

VII

Organización progresiva de las materias de estudio

Se ha aludido ya bastantes veces a las condiciones objetivas comprendidas en la experiencia y a su función de promover o de impedir el crecimiento acumulado de la experiencia ulterior. Por deducción, estas condiciones objetivas, sean las de la observación, la memoria, la información de los demás, o de la imaginación, han sido identificadas con las materias de estudio y el aprender, o, hablando más en general, con el contenido del programa de estudios. Nada, sin embargo, se ha dicho explícitamente hasta ahora sobre las materias de estudio como tal. El asunto debe ser discutido ahora. Una consideración resalta claramente cuando se concibe a la educación en el sentido de la experiencia. Todo lo que pueda llamarse un estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria. En este respecto, la nueva educación contrasta grandemente con los procedimientos que empiezan con hechos y verdades que se hallan más allá del alcance de la experiencia de los que se enseñan, y que, por tanto, tiene el problema de descubrir los medios y modos para colocarlos dentro de la experiencia. Indudablemente, una de las causas principales del gran éxito de los métodos nuevos en la educación primaria temprana ha sido la observación del principio opuesto.

Pero encontrar el material para aprender dentro de la experiencia es sólo el primer paso. El paso siguiente es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado en una forma más plena y más rica y también más organizada, a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio a la persona diestra, madura. Que este cambio es posible sin apartarse de la conexión orgánica de la educación con la experiencia está demostrado por el hecho de que ese cambio tiene lugar fuera de la escuela y aparte de la educación sistemática. El niño pequeño, por ejemplo, empieza con un ambiente de objetos que es muy restringido en espacio y en tiempo. Este ambiente se extiende continuamente por el *momentum* inherente a la experiencia misma, sin ayuda de una instrucción escolar. Cuando el niño aprende a tocar, a arrastrarse, a andar y a hablar, la materia intrínseca de su experiencia se amplía y profundiza. Se pone en contacto con nuevos objetos y sucesos que despiertan nuevos poderes, mientras que el ejercicio de estos poderes refina y amplía el contenido de su experiencia. El espacio vital y la duración vital se extienden. El ambiente, el mundo de experiencia se hace constantemente mayor y, por decirlo así, más denso. El educador que recibe al niño al fin de este período ha de encontrar los medios para hacer consciente y deliberadamente lo que la «naturaleza» realiza en los primeros años.

Apenas es necesario insistir en la primera de las dos condiciones que se han especificado. Es un precepto cardinal de la nueva escuela de educación que el comienzo de la instrucción se haga con la experiencia que tienen ya los alumnos; que esta experiencia y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida para todo ulterior aprender. No estoy tan seguro de que reciba la misma atención la otra condición, la del desarrollo ordenado hacia la expansión y organización de la materia de estudio mediante el aumento de la experiencia. Sin embargo, el principio de la continuidad de la experiencia educativa requiere que se preste igual reflexión y atención a la solución de este aspecto del problema educativo. Indudablemente esta fase del problema es más difícil que la otra. Los que tratan al niño en edad preescolar, al niño del jardín de infantes, y al niño y a la niña de los primeros años de la escuela primaria, no tienen mucha dificultad para determi-

nar la extensión de la experiencia pasada o para encontrar actividades que se relacionen de un modo vital con ella. Ambos factores del problema ofrecen al educador mayores dificultades cuando se trata de niños crecidos. Es más difícil descubrir el fondo de la experiencia de los individuos y más difícil también descubrir cómo las materias contenidas en esa experiencia deben dirigirse para llevar a campos más amplios y mejor organizados.

Es un error suponer que el principio de dirigir la experiencia a algo diferente se satisface adecuadamente sólo con dar a los alumnos algunas experiencias nuevas, más que lo es procurando que tengan mayor habilidad y facilidad para tratar cosas que les son ya familiares. Es también esencial que los nuevos objetos y sucesos sean referidos intelectualmente a los de experiencias anteriores, y esto significa que existe algún progreso en la articulación consciente de hechos e ideas. Así, la misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior. Aquél ha de considerar consistentemente lo que ya se ha ganado, no como una posesión fija, sino como un recurso e instrumento para abrir nuevos campos que pueden presentar nuevas exigencias a las facultades existentes de observación y de uso inteligente de la memoria. La conexión en el crecimiento debe ser su constante consigna.

El educador, más que ningún miembro de cualquier otra profesión, está obligado a dirigir su mirada muy adelante. El médico puede considerar que ha realizado su misión cuando ha restablecido la salud de un paciente. Tiene indudablemente la obligación de aconsejarla como ha de vivir para evitar males semejantes en el futuro. Pero, después de todo, la conducta de su vida es su asunto propio, no el del médico; y lo que es más importante para el punto presente es que cuando el médico se ocupa de la instrucción y el consejo respecto al futuro de su paciente asume función de educador. El abogado se ocupa de ganar un pleito para su cliente o de sacar a éste de alguna complicación en que se halla. Si va más allá del caso que se le ha presentado, se convierte también en educador. El educador, por la misma naturaleza de su trabajo, está obligado a ver su labor

presente en relación con lo que realiza, o deja de realizar, para un futuro cuyos objetos están unidos a los del presente.

Aquí también el problema para el educador progresista es más difícil que para el maestro de la escuela tradicional. Éste ha de mirar en efecto hacia adelante. Pero al menos que su personalidad y entusiasmo miren más allá de los límites que cercan a la escuela tradicional, podría contentarse con pensar en el próximo período de exámenes o en la promoción a la clase inmediata. Podría contemplar el futuro en relación con los factores que se hallan dentro de las exigencias del sistema escolar tal como éstos existen convencionalmente. Al maestro que une la educación con la experiencia presente incumbe una misión más seria y más difícil. ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya vividas y ha de usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente.

Como los estudios de la escuela tradicional consistían en materias seleccionadas y organizadas sobre la base del juicio de los adultos respecto a lo que habría de ser útil para el joven alguna vez en el porvenir, el material que tenía que ser aprendido se hallaba colocado fuera de la experiencia vital del que aprendía. En consecuencia, debía de ocuparse del pasado, de aquello que había demostrado su utilidad a los hombres en pasadas edades. Por reacción a un extremo opuesto, tan infelizmente como era probablemente natural bajo esas circunstancias, la sana idea de que la educación debía obtener sus materiales de la experiencia presente y debía capacitar al alumno para resolver los problemas del presente y el futuro, se ha convertido a menudo en la idea de que las escuelas progresistas pueden ignorar en muy gran extensión el pasado. Si el presente pudiera ser separado del pasado, la conclusión sería acertada. Pero las realizaciones del pasado ofrecen el único medio de que disponemos para comprender el presente. Así como el individuo ha de traer a su memoria su propio pasado para comprender las condiciones en que individualmente se halla, así los productos y problemas de la presente vida social se hallan en conexión tan íntima y directa con el pasado que los alumnos no pueden ser preparados a comprender ninguno de estos problemas o a encontrar el método mejor para resolverlos sin ahondar en las

raíces del pasado. En otras palabras, el acertado principio de que los objetivos del aprender se hallan en el futuro y sus materiales inmediatos en la experiencia presente sólo pueden ponerse en práctica en el grado en que se extienda la experiencia presente, hacia atrás. Sólo puede ampliarse al futuro en la medida que ha sido ampliada para penetrar en el pasado.

Si lo permitiera el tiempo, la discusión de los problemas políticos y económicos que la generación presente se verá obligada a afrontar en el futuro haría mas definida y concreta esta afirmación general. No puede comprenderse la naturaleza de los problemas si no sabemos cómo han nacido éstos. Las instituciones y costumbres que existen en el presente y que dan origen a los presentes males y dislocaciones sociales no han surgido de la noche a la mañana. Tienen una larga historia tras sí. La tentativa de estudiarlos simplemente sobre la base de lo que es evidente en el presente está condenada a caer en la adopción de medidas superficiales, que al fin sólo harán más agudos y difíciles de resolver los problemas existentes. La política basada simplemente sobre el conocimiento del presente separado del pasado es la contrapartida del abandono y descuido en la conducta individual. La salida del sistema escolar que hizo del pasado un fin en sí mismo es el conocimiento del pasado como *medio* para comprender el presente. Hasta que no se haya resuelto este problema, continuará el actual conflicto de las ideas y prácticas educativas. De un lado habrá reaccionarios que pretenden que la misión principal, si no la única, de la educación es la transmisión de la herencia cultural. De otro lado estarán los que defienden que deberíamos ignorar el pasado y tratar sólo el presente y el futuro.

Es, creo, inevitable en las circunstancias actuales que el punto más débil en las escuelas progresistas sea hoy la selección y organización de la materia intelectual. Es inevitable, como es justo y acertado, que se desentendieran del material cortado y seco que constituía el eje de la vieja educación. Además, el campo de experiencia es muy amplio y varía en su contenido de lugar a lugar y de un tiempo a otro. Está fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital. Por otra parte, las escuelas progresistas son nuevas. Tienen la existen-

cia poco más de una generación. Hay que esperar pues de ellas cierta cantidad de incertidumbre y de laxitud en la elección y organización del programa de materias. No hay razón para una crítica o queja fundamental.

Hay, sin embargo, base para una crítica legítima cuando el desarrollo sucesivo de la educación progresista deja de reconocer que el problema de selección y organización de las materias de estudio es fundamental. La improvisación que utiliza las ocasiones especiales impide que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en cosas estereotipadas y muertas. Pero la materia básica de estudio no puede escogerse de un modo precipitado. Las ocasiones que no son ni pueden ser previstas surgirán siempre que exista libertad intelectual. Aquéllas deberán utilizarse. Pero existe una gran diferencia entre usarlas en el desarrollo de una línea continua de actividad y confiar en ellas para proporcionar la materia principal de enseñanza.

No surgen problemas si una experiencia dada no conduce a un campo que ya no es familiar; y los problemas son el estímulo para pensar. Que las condiciones que se encuentran en la experiencia presente deben utilizarse como fuentes de problemas es una característica que diferencia a la educación basada en la experiencia de la educación tradicional. Pues en ésta los problemas se planteaban desde afuera. El crecimiento depende de la presencia de dificultades a vencer por el ejercicio de la inteligencia. Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual a dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos; y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidos se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas. El proceso constituye una espiral continua. La unión ineludible del presente con el pasado es un principio cuya aplicación no se limita al estudio de la historia. Consideremos, por ejemplo, la ciencia natural. La vida social contemporánea es lo que es en muy gran medida por los resultados de la aplicación de las ciencias físicas. La experiencia de cada niño y cada joven, en la ciudad y el campo, es lo que es actualmente por los aparatos que utilizan la electri-

dad, el calor y los procesos químicos. Un niño no come alimentos que no supongan en su preparación y asimilación principios químicos y fisiológicos. No lee con luz artificial o hace un viaje en automóvil o en tren sin ponerse en contacto con operaciones y procesos que ha engendrado la ciencia.

Constituye un sano principio educativo introducir a los alumnos en las materias científicas e iniciarlos en sus hechos y leyes mediante el conocimiento de las aplicaciones sociales de la vida diaria. La adhesión a este método no es sólo el camino principal para comprender la ciencia misma sino que, a medida que los alumnos están más desarrollados, constituye también el camino para comprender los problemas económicos e industriales de la sociedad presente. Pues éstos son en una gran extensión los productos de la aplicación de la ciencia a la producción y distribución de las cosas y servicios, mientras que estos últimos procesos son el factor más decisivo para determinar las relaciones presentes de los seres humanos y los grupos sociales entre sí. Es absurdo, pues, argüir que los procesos semejantes a los estudiados en laboratorios e institutos de investigación no constituyen una parte de la experiencia diaria de la vida del joven y que por tanto no caen dentro del campo de la educación basada en la experiencia. Es innecesario decir que el ser inmaduro no puede estudiar los hechos y principios científicos en la forma que los expertos adultos lo hacen. Pero este hecho, en vez de librar al educador de la responsabilidad de utilizar las experiencias presentes de modo que los alumnos puedan ser dirigidos gradualmente, mediante la obtención de leyes y hechos, a la experiencia de un orden político, plantea uno de sus principales problemas.

Pues si es cierto que la experiencia presente, en su pormenor y también en una amplia escala, es lo que es por la aplicación de la ciencia, primero, a los procesos de producción y distribución de objetos y servicios, y después a las relaciones que los seres humanos mantienen socialmente entre sí, es imposible obtener una visión de las presentes fuerzas sociales (sin lo que no se las puede dominar y dirigir) aparte de una educación que dirija a los alumnos al conocimiento de los mismos hechos y principios que en su organización final constituyen las ciencias. La importancia del principio de que los alumnos deben ser llevados a conocer las materias de estudio científicas no desapa-

rece tampoco con el conocimiento dado de las circunstancias sociales presentes. Los métodos de la ciencia indican también el camino hacia las medidas y a procedimientos por medio de los cuales puede ser producido por un mejor orden social. Las aplicaciones de las ciencias que han producido en gran medida las condiciones sociales que ahora existen no agotan el campo posible de su aplicación. Pues hasta ahora la ciencia ha sido aplicada más o menos casualmente y bajo la influencia de fines tales como el beneficio y el poder particulares, que constituyen un legado de las instituciones de una edad precientífica.

Se nos dice casi diariamente y de muchos lados que es imposible a los seres humanos dirigir inteligentemente su vida en común. Se nos dice, por una parte, que las relaciones humanas, domésticas e internacionales, son tan complejas, y de otra parte que los seres humanos son en tan gran medida criaturas de la emoción y el hábito, que hacen imposible un plan social de larga escala y una dirección por la inteligencia. Esta opinión tendría más crédito si alguna vez se hubiera realizado un esfuerzo sistemático, empezando por la primera educación y proseguido con el estudio y aprendizaje continuos de la juventud, con el fin de hacer supremo en la educación el método de la inteligencia representado por la ciencia. No existe nada en la naturaleza inherente del hábito que impida hacerse habitual al método inteligente; y no hay nada en la naturaleza de la emoción que impida el desarrollo de una intensa lealtad emotiva al método.

El caso de la ciencia se emplea aquí como un ejemplo de la selección progresiva de la materia de estudio, existente en la experiencia presente, hacia la organización: una organización que es libre, no impuesta externamente, porque está de acuerdo con el crecimiento de la experiencia misma. La utilización de la materia de estudio encontrada en la experiencia vital presente del alumno hacia la ciencia es quizás el mejor ejemplo que pueda encontrarse del principio básico de utilizar la experiencia existente como el medio de llevar a los alumnos a un mundo ambiental más amplio, más refinado y mejor, físico y humano, que el encontrado en las experiencias de las que parte el crecimiento educativo. La última obra de Hogben *Mathematics for the Million* demuestra cómo las matemáticas, si son tratadas como un espejo de la civilización y como un medio principal en su progreso, pueden contribuir al objetivo deseado de

un modo tan seguro como pueden hacerlo las ciencias físicas. La idea subyacente en todo caso es la de la organización progresiva del conocimiento. Con referencia a la organización del conocimiento es acaso donde podemos encontrar más agudamente activas las filosofías de «lo uno o lo otro». En la práctica, si no con tantas palabras, se afirma a menudo que puesto que la educación tradicional se basaba en una concepción de organización del conocimiento que casi despreciaba la experiencia de la vida presente, la educación basada en la experiencia viva debería desdeñar la organización de hechos e ideas.

Cuando hace un momento llamé a esta organización un *ideal* entendía, en su aspecto negativo, que el educador no puede partir de un conocimiento ya organizado y proseguir entregándole en dosis. Pero como *ideal*, el proceso activo de organizar hechos e ideas es un proceso educativo siempre presente. Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más ordenada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia. De otro modo la experiencia estaría tan dispersa que sería caótica. La experiencia de los niños pequeños se centra en las personas y el hogar. La perturbación del orden normal de relaciones en la familia la comocen los psiquiatras como una fértil fuente de perturbaciones mentales y emotivas ulteriores, hecho que sirve de comprobación para la realidad de este género de organización. Uno de los grandes avances en la primera educación escolar, en el *kindergarten* y los grados inferiores, es que conserva el centro social y humano de la organización de la experiencia, en vez del antiguo desplazamiento violento del centro de gravedad. Pero uno de los problemas salientes de la educación, como de la música, es la modulación. En el caso de la educación, la modulación significa el movimiento de un centro social y humano hacia un esquema intelectual más objetivo de organización, siempre teniendo en cuenta, sin embargo, que la organización intelectual no es un fin en sí misma, sino que es el medio por el cual pueden entenderse y ordenarse más inteligentemente las relaciones sociales, los vínculos y los lazos distintivamente humanos.

Cuando la educación se basa, en teoría y práctica, sobre la experiencia es evidente que la materia de estudio organizada del adulto y del especialista no puede ofrecer el punto de partida.

Sin embargo, representa el objetivo hacia el cual debe moverse continuamente la educación. Apenas es necesario decir que uno de los principios más fundamentales de la organización científica de conocimiento es el principio de causalidad. El modo como lo concibe y formula este principio el especialista científico es ciertamente muy diferente del modo en que puede ser llevado a la experiencia del joven. Pero ni la relación ni la aprehensión de su contenido son ajenas a la experiencia aún del niño pequeño. Cuando un niño de dos o tres años aprende a no aproximarse demasiado a una llama y sin embargo a acercarse lo bastante a una estufa para calentarse, comprende y utiliza la relación causal. No existe actividad inteligente que no se adapte a las exigencias de la relación, y es inteligente en la medida en que no sólo se adapta sino que tiene conciencia de ella.

En las primeras formas de la experiencia la relación causal no se ofrece en abstracto, sino en la forma de relación de los medios empleados para un fin: de la relación de medios y consecuencias. El aumento de juicio y de inteligencia es esencialmente aumento de capacidad para formar propósitos y seleccionar y organizar medios para su realización. Las experiencias más elementales del ser joven están llenas de casos de la relación medio-consecuencia. No hay comida que se prepare, ni medio de iluminación que se emplee, que no sirva de ejemplo para esta relación. Lo perturbador en la educación no es la carencia de situaciones en que la relación causal se manifieste en la relación de medios y consecuencias. En cambio es muy frecuente dejar de utilizar la situación que lleve al alumno a comprender la relación en los casos dados de la experiencia. El lógico da los nombres de «análisis» y «síntesis» a las operaciones por las que se seleccionan y organizan los medios en relación con un propósito.

Este principio determina la última fundamentación para la utilización de las *actividades* en la escuela. Nada puede ser más absurdo educativamente que defender una variedad de ocupaciones activas en la escuela y atacar la necesidad de una organización progresiva de información y de ideas. La actividad inteligente se distingue de la actividad sin objeto por el hecho de que supone una selección de medios —análisis— de la variedad de condiciones que son presentes, y su estructuración

—síntesis— para alcanzar un fin o propósito asignados. Es evidente que cuanto más inmaduro es el alumno más simple debe ser el fin tenido en vista y más rudimentarios los medios empleados. Pero el principio de organización de la actividad en forma de alguna percepción de la relación de consecuencias a medios se aplica aún al niño más pequeño. De otro modo, una actividad cesa de ser educativa porque es ciega. Con el aumento de madurez, el problema de la interrelación de medios llega a ser más urgente. La idea de causa y efecto se hace más evidente y explícita en el grado en que la observación inteligente se transfiera de la relación de unos medios a otros. La justificación final de los talleres, cocinas, etc., en la escuela no es precisamente el que ofrezcan oportunidades para la actividad, sino que ofrecen oportunidad para el *género* de actividad o para la adquisición de habilidades mecánicas que lleven a los alumnos a comprender la relación de medios y fines, y después a considerar la forma en que las cosas interactúan unas con otras para producir efectos determinados. Es el mismo principio que sirve de base a los laboratorios en la investigación científica.

Si el problema de la organización intelectual no puede solucionarse sobre la base de la experiencia, surgirá seguramente la reacción hacia los métodos de organización impuestos externamente. Se perciben ya signos de esta reacción. Se nos dice que nuestras escuelas, viejas y nuevas, están fracasando en su tarea principal. No desarrollan, se dice, la capacidad para el examen crítico y la habilidad para razonar. Se nos dice que la capacidad de pensar está ahogada por la acumulación de información mal digerida, y por la tentativa de adquirir formas de habilidad que sean inmediatamente útiles en los negocios y el mundo comercial. Se nos dice que estos males nacen de la influencia de la ciencia y de la exaltación de las exigencias presentes, a expensas de la herencia cultural comprobada del pasado. Se arguye que la ciencia y sus métodos deben ser subordinados; que debemos volver a la lógica de los últimos principios expresados en la filosofía de Aristóteles y Santo Tomás, para que el joven pueda anclar de un modo seguro en su vida intelectual y moral, y no esté a merced de toda brisa que pueda soplar.

Si el método de la ciencia se hubiera aplicado consecuente y continuamente a todas las materias en el trabajo de todos los

días de la escuela, quedaría yo más impresionado por esta apelación emotiva. En el fondo yo no veo más que dos alternativas entre las que debe escoger la educación, si no ha de quedar a la deriva sin una finalidad. Una de ellas se expresa en la tentativa de inducir a los educadores a volver a los métodos intelectuales e ideales que surgieron siglos antes de que se desarroллara el método científico. La apelación puede tener momentáneamente éxito en un período en que abunda la inseguridad general, tanto emotiva e intelectual como económica. Pues en estas circunstancias se acentúa el deseo de aprender por una autoridad fija. Sin embargo, esto se halla tan fuera de las condiciones de la vida moderna que creo es una locura buscar la salvación en esta dirección. La otra alternativa es la utilización sistemática del método científico como el modelo e ideal de la exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia.

El problema aquí planteado se presenta con peculiar intensidad en las escuelas progresistas. El hecho de no prestar atención constante al desarrollo del contenido intelectual de la experiencia y de obtener una creciente organización de hechos e ideas, puede solamente acabar por fortalecer la tendencia a una vuelta reaccionaria al autoritarismo intelectual y moral. El momento no es adecuado para una disquisición sobre el método científico. Pero ciertos rasgos suyos se hallan en tan íntima conexión con cualquier esquema educativo basado en la experiencia, que deben ser anotados.

En primer lugar, el método experimental de la ciencia concede más importancia, y no menos, a las ideas como ideas que los otros métodos. No existe un experimento como tal en el sentido científico, a menos que la acción sea dirigida por alguna idea directriz. El hecho de que las ideas empleadas sean hipótesis, y no verdades finales, es la razón por la que las ideas son más celosamente guardadas y comprobadas en la ciencia que en otro lugar. En el momento en que se las considera como verdades primeras en sí mismas, cesa de haber una razón para un examen escrupuloso de ellas. Tienen que ser aceptadas como verdades establecidas y con ello termina el asunto. Pero como hipótesis tienen que ser comprobadas y revisadas continuamente, requerimiento que exige que se las formule de un modo correcto.

En segundo lugar, las ideas o hipótesis son comprobadas por las consecuencias que producen cuando se actúa con ellas. Este hecho significa que las consecuencias de la acción han de ser observadas cuidadosa y detenidamente. Se puede disfrutar temporalmente de una actividad que no ha sido confrontada por la observación de lo que sigue de ella. Pero intelectualmente no conduce a ninguna parte. No ofrece un conocimiento sobre las situaciones en que ocurre la acción ni conduce a la clarificación y expansión de las ideas.

En tercer lugar, el método de inteligencia manifestado en el método experimental exige que se siga la pista de las ideas, actividades y consecuencias observadas. El seguir la pista es un asunto de revisión y resumen reflexivos, en lo que hay un análisis y registro de los rasgos significativos de una experiencia en desarrollo. Reflexionar es mirar a lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias. Ello constituye la médula de la organización intelectual y del espíritu disciplinado.

Me he visto obligado a hablar en general y a menudo en un lenguaje abstracto. Pero lo que se ha dicho está relacionado orgánicamente con la exigencia de que la experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos o informaciones, y de ideas. Sólo se satisface esta condición cuando el educador considera a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia. Esta condición, a su vez, sólo puede ser satisfecha cuando el educador dirige su mirada hacia adelante y contempla toda experiencia presente como una fuerza activa que influye en lo que serán las experiencias futuras. Me doy cuenta de que la importancia que he asignado al método científico puede ser perturbadora, pues puede tener por resultado sólo la apelación a la técnica especial de la investigación de laboratorio, tal como la aplican los especialistas. Pero el sentido de la importancia atribuida al método científico tiene poco que hacer con las técnicas especializadas. Aquella significa que el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en que vivimos. Significa que el método científico ofrece un modelo útil del modo y las condi-

ciones en que se utilizan las experiencias para dirigir hacia adelante y hacia afuera. La adaptación del método a los individuos de diferentes grados de madurez es un problema para el educador, y los factores constantes en el problema son la formación de ideas, la acción sobre ellas, la observación de las condiciones que resultan y la organización de hecho e ideas para el uso futuro. Ni las ideas, ni las actividades, ni las observaciones, ni la organización son las mismas para una persona de seis años que para una de doce o dieciocho, y menos para un científico adulto. Pero en cada nivel hay un desarrollo expansivo de experiencia si la experiencia es educativa en efecto. Consignientemente, cualquiera que sea el nivel de experiencia, no podemos hacer otra cosa más que operar de acuerdo con la pauta que ofrece o descuidar el lugar de la inteligencia en el desarrollo y control de una experiencia viva y activa.

VIII

Experiencia: los medios y objetivos de la educación

En lo que se ha dicho he dado por supuesto la exactitud del principio de que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo. No he argumentado para la aceptación de este principio ni he intentado justificarlo. Tanto los conservadores como los radicales de la educación se hallan profundamente descontentos con la presente situación educativa considerada en su totalidad. Existe por lo menos este acuerdo entre las personas inteligentes de las escuelas y de la reflexión educativa. El sistema de educación debe seguir un camino u otro: o volver a los modelos intelectuales de una edad precientífica o dirigirse a una mayor utilización del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y expansiva. No he tratado más que de señalar algunas de las condiciones que deben atenderse satisfactoriamente si la educación adopta el último camino.

Pues yo confío tanto en las potencialidades de la educación cuando se la trata como un desarrollo inteligentemente dirigido de las posibilidades inherentes a la experiencia ordinaria, que no creo necesario criticar aquí el otro camino ni presentar argumentos en favor de seguir la vía de la experiencia. La única razón para prever un posible fracaso al tomar esta ruta se halla,

en mi opinión, en el peligro de que no se conciba adecuadamente a la experiencia y al método experimental. No hay en el mundo disciplina tan severa como la disciplina de la experiencia sometida a las pruebas de un desarrollo y dirección inteligente. De aquí que la única razón que puedo ver para una reacción temporal contra los tipos, fines y métodos de la nueva educación es el fracaso de los educadores que manifestamente los adoptan en ser fieles a ellos en la práctica. Como he afirmado más de una vez, el camino de la nueva educación no se puede seguir tan fácilmente como el viejo camino, sino que es más penoso y difícil. Así lo continuará siendo hasta que alcance su mayoría de edad, y esto exigirá muchos años de serio trabajo cooperativo por parte de sus adherentes. El mayor peligro que amenaza a su porvenir es, creo, la idea de que sea un camino fácil, tan fácil que pueda improvisarse su curso, si no de una manera repentina, por lo menos de un día a otro, o de una a otra semana. Por esta razón, en vez de exaltar sus principios, me he limitado a mostrar ciertas condiciones que deben cumplirse si ha de tener el éxito que por derecho le corresponde.

He usado frecuentemente en lo que precede las palabras «progresista» y «nueva» educación. No deseo terminar, empero, sin consignar mi firme creencia en que la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresista contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre de *educación*. No estoy en favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia.