

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

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

## V

### La naturaleza de la libertad

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

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

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

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

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

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

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

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

## VI

### El sentido del propósito

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

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