

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Colección dirigida por
Agustín Escolano Benito

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO ASESOR

Secretaría

Gabriela Ossentbach Saurer (UNED)

Herminio Barreiro Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)
Bernabé Bartolomé Martínez (Universidad Complutense de Madrid)

Federico Gómez Rodríguez de Castro (UNED)

Josep González Agapito (Universidad de Barcelona)

Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)

Antonio Vínao Frago (Universidad de Murcia)

María Esther Aguirre Lora (UNAM, México)

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

António Nóvoa (Universidad de Lisboa)

Gregorio Weinberg (Buenos Aires)

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

John Dewey

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Traducción del inglés
por Lorenzo Luzuriaga

Edición y estudio introductorio
de Javier Sáenz Obregón

BIBLIOTECA NUEVA

II

Necesidad de una teoría de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III

Criterios de la experiencia

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

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