

es exactamente la opuesta. Este 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 llega a creer que el educador tiene poca responsabilidad en el género de experiencias presentes que el alumno puede sufrir. Pero la relación entre el presente y el futuro no es un asunto de "o 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.

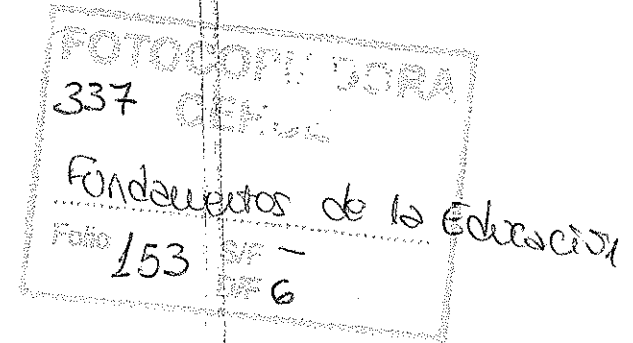
Dewey, J. - (1967) *Experiencia y Educación*

Caps. IV y V

IV

CONTROL SOCIAL

He dicho que los planes y proyectos educativos que consideran a la educación en la forma de vida-experiencia, están por ello obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente, o si se prefiere, una filosofía de la experiencia. De otro modo, se hallan a la merced de toda brisa intelectual que pueda levantarse. He tratado de explicar la necesidad de tal teoría llamando la atención sobre dos principios que son fundamentales en la constitución de la experiencia: los principios de interacción y de continuidad. Si ahora se me pregunta por qué he empleado tanto tiempo exponiendo una filosofía más bien abstracta, diré que ello es debido principalmente a que las tentativas prácticas para dirigir las escuelas basándose en la idea de que la educación se fundamenta en la vida-experiencia, están expuestas a presentar inconsistencias



y confusiones, a menos que se guíen por alguna concepción de lo que es la experiencia educativa y lo que distingue a la experiencia educativa de la no educativa y antieducativa. Ahora llego a un grupo de cuestiones actuales de educación, cuyo examen ofrecerá, espero, asuntos y materiales más concretos que las discusiones sobre este punto.

Los dos principios de continuidad e interacción como criterios de valor de la experiencia están tan íntimamente relacionados que no es fácil decir qué problema educativo especial se ha de abordar primero. Aun la conveniente división en problemas de las materias y estudios y de los métodos de enseñar y aprender nos puede hacer fracasar en la selección y organización de los asuntos a examinar. Consiguientemente, el comienzo y sucesión de los asuntos es algo arbitrario. Comenzaré, pues, por la vieja cuestión de la libertad individual y el control social, y pasaré después a los problemas que nacen espontáneamente de ella.

Con frecuencia es acertado estudiar los problemas de la educación empezando por ignorar momentáneamente la existencia de la escuela y pensando en otras situaciones humanas. Yo admito que nadie negará que el buen ciudadano ordinario está realmente sometido a una gran cantidad de control social y que una parte conside-

rable de este control no se siente como una restricción de la libertad personal. Aun el anarquista teórico, cuya filosofía le obliga a la idea de que el control del Estado o del gobierno es un mal absoluto, cree que, con la abolición del Estado político, deberían operar otras formas de control social; en efecto, su oposición a la regulación gubernamental nace de su creencia de que con la abolición del Estado operaran otros modos de control para él más normales.

Sin aceptar esta posición extrema, señalemos algunos ejemplos del control social que actúan en la vida diaria, y veamos después los principios que les sirven de base. Comencemos por la gente joven misma. Los niños, en el recreo o después de la sesión escolar, se entregan a juegos que van desde el escondite al fútbol. Los juegos suponen reglas y estas reglas ordenan su conducta. Los juegos no se realizan al azar o por una sucesión de improvisaciones. Sin reglas no hay juego. Si surgen disputas, hay un árbitro a quien apelan, o bien las discusiones y una especie de arbitraje sirven para tomar una decisión; de otro modo se interrumpe y se termina el juego.

Existen evidentemente ciertos aspectos del control en aquellas situaciones, sobre los que quiero llamar la atención. Lo primero es que las reglas son una parte del juego. No están fuera de

él. Si no hay reglas, no hay juego; si hay reglas diferentes hay juegos diferentes. En tanto que el juego marcha con razonable suavidad los jugadores no sienten que están sometidos a una imposición externa, sino que están jugando al juego. En segundo lugar, un individuo puede sentir a veces que una decisión no es justa y hasta puede enojarse. Pero no se opone a una regla sino a lo que considera una violación de ella, a una acción parcial e injusta. En tercer lugar, las reglas, y por tanto la marcha del juego, están claramente determinadas. Existen procedimientos para contar los tantos, para la elección de sitios, tanto como para las posiciones que se han de adoptar, los movimientos que se han de hacer, etcétera. Estas reglas tienen la sanción de la tradición y de los precedentes. Los que están en el juego han visto quizá partidos de profesionales y tratan de emular a los mayores. Un elemento que es convencional es bastante fuerte. De ordinario, un grupo de los pequeños sólo cambia las reglas por las que juegan cuando el grupo adulto al que considera como modelo ha introducido un cambio en las reglas, suponiendo que el cambio realizado por los mayores hace al juego mejor o más interesante para los espectadores.

Ahora bien, la conclusión general que yo sacaría es que el control de las acciones individuales

es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante. Pues aun en un juego de competición hay cierto género de participación, de tomar parte en una experiencia común. Dicho de otro modo: los que toman parte no sienten que están mandados por una persona individual o que están sujetos a la voluntad de alguna persona superior, externa a ellos. Cuando surgen disputas violentas ocurren ordinariamente sobre la supuesta base de que el árbitro o alguna persona del otro partido ha sido injusta: en otras palabras, que en tales casos un individuo trata de imponer su voluntad individual sobre otros.

Puede parecer que se pone demasiado peso en un caso aislado para argumentar que este ejemplo explica el principio general del control social de los individuos sin violación de la libertad. Pero si el tema fuera seguido a través de mayor número de casos creo que quedaría justificada la conclusión de que este ejemplo particular explica un principio general. Los juegos son generalmente de competición. El punto sería aún más claro si tomáramos ejemplos de actividades cooperadoras en las que todos los miembros de un grupo toman parte, como por ejemplo en una vida familiar bien ordenada en que existe una confianza mutua. En todos esos casos no es la voluntad o el deseo de

una persona la que establece el orden, sino el espíritu activo de todo el grupo. El control es social, pero los individuos son parte de una comunidad, no están fuera de ella.

No digo con esto que no haya ocasiones en que la autoridad, digamos, del padre no tenga que intervenir y ejercer evidentemente un control directo. Pero también digo que el número de estas ocasiones es pequeño en comparación con el número de aquellas en que el control se ejerce por las situaciones en que todos toman parte. Y lo que es más importante, la autoridad en cuestión, cuando se ejerce en una casa bien tenida o en otro grupo comunal, no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o el maestro la ejercen como representantes o agentes de los interesados del grupo como un todo. Con respecto al primer punto, en una escuela bien dirigida la principal seguridad para su control y el de los individuos está en las actividades realizadas en y sobre las situaciones en que se basan esas actividades. El maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar y actuar firmemente, lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal. Esta es

la diferencia que existe entre la acción que es arbitraria y la que es justa y ejecutiva.

Además, no es necesario formular esta diferencia en palabras, sea por el maestro o el alumno para sentirla en la experiencia. Es muy pequeño el número de niños que no siente la diferencia (aunque no puedan expresarla y reducirla a un principio intelectual) entre la acción que es motivada por el poder personal y el deseo de mandar, y la acción que es justa porque es en interés de todos. Aun me atrevería a decir que en general los niños son más sensibles a los signos y síntomas de esta diferencia que lo son los adultos. Los niños aprenden la diferencia cuando juegan unos con otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y a dejarle dirigir si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato. Entonces se retraen, y cuando se les pregunta por qué, dicen que porque tal o cual "es demasiado mandón".

No deseo referirme a la escuela tradicional de modo que parezca una caricatura en vez de un retrato. Pero pienso que es justo decir que una razón por la que las órdenes personales del maestro desempeñaban tan a menudo un papel tan indebi-

do y una razón por la que el orden que existía fuera tan frecuentemente un asunto de pura obediencia a la voluntad de un adulto, era que la situación casi se imponía al maestro. La escuela no era un grupo o comunidad mantenida unida por la participación en actividades comunes. Consecuentemente, faltaban las condiciones normales, adecuadas, de control. Su ausencia era debida, y en gran parte tenía que serlo, a la intervención directa del maestro, quien, como se dice, "mantenía el orden". Lo mantenía porque el orden estaba en el maestro en vez de residir en la participación en el trabajo que se realizaba.

La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social, a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. La mayoría de los niños son naturalmente "sociables". El aislamiento es para ellos más fastidioso aún que para los adultos. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero sólo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos. El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del cono-

cimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén del control.

No soy lo suficientemente romántico respecto a los jóvenes para suponer que todo alumno o que todo niño de impulsos normalmente fuertes responderá en toda ocasión. Probablemente habrá algunos que, cuando ingresan a la escuela, sean ya víctimas de condiciones perjudiciales fuera de ella y que hayan llegado a ser tan pasivos y tan dóciles que no puedan contribuir a la acción. Habrá también otros que por su experiencia anterior serán engreídos y desordenados y quizá claramente rebeldes. Pero es cierto que el principio general del control social no puede ser abandonado en tales casos. Es también verdad que no puede establecerse una regla general para tratar casos semejantes. El maestro ha de tratarlos individualmente. Suelen dividirse en clases generales, pero no hay dos exactamente iguales. El educador ha de descubrir como mejor pueda las causas de las actitudes recalcitrantes. Si el proceso educativo ha de seguir adelante no puede tratar de azucar una

voluntad contra otra con el fin de ver cuál es la más fuerte, ni aún permitir a los alumnos desordenados y no participantes dificultar constantemente las actividades educativas de los demás. La exclusión es quizá la única medida disponible en una ocasión dada, pero no es la solución. Pues aquélla puede fortalecer las mismas causas que han producido la actitud antisocial indeseable, tal como el deseo de llamar la atención o el exhibicionismo.

Las excepciones demuestran raramente una regla o dan una clave para descubrirla. Yo no concedería, pues, demasiada importancia a estos casos excepcionales, aunque es cierto que en la actualidad las escuelas progresivas tienen con frecuencia una buena proporción de ellos, puesto que los padres suelen enviar a sus hijos a tales escuelas como último recurso. No creo que la debilidad en el control, cuando se la encuentra en las escuelas progresivas, nazca nunca de estos casos excepcionales. Es mucho más probable que surja del fracaso en organizar de antemano el género del trabajo (por el cual entiendo todo género de actividades emprendidas), que cree situaciones que por sí mismas puedan ejercer el control sobre lo que éste, aquél y el otro alumno hacen y cómo lo hacen. Este fracaso hay que atribuirlo más frecuentemente a la falta de

un suficiente planeamiento reflexivo hecho de antemano. Las causas de tal falta son diferentes. Una que es particularmente importante mencionar en esta conexión es la idea de que tal planeamiento previo es innecesario y aún hostil por su naturaleza a la legítima libertad de los alumnos.

Ahora bien, es muy posible que el maestro haga un plan preparado en una forma tan rígida e intelectualmente inflexible que se convierta en una imposición adulta, la cual no es menos externa porque se realice con tacto y con una apariencia de respeto a la libertad individual. Pero este género de planeamiento no se sigue sin más del principio indicado. No sé para qué sirve la mayor madurez del maestro y su mayor conocimiento del mundo, de las materias de estudio y de los individuos si no es para que el maestro pueda disponer las condiciones que llevan a la actividad en comunidad y a la organización que ejerzan un control sobre los impulsos individuales. Del hecho de que el género del planeamiento previo realizado hasta ahora haya sido tan rutinario que dejara poco espacio para el juego libre de la reflexión individual o para contribuir debidamente a la diferente experiencia individual no se sigue que deba rechazarse todo plan. Por el contrario, incumbe al educador el

deber de instituir un género de plan mucho más inteligente y consiguientemente más difícil. Debe estudiar las capacidades y necesidades del grupo particular de individuos que está tratando y debe al mismo tiempo imponer las condiciones que ofrezcan la materia de estudio o contenido para experiencias que satisfagan esas necesidades y desarrollen aquellas capacidades. El plan debe ser lo suficientemente flexible para permitir libre juego a la individualidad de la experiencia y sin embargo lo bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de la capacidad.

La ocasión presente es muy oportuna para decir algo sobre el campo de acción y la misión del maestro. El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal. Es absurdo excluir al maestro de la composición de este grupo. Como miembro más maduro del grupo tiene aquél una responsabilidad peculiar por la conducta de las interacciones e inercunicaciones que constituyen la misma vida del grupo como comunidad. Que los niños son individuos cuya libertad debería ser respetada, mientras que la persona más

madura no debería tener libertad como individuo, es una idea demasiado absurda para que necesite ser refinada. La tendencia a excluir al maestro de una participación positiva y directiva en la dirección de las actividades de la comunidad de la cual es miembro, es otro ejemplo de la reacción de un extremo a otro. Cuando los alumnos eran una clase más que un grupo social, el maestro actuaba necesariamente desde el exterior, y no como director de procesos de cambio en que todos tenían una participación. Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo.

Al examinar la conducta en los juegos como un ejemplo de control social normal se hizo una referencia a la presencia de 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 los rozamientos.

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 progresivas 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 movimiento 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 del 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 moverse 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 aun 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 esa libertad: ¿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 descubran 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 to-

do 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 estos caracteres. El único escape de ellos en la escuela estandarizada se halla en una actividad que es irregular y quizá desobediente. No puede existir una quietud absoluta en un laboratorio o 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 actividad 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 aún de los griegos, los cuales vieron claramente la relación entre un cuerpo sano y un espíritu sano. Pero en todos los aspectos mencionados, la libertad de acción exter-

na que se necesita varía de un individuo a otro. Tiende naturalmente a disminuir con la mayor madurez, aunque su ausencia total impide, aun 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. Esta tiende entonces a destruir las actividades participes 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 respecto a la restricción —el aspecto negativo— se ha de estimar sólo 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, para poder 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 sustitución de la inhibición impuesta externamente es la inhibición por la reflexión y juicio del individuo. 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 conservar 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 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 so-

metidos 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.