

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 desviarlos 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 demorada y fácil. Pero el hecho de que las ciencias empíricas ofrezcan ahora el mejor tipo de organización intelectual que puede encontrarse en cualquier campo demuestra que no hay razón para que nosotros que nos llamamos empiristas no nos preocupemos por los asuntos de orden y organización.

III

Criterios de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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