente caprichosa y conduce a hábitos caprichosos. b) La rutina, la acción que es automática, puede aumentar la habilidad para hacer una cosa *particular*. En este sentido, puede decirse que tiene un efecto educativo. Pero no lleva a nuevas percepciones de las consecuencias y conexiones; limita más que amplía el horizonte significativo. Y como el ambiente cambia y nuestro modo de actuar ha de modificarse para mantener con éxito una conexión equilibrada con las cosas, un modo uniforme aislado de actuar llega a ser desastroso en algún momento crítico. La alabada “destreza” se convierte en una gran ineptitud.

La diferencia esencial de la idea de la educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que hemos criticado en éste y en el capítulo anterior es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero sólo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias.

Queda sólo por indicar (lo que recibirá mayor atención más adelante) que la reconstrucción de la experiencia puede ser tanto social como personal. Con el fin de simplificar hemos hablado en los primeros capítulos como si la educación de los seres inmaduros a los que se les proporciona el espíritu del grupo social a que pertenecen fuese una especie de captación del niño con las aptitudes y recursos del grupo adulto. Esta concepción se aplica, en general, en las sociedades estáticas, en las sociedades que hacen del mantenimiento de las costumbres establecidas su medida del valor. Pero no en las comunidades progresivas. Éstas se esfuerzan en formar las experiencias de los jóvenes de tal modo que en vez de reproducir los hábitos corrientes se formen mejores hábitos y la sociedad adulta futura sea así un mejoramiento de la suya propia. Desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para eliminar los males sociales encauzando a la juventud por caminos que no produzcan esos males y han tenido siempre alguna idea de la medida en que la educación puede convertirse en un instrumento para realizar las mejores esperanzas de los hombres. Pero nos hallamos indudablemente lejos de comprender la eficacia potencial de la educación como un procedimiento

constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquélla representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos.

Sumario

La educación puede concebirse retrospectiva o prospectivamente. Es decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro. Lo primero encuentra sus normas y modelos en lo que ha ocurrido antes. El espíritu puede considerarse entonces como un grupo de contenidos que proceden de haber presentado ciertas cosas. En este caso, las primeras representaciones constituyen el material al que se han de asimilar las últimas. La acentuación del valor de las primeras experiencias de los seres inmaduros es lo más importante, especialmente a causa de la tendencia a considerarlas como de poco valor. Pero estas experiencias no consisten en el material presentado externamente, sino en la alteración de las tendencias congénitas con el ambiente que progresivamente modifican tanto las actividades como el ambiente mismo. El defecto de la teoría herbartiana de la formación mediante representaciones consiste en menospreciar esta interpretación y cambios constantes.

El mismo principio de crítica se aplica a las teorías que encuentran la materia de estudio primaria en los productos culturales —especialmente los productos literarios— de la historia del hombre. Aislados de su conexión con el ambiente presente en que los individuos han de actuar, llegan a ser una especie de ambiente rival y perturbador. Su valor está en su uso para aumentar el sentido de las cosas con las que tenemos activamente que hacer en el presente. La idea de la educación adelantada en estos capítulos se resume formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado.