

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 apilamiento 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 autodominio. 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 autodominio, 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 acéntuá 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 observación 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,

supone una previsión de las consecuencias que nacerán de actuar sobre el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia. Ello exige, en primer lugar, la observación de las condiciones y circunstancias objetivas, pues el impulso y el deseo no producen consecuencias sólo por sí mismos, sino por su interacción o cooperación con las condiciones que le rodean. El impulso para una acción tan sencilla como el andar sólo se ejecuta en conjunción activa con el suelo en que uno se halla. En circunstancias ordinarias, no tenemos que prestar mucha atención al suelo. En una situación delicada hemos de observar muy cuidadosamente cuáles son sus condiciones, como ocurre al ascender a una escarpada y abrupta montaña en la que no existen senderos o pistas. El ejercicio de la observación es, pues, una condición para la transformación del impulso en un propósito. Como ante la señal de un cruce de ferrocarril, hemos de detenernos, mirar y escuchar.

Pero la observación sola no es bastante. Hemos de comprender la *significación* de lo que vemos, oímos y tocamos. Esta significación consiste en las consecuencias que resultarán cuando se actúe sobre lo que se ve. Un nene puede ver el resplandor de una llama y ser atraído a tocarla. La significación de la llama no es entonces su brillantez, sino su poder de quemar, como la consecuencia que resultará de tocarla. Sabemos las consecuencias sólo por las experiencias previas. En los casos que nos son familiares por muchas experiencias previas no tenemos que detenernos a recordar lo que fueron aquellas experiencias. Una llama llega a significar luz y calor sin tener nosotros expresamente que pensar en experiencias previas de calor y de quemar. Pero en los casos no familiares no podemos decir precisamente cuáles serán las consecuencias de las condiciones observadas, al menos que acudamos a experiencias pasadas de nuestra mente, al menos que reflexionemos sobre ellas y viendo lo que hay de parecido a ella en las ahora presentes, pasemos a formar un juicio de lo que puede esperarse en la situación actual.

La formación de propósitos es, pues, una operación intelectual bastante compleja. Supone: 1.º la observación de las condiciones ambientales; 2.º el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la informa-

ción, consejo y advertencia de los que han tenido una experiencia más amplia; y 3.º el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significan. Un propósito difiere de un impulso y deseo originales por su transformación en un plan y método de acción basados en la previsión de las consecuencias de actuar en condiciones observadas, dadas, en una cierta forma. «Si los deseos fueran caballos, cabalgarían los pobres.» El deseo de algo puede ser muy intenso. Puede ser tan fuerte como para pasar por alto la estimación de las consecuencias que seguirán a la acción realizada. Tales casos no constituyen un modelo para la educación. El problema educativo crucial es el de procurar que la acción inmediata del deseo sea pospuesta hasta que hayan intervenido la observación y el juicio. Si no estoy equivocado, este punto es decisivamente importante para la conducta de las escuelas progresistas. La exaltación de la actividad como un fin, en lugar de la actividad *inteligente*, lleva a identificar la libertad con la realización inmediata de los impulsos y deseos. La identificación se explica por la confusión del impulso con el propósito; aunque, como se acaba de decir, no hay propósito a menos que la acción franca sea pospuesta hasta que exista una previsión de las consecuencias de poner en práctica el impulso y esa previsión es imposible sin observación, información y juicio. No basta, naturalmente, la mera información aunque adopte la forma de una predicción cuidadosa. La anticipación intelectual, la idea de las consecuencias, debe fundirse con el deseo y el impulso para adquirir fuerza motora. Entonces aquélla da dirección a lo que de otro modo sería ciego, al ofrecer el deseo ímpetu y movimiento a las ideas. Entonces una idea llega a ser un plan en y por una actividad a ser realizada. Supongamos que un hombre tiene el deseo de procurarse un nuevo hogar, construyendo, por ejemplo, una casa. Por fuerte que sea su deseo, no puede realizarlo directamente. El hombre debe formarse una idea del género de casa que quiere, incluyendo el número y disposición de las habitaciones, etc. Ha de dibujar un plano, y hacer las copias y especificaciones. Todo esto podría ser una ociosa diversión para gastar el tiempo si no dispone de recursos para ello. Ha de estudiar la situación de sus fondos y crédito disponible para la realización del plan. Ha de investigar los terrenos existentes, su precio, su proximidad al lugar donde tra-

baja, a una vecindad agradable, a una escuela, etc. Todas estas cosas: su capacidad de pago, el número y necesidades de la familia, las situaciones posibles, etc., son hechos objetivos. No son parte del deseo original. Pero han de ser considerados y juzgados para que un deseo pueda convertirse en un propósito y un propósito en un plan de acción.

Todos nosotros tenemos deseos, todos, al menos los que no hayan llegado a ser casos tan patológicos que sean completamente apáticos. Estos deseos son los últimos resortes impulsores de la acción. Un hombre de negocios desea tener éxito en su carrera; un general desea ganar batallas; un padre, tener un hogar confortable para su familia y educar a sus hijos, y así sucesivamente. La intensidad del deseo mide la energía de los esfuerzos que serán empleados. Pero los deseos son vacíos castillos en el aire si no se traducen en los medios por los que pueden realizarse. La cuestión del *cuándo* o de los medios ocupa el lugar de un fin imaginativo proyectado, y, como los medios son objetivos, han de ser estudiados y comprendidos si se ha de formar un propósito auténtico.

La educación tradicional tendía a ignorar la importancia del impulso y el deseo personales como resortes de movimiento. Pero ésta no es razón para que la educación progresista identifique el impulso y el deseo con el propósito, y pase así ligeramente por alto la necesidad de una observación cuidadosa, de una amplia esfera de información y de juicio si los alumnos han de participar en la formación de los propósitos que les mueve. En un esquema *educativo* la existencia de deseos e impulsos no es un objetivo final. Es una ocasión y una exigencia para la formación de un plan y un método de actividad. Tal plan, repitámoslo, sólo puede formarse por el estudio de las condiciones y por la obtención de toda la información necesaria.

La misión del maestro es procurar que se obtenga provecho de la ocasión. Puesto que la libertad se halla en las operaciones de observación inteligente y juicio por las que se desarrolla un propósito, la guía dada por el maestro para el ejercicio de la inteligencia del alumno es una ayuda para la libertad, no una restricción de ella. A veces los maestros temen hasta hacer sugerencias a los miembros de un grupo en cuanto a lo que deberían hacer. He oído de casos en que se rodea a los niños con objetos y materiales y después se les deja entregados por com-

pleto a sí mismos, repugnándole al maestro aún sugerir lo que podría hacerse con los materiales, para no restringir su libertad. ¿Por qué, pues, aún proveer de materiales, ya que éstos son una fuente de unas sugerencias u otras? Pero lo más importante es que la sugestión por la que actúa el alumno tiene que venir en todo caso de algún sitio. Es imposible comprender por qué una sugestión que procede de uno que tiene una experiencia mayor y un horizonte más amplio no debiera ser por lo menos tan válida como una sugestión que venga de alguna fuente más o menos accidental.

Es posible, naturalmente, abusar del cargo y forzar la actividad del joven por canales que expresen más el propósito del maestro que el de los alumnos. Pero el medio de evitar este peligro no es que el adulto se retraiga por completo. El medio es, primero, que el maestro conozca inteligentemente las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de los que está enseñando, y, segundo, permitir que la sugestión hecha se desarrolle en planes y proyectos por medio de las ulteriores sugerencias aportadas y organizadas en un todo por los miembros del grupo. El plan, en otras palabras, es una empresa operativa, no una dictadura. La sugestión del maestro no es un molde para un resultado como si fuera de hierro fundido, sino que es un punto de partida que se ha de desarrollar en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los ocupados en el proceso de aprender. El desarrollo tiene lugar mediante un recíproco dar y tomar, en el que el maestro toma pero no teme también dar. El punto esencial es que el propósito se desarrolle y adquiera forma mediante el proceso de la inteligencia social.