

PRÓLOGO ANTÓN COSTA RICO
TRADUCCIÓN MANUEL F. VIEITES GARCÍA

JOHN
DEWEY
DEMOCRACIA
E EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FUNDACIÓN BBVA

CLÁSICOS DO PENSAMENTO UNIVERSAL



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FUNDACIÓN BBVA

DEMOCRACIA
E EDUCACIÓN

CLÁSICOS DO
PENSAMENTO UNIVERSAL

NÚM. 27

Colección dirixida por

DARÍO VILLANUEVA

Comité Científico

CARLOS BALIÑAS FERNÁNDEZ

Facultade de Filosofía

LUIS CONCHEIRO CARRO

Facultade de Medicina

RAMÓN MÁIZ SUÁREZ

Facultade de Ciencias Políticas

ANTÓN SANTAMARINA FERNÁNDEZ

Facultade de Filoloxía

JOSÉ SORDO RODRÍGUEZ

Facultade de Farmacia

PRÓLOGO ANTÓN COSTA RICO
TRADUCCIÓN MANUEL F. VIEITES

JOHN DEWEY
DEMOCRACIA
E EDUCACIÓN
UNHA INTRODUCIÓN
Á FILOSOFÍA DA
EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FUNDACIÓN BBVA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© DA PRESENTE EDICIÓN
Universidade de Santiago de Compostela, 2016
Fundación BBVA, 2016

DISEÑO DA COLECCIÓN
Barro, Salgado, Santana [Grupo Revisión Deseño]

MAQUETACIÓN
Imprenta Universitaria

EDICIÓN TÉCNICA
Servizo de Publicacións e Intercambio Científico
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
usc.es/publicacions

ISBN
978-84-16533-73-2

ÍNDICE

- 15 PRÓLOGO
por Antón Costa Rico
- 15 Vida, obra e contexto
- 15 Unha intensa vida
- 22 Autor dunha densa construción teórica,
epistemolóxica e educativa
- 26 Argumentos fundamentais da súa teoría educativa
- 29 Contexto social, político, ideolóxico e académico
- 38 Fontes de influencia
- 41 Perspectiva filosófica e educativa xeral
- 41 Unha antropoloxía biolóxica e unha epistemoloxía
pragmatista
- 44 Horizonte social
- 44 *Unha moral social inmanente e pragmática como
tarefa escolar*
- 46 *A democracia como ideal moral*
- 48 Dewey e a educación
- 48 Unha visión de conxunto
- 52 *«Democracia e Educación. Unha introdución á filosofía
da educación»*
- 55 Fundamentos de educación
- 55 *O neno como punto de partida*
- 57 *Teoría da acción: intereses, necesidades, experiencia
A aprendizaxe como proceso continuo*
- 59 *A escola como comunidade democrática*
- 60 *O método de proxectos: traducindo a teoría
na práctica escolar*

61	Enfoque antidualista da educación e das prácticas pedagóxicas
63	Os profesores, o currículo e a política educativa
64	Dewey e o pensamento pedagóxico do século xx
64	Influencia e recepción internacional do seu pensamento.
70	Dewey en España
74	<i>Pro et contra</i> : Dewey de onte á hoxe
83	Notas bibliográficas
89	Bibliografía
89	Edicións críticas: obra completa e antoloxías
90	Textos de educación
92	Textos máis notables editados en castelán e en catalán
95	Estudos xerais sobre Dewey e as súas ideas educativas
99	Recoñecementos
101	DEMOCRACIA E EDUCACIÓN Tradución de Manuel F. Vieites
103	Nota do tradutor
107	PREFACIO
109	CAPÍTULO I A EDUCACIÓN COMO UNHA NECESIDADE VITAL
109	1. A renovación da vida mediante a transmisión
112	2. Educación e comunicación
116	3. O lugar da educación formal
119	Resumo

121	CAPÍTULO II
	A EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL
121	1. Natureza e significado do medio
123	2. O medio social
128	3. Carácter educativo do medio social
131	4. A escola como medio especial
136	Resumo
137	CAPÍTULO III
	EDUCACIÓN COMO DIRECCIÓN
137	1. O medio como directriz
140	2. Formas de dirección social
149	3. Imitación e psicoloxía social
153	4. Algunhas aplicacións na educación
157	Resumo
159	CAPÍTULO IV
	EDUCACIÓN E CRECEMENTO
159	1. As condicións do crecemento
165	2. Os hábitos como expresión do crecemento
169	3. Achegas educativas ao concepto de desenvolvemento
174	Resumo
175	CAPÍTULO V
	PREPARACIÓN, REVELACIÓN E DISCIPLINA FORMAL
175	1. A educación como preparación
177	2. A educación como revelación
184	3. A educación como adestramento de facultades
193	Resumo
195	CAPÍTULO VI
	EDUCACIÓN CONSERVADORA E PROGRESIVA
195	1. A educación como formación
199	2. A educación como recapitulación e retrospección
204	3. A educación como reconstrución
208	Resumo

209	CAPÍTULO VII
	A CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA NA EDUCACIÓN
209	1. As implicacións da asociación humana
216	2. O ideal democrático
217	3. A filosofía educativa platónica
222	4. O ideal “individualista” do século dezaoitto
224	5. Educación nacional e educación social
232	Resumo
234	CAPÍTULO VIII
	FINALIDADES DA EDUCACIÓN
234	1. A natureza da finalidade
239	2. Criterios para as boas finalidades
242	3. Aplicacións na educación
247	Resumo
248	CAPÍTULO IX
	O DESENVOLVEMENTO NATURAL E A EFICACIA SOCIAL COMO FINALIDADES
248	1. A natureza como provedora de finalidade
257	2. A eficiencia social como finalidade
261	3. A cultura como finalidade
263	Resumo
265	CAPÍTULO X
	INTERESE E DISCIPLINA
265	1. O significado dos termos
272	2. A importancia da idea de interese en educación
278	3. Algúns aspectos sociais da cuestión
281	Resumo
282	CAPÍTULO XI
	EXPERIENCIA E PENSAMENTO
282	1. A natureza da experiencia
288	2. A reflexión na experiencia
296	Resumo

298	CAPÍTULO XII
	O PENSAMENTO NA EDUCACIÓN
298	1. Aspectos básicos do método
312	Resumo
313	CAPÍTULO XIII
	A NATUREZA DO MÉTODO
313	1. A unidade entre a materia de estudo e o método
320	2. Método xeral e individual
324	3. Trazos do método individual
332	Resumo
333	CAPÍTULO XIV
	A NATUREZA DA MATERIA DE ESTUDO
333	1. A materia de estudo do educador e do educando
337	2. O desenvolvemento da materia de estudo no educando
343	3. A ciencia do coñecemento racionalizado
347	4. A dimensión social da materia de estudo
349	Resumo
350	CAPÍTULO XV
	O XOGO E O TRABALLO NO CURRÍCULO
350	1. O lugar das ocupacións activas na educación
353	2. Ocupacións dispoñibles
360	3. Traballo e xogo
364	Resumo
366	CAPÍTULO XVI
	A SIGNIFICACIÓN DA XEOGRAFÍA E A HISTORIA
366	1. Extensión do significado das actividades básicas
369	2. A natureza complementaria da historia e da xeografía
374	3. A historia e a vida social actual
379	Resumo

380	CAPÍTULO XVII
	A CIENCIA NO PLAN DE ESTUDOS
380	1. O lóxico e o psicolóxico
385	2. Ciencia e progreso social
391	3. Naturalismo e humanismo na educación
394	Resumo
395	CAPÍTULO XVIII
	VALORES EDUCATIVOS
395	1. A natureza da comprensión e da apreciación
403	2. A avaliación dos estudos
409	3. A separación e a organización dos valores
416	Resumo
418	CAPÍTULO XIX
	TRABALLO E OCIO
418	1. A orixe da oposición
423	2. A situación actual
431	Resumo
432	CAPÍTULO XX
	ESTUDOS INTELECTUAIS E PRÁCTICOS
432	1. Oposición entre experiencia e coñecemento verdadeiro
437	2. A teoría moderna da experiencia e do coñecemento
443	3. A experiencia como experimentación
449	Resumo
451	CAPÍTULO XXI
	OS ESTUDOS FÍSICOS E OS SOCIAIS: NATURALISMO E HUMANISMO
451	1. Antecedentes históricos dos estudos humanistas
455	2. O interese científico actual pola natureza
460	3. O problema educativo actual
466	Resumo

468	CAPÍTULO XXII
	O INDIVIDUO E O MUNDO
468	1. A mente como entidade puramente individual
471	2. A mente individual como axente de reorganización
481	3. Equivalentes educativos
485	Resumo
487	CAPÍTULO XXIII
	ASPECTOS VOCACIONAIS DA EDUCACIÓN
487	1. O significado de vocación
489	2. O lugar das finalidades vocacionais na educación
494	3. Oportunidades e perigos do presente
503	Resumo
505	CAPÍTULO XXIV
	FILOSOFÍA DA EDUCACIÓN
505	1. Unha revisión crítica
508	2. A natureza da filosofía
517	Resumo
519	CAPÍTULO XXV
	TEORÍAS DO COÑECEMENTO
519	1. Continuidade <i>versus</i> dualismo
526	2. Escolas de método
532	Resumo
534	CAPÍTULO XXVI
	TEORÍAS MORAIS
534	1. O interior e o exterior
539	2. A oposición entre deber e interese
543	3. Intelixencia e carácter
547	4. O social e o moral
551	Resumo
553	ÍNDICE ONOMÁSTICO

PRÓLOGO

ANTÓN COSTA RICO

Na memoria, as profesoras e profesores de Galicia que nos anos vinte e trinta do século XX coñeceron os textos e fixeron súa a filosofía educativa de Dewey e, no degoiro, as novas xeracións de educadoras e educadores de Galicia.

Vida, obra e contexto

Unha intensa vida

O americano John Dewey é un dos máis grandes filósofos e pedagogos do século XX¹ e a figura máis importante do movemento internacional da Escola Nova: o seu pensamento pedagóxico, caracterizado por unha matriz fundamentalmente filosófica, influenciou a concepción da educación e moitos dos aspectos que configuraron os sistemas educativos do século XX². O seu compromiso práctico, moral e cidadán, impregnou a súa traxectoria vital consagrada á reforma social e educativa.

Nacido en 1859 en Burlington, unha comunidade vilega no estado norteamericano de Vermont, creceu nunha comunidade na que se cultivaban a liberdade e o sentido práctico e como

¹ Como tal, é merecedor de numerosos e esixentes estudos analíticos e interpretativos, alén do propio marco anglosaxónico da súa obra intelectual. Un deles, no que se aborda a figura de Dewey desde a óptica específica pedagóxica, contemplando os seus supostos antropolóxicos e éticos, é o elaborado por Virginia Guichot Reina, *Democracia, Ciudadanía y Educación* (2003).

² Falamos de «educación» como un proceso social básico, mediante o que as persoas adquiren a cultura do seu contexto social, o que tamén é denominado como «socialización»; pero é así mesmo alén da adaptación un proceso formal e informal máis complexo, por estar aberto a formas máis ideais e elevadas en canto aos logros e por considerar horizontes de desenvolvemento innovador. É ademais un campo de investigación científica: o das ciencias da educación. No seu seo, unha das especificacións é a Filosofía da Educación, como escenario de coñecemento onde se examinan as elaboracións teóricas particulares e parciais, se determina a suficiencia das teorías educativas de aspiración xeral, se avalían os seus puntos de vista contraditorios e se procuran os máis adecuados enfoques teóricos a seguir. *Vid.:* Bowen, J., Hobson, P. R., *Teorías de la educación*, p. 11.

membro da Igrexa congregacionista desde onde pasou ao laicismo; sendo adolescente incorporouse aos estudos universitarios obtendo a titulación de Bachelor of Arts, despois de iniciarse nos estudos de psicoloxía, de política e de bioloxía, nos que puido coñecer as controversias suscitadas pola teoría evolucionista darwiniana á que se adheriu. Exercerá de seguida como profesor de educación secundaria entre 1879 e 1881, volvendo de camiño aos estudos universitarios para a súa formación filosófica, mentres en 1882 comeza a publicar os seus primeiros escritos no *Journal of Speculative Philosophy*, un espazo no que se procuraban conciliar o idealismo e o positivismo.

En 1882 continuou os seus estudos de doutoramento no departamento de Filosofía na Universidade Johns Hopkins de Baltimore, probablemente a universidade daquela máis progresiva e ideoloxicamente libre, onde tivo como docentes, entre outros, ao psicólogo infantil Stanley Hall, ao filósofo pragmatista Charles Peirce e ao neohegeliano Sylvester Morris, quen no seu pensamento fusionaba elementos idealistas con outros empiristas; unha vez doutorado será nomeado profesor no departamento de Filosofía da Universidade de Michigan, que abandona en 1888 para ocupar o posto de titular da cátedra de filosofía moral da de Minnesota, previa a súa volta á Universidade de Michigan en Ann Arbor, como director do seu departamento de Filosofía. En 1894 será nomeado profesor de Filosofía e director do departamento de Filosofía, de Psicoloxía e de Educación da Universidade de Chicago. Aquí crea en 1895 o Departamento específico de Pedagogía, onde será docente, explicando en particular os textos e obras dos pedagogos Pestalozzi e Herbart.

Dewey manifesta pronto admiración pola obra intelectual naturalista e empirista de William James e pola do psicólogo social e teórico do interaccionismo simbólico George Herbert Mead, distánciase do idealismo filosófico hegeliano e oriéntase cara unha filosofía máis social e en relación coa causa da reforma social. Neste tempo publica varios textos: *Psychology*

(1887), considerada unha obra de vangarda³; en colaboración con McLellan *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education* (1889), o primeiro escrito importante de Dewey no que hai un tratamento da temática psicolóxica desde o punto de vista da súa aplicación pedagóxica⁴, «Ethical principles underlying education»⁵ (1897) e *Teaching ethics in the high schools*, como manifestación da súa preocupación polas cuestións ético-morais⁶, ademais de diversos traballos de influencia neokantiana e hegeliana sobre lóxica e epistemoloxía, en particular *Studies in logical theory* (1903)⁷, obra onde Dewey formula a súa teoría instrumentalista da intelixencia, e realiza críticas ao materialismo psicolóxico e ao empirismo sensualista, afirmando, polo contrario, o primado da autoconsciencia, o rexeitamento do dualismo mente-materia, e a súa aceptación da nova psicoloxía de derivación wundtiana que sostíña que a psicoloxía científica, emparentada coa ciencia da natureza non era, porén, reducible a esta.

En 1896 emprende, coa súa dona, Alice Chipman, a experiencia da Escola-laboratorio universitaria⁸ (University Elementary

³ Nesta obra, segundo A. Granesse (*Il giovane Dewey*, p. 80) hai un intento de conciliación dos presupostos idealistas coa psicoloxía experimental; a psicoloxía vén aquí definida como a ciencia dos feitos e dos fenómenos do eu que ten como característica fundamental a conciencia, que non pode ser presentada nos termos propios do asociacionismo nin do materialismo mecanicístico, dado que os fenómenos psíquicos non serían «feitos» nun senso empírico e extrínseco, senón «feitos de conciencia» que terían que ver co significado; a conciencia sintetiza sensacións e procesos en canto a súa capacidade significante; é portadora de significados.

⁴ Granesse, A., *Il giovane Dewey*, p. 158. É oportuno anotar igualmente a introdución que Dewey realiza en *The psychology of number and its applications of teaching arithmetic* (1895), escrita en colaboración con Alexander McLellan.

⁵ Dewey, J., «Ethical principles underlying education», en National Herbart Society, *Third Yearbook*, Chicago, 1897.

⁶ Previamente, en 1888, xa publicara *The Ethics of Democracy*, e en 1909 volverá sobre estas cuestións mediante o texto *Moral Principles in Education*.

⁷ Texto en colaboración antecedido por «Some stages of logical thought», considerado o punto de partida da lóxica deweyana.

⁸ Onde por primeira vez se aplicaron en toda a súa significación os métodos activos escolares, escribiu L. Luzuriaga no seu texto *La escuela nueva pública*, p. 12, isto é, métodos funcionais ou pragmáticos, como forma de realizar os fins da educación coa maior eficacia e economía posible.

School), adxunta ao Departamento de Filosofía, Psicoloxía e Pedagogía, co auxilio inicial de dous mestres e un reducido número de 16 alumnos; unha escola experimental que en 1903 xa impartía ensinanza a 140 alumnos e contaba con 23 mestres e 10 asistentes graduados (organizados en varios departamentos), sendo a maioría dos alumnos de familias de profesións liberais e fillos de profesores universitarios⁹. Esta Escola, que contou co apoio de Francis W. Parker¹⁰, permitiulle a Dewey implicarse directamente co novo entusiasmo científico que a educación comezaba a despertar, como puxo de manifesto en *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and the Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902) e *The School and the Child* (1906): un espazo de experimentación pedagóxica, onde se practicaban a democracia, as reunións semanais do profesorado para elaborar os programas e a discusión entre o profesorado e o alumnado sobre as actividades educativas que alí se realizan, nun contexto no que, porén, dominaban as ideas educativas conservadoras e tradicionais. Esta circunstancia contextual terminaría ocasio-

⁹ Os nenos máis pequenos (de 4 e 5 anos) realizaban actividades que coñecían polos seus fogares e contorna: cociña, costura, carpintería. Os de 6 anos construían unha granxa de madeira, plantaban trigo e algodón, transformábano e vendían a súa produción no mercado. Os nenos de 7 anos estudaban a vida prehistórica en covas que construíran eles mesmos, e os de 8 anos centraban a súa atención no labor dos navegantes, como Marco Polo, Colón, Magalhães e Robinson Crusoe. A historia e a xeografía locais centraban a atención dos nenos de 9 anos, e os de 10 estudaban a historia colonial mediante a construción dunha copia dunha habitación da época dos pioneiros. O traballo dos grupos de nenos de máis idade centrábase menos estritamente en períodos históricos particulares (aínda que a historia seguía sendo parte importante dos seus estudos) e máis nos experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía política e fotografía. Os alumnos de 13 anos de idade, que fundaran un club de debates, precisaban un lugar de reunión, o que os levou a construír un edificio, un proxecto no que participaron os nenos de todas as idades nun labor cooperativo que para moitos constituíu o momento culminante da historia da escola.

¹⁰ Este educador, con fama de educador progresista, con estadia en Alemaña, que fora director do complexo escolar de Quincy (Massachusetts), onde o alumnado aprendía mediante leccións prácticas e con excursións, isto é na vida real, foi desde 1892 director da Cook County Normal School de Chicago, onde se sintetizou o mellor de Pestalozzi, de Froebel e de Herbart. Esta Escola de formación de profesores veu dar en 1899 no Instituto de Pedagogía de Chicago, que á súa volta se fusionou en 1901 coa Sección Pedagóxica do Departamento, que dirixía Dewey, converténdose na Escola de Educación da Universidade de Chicago, da que á morte de Parker se tornou director Dewey ata que en 1904 dimitiu.

nando o abandono da Escola por parte de Dewey e o seu paso á Universidade de Columbia, en Nova York, onde foi docente activo ata 1930, en que se xubilou, e á que estivo ligado ata a súa morte en 1952.

Desde a Universidade de Columbia desenvolverá a súa maior actividade: sendo profesor do Teachers College¹¹, colabora con xornais liberais, participa con educadores e activistas sociais acentuando o seu compromiso coa crítica social e coas reformas progresistas, implicarase en loitas contra a discriminación de xénero e racial, será socio fundador do primeiro sindicato de profesores de Nova York (American Teachers Union) e mostrará unha constante preocupación pola construción dunha comunidade democrática.

Entre tanto, escribe abondosos textos, entre eles *How we Think* (1910, revisado en 1933), onde describe un método de pensamento reflexivo e a súa concepción do método científico en cinco etapas, *Schools of tomorrow* (1915, en colaboración coa súa filla Evelyn onde se mostran experiencias de Escolas Novas norteamericanas) e *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1916), onde propón unha teoría xeral da educación, ao tratar aquí os seus problemas de fondo, máis que as cuestións didáctico-pedagóxicas e prácticas escolares, entendendo que a práctica pedagóxica debía presupoñer da parte dos profesores unha certa concepción da educación.

En 1919 é invitado polo departamento de Filosofía da Universidade Imperial do Xapón en Tokyo e durante tres cursos exercerá alí e en China as súas actividades docentes. Visita logo Turquía (1924) e México (1926). En 1928 visitou a URSS cunha delegación de educadores americanos¹², publicando en 1929

¹¹ Un centro para a formación permanente do profesorado activo.

¹² Fixo daquela unha valoración positiva da experiencia soviética como importante contribución á experiencia social da humanidade. O estalinismo fixo que mudara esta posición ante a ausencia da liberdade dos individuos e o determinismo histórico marxista. Sobre o desenvolvemento pedagóxico ruso e a visita de Dewey pode examinarse o texto de Mchitarjan, I., «John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 -

as súas *Impressions of soviet Russia and the revolutionary world, México, China, Turkey*. En 1930 é nomeado profesor *honoris causa* pola Universidade da Sorbona en Francia. En 1938 publica *Experience and education* e neste mesmo ano xunto con Sidney Hook¹³, W. Kilpatrick, tamén profesor no Columbia Teachers Training College, e outros, Dewey formou o «Comité para a liberdade cultural» co propósito de denunciar feitos de represión da liberdade cultural, chegando a denunciar á Unión Soviética (a propósito da revisión do proceso a Leon Trotski), a Alemaña, a Xapón, a Italia e a España.

Máis tarde procederá á revisión dalgúns textos anteriores e á escritura de numerosos textos novos, perfilando o seu concepto do liberalismo¹⁴ e ampliando unha obra xa extensa: *Education Today* (1940), *Reconstruction in Philosophy* (1946), ou *Education and the Social Order* (1949), entre outros. Tamén agora se manifestará contra os excesos naturalistas e individualistas da Progressive Education Association que el contribuíra a fundar¹⁵, e opoñerá a aqueles intelectuais partidarios do «reconstrutivismo social», espazo no que tamén el militaba, que recorrían nos últimos anos trinta a programas de «contraadoutramento» para oporse a unha ensinanza encamiñada a lexitimar unha orde social capitalista e opresora, porque, ao seu

Report on a forgotten reception», *Encounters in Theory and History of Education*, 10, 2009, pp. 163-186.

¹³ Autor que escribiu en 1939 unha notable achega sobre a figura de Dewey: *John Dewey. An intellectual portrait*, que foi traducida ao castelán e publicada en 2000 (*John Dewey. Semblanza intelectual*) con introdución de Richard Rorty.

¹⁴ «O liberalismo humano deberá ocuparse das causas das desigualdades e das opresións e non dos síntomas, facendo uso do seu poder social non para mellorar o sistema existente senón para cambiálo». Para Dewey, antiestalinista e igualmente contrario ao *New Deal* conservador do Presidente Franklin D. Roosevelt, o liberalismo do que fala en *What is Democracy, its conflicts, ends and means* relaciónase «cos métodos democráticos para efectuar transformación social». Vid. Borghi, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo*, p. 46.

¹⁵ A Progressive Education Association, fundada en 1918, converteuse en 1932 na sección estadounidense da Liga da Nova Educación e pasou a ser en 1944 a American Education Fellowship, véndose abocada ao fracaso e á súa desaparición nos anos inmediatos á II Guerra Mundial.



John Dewey

xuízo, esta contrapropaganda destes intelectuais demostraba falta de confianza na forza das súas conviccións e na eficacia dos medios de estudo intelixente das forzas e condicións históricas, a través do que se habería de chegar, sen adoctrinamento, a esa desexable deslexitimación.

En 1952 á idade de 92 anos morría John Dewey. Desaparecía, como se escribiu no *New York Times*, o «pai da educación progresiva». Del dixo Bertrand Rusell: «É un home das máis altas prendas, liberal nas súas tendencias, xeneroso e amable nas súas relacións persoais, infatigable no traballo»¹⁶.

Autor dunha densa construción teórica, epistemolóxica e educativa

Dewey, autor dunha profunda e ao tempo extensa obra relacionada con fundamentais aspectos filosóficos (epistemolóxicos, lóxicos, éticos, metafísicos, estéticos), con aspectos psicolóxicos e con outros de orde pedagóxica, planteou a súa elaboración filosófica como «teoría xeral da educación». Elabora unha teoría educativa cos principios necesarios como teoría práctica en relación co que debe facerse e como debe facerse: unha teoría como fundamento dunha práctica educativa racional¹⁷.

Fíxoo desde a epistemoloxía pragmatista¹⁸ que da centralidade ao concepto de «experiencia»; isto é, que trata de com-

¹⁶ Rusell, B., *Diccionario del hombre contemporáneo*, p. 79. Case idénticos termos aos empregados no capítulo que lle dedica na súa *Historia de la Filosofía occidental*, p. 437, onde, porén, manifesta a súa oposición ao concepto deweyano sobre as crenzas boas ou malas en relación cos seus efectos.

¹⁷ Como demanda T. W. Moore en *Introducción a la teoría de la educación*: unha adecuada teoría práctica da educación debe conter supostos razonables sobre os fins educativos, sobre a natureza dos educandos e sobre a natureza dos coñecementos e os métodos considerados apropiados para a súa transmisión (p. 30 entre outras).

¹⁸ A corrente filosófica do «pragmatismo», iniciada por Charles S. Peirce en 1878, foi continuada con novos significados por William James e por parte de J. Dewey, coa expresión de «instrumentalismo». Falamos dunha corrente que procede do «empirismo» na orde do coñecemento (este, deriva directa ou indirectamente da experiencia sensible, sexa esta externa ou interna) e do «utilitarismo» na orde da acción; pártese de que còmpre darlle máis importancia á práctica cá a teoría e ás consecuencias que non aos principios, así como buscar o criterio de verdade na acción (*pragma*). Segundo James, unha idea adquire a súa

prender ao ser humano en relación coas súas accións; que é para Dewey un asunto referido ao intercambio entre un ser vivo co seu medio ambiente físico e social, que implica integración de accións e afeccións, que non se refire polo tanto a algo meramente subxectivo, que posúe unha dimensión proxectiva baseada en conexións e continuidades e implica de forma permanente procesos de reflexión e inferencia¹⁹.

Neste sentido, experiencia e pensamento reclámanse mutuamente, nunha teoría da educación asentada sobre os seguintes principios:

- a) Da experiencia.
- b) Da actividade; dado que o coñecemento deriva da experiencia, a actividade do neno é o motor da aprendizaxe.
- c) De utilidade: a adquisición de coñecementos debe subordinarse á resolución de problemas da vida real, que leva da man un currículo centrado en proxectos interdisciplinarios.

validez a través da acción, tendo por fin e por resultado a súa validez. Da mesma forma, na orde moral o xusto consiste no que é máis vantaxoso para a nosa conduta. Un dos signos da idea verdadeira é a súa fecundidade, isto é a súa aptitude para ser eficaz, unha aptitude que só se manifesta a través da experiencia. A verdade defínese pola totalidade das súas consecuencias de toda orde (afectivas, sociais, cognitivas): un proceso a través do que se verifica, satisfacendo o conxunto das necesidades humanas. Hai que salientar que o «utilitarismo altruista» de James Mill (por el exposto na entrada «Educación» editada nun suplemento da *Enciclopedia Británica* en 1821), que aquí se toma en consideración, parte do principio xeral da utilidade imposta pola experiencia, que engade á cantidade de placer a consideración da súa cualidade, o que o conduce á seguinte conclusión: a bondade, que é o criterio utilitario do que está ben na conduta, non é a bondade propia do axente, senón a de todos os interesados», de xeito que a través dun transfert de sentimentos se chegue á verdade desinteresada. Late por debaixo a convicción de F. C. S. Schiller e de W. James de que todo debe entenderse á luz da intención humana, incluído o pensamento; así, as crenzas son instrumentos para tratar a experiencia e deben ser xulgadas como tales, poñendo énfase nos resultados como unha proba de satisfactoriedade.

O pragmatismo, máis que unha corrente unitaria, debe ser entendido, segundo Richard Rorty, como «un conxunto de doutrinas filosóficas a propósito da verdade, o coñecemento e o valor» (Introducción a Hook, *John Dewey. Semblanza intelectual*, p. 15). Sobre a cuestión: Pérez de Tudela, J., *El pragmatismo americano*; Bello, G., «El pragmatismo americano» en Camps, V. (ed.), *Historia de la Ética.*; Faerna, A. M., *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*; Barrena, S., *Pragmatismo y educación*, pp. 23-50, e en particular Bernstein, R., *El giro pragmático*.

¹⁹ González Monteagudo, J., «John Dewey y la pedagogía progresista», en Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, p. 23.

d) Da democracia: a escola como microcosmos participativo.

e) Científico: valorar a investigación científica na aula.

E será arredor destes principios como se articularán o conxunto dos seus numerosos textos, entre os que aludiremos aos máis directamente relacionados coa cuestión educativa:

O meu credo pedagóxico (1897)

Escola e sociedade (1899)

O neno e o currículo (1902)

Principios morais da educación (1909)

Como pensamos (1910, 1933)

Interese e esforzo na educación (1913)

As escolas de mañá (1915)

Democracia e educación (1916)

Fontes dunha ciencia da educación (1929)

Experiencia e educación (1938)

Lóxica, teoría da indagación (1939)

A educación hoxe (1940)

Educación e arte (1954)

My pedagogic creed, un artigo publicado en 1897, constitúe a primeira formulación global sobre o seu pensamento pedagóxico e onde se entende a educación como reconstrución continua da experiencia (cos seguintes apartados: «O que é a educación», «O que é a escola», «As materias de ensino», «A natureza do método», «A escola e o progreso social»). *The school and society* (1899) é un desenvolvemento parcial dos argumentos trazados en *My Pedagogic Creed*, a partir do suposto de que a escola non podía permanecer allea ás intensas transformacións sociais, senón que polo contrario debía ligarse ao progreso social, mudando radicalmente a súa propia forma.

En *The child and the curriculum* (1902) Dewey criticou o coñecemento escolar concibido como unha forma simplificada e organizada baseada apenas na estrutura lóxica da ciencia de referencia. El entendía, polo contrario, que o valor dos coñecementos sistematizados na escola estaba na posibilidade

de que o educador determinara o ambiente necesario para a aprendizaxe dos nenos e para poder dirixir a súa actividade mental. Na obra, ademais, aborda a súa crítica contra os dualismos: o neno *versus* o currículo, ou a natureza individual *vs.* a cultura social.

En *Moral principles of education* (1909) presentou Dewey a súa concepción moral, referíndose desde a epistemoloxía pragmática á educación moral indirecta e vital, negando calquera distinción entre a dimensión moral e a social da experiencia, polo que os principios morais non deberían ser entendidos como «transcendentais» senón inherentes á vida en comunidade.

En *How we think* (1910, con reelaboración de 1933) analiza os procesos de pensamento e a súa activación nos ámbitos escolares coa preocupación por aprender a pensar reflexivamente, o que tamén atendeu en *Interest and effort in education* (1913), onde profunda nos fundamentos psicolóxicos da súa Pedagogía. O interese significaría a identificación entre o Eu do alumno e o que debe ser aprendido.

Democracy and education (1916), escrita no contexto internacional da primeira Guerra Mundial, é considerado o seu texto central: un proxecto de reforma integral da práctica pedagóxica presentado desde a súa filosofía política, ao formular as democracia como «un modo de vida asociada, unha experiencia comunicada conxuntamente», sendo función política da educación a de contribuír á democratización da sociedade e das súas institucións. O capítulo VII deste texto, «A concepción democrática na educación», contén as ideas básicas que o resto do libro desenvolve.

En *The source of a science of education* (1929) salienta o exame do estatuto disciplinar e epistemolóxico da Pedagogía: unha arte «que inclúe a ciencia dentro de si mesma», poñendo Dewey de relevo a imposibilidade de que a Pedagogía poida ser ciencia como as ciencias naturais, dado o seu carácter ideográfico máis que normativo.

De grande importancia é tamén o texto *Experience and education* (1938), unha obra de madurez, argumentativa e reflexiva, na que se toma en consideración o desenvolvemento da chamada «educación progresiva», e onde se examina o concepto pragmático de experiencia educativa. A «teoría da experiencia», de novo referida aquí, significa unha organización racional e progresiva da experiencia, operada a través do método científico. Os criterios-guía son os da «interacción» e da «continuidade», que *de facto* permiten que cada proceso de aprendizaxe se relacione con toda a experiencia do educando, adquirindo «un significado digno de consideración». Aquí Dewey examina as interpretacións individualistas e espontaneistas do activismo pedagóxico, que rexeita, e crítica tamén a escola tradicional saturada de nocionismo autoritario e por ser allea á vida do neno, fronte a súa proposta de reconstrución da práctica pedagóxica destinada a incrementar a capacidade do individuo de dirixir o curso de futuras experiencias, que permiten crecer e desenvolverse en novas direccións.

Argumentos fundamentais da súa teoría educativa

De modo alternativo ao que se podería considerar un modelo escolar tradicional (coñecemento construído, adhesión acrítica a valores dominantes, cultivo inadecuado da memorización de contidos académicos, intelectualismo²⁰, visión «estática» da realidade), Dewey propón a «escola progresiva» ou «orientada ao neno»: un modelo escolar que toma en consideración os

²⁰ O intelectualismo idealista tende a dar valor á existencia do pensamento desinteresado e en abstracto. Dewey, en troques, concibe a actividade da mente de modo concreto; «sempre se pensa en algo, habendo unha causa ocasional que o provoca e por iso que o pensamento non se concreta fóra da acción, fóra de experiencias reais e de situacións problemáticas. Ocorre nesta epistemoloxía pragmatista, que Dewey expón no seu texto *Lóxica: a teoría da investigación* (1903), que os obxectos están interrelacionados no proceso de construción do coñecemento. Coñecer mediante a intelixencia investigadora é percibir as conexións (a continuidade) que une os obxectos cos seus fins útiles: «o pensamento existe nun marco dinámico de reflexión indutiva-deductiva: do particular chégase á comprensión global e o conxunto suxire idea dos particulares», como expresou Rogelio Blanco en «Dewey: Un clásico del siglo XX.», p. 398.

impulsos, necesidades e intereses infantís, a interrelación do coñecemento escolar coa contorna, os interrogantes do alumnado sobre a realidade social, a necesidade da unidade entre o saber e o facer, o papel guía e propositivo dos adultos profesores, o protagonismo do alumnado que «crece» desde dentro de si mesmo, a potenciación da súa creatividade, da súa individualidade e da cooperación, e a proposta de programas escolares con capacidade de resposta ás súas necesidades.

Fronte á concepción, de raíz aristotélica, de que a educación era un desenvolvemento e actualización de potencialidades latentes do neno, un camiñar cara unha finalidade futura mediante o exercicio de facultades²¹ como a memoria, a razón, a vontade e a imaxinación, Dewey presenta unha visión diferente sobre a función da educación: «a educación debe ser concibida como unha continua reconstrución da experiencia; o proceso e o obxectivo da educación son unha e a mesma cousa» dirá en *My Pedagogic Creed*; «unha reconstrución que vai da experiencia presente do neno á representada polas convencións de verdades organizadas que chamamos materias de estudo», dirá Fernando Sainz en 1933²²; o que implica unha filosofía pragmatista da educación, para a que nada transcende ao mundo natural da experiencia. Noutras palabras, o proceso educativo non tería fins exteriores a el mesmo (finalidades relixiosas, económicas, ou políticas, distintas da «comunidade democrática») porque a educación é vida e a vida é desenvolvemento, que é un fin en si mesmo.

Sendo así, o primeiro criterio dunha finalidade valiosa da educación é que debe nacer das actividades actuais e referirse á experiencia cotiá, asignándose por isto un valor instrumental

²¹ Xa no seu texto de 1897 «Ethical principles underlying education» dicía: «A idea redúcese a enumerar unha serie de facultades —percepción, memoria, razonamento, etc.— e afirmar entón que cada un destes «poderes» necesita ser desenvolvido. Pero esta afirmación é vaga e formal...O feito simple é que non hai unha facultade illada de observación, nin de memoria, nin de razoamento, como non hai unha facultade orixinal para a carpintaría ou a enxeñaría. Estas facultades significan simplemente que os impulsos e hábitos particulares foron coordinados e encanados para realizar certos xéneros definidos de traballo. Pode dicirse o mesmo das facultades mentais» (Vid. Dewey, *Ensayos de Educación*, II, p. 17).

²² Sainz, F., *Las escuelas nuevas norteamericanas*, p. 14.

ao programa escolar. Así pois, as actividades escolares dos nenos deberían prover as ocasións vitais da aprendizaxe da botánica, da matemática, da física, da química, da economía, ou da historia mediante o método «do problema» a resolver, isto é, un proceso de aprendizaxe realizado en cinco momentos concatenados, unindo interese²³, motivación, esforzo e enerxía como consecuencia do interese/preocupación por saber e resolver un problema. Esta metodoloxía debe contribuír, ademais, á aprendizaxe da orde e da disciplina procesual e á dos comportamentos éticos, correspondéndolle aos profesores interpretar os impulsos infantís²⁴ e intervir como impulsores e orientadores deste proceso educativo-social, co deber de suxerir cursos de acción educativa, dado o coñecemento adquirido en relación cos seus estudantes e o dominio das materias e contidos de estudo.

Estes cinco momentos concatenados²⁵ permiten poñen en marcha un proceso lóxico e de raciocinio indutivo que pode resumirse así: 1) Problematización, pois os problemas ou situacións empíricas son a condición necesaria para pensar; 2) Definición da dificultade ou problema; 3) Análise; 4) Formulación de hipóteses ante varias posibilidades de continuar unha experiencia de observación; 5) Sometemento da hipótese seleccionada á proba da experiencia e obtención de datos conclusivos. A situación problemática debería superarse deste modo transformándose «nun todo unificado».

Dewey contempla, pois, a educación como un proceso con dimensión social e como medio para a continuidade e progreso

²³ «Interese» que Claparède entendía como *puissance*, como punto de partida e capacidades de desenvolvemento espontáneo, en *Psychologie de l'enfant*; isto é, virtualidades que tenden ao por vir e que o educador debe secundar colocando ao neno nas máis favorables circunstancias para a súa eclosión, dirá Dewey en *L'école et l'enfant*, p. 140.

²⁴ Dewey seguía nisto o que puxera de relevo James (James, W, *Causeries pedagogiques*, p. 54) sobre intereses e impulsos infantís: «O pequeno organismo psicolóxico onde abundan os intereses e os impulsos sobre os que o pedagogo debe afirmar os resortes de acción e coñecer intimamente os movementos. A súa tarefa é a de ampliar a experiencia do neno, tanto pasiva como activa, partindo das tendencias innatas».

²⁵ Alternativa aos cinco pasos herbartianos: preparación, presentación, asociación, xeneralización e aplicación.

(«refacer intelixentemente a experiencia», enriquecéndoa ante a complexidade do medio), sendo dúas as razóns fundamentais deste proceso educativo: unha de carácter psicolóxico, que consiste na exteriorización e despregue das potencialidades do individuo, que comeza coa actividade infantil, e unha razón social, co fin de preparar e adaptar ao individuo para as tarefas sociais, o que supón a necesidade de interacción e de intercambio social²⁶. Un proceso que parte da tríade «interese-motivación-esfuerzo», da realización de experiencias reflexivas e da organización dun contexto escolar que, como instrumento social, prové do adecuado ambiente social educador, como Dewey reclamaba no artigo segundo de *My Pedagogic Creed*²⁷.

Contexto social, político, ideolóxico e académico

Desde o punto de vista socio-histórico os Estados Unidos rexistraban durante as últimas décadas do século XIX unha intensa transformación xeográfica e económica, debido á colonización de territorios, á industrialización e á urbanización; había unha considerable permeabilidade en canto á organización social, que permitía pensar na organización institucional atendendo a necesidades sociais; a estratificación social manifestábase aberta a valorar as capacidades das persoas; fronte aos principios da herdanza histórica salientaba o espírito de innovación e asentábase a conciencia social favorable á vida democrática, o que implicaba tarefas de formación social²⁸. No plano ideolóxico hai que salientar que se contraponían as grandes correntes da filosofía: idealismo e positivismo, empirismo e racionalismo, cientismo e especulativismo, iluminismo e romanticismo, asociacionismo mecanicístico e espiritualismo,

²⁶ A miúdo estes dous aspectos están en oposición, pero esta pode desaparecer se temos en conta que as potencialidades do individuo en desenvolvemento carecen de significado fóra dun ambiente social.

²⁷ Dewey, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, pp. 59-61.

²⁸ González Monteagudo, J., «John Dewey y la pedagogía progresista», pp. 16-17.

sensismo anglosaxón e filosofía clásica alemá; Dewey reflicte esta complexa situación; así, por exemplo, propoñía o problema da relación home-natureza en termos de compromiso entre o idealismo e o evolucionismo»²⁹.

A obra intelectual e filosófica de Dewey xorde, pois, nun vivo contexto de ideas e de debates, tamén presente no ámbito docente, xa desde que en 1855 Henry Barnard iniciara o extraordinario *American Journal of Education*. Hai que salientar que desde 1870 existía unha National Education Association³⁰, con antecedentes fundados en Filadelfia en 1857, que reunía milleiros de membros e da que foi un dos primeiros presidentes o hegeliano William Torrey Harris, fundador do *Journal of Speculative Philosophy*, medio no que colaboraron os pragmatistas Charles Peirce, William James e John Dewey. Harris, que como hegeliano e autor do texto *Hegel's Logic*, subliñaba a importancia da tradición cultural e a necesidade da súa transmisión como a principal tarefa educativa (tradición curricular humanista), apelaba a unha radical reconstrución das escolas e confiaba en que o século xx, sobre a base dun mellor coñecemento da natureza infantil, marcaría unha nova era na educación. Igualmente formulaba que a escola debía ser «unha comunidade», pedindo a unión entre escola e comunidade³¹, polo que se opuxo nalgunha medida ao herbartismo escolar³², en declive a fins do século XIX.

²⁹ Granesse, *Il giovane Dewey*, p. x.

³⁰ A través dela recibían os educadores americanos as influencias de Froebel e de Diesterweg, que traduciron practicamente múltiples indicacións pestalozzianas, e en particular as de Beneke e de Herbart, que intentaran converter as anteriores propostas na base dunha ciencia pedagóxica.

³¹ Cfr. Good, *Historia de la educación norteamericana*, pp. 358-379.

³² Dewey, pola súa parte, sería aínda máis crítico co formalismo herbartiano, sendo por iso máis favorable á óptica naturalista (de dentro afóra) froebeliana en canto ao proceso de aprendizaxe, se ben facendo destacar a necesidade de combinar o enfoque activo centrado nas capacidades infantís co enfoque social do proceso educativo, como resaltaron moitos estudosos.

Necesitamos —escribiu— unha supresión radical da uniformización practicada nas escolas. Necesitamos unha educación que desenvolva as diferenzas e conserve a individualidade. Isto non fará doado o labor da escola; de certo, será penoso e difícil, pero será máis científico (...) en tanto que a misión da escola debe consistir en promover a saúde, inspirar a acción, impulsar amor polas causas nobres e elevar o nivel da vida superior³³.

William Torrey Harris poñía en marcha nos anos oitenta do XIX a serie editorial *International Education Series*, mentres un pouco máis tarde Nicholas Murray iniciaba a *Educational Review* (1891-1928); por outra parte, abundaban os cursos universitarios de educación, para os que William James escribiu en 1899 os *Talks to Teachers*, así como as disposicións legais sobre o campo escolar nos varios Estados da Unión. En 1903 fundábase a Society of Educational Research que introducía o cuantitativismo na investigación educativa (Thorndike, P. W. Search) e abordábanse distintas investigacións nas diversas materias de ensino.

Ademais, Francis W. Parker e Dewey xeneralizaron daquela a palabra «democracia» ao salientar unha nova misión para a escola: a de producir unha orde social democrática. Ao tempo desenvolvíanse nos EUA os *child studies*, sobre todo desde que o psicólogo experimental Stanley Hall puxera de relevo en 1880, mediante as súas investigacións biolóxicas e xenéticas realizadas desde o laboratorio organizado na Clark University de Worcester³⁴, as diferenzas de todo tipo existentes entre a natureza infantil e a dos adultos, inclusive en canto aos intereses e ás actividades, coas consecuencias que de iso se detraían para a visión das escolas e das súas actividades. Viría

³³ Harris, W. T., «Prefacio» en Search, P. W., *Una escuela ideal*, pp. 27, 29.

³⁴ Puxo tamén en marcha o *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology* e formou gran número de discípulos. Foi autor de textos como *Psychology of Adolescence*, 1903; *Aspects of Child Life and Education*, 1907 e *Educational Problems*, 1911.

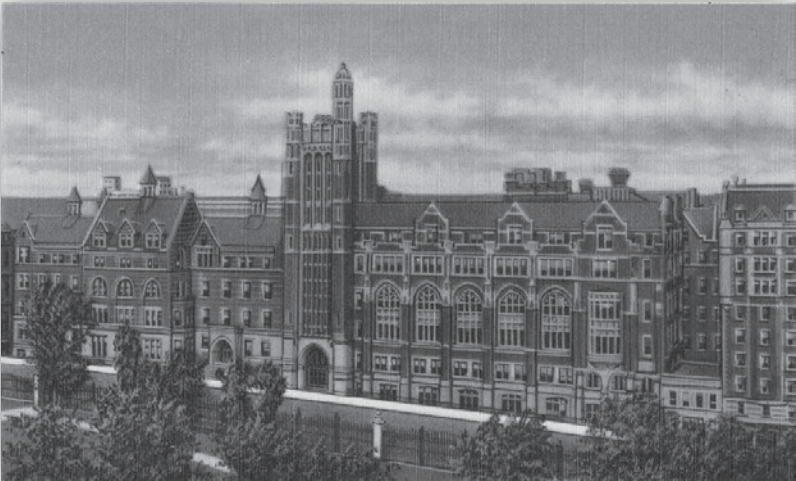
a reforzar esta perspectiva A. Kirkpatrick en 1903 co texto *Fundamentals of Child Study*.

Ao respecto, debemos anotar que o desenvolvemento do espírito experimental, que no século XIX suscitara a aparición da psicoloxía de laboratorio, favorecera ao mesmo tempo o estudo sistemático e experimental da infancia e da adolescencia e o inicio a partir de 1880 do movemento paidolóxico, co florecemento de estudos científicos e a creación de diversos institutos de investigación. En Alemaña aparecera en 1881 *Alma do neno* de Preyer, mentres en Francia Taine publicaba *Notas sobre a adquisición da linguaxe no neno e na raza* e Pérez os seus traballos sobre a primeira infancia. Os laboratorios alemáns atraían a diversos investigadores estranxeiros desexosos de iniciarse, xunto aos mestres da nova psicoloxía, nos métodos de investigación científica, e aínda que estes laboratorios non abordaran de modo específico as modalidades psíquicas do neno, a súa influencia era grande.

En 1896, O. Chrisman, discípulo de Stanley Hall, que tamén estudara en Alemaña, lanza o manifesto *Paidology*. En América J. M. Baldwin, Miss Shinn e outros escriben textos sobre o desenvolvemento do neno, baseándose en numerosas observacións. En Inglaterra James Sully, autor de diversos estudos, organiza a Child Study Society. A partir de 1900 a produción científica e as observacións atinxen extrema variedade e extensión, sobre todo en Alemaña e nos EUA.

Cómpria abrir unha nova ruta organizativa da educación, desde supostos diferentes. Con Francis Parker e con Charles W. Eliot, Dewey foi un dos participantes en debates académicos e sociais que se fixeron presentes en *The School Journal* pretendendo abrir un horizonte diferente³⁵ do que preconizaba

³⁵ Coa resonancia do transfundo evolucionista, a posición central da idea da infancia, a confianza no progreso humano e a consideración do mestre como sacerdote social, como recollen Bruno-Jofré e Jover Olmeda, «El ideal democrático en el ideario pedagógico...», p. 27 e Herbert M. Kliebard no seu fundamental estudo (1986) para estas cuestións, *The struggle for the American curriculum. 1893-1958, passim*.



Dewey foi profesor do Teachers College da Universidade de Columbia en Nova York, unha institución á que estivo ligado ata o seu falecemento en 1952

a dominante e herbartiana National Society for the Study of Education. Na discusión pública que se deu sobre a motivación e a aprendizaxe escolar, que suscitara Herbart (o interese como medio para aumentar o esforzo e estudo), estas figuras partiron da doutrina do interese, que confrontaron co texto escrito por Dewey en 1895, *Interest in Relation to Training of the Will*: Herbart afirmara que a conduta está determinada polas ideas previamente aceptadas polo individuo; porén, isto podería converter ao alumno nun peón nas mans dos profesores, e fronte a esta posibilidade Dewey vía o «interese» como medio para estimular o desenvolvemento nas direccións que a razón e a experiencia aproban, en lugar da «habilidade motivacional» dos adultos para orientar a conduta infantil nunha dirección predeterminada.

Dewey fora influído polas achegas de Stanley Hall como se pode ver no primeiro texto por el escrito, *Psychology* (1887), como o foi igualmente polos *Principles of Psychology* de William James, onde este fala da actividade global da conciencia, ligada ao organismo biolóxico: aspectos e posicións que o decantaron cara a psicoloxía pragmática da educación. Cómpre sinalar a este respecto que W. James «viña criticando, con bo criterio, algúns abusos da psicoloxía experimental, dado que os seres humanos son demasiado complexos, para que a medida de calquera das súas facultades, separada do mecanismo enteiro da intelixencia, poida realmente revelar o seu poder intelectual»³⁶.

Máis aló do escenario norteamericano entre os séculos XIX e XX tamén se comezara a efectuar en Europa a revisión dos principios da educación tradicional, ao tempo que se formulaban os da «educación nova». A ensinanza escolar tradicional, de carácter intelectualista e autoritario, apoiábase con frecuencia nos principios establecidos por J. F. Herbart (1776-1841) e polos seus continuadores, T. Ziller e W. Rein; unha ensi-

³⁶ Hubert, R., *Historia de la Pedagogía*, p. 285.

nanza de tendencia abstracta, uniforme, de acordo coa orde preestablecida dos «cinco grados formais»³⁷, que creaba unha atmosfera de obediencia, onde a subordinación e a disciplina constituían os factores esenciais da educación.

Os novos textos de psicoloxía infantil de fins do século XIX, os estudos de laboratorio de Alfred Binet na Sorbona parisina³⁸, as investigacións de Stanley Hall e de W. James, as posicións de Ed. Claparède desde o Instituto Jean-Jacques Rousseau de Xenebra, desde onde formula a orientación da pedagogía e da psicoloxía funcional³⁹, fixeron que o límite entre psicoloxía e pedagogía fose superado en favor de pensar que as concepcións do home e do seu desenvolvemento, xurdidas das fontes psicolóxicas, se transformaran nos fundamentos da pedagogía. Aquí se instala a figura de J. Dewey.

Por outra parte, entre fins do XIX e comezos do XX xurdiran numerosas escolas experimentais⁴⁰ heteroxéneas, que tendían ao desenvolvemento libre, individual e xeral de cada alumno: Cecil Reddie en Abbotsholme, 1889; Hermann Lietz en Ilsenburg e outras localidades alemás, co seu «ideal de humanidade» por riba de ideais étnicos, nacionais e confessionais; desde 1906 Paul Geheeb en Odenwald coa «comuna escolar libre»; a *École des Roches* con Edmond Desmolins e con Bertier, que deu a coñecer en Francia a Dewey a través das

³⁷ Cfr. nota 25.

³⁸ Mediante a construción da súa escala métrica da intelixencia e foi o iniciador do método dos testes.

³⁹ A psique como unha «función» específica do ser humano con todo o seu dinamismo e con todas as súas tensións, apelando á organización da actividade do neno, distinguindo entre actividade funcional e actividade de rendemento.

⁴⁰ John Dewey e a súa filla Evelyn escribiron e editaron en 1915 o texto *Schools of Tomorrow* (*Escuelas de mañana*, Madrid, 1918) onde daban interesantes exemplos destas escolas experimentais en distintos lugares estadounidenses, «para mostrar o senso práctico das ideas e dar unha idea do que actualmente se está a facer para revitalizar a vida escolar», ademais de reflexionar sobre a educación como desenvolvemento natural, os factores de crecemento natural, a reorganización dos programas escolares, o xogo, a liberdade e a individualidade, a relación da escola coa comunidade, a escola como fundación social, a industria e a reorganización educativa, a educación mediante o traballo e a democracia e a educación.

páxinas de *L'Éducation*; a escola para nenos con necesidades educativas específicas de Bruxelas, impulsada por Decroly; María Montessori coa Casa dei Bambini en Roma desde 1907, e cos seus textos como *Il metodo de la pedagogia scientifica applicato a l'educazione infantile* (1909); ou a escola de Bierges fundada en Bélxica polo portugués Faria de Vasconcelhos en 1912, enlazadas todas mediante o Bureau International des Écoles Nouvelles impulsado desde 1899.

Experiencias que se acompañaban de textos e estudos relevantes, como o de Kerchensteiner *Begriff der Arbeitsschule* (1911) ou o de Adolphe Ferrière *L'école active* (1920), seguindo a conceptualización de Pierre Bovet... e, conectando todo ese impulso internacional, a Liga Internacional das Escolas Novas, creada en 1921, e *Pour l'Ere Nouvelle*, ambas instancias baixo o impulso de Ferrière, sostendo como obxectivo da educación a mantenza das forzas espontáneas da evolución psicolóxica dos nenos e a protección de cada unha das súas fases, ao tempo que en 1924 a Sociedade de Nacións aproba a Declaración de Xenebra sobre «os dereitos do neno».

Nos Estados Unidos xunto a escola creada por J. Dewey e a súa esposa na Universidade de Chicago como escola-laboratorio, baixo a dirección de Fl. J. Cooks créase na mesma cidade en 1901 a escola Francis Parker, e en 1904 J. C. Meriam establecía unha similar na Universidade de Missouri. Viñeron logo en distintos lugares outras escolas progresivas: a *Play School* de Carolina Pratt e a *Walden School* fundada por Margaret Naumburg en New York (1915); a *Edgewood School*, en Greenwich; a *Park School* de Baltimore; Francis Froelicher creou en 1916 a *Oak Land Country Day School* en Filadelfia; en 1917 estableceuse a *Moray Park School* en Dayton, Detroit; Cora L. Williams organizou nesta mesma época en Conneticut un *Institute for Creative Education*, e aínda outras. En 1919 estableceuse un lazo de unión entre elas, a Progressive Education Association, co seu *Bureau of Educational*



A pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952)

Experiments, desde 1924. Tamén Washburne⁴¹ iniciou as súas experiencias en Winnetka⁴² e nesta época de posguerra desenvolveuse o Plano Dalton e divulgouse o *The Project-Method* segundo as pautas establecidas por Kilpatrick⁴³. Antecedentes dun modo ou de outro da Society for the Experimental Study of Education, do Institute of International Education, e da Federation for Child Study, situados en New York; ou tamén da School of Education, do Child Development Institute e do Teachers College de Columbia, entre outros centros e institutos de investigación e de formación de profesores aos servizo do anovamento da educación.

Fontes de influencia

Dewey, a decir dos seus estudosos, entrou en contacto primeiramente co evolucionismo biolóxico darwinián e co positivismo, logo co idealismo hegeliano, encontrándose en 1890 cos *Principles of Psychology* de William James, porta de entrada ao pragmatismo que cultivou cunha específica elaboración. Sentiu, pois, a influencia do naturalismo, do neopositivismo e tamén a dun materialismo crítico.

De Darwin tomou o modelo biolóxico que lle permitiu asimilar todos os «problemas» reais a unha falta de axuste entre

⁴¹ Ao respecto, interesa ver: Washburne, C., Stearns, M. M., *Better schools: a survey of progressive education in american public schools*, New York, John Day Co., 1928 (*Como tener mejores escuelas: Progresos educativos en Norteamérica*, Madrid, 1931, Tradución de Álvarez Santullano)

⁴² Washburne, C. W., *Winnetka. Historia y significación*. O sistema Winnetka, impulsado por Carleton Washburne na cidade de Winnetka, na contorna de Chicago, practicaba a ensinanza individualizada das materias escolares e a realización de proxectos grupais e creativos, baixo a influencia do sistema de Gary, ao que se referiu eloxiosamente Dewey en *Schools of tomorrow* (1915); gardaba moita conexión na organización escolar coa visión deweyana e coa metodoloxía de proxectos. Sobre Winnetka e outras experiencias norteamericanas é interesante a consulta de Sainz, F., *Las escuelas nuevas norteamericanas*.

⁴³ Aínda que, segundo Washburne e Stearns era restrinxido o número de «novas escolas» a fins dos anos vinte «pouco a pouco o ideal da pedagogía do desenvolvemento mental vai substituíndo á ensinanza consistente en encher de noticias o cerebro infantil» (p. 49); «as cidades de Pittsburg, Chicago, Oklahoma, Filadelfia, New York e outras moitas contan con escolas onde se ensaiou o sistema de 'gobierno polos alumnos', con resultados dignos de terse en conta» (p. 151).

organismo e ambiente⁴⁴. Da fenomenoloxía de Hegel extraeu as ideas da «realidade como un todo unitario» e da «continuidade», que implicaban o antidualismo, aínda que mentres para Hegel o «todo» é unha realidade absoluta, necesidade e certeza, para Dewey o «todo» mostra trazos de incerteza e erro, sendo a razón só un medio para acadar unha situación de maior estabilidade e seguranza⁴⁵, como se salientaba desde a corrente pragmatista, que a súa volta era tamén anticartesiana⁴⁶.

Con Peirce (1839-1914), que acuñou o significado de pragmatismo, aprendeu a analizar o significado dunha idea en termos de consecuencias prácticas diferenciais conseguíntes á súa aplicación. Isto é, viuse influído por Peirce na súa afirmación de que «todo pensamento é unha forma de actividade na que se compromete un organismo biolóxico humano, sempre que se rompen os patróns habituais da acción; un movemento que vai dunha situación de crenza dubidosa a unha establecida»⁴⁷, definindo pois a intelixencia en termos funcionais como unha forma de actividade mediante a que o organismo intenta, ante unha situación problemática, establecer unha nova situación de equilibrio na interacción co medio⁴⁸.

Dewey sentiu as influencias pragmatistas de W. James (*Pragmatism*, 1907) e de George H. Mead. James, desde a súa filosofía pragmatista en relación cos modos de pensar e de razoar, sinalaba nas súas «charlas pedagóxicas» de 1899 que «o home, sexa cal sexa a súa natureza, é ante todo un

⁴⁴ O que aplicou ao seu esquema xeral de como se debería proceder nunha investigación, respondendo a unha «matriz biolóxica», complementaria da «matriz social»: pártese dunha situación de desequilibrio, realízanse actos que tentan reintegrar o equilibrio entre o organismo e o ambiente e desembócase, de ter éxito, nunha situación de equilibrio restablecido, da que se eliminan os conflitos.

⁴⁵ Abbagnano, N., Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, p. 635-36.

⁴⁶ Por negar a intuición e a introspección como vías epistemolóxicas para o establecemento da verdade, dado o seu idealismo.

⁴⁷ Urmson, J. O., *Enciclopedia concisa de Filosofía y Filósofos*, «Pragmatismo», p. 100.

⁴⁸ O pensamento convertido nunha función da acción (*pragma*, acción); é na experiencia de onde o pensamento extrae o valor de verdade ou falsidade das hipóteses de operación elaboradas precedentemente. A verdade segue, pois, á experiencia.

ser que actúa. E dispón de intelixencia para axudalo nas súas adaptacións á vida deste mundo»⁴⁹. Sendo así, «a educación — dicía— consiste na organización dos recursos do ser humano, [é dicir] dos poderes de conduta que lle permitirán subsistir no contorno social e físico; isto é, a organización dos hábitos adquiridos e das tendencias a acción»⁵⁰. Pola súa parte, Mead, que representa a tendencia simbólico-interaccionista, formula o concepto pragmatista do ser humano como un organismo que interactúa simbólicamente, desenvolvendo a súa teoría da acción en confrontación coas dúas teorías intelectuais dominantes no momento, o behaviorismo de Watson (o mecanismo estímulo-resposta) e a psicoloxía introspeccionista (racionalista) de inspiración cartesiana que mantiña o concepto de conciencia como ‘substancia’ e que implicaba o dualismo mente-corpo.

A partir deste conxunto de influencias, Dewey contempla a intelixencia como un instrumento propicio para o exame non só das cuestións lóxicas, senón tamén das cuestións éticas e sociais que se lle presentan aos individuos na vida práctica, concedéndolle singular relevancia á educación. Desde aí formulou unha orientación de pensamento que se ten cualificado como un humanismo naturalista, que rexeitaba a redución humana á unha orde natural privada de espiritualidade; en ocasións definida como un «naturalismo ético», no que se poden observar, xunto ao seu reelaborado pragmatismo, compoñentes evolucionistas, idealistas, neopositivistas e mesmo dalgunha sintonía co marxismo, aínda que con total oposición cara os supostos historicistas-deterministas referidos ao o carácter inevitable dos procesos históricos, xa que negaban o método da intelixencia crítica e social.

⁴⁹ James, W., *Causeries Pedagóxicas*, p. 27, entendendo por acción tamén a nosa linguaxe a as nosas determinacións emocionais.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 31.

Perspectiva filosófica e educativa xeral

Unha antropoloxía biolóxica e unha epistemoloxía pragmatista

A súa é unha antropoloxía naturalista en canto percibe unha continuidade plena entre o mundo biolóxico e o mundo espiritual, cuxa unión constituía a vida no seu dinamismo, tendo a pedagogía como misión a de *inserir* ao neno na «vida», e Deweyolla a natureza humana como un organismo situado nun medio ou ambiente que se refai continuamente. Estamos ante un naturalismo, en todo caso, alleo a calquera forma de materialismo, ao atribuírle á conciencia o seu primado sobre a materia, o que se traducirá tamén no primado da intelixencia e da vontade como portadoras de eleccións racionais, e crítico con respecto ao positivismo e ao idealismo⁵¹.

Un naturalismo, porén, contrario ao espontaneismo da natureza, á que se lle atribuiría, neste caso, unha capacidade de desenvolverse segundo un deseño e de orientarse cara a finalidades prefixadas, renunciando por iso a unha determinación racional dos obxectivos do proceso educativo. As súas consideracións de orde social distancian, por isto, a Dewey de Rousseau. Segundo Dewey hai que auxiliar na infancia as aptitudes naturais: este é o sentido da educación e por iso deben ser impulsadas, educativamente falando, actividades que promovan o desenvolvemento e crecemento dos individuos.

Dewey establece como principio filosófico fundamental unha teoría pragmática de evolución da mente (coa súa triple dimensión de pensar, sentir e querer) e do coñecemento, que afirma o seu carácter instrumental, a interacción⁵² entre coñecemento e acción (*all learning by doing*), e, en concreto, o desenvolvemento do coñecemento a partir das actividades centrais humanas na

⁵¹ Abbagnano, N., Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, p. 638.

⁵² A palabra «interacción» permite interpretar unha experiencia segundo a súa función e alcance educativo. Asígnale os mesmos dereitos aos dous factores da experiencia: externa e interna. Toda experiencia normal supón o xogo recíproco de estas dúas cadeas de condicións. Son elas as que, consideradas conxuntamente ou na súa interacción, forman o que chamamos unha situación, indicará Dewey.

loita pola existencia (influencia evolucionista), e a importancia do coñecemento como un instrumento social transformador. Fará estas formulacións en diversos textos, en particular en *Como pensamos*.

O pensamento iníciase a partir dos conflitos (interrogantes, problemas, contradicións) que presenta a experiencia en calquera campo humano e que o individuo desexa superar; a intelixencia, a razón, deben ser instrumentos a utilizar mediante a metodoloxía científica para resolver eses conflitos e reconstruír o equilibrio. Neste sentido, a validez dunha idea debe ser determinada mediante un exame práctico das consecuencias que se seguen do seu emprego ao vir dada pola súa eficacia instrumental para pasar dunha experiencia non harmónica a outra que goce de maior harmonía; toda idea, para ter un valor, un significado, debe entón ser un medio de actuar especificamente cun estímulo real.

Neste sentido, Dewey salienta o valor instrumental da lóxica, un medio para tornar intelixente a acción implicada na reconstrución (superadora) dunha problemática. Se o pensamento lóxico é instrumental a súa validez virá definida polo seu éxito; un pensamento empírico, froito dun proceso de interrelación entre un organismo vivo e o seu medio. Sendo así, as verdades non teñen un valor ontolóxico, senón unha significación funcional. Como pensamos?: ou aceptando as ideas dos outros, ou comprometéndonos nun proceso crítico de busca, sendo o obxecto do coñecemento unha construción do pensamento que non se sostén por enteiro no idealismo.

Esta epistemoloxía pragmatista, entendida como especulación crítica e reflexiva sobre os enunciados científicos que se pretenden verdadeiros, é o resultado de aplicar o coñecemento á vida práctica, desde unha actitude antiintelectualista desde a que se nega calquera tipo de «razón transcendental» idealista ou racionalista; retira o coñecemento do plano metafísico, e vincúlao cos problemas da existencia humana⁵³, tal como o

⁵³ Souza, R. A. de, «Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista», p. 230.

expresou en *Como pensamos*: «o que constitúe o pensamento reflexivo é o exame activo, persistente e coidadoso de toda crenza ou suposta forma de coñecemento á luz dos fundamentos que a sosteñen e as conclusións ás que tende»⁵⁴.

Unha epistemoloxía que nega a existencia psicolóxica das «sensacións», máis elementais que as percepcións, apartándose nisto do senso-empirismo⁵⁵ decimonónico, porque formula que a experiencia non é un agregado de sensacións ou de ideas simples, senón, polo contrario, un empeño activo e en certo modo social; unha epistemoloxía que tamén rexeita a perspectiva herbartiana, promovida nos EUA polos irmáns Charles e Frank McMurry⁵⁶ e por Charles de Garmo, fundadores en 1892 da National Herbart Society, ao considerar que a experiencia simbólica e indirecta proclamada polos herbartianos, só tería un valor potencial na medida de poder ser incorporada á existencia inmediata dun modo significativo, isto é, na solución dos problemas en exame.

Por iso, Dewey dalle centralidade á experiencia. A experiencia como chave que conduce á comprensión das realidades a través dun método de pensar que se plantea problemas, cos seus interrogantes e hipóteses, que é necesario contrastar empiricamente para a verificación e comprobación da verdade, que non é nin absoluta nin definitiva. Neste senso, fronte ás finalidades formativas impostas, que tenden a ser inflexíbeis,

⁵⁴ Dewey, J., *Cómo pensamos...*1989, p. 25.

⁵⁵ O pragmatismo é, de certo, empirista, pero vai máis aló.

⁵⁶ Charles McMurry espuxera en *The Elements of General Method Based on the Principles of Herbart* (1903, 2ª ed.) a súa visión da teoría educativa xeral herbartiana, sen as notas metafísicas e a visión holista orixinal: separada a mente do corpo, a ensinanza consistía en disciplinar ao neno para que permanecese quedo na aula, mentres a mente se preocupaba activamente da aprendizaxe. A mente, entón, recibe, ordena e interpreta as experiencias propostas sempre polo profesor, mediante leccións organizadas de xeito secuencial (como parte dun plan de estudos externo e sistematicamente estruturado), e coa súa axuda podería crear a través dun proceso didáctico e de aprendizaxe de cinco etapas ou pasos (catro indutivos e un último dedutivo) «masas de aperccepción» cognitiva, que se estruturarian progresivamente en sistemas de xeralizacións; é dicir, chegaríase ao coñecemento unindo os fragmentos separados da nosa experiencia relativa ao mundo externo. (Cfr. Bowen J., *Historia de la educación occidental*, III, pp. 465-472), mediante un proceso de estudo guiado polos profesores a partir de verdades preconcebidas extraídas do almacén do saber.

Dewey sitúa as finalidades de valor educativo nun plano de tenteo, dinámico e flexible, baixo influencia do paradigma evolucionista, e fronte a idea de que as materias dos programas escolares deberían ser escollidas en función do seu «valor disciplinar»⁵⁷, e non en relación coas preocupacións prácticas expresadas polos alumnos, Dewey toma como punto de partida as actividades ordinarias e inmediatas da infancia, poñendo énfase nas actividades manuais (como a construción, a cociña, a elaboración de tecidos), ligándoas ás necesidades de alimento, de vestido e de abrigo⁵⁸, e unindo saber e facer: *learning by doing*, aínda que tamén contemplaba partir das capacidades e tendencias presentes na natureza infantil.

En todo caso, «a prioridade na acción non conleva, porén, unha supremacía absoluta da acción sobre o pensamento, pois non se trata da acción pola acción. Os pragmatistas non afirman que o fin sexa a acción, senón máis ben ao revés, que a acción debe ter un fin»⁵⁹.

Horizonte social

Unha moral social inmanente e pragmática como tarefa escolar

Referímonos ao «humanismo ético» deweyano. Dewey aplicou a perspectiva pragmatista ás cuestións éticas. Era un antimetafísico e eliminou as categorías espiritualistas do súa elaboración filosófica. As cuestións éticas e morais non debían ser subtraídas á razón humana para ser transferidas a instancias relixiosas ou a outras autoridades, pois nunha sociedade democrática a aplicación da intelixencia aos problemas morais

⁵⁷ O que tornaba o método de instrución acentuadamente autoritario como sinalou Brubacher, J. S., «John Dewey», en Chateau, J., *Os grandes pedagogos*, p. 318.

⁵⁸ A propósito, Alighiero Manacorda salientou que en moitos dos escritos de Dewey o «facer» que suxire é, contrariamente con algunhas das formulacións, «un facer campesiño e artesanal, digamos individualista e preindustrial [...], aínda que paulatinamente iríase facendo máis nidia nel a visión dunha sociedade industrial que requiriría un cambio nos presupostos educativos» (p. 500).

⁵⁹ Barrena, S., *Pragmatismo y Educación*, p. 27.

é unha obriga moral, dándolle, en troques, todo o realce á perspectiva histórica. Así, desde esta posición alegaba que a moral se aprende dentro do contexto social, observando as regras apropiadas que emerxen da experiencia compartida, identificando pois, a socialización coa moralidade.

Neste sentido, Mayer puxo de relevo que:

Desde o punto de vista moral, Dewey destaca os valores do chamado ‘meliorismo’, unha actitude que afirma que o mundo pode mellorar mediante a educación, sendo por iso a intelixencia un factor primordial da vida moral, pois ela crea patróns de conduta, favorece metas máis distantes e acurta a distancia entre o eu e os demais, sendo mediante ela como mellor se acada a felicidade humana⁶⁰.

Estamos, pois, ante unha moral pragmática, froito dunha ética empírica. En termos de Kilpatrick, escolmados da súa *Filosofía da Educación*, «aprendemos o que vivimos» e de aí que Dewey lle dea tanta importancia á concibir a escola como unha comunidade democrática coas súas normas, principios e responsabilidades, como o espazo social que mellor lle pode proporcionar aos nenos as experiencias morais e sociais que lles ensinen a convivir; así, todo o proceso educativo pode converterse nun emprendemento moral; máis aló dunha ética kantiana presidida polas obrigas morais universais, estaríamos ante a construción no día a día dunha constantemente ampliada comunidade moral⁶¹.

Fronte a escola ‘tradicional’ que inhibía o desenvolvemento moral e que lle daba realce as regras, coutando que o alumno desenvolvera iniciativas reais, Dewey alegaba que a moral se

⁶⁰ Mayer, F., *Historia del pensamiento pedagógico*, p. 369. O «meliorismo» non exento de relativismo en canto aos valores encontrou notables críticos no tempo de Dewey, como foi por exemplo Randolph Bourne.

⁶¹ Soler, J., « J. Dewey: una educación y una ética para la democracia » en Vilanou, C. e Collelledmont (coord.), 162.

aprende dentro do contexto social, marcando tamén aquí a súa distancia con respecto á posición de Herbart, e reforzando o papel social das institucións educativas. «O valor social na experiencia escolar, escribiu Dewey, abarca moito máis que un adestramento na cidadanía, xa que acada a todo o campo da actividade social en que o neno se desenvolverá logo, incluíndo a obediencia e o mando nunha comunidade democrática moderna (que é unha comunidade cambiante)»⁶², de modo que, se nos illáramos na escola como unha institución cerrada, non teríamos principios éticos directivos finais porque non teríamos obxecto nin ideal final⁶³. En tal sentido, Dewey propoñía que as diversas ramas de estudo, que os métodos de aprendizaxe e formación e que os diversos incidentes da vida escolar chegasen a ser outras tantas ocasións para o desenvolvemento social e moral.

A democracia como ideal moral

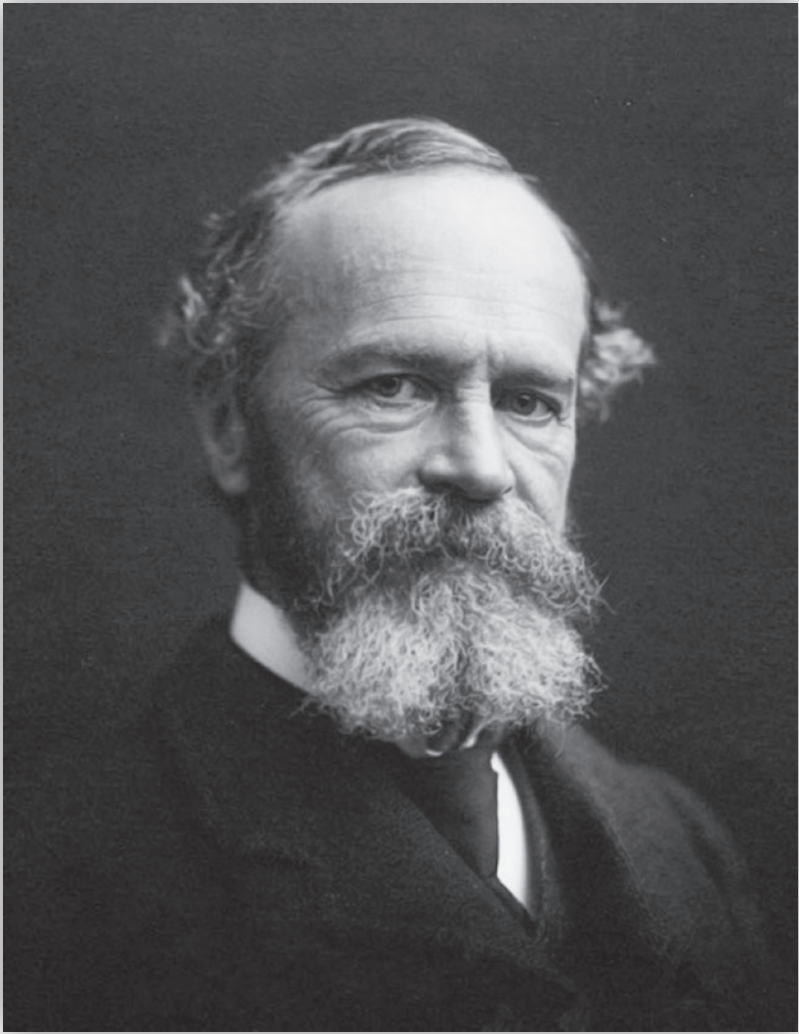
A filosofía educativa que Dewey propón conduce a un horizonte social de democracia como forma de vida en relación, na que as persoas son iguais e os bens da vida compártense. Esixe, a súa volta, ‘vivir’ a democracia nas institucións escolares, entendendo entón a «escola democrática» como un escenario de aprendizaxe e desenvolvemento ético⁶⁴, ademais de ser un espazo cualificado para o avance do ideal democrático do coñecemento amparado pola concepción pragmática das crenzas formulada por William James.

Dewey, recoñecendo a diversidade social e cultural que observaba ao seu arredor formula unha noción de democracia que garante as experiencias que levan ao crecemento a través

⁶² Dewey, J., «Los principios morales que cimentan la educación» (1897) en *Ensayos de Educación*. II, p. 1.

⁶³ Dewey, J., «Ethical principles underlying education», en *Ensayos de Educación*. II, p. 15.

⁶⁴ Sobre a cuestión son de gran interese as páxinas que Richard J. Bernstein lle dedica a Dewey en *El giro pragmático*, pp. 77-97.



Dewey admirava a obra do filósofo e psicólogo norte-americano William James (1842-1910), fundador do pragmatismo filosófico

da actividade intelixente, nunha progresión de posibilidades desa experiencia democrática, sendo consciente de que unha sociedade é democrática na medida en que facilita a participación nos seus bens de todos os seus membros en condicións iguais e que asegura o reaxuste flexible das súas institucións mediante a interacción das diferentes formas de vida asociada⁶⁵.

¿Que significa a democracia senón que cada persoa ten que participar na determinación das condicións e obxectivos do seu propio traballo e que, en definitiva, grazas á harmonización libre e recíproca das diferentes persoas, a actividade do mundo faise mellor que cando uns poucos planifican, organizan e dirixen, por moi competentes e ben intencionados que sexan eses poucos?⁶⁶.

Así pois, existe outra posibilidade de entender o que é a democracia máis alá da existencia de periódicos procesos electorais conducentes a gobernos máis ou menos representativos, o que equivale a entendela máis alá dunha simple forma de goberno; é dicir, podemos comprender a democracia como unha idea ética que promove o desenvolvemento individual de cada un dos seres humanos que conforman a sociedade e esta é a concepción de democracia que John Dewey defende e en función da que sitúa a escola como necesaria mediación ante a complexidade da vida social.

Dewey e a educación

Unha visión de conxunto

Dewey comezou a interesarse pola educación primaria e secundaria cando sendo profesor da Universidade de Michigan tivo que realizar o exame dos programas de estudo de escolas secundarias, constatando daquela que os problemas escolares

⁶⁵ Dewey, J., *Democracia y Educación*, 1995, p. 91.

⁶⁶ Dewey, J., «Democracy in education.» En *Middle works*, 1903, p. 233.

tiñan a súa orixe na formación dada na escola primaria. Destas reflexións xurdirá a Escola-laboratorio de Chicago (iniciada en 1896), a partir dun marco conceptual innovador e entendendo a educación como un dominio sometido á investigación científica.

Concibe a educación como unha panca para o desenvolvemento natural e social do ser humano. Considera que hai que partir do principio da continuidade e superar os dualismos tradicionais entre a razón e o corpo, o corpo e o espírito, o espírito e a acción, o individuo e a sociedade, o traballo e o lecer, a actividade práctica e a actividade intelectual, ou o home a e natureza, tendo presente que o desenvolvemento do individuo pasa, dialecticamente, a través da sociedade e viceversa, con interdependencia mutua, entendendo a persoa como un organismo que interacciona co medio social, segundo sinalaran James e George Herbert Mead. Na súa posición están presentes diversas influencias: do idealismo e da dialéctica hegeliana, do evolucionismo darwiniano, do naturalismo roussonian e froebeliano, do realismo herbartiano, da sensibilidade de reforma social pestalozziana, e sobre todo do pragmatismo.

A educación é contemplada como necesidade individual e social para adaptarse de modo dinámico e para asegurar a continuidade social. A educación constitúe, entón, un proceso natural e social que lle permite aos grupos sociais manter a súa existencia, mediante a súa recreación. Consiste esencialmente, dirá Dewey en *Democracia e Educación*, na transmisión (un proceso de compartir a experiencia) mediante a comunicación no contexto da sociedade democrática, que asegura a todos os membros a posibilidade de compartir os seus bens en termos de igualdade e que lles permite a todos eles desenvolver os hábitos de pensar asegurando, así, a posibilidade de cambios sociais sen alteracións desordenadas.

O proceso educativo, segundo Dewey, está composto por dous factores, que cómpre reconciliar. Dunha parte, un ser inmaturo, sendo a outra, os fins, as significacións e os valores

encarnados na experiencia dos adultos. Estes dous factores, psicolóxico e sociolóxico, están organicamente conectados. Neste sentido, o factor psicolóxico constitúe un fundamento importante do proceso educativo, dado que os instintos e as capacidades do alumno son a materia básica e o punto de partida de toda educación, para o que hai que coñecer a estrutura psicolóxica infantil. Mais, tamén deben coñecerse as condicións sociais existentes e o grao de desenvolvemento da civilización para asegurar unha boa relación entre os desenvolvementos psicolóxico e sociolóxico.

Aquí está o papel das escolas e a súa dimensión social; unha forma de vida comunitaria na que se concentran as mediacións máis eficaces para que os alumnos accedan á herdanza cultural e para aprender a utilizar as propias capacidades con sentido social. Por iso, a educación é un proceso social de valor inmediato e non a preparación para a vida futura. Para isto, á escola debe representar a vida real e actual do alumnado a partir das actividades da vida familiar, co fin de que os alumnos poidan comprender as súas distintas significacións e chegar a ser capaces de participar nelas, mediante un clima escolar que favoreza que sintan a súa participación e a súa parte de responsabilidade. Unha escola que debe concibir contidos diferentes dos tradicionais, que só son o resultado da herdanza valorada polos adultos e presentada ao alumnado desde criterios lóxicos adultos, en contraposición coa experiencia infantil que posúe unha organización globalizadora en función da súa vida e dos seus intereses.

Se as actividades sociais do alumno constitúen a base e fío condutor dos contidos de ensino o currículo debe presentar problemas e situacións relacionadas cos problemas da vida comunitaria, onde as observacións e as informacións son presentadas para desenvolver unha perspectiva social da que o alumno se fai participe. E sendo así, gaña protagonismo entre as actividades do profesorado a súa aptitude para percibir as capacidades

e necesidades actuais do alumnado e para prover un contexto escolar que estimule preguntas e respostas e dirixa ao alumno en función da mellora da vida común⁶⁷. Alumno e materia son entón dous polos que definen un único proxecto, o da reconstrución continua que parte da experiencia actual dos nenos para ir cara o que chamamos as materias do currículo, sendo a experiencia a que está na orixe das materias. Deste modo, as materias son ‘psicoloxizadas’ e perden o seu carácter formal aos ollos do alumnado, sendo ‘traducidas’ na experiencia inmediata e individual, de onde parte a súa orixe e a súa significación, logrando por tanto a continuidade entre a experiencia vivida e o que se lle propón, segundo repetida exposición de Dewey.

Por todo o dito, Dewey propón que a escola debe apoiarse sobre a curiosidade natural do neno e que a aprendizaxe debe desprenderse das actividades que lle interesan. Por iso, hai que presentarlles aos alumnos contidos interesantes para eles, xa que atendendo ao interese do alumnado polo asunto ensinado e ás súas pulsións naturais é como se poderá obter da súa parte un compromiso sostido na súa aprendizaxe. Con tal intención salienta Dewey a posición central das «ocupacións», concibidas a modo de ‘talleres’.

Son os centros de articulación da vida escolar. As ocupacións, entendidas como actividades funcionais ligadas ao medio social dos nenos, permiten facer a conexión entre o que un alumno vive na escola e o que lle é familiar no exterior dela. Ocupacións que poden permitir dirixir gradualmente a aprendizaxe cara a tres dominios: a historia e os estudos sociais, a ciencia, e a comunicación e a expresión, incidindo no plano físico, intelectual, estético e moral. Por exemplo, a ocupación de tecer pode servir de punto de partida para reconstruír e seguir o progreso da humanidade a través da historia e para

⁶⁷ Neste senso, Dewey criticou as teorías de desenvolvemento de Rousseau e de Froebel porque o innatismo presente no concepto de «desenvolvemento natural» podería conducir a que os educadores teñan un rol secundario.

adquirir ao mesmo tempo un coñecemento dos materiais e dos principios mecánicos implicados; ou, a partir de traballos coa madeira poderíase estudar a aritmética, a botánica, a química, a historia, a física, a zooloxía, a xeografía, ou a xeoloxía.

O modo de proceder nas distintas «ocupacións» é o que sinala o método científico, segundo Dewey salienta en diversos textos e especificamente en *Cómo pensamos* (1933) e en *Experiencia e educación* (1938), distinguindo cinco etapas ou aspectos do pensamento, que denomina arco reflexo, entre o recoñecemento dun problema e a súa solución, tal como se sinalou páxinas atrás, tendo presente que a xeografía e a historia, a lingua, as matemáticas e as artes, a comunicación e a expresión teñen central importancia.

Deste xeito, o progreso escolar non é tanto na continuidade das materias, canto no desenvolvemento de novas actitudes e de novos intereses en relación coa experiencia, sendo o proceso educativo idéntico ao proceso moral; os valores escollidos son aqueles que emerxen do hábito de reflexionar de modo crítico sobre a experiencia vivida nun cadro de vida comunitaria democrática.

«Democracia e educación. Unha introdución á filosofía da educación»

Coinciden os analistas en valorar este texto como un entusiasta *manifesto* dunha nova era posible⁶⁸, a pesar de ser unha obra densa, longa e complexa, escrita con prosa árida e método analítico. Unha reacción contra o modelo de escola tradicional ante a observación dos contrastes existentes entre os avances científicos e técnicos e do coñecemento acadado sobre a natureza infantil, por unha parte, e a evolución non favorable da vida moral e espiritual da humanidade, por outra, considerando

⁶⁸ Bowen, J., *Historia de la Educación*, T. III, *op.cit.*, p. 529.

Dewey que debiera ser, en particular, a filosofía desde onde se propuxeran valores morais que a educación debería facer efectivos, como a proba da súa mesma validez⁶⁹.

Un texto organizado mediante un breve prefacio e vinte e seis capítulos, de dimensión similar cada un deles, ordenados pero sen ningunha xerarquía, tratando cada un un aspecto particular, sinalándose, en cada caso, os termos da cuestión, os argumentos a debate e a posición de Dewey: expón Dewey como algo aconteceu na tradición educativa e como esa cuestión se formula no presente, para terminar sempre cun breve resumo. Coa intención da mellor comprensión deste conxunto permitímonos realizar un «agrupamento» dos grandes epígrafes do seguinte modo:

- a) Definicións e visións da educación (Cap. I-VI)
- b) A concepción democrática da educación (Cap. VII)
- c) Os fins e obxectivos da educación: debates e implicacións para a súa organización (Cap. VIII-XI)
- d) Principios básicos do método da experiencia educativa (Cap. XII-XIII)
- e) A natureza da materia/contido da educación (Cap. XIV-XVII)
- f) Obstáculos e supostos enfrontados ao desenvolvemento da experiencia educativa (Cap. XVIII-XXIII)
- g) Concluíndo: unha teoría xeral da educación, unha teoría do coñecemento e unha teoría moral ou da conduta (Cap. XXIV-XXVI).

Comeza, pois, nos seis primeiros capítulos coa presentación de distintas visións da educación: como necesidade da vida, como función social, como dirección, como crecemento, como preparación e disciplina formal, e como formación, cunha dobre óptica conservadora e progresiva (neste caso, coa finalidade do que el chama «reconstrución social»). De seguido no sétimo,

⁶⁹ Agazzi, A., *Historia de la educación y de la filosofía*, vol. III, p. 331.

preséntanse os argumentos fundamentais da concepción democrática da educación.

Con referencia aos fins da educación presenta Dewey as distintas alternativas dadas historicamente: o desenvolvemento natural como fin, *vs.* a eficacia social, *vs.* a cultura «espiritual», *vs.* o cultivo da intelixencia mediante actividades compartidas e con propósito, abordando aquí o papel dos intereses e das tendencias activas naturais, a disciplina e a conexión experiencia-pensamento. Preséntanse como principios básicos da experiencia (cap. XII-XIII) o desenvolvemento da capacidade de pensar, a procura dos bos hábitos de pensar que facilita a unificación dos procesos de instrución e a estimulación das experiencias persoais flexibles de aprendizaxe.

En canto á natureza da materia da educación (cap. XIV-XV), é dicir, a conquista de significados, examina Dewey os puntos de vista do alumno e do profesor, as experiencias nas que participan os grupos e o seu valor social, o lugar do xogo e do traballo como mediacións de aprendizaxe, a realización de actividades e a ampliación de sentido nas experiencias persoais, a través da xeografía e a historia e da iniciación ao espírito científico e á ciencia no plan de estudos.

En canto aos obstáculos e supostos enfrontados con este desenvolvemento da experiencia educativa que se propón, Dewey atende as seguintes cuestións: o que é a consideración ordinaria dos valores educativos desde as materias concretas dos programas escolares, que establecen unha xerarquía de valores entre as materias e estudos na vez de contemplar a unidade ou integridade da experiencia; a oposición entre o traballo e o ocio, entre a utilidade e a cultura; a oposición entre o que a miúdo se considera ‘verdadeiro coñecemento’ e a experiencia como experimentación; o dualismo entre o home e a natureza ou o planteamento dos estudos físicos e os humanistas, como dous grupos inconexos, e, finalmente, a concepción errónea das relacións entre a individualidade ou a liberdade, entre o control social e a autoridade, ou entre a ‘cultura’ e a ‘vocación’.

Conclúe nos capítulos XXIV a XXVI cunha filosofía da educación entendida como unha teoría xeral da educación, que recoñece a función do espírito (que é emerxencia da natureza) nunha actividade que controla o ambiente, de modo congruente coas súas teses sobre desenvolvemento humano, coa visión da función da educación proclamada e coa consideración feita sobre a intelixencia; unha teoría do coñecemento baseada na continuidade do coñecer e no desenvolvemento do método experimental e unha teoría moral: a educación debe desenvolver a capacidade de participar, democrática, responsable e cooperativamente, na vida social como interese moral esencial.

Fundamentos de educación

O neno como punto de partida

No centro do exame e da proposta encóntrase o neno coas súas iniciativas, ligadas ás súas necesidades (físicas, intelectuais e sociais) e aos seus intereses, que constitúen a motivación profunda de toda aprendizaxe. Mais, sendo o neno, un ‘individuo social’, os seus intereses fundamentais están ligados á vida social e ao ambiente humano e produtivo que o rodean. Así a escola debe abrirse para a comunidade e debe tamén servir para «simplificar a vida social existente», reconducíndoa a «unha forma embrionaria», como xa indicaba en *My Pedagogic Creed*.

Cómpre, pois, comezar cos impulsos e tendencias infantís sociais, para introducir ao neno en actividades sociais, co fin de que tales impulsos e tendencias se desenvolvan, se fagan intelixentes e se convirtan en hábitos, que formarán a constitución do seu carácter: este é o programa de educación moral de Dewey⁷⁰. Desde a súa óptica social toma en consideración catro instintos infantís, os *sociais*, que se estimulan mediante a conversación e a comunicación cos demais; os de *investigación*, unha formida-

⁷⁰ Hubert, *Historia de la Pedagogía*, p. 292.

ble panca para saber; os *construtivos*, que deben ser exercitados porque deles nace a disciplina do traballo, e os *artísticos*, sostenendo Dewey que a eles lles hai que dar canle converténdoos en formas de interese infantil: «podemos dicir que son os recursos naturais»⁷¹, sendo que o interese auténtico é, por natureza, algo activo e dinámico. O interese ligado á actividade é a tese capital do seu *My Pedagogic Creed* (1897), de tal modo que a doutrina do «interese» é a base da pedagogía de Dewey: o aprender envolve un proceso activo de asimilación orgánica, iniciado internamente e debemos por iso partir do neno⁷².

En contra do autoritarismo e do formalismo «que manteñen unha supersticiosa confianza nos itinerarios educativos prefixados exteriormente e máis aló da experiencia concreta»⁷³, Dewey na súa Escola-laboratorio partía da experiencia biográfica. Os elementos da vida social na familia e na comunidade local, coas súas oportunidades de socialización e de cooperación, incluían unha iniciación en aspectos como fiar, facer xabón, preparar alimentos, coidar animais, e os nenos participaban nas responsabilidades da vida obtendo diso experiencia moral e disciplina. «En lugar de abstraccións e de símbolos, que son os utensilios da ‘escola do saber’, Dewey preséntalle ao neno realidades, segundo o grao de desenvolvemento físico e mental, «para que estimulen as súas actividades mentais e físicas, facendo da escola unha escola do traballo»⁷⁴. De aí a preocupación de Dewey por concibir as novas escolas nos espazos urbanos, ante a dificultade para levar a cabo algunhas das actividades antes citadas, como espazos que utilizan a vida real do exterior cos seus recursos, de modo que os servizos públicos, os problemas dun concello, as fábricas e tantos outros elementos ofreceran as ocasións problemáticas, nunha versión simplificada e organizada, cuxa solución interese aos alumnos.

⁷¹ Dewey, J., *Las escuelas de mañana*, p. 51.

⁷² Dewey, J., *Vida e educación*, p. 46.

⁷³ Granesse, *Il giovane Dewey*, p. 162

⁷⁴ Aguayo, A. M., *La escuela primaria como debe ser*, p.61.

E ante o risco de que este modo de proceder puidera dexe-
nerar en practicismo e empirismo Dewey apela á necesidade
de estudar seriamente a psicoloxía evolutiva infantil, pois só
coñecendo a orde e conexión dos diversos estadios de desen-
volvemento das funcións psíquicas sería posible evitar, tanto a
deformación do ‘romanticismo pedagóxico’, como a do forma-
lismo autoritario.

Teoría da acción: intereses, necesidades, experiencia.

A aprendizaxe como proceso continuo

Dewey argumentou, contra as prácticas escolares herbar-
tianas, que facer que as cousas parezan interesantes artificial-
mente, como se o seu interese fose extrínseco, non era unha
formulación adecuada. Esta lóxica impoñía frecuentemente
apelar ao esforzo desde o exterior do individuo, o que non era
convincente nin adecuado. Polo contrario, Dewey procura eli-
minar a antinomía entre interese e esforzo (*Interest and Effort
in Education*, será un texto seu de 1896, publicado en 1913),
afirmando que o interese é o que move ao educando, a con-
dición xeral para que exista un esforzo eficaz e ben dirixido
dando como resultado unha situación funcional positiva: será
unha boa ensinanza, dirá Lourenço Filho, aquela na que o
alumnado poida moverse por intencións que liguen os seus
impulsos e desexos a propósitos definidos e valores⁷⁵. Naquel
mesmo ano de 1896 publicará Dewey *The Reflex Arc Concept in
Psychology*⁷⁶, que será o baseamento da pedagogía funcional,
precisada logo desde Xenebra por Edouard Claparède.

Para Dewey, a primeira etapa na educación infantil é un
coñecer que de ordinario comeza cun facer, que esixe o pen-

⁷⁵ Filho, *Introdução ao estudo...*p. 198. Avisaba tamén Dewey de que a presentación de cousas, imaxes e experiencias coas que se ilustra unha lección non sería suficiente, por-
que o interese que nace do obxecto resulta ineficaz se non é sostido por un interese máis
profundo, por unha cuestión planteada á que debe responder a observación do obxecto
(contra a mala maneira de concebir o ensino intuitivo, con raíces pestalozzianas).

⁷⁶ En University of Chicago. *Contribution to Philosophy*, nº 1, 1896, pp. 39-52.

samento ou a observación intencional das conexións, mediante «ocupacións» escolares pensadas e seleccionadas con vista á súa eficacia social, «ofrecéndolle ao educando e á colectividade escolar situacións nas que os problemas dependan da vida en común e en que a observación e a información están calculadas para desenvolver a visión e o interese social»⁷⁷. Dada unha situación problemática xenuína, debe dárselle ao neno a oportunidade de delimitala e precisala intelectualmente, para seguir a continuación a ruta da metodoloxía científica⁷⁸, coa implicación activa docente.

Así pois, a «experiencia» é o criterio da educación⁷⁹, tal como Dewey o expón de novo en *Experiencia e Educación*, aínda que non todas as experiencias son formadoras, dado que a experiencia que educa é un acto consciente, sendo dous os principios que caracterizan dialecticamente as experiencias con valor educador: o da «continuidade» (cada experiencia está influenciada polas que lle precederon), e o da «interacción social», isto é, cada vez que o individuo interactúa co medio prodúcese unha experiencia; dous principios que actúan conxuntamente no plano didáctico.

Estamos, como se indicou atrás, ante unha doutrina pragmatista e instrumentalista do coñecemento; este non resulta dunha curiosidade desinteresada, como preconizarían os racionalistas, senón por móbiles prácticos, de orde máis social que técnico; o coñecemento é prospectivo e operativo e non retrospectivo nin contemplativo. Por isto, Dewey afirmaba que «cando o neno entende a razón pola que debe adquirir un coñecemento, terá

⁷⁷ Bayón, D., Ledesma, A., *El método de proyectos. Realizaciones*, pp. 25-26. Corresponde ao que Claparède chamou a «lei da necesidade» ou principio funcional: isto é, un acto normal debe ser sempre funcional.

⁷⁸ Pois a ciencia «fai a aqueles que a aplican máis intelixentes, máis concienzudos, máis conscientes do que fan, e así enriquece e rectifica no futuro o que estiveron facendo no pasado» dirá Dewey en *La ciencia de la educación*, p. 78.

⁷⁹ Ruíz, G., «La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia».

un grande interese en adquirilo. Por conseguinte, os libros e maila lectura, considéranse estritamente coma ferramentas»⁸⁰. Caso de non partir de situacións verdadeiras, problemáticas para o alumno, a chegada ao final dun proxecto resulta exterior e artificioso, e non enriquece a experiencia ordinaria: «A aprendizaxe tórnase vital en virtude da súa función, en virtude do posto que ocupa na dirección da acción».

A escola como comunidade democrática

Dewey concibe as institucións educativas como comunidades; espazos sociais onde o alumnado poida participar activamente na solución de problemas, mediante procesos de investigación, que deste xeito poden contribuír a formar cidadáns capaces de mellorar a sociedade mediante accións intelixentes no contexto social. Isto, quere responder igualmente a un ideal democrático do coñecemento, sobre o que reflexionara William James. As escolas convertidas en espazos de vida dunha comunidade embrionaria (*embryonic community life*): un fundamental instrumento de progreso da democratización da sociedade, que por ser «o medio máis económico e eficaz para o progreso social» dirá en *Democracia e educación* chega a ser a institución social por excelencia.

Ademais, sostíña Dewey que nunha democracia, cada cidadán debería ter a súa parte de responsabilidade no goberno e na condución da sociedade; séguese disto que cada un debe recibir unha formación que lle permita facer fronte a esa responsabilidade, que lle dea unha idea xusta das necesidades e das condicións da colectividade e que lle asegure as calidades que o preparan para asumir a parte que lle compete no exercicio do poder. Se, por desconsideración disto, habituamos aos alumnos, dirá el, a obedecer as ordes e a executar tarefas impostas, e se non conseguimos darlles a confianza que lles permitan actuar

⁸⁰ Mayhew, K. C., Edwards, A. C., *The Dewey school*, p. 26

e pensar por eles mesmos, seranos case imposible corrixir os defectos actuais da nosa organización social e establecer unha sociedade verdadeiramente democrática⁸¹. Xusto por iso é polo que a escola para fomentar o espírito social dos nenos e desenvolver o seu espírito democrático ten que organizarse como comunidade cooperativa.

Aínda que é consciente de que a creación na aula das condicións favorables para a formación do sentido democrático non é tarefa sinxela porque non é un sentido que se impoña; os adultos, os profesores, deben crear, entón, un contorno social no que os alumnos asuman por si mesmos as responsabilidades dunha vida moral democrática. Esta preocupación chegou a plasmarse en diversas institucións educativas que se coñeceron como «repúblicas escolares»⁸².

O método de proxectos: traducindo a teoría na práctica escolar

A partir de 1917 e baseándose nos principios de Dewey o inspector de escolas Collins promoveu desde a Escola experimental de Missouri a iniciativa dos «proxectos»; unha combinación de traballos que comprendía unha iniciativa, a súa preparación e a súa execución. Nesta dirección, M. E. Wells, a directora da Escola anexa á Escola de maxisterio de mestras de Trenton en New Jersey, desenvolveu a partir de 1918 un plan de proxectos⁸³. E foi neste ano cando William Head Kilpatrick empezou a escribir sobre o *projet-method*⁸⁴, describíndoo como

⁸¹ Dewey, J., *Las escuelas de mañana*, p. 301.

⁸² Cfr. «Republiques d'enfants» en Ferrière, A., *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la Nation et pour l'Humanité*, pp. 72-114. Debemos mencionar aquí a nosa excepcional «república de escolares» que foi durante varias décadas a «Nación de Muchachos de Bemposta» (Ourense), que dirixiu a Padre Silva e que deberá ser incorporada ás páxinas dos libros relativos á historia da educación occidental.

⁸³ O texto que escribiu foi traducido ao castelán por Fernando Sainz (tamén é autor de *El método de proyectos*, Revista de Pedagogía); cfr. Wells, M. E., *Un programa escolar desarrollado por proyectos*, Madrid, 1929).

⁸⁴ Kilpatrick, W., «The Project Method», *Teachers College Record*, Vol. XIX, nº 4, 1918. Foi o pedagogo que realizou o maior esforzo para que o novo tipo de educación puidera desenvolverse coa axuda de indicacións metodolóxicas suficientemente precisas.

unha unidade de actividade con varios propósitos, sendo o propósito principal o que establece o obxectivo da acción, guía o seu proceso e subministra a súa motivación interna. Cada proxecto, que é unha combinación de traballo, contén sempre unha idea ou iniciativa suxeita a desenvolvemento, que supón preparación e execución, con actividades de observación, de asociación ou de expresión, segundo sinalou Lourenço Filho⁸⁵, chegando Kilpatrick a definir varias modalidades de «proxectos» en atención a unha relativa diversidade das finalidades de aprendizaxe.

Enfoque antidualista da educación e das prácticas pedagóxicas

O dualismo mente-corpo concedera tradicionalmente prioridade á mente, ás representacións mentais, desde as que o suceso podería constituír a súa experiencia sensible, sendo o corpóreo-sensitivo accesorio. «A mente —na estela cartesiana e idealista— sería o aspecto activo e sería unha experiencia significativamente válida a resultante das operacións mentais do suceso cognoscente, de modo que o alumno aprende como espectador, sendo que todo aquilo que denominamos ‘experiencia’ sería o resultado das forzas activas interiores do suceso»⁸⁶. Porén, os pragmatistas aseveran o «rexeitamento deste dualismo cartesiano, desta separación entre mente e mundo e entre corpo e espírito, derivada do illamento ao que se ve sometido o Eu na súa busca dun fundamento certo»⁸⁷; polo contrario, ofrecen unha alternativa ao dualismo mediante o hábito de pensar

Un «proxecto» é un plan de traballo libremente elixido co obxecto de realizar algo que nos interesa. Distingue Kilpatrick entre os casos en que esa actividade se organiza cara unha nova aclaración cognoscitiva que se estima necesaria, e os casos en que a actividade é máis «práctica».

⁸⁵ Filho, L., *Introdução ao estudo da Escola Nova*, p. 203, facendo nisto unha conexión coa metodoloxía didáctica proposta desde Bruxelas por Decroly.

⁸⁶ Dalbosco, C. A., *Pragmatismo, Teoría Crítica e Educação*, p. 55.

⁸⁷ Barrena, S., *Pragmatismo y Educación*, p. 31.

en termos de continuidade e a través da relevancia concedida á investigación científica. Neste sentido, para Dewey a importancia da posibilidade de coñecer non está nin no suceso nin no obxecto, nin na natureza ou no espírito, senón nas relacións que manteñen entre eles a través da experiencia, que significa integración.

A este respecto, indicou Spadafora⁸⁸ como Dewey puxo isto de relevo na súa teoría do arco reflexo⁸⁹, onde se evidencia a continuidade entre mente e corpo. A mente é para Dewey, na esteira da posición de James, unha función orgánica que os humanos utilizamos para «controlar» os nosos impulsos, satisfacer as nosas necesidades, resolver os nosos problemas e lograr os nosos obxectivos; isto é, para comportarse de forma intelixente: como individuos intelixentes interaccionamos co medio e o noso sistema nervioso interpreta os datos e problemas planeados para resolvelos da forma máis eficiente⁹⁰, entendendo o ser humano como un organismo que actúa simbolicamente, que pode influenciar e ser influenciado polo medio ambiente, «porque posúe a capacidade de producir e dar significado a símbolos lingüísticos, dado que a linguaxe lle garante a interacción significativa co medio, de tal modo que a capacidade de actuar e, de seguida, de facelo de xeito simbólico e significativo tórnase o principio de todo»⁹¹. A mente é contemplada na totalidade do organismo humano como capacidade humana de relacionarse construtivamente coas cousas, sendo o uso dos sentidos a condición do desenvolvemento cognitivo do educando.

⁸⁸ Spadafora, G. (ed.) (2003): *John Dewey. Una nuova democrazia*, p. 37.

⁸⁹ Dewey, J., «The Reflex Arc Concept in Psychology», en *Psychological Review*, 3, 1896, 357-370.

<http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/reflex.htm>

⁹⁰ Este punto de vista antidualista, que reserva unha función activa ao espírito, confrontouse co condutismo que defendía a tese da predominancia do corpo e do que é exterior ao espírito, polo tanto do ambiente: o coñecemento sería o resultado da determinación que o comportamento humano sofre das influencias procedentes do exterior cara o interior.

⁹¹ Dalbosco, *Pragmatismo...*, op. cit., p. 59.

A perspectiva antidualista obriga tamén a superar a antinomia interese-esfuerzo. O esforzo debe xerarse como consecuencia dun interese persistente: cando unha actividade «involucre emocional e persoalmente ao suxeito; que o leve a afrontar decididamente os obstáculos que encontre no camiño; que o obxecto pedagóxico se converta en obxecto de desexo»⁹². Dewey salienta que «o interese non é unha actividade psíquica propiamente dita, senón un produto das accións e das reaccións das ideas... polo que a psicoloxía do herbartismo non é a do neno»⁹³; O interese convértese para Dewey en punto de partida da educación ao acabar coa distancia que separa a conciencia dos obxectos, e os resultados da súa actividade.

Os profesores, o currículo e a política educativa

Dewey converteuse nun dos teóricos fundadores do campo do currículo. El insistiu en que hai que construír (reconstruír e reorganizar) constantemente novos programas de estudo co propósito de enriquecer a experiencia dos alumnos, mobilizando para iso a atención e as capacidades e destrezas dos educadores. En *Experiencia e educación* Dewey propón unha práctica pedagóxica dirixida e autorregulada polos profesores e non por autoridades externas, co que eles deixarían de ser concibidos como meros administradores de métodos de ensino e de materias e contidos deseñados por outros. Os profesores deben «exercer simultaneamente como artista, académico e experimentador»⁹⁴: como «artistas» deben desenvolver un coñecemento empático e individual dos alumnos para que os impulsos e desexos destes se transformen en propósitos e para poder guialos no seu desenvolvemento; como «académicos» deben ser portadores do coñecemento a ensinar, así como da oportuna preparación psico-

⁹² Sáenz Obregón, J., «Los usos pedagógicos contemporáneos del discurso deweyano», en Ríos Beltrán, Sáenz Obregón (eds.), *Saberes, sujetos y métodos*, p. 311.

⁹³ Dewey, *La escuela y el niño*, pp. 174 e ss.

⁹⁴ Sáenz Obregon, J., «Introducción» a Dewey, J., *Experiencia y educación*, p. 44.

pedagóxica, e como «experimentadores» deben poder conectar as ideas e contidos das materias que teñen que ensinar coa experiencia dos alumnos, co fin de que agromen os problemas e as hipóteses requiridas para o desenvolvemento do pensamento experimental.

Dewey e o pensamento pedagóxico do século XX

Influencia e recepción internacional do seu pensamento

Existe unha valoración xeral que afirma que Dewey foi o maior pedagogo do século XX. En autorizadas palabras de Franco Cambi: «o teórico máis orgánico dun novo modelo de pedagogía, nutrido polas diversas ciencias da educación; o experimentalista máis crítico da educación nova; o intelectual máis sensible ao papel político da pedagogía e da educación, contempladas como chaves mestras dunha sociedade democrática»⁹⁵.

O seu pensamento, estendido mundialmente, sendo el mesmo unha figura central do que hoxe coñecemos como o movemento internacional da Escola Nova e Activa⁹⁶, operou unha profunda transformación, alimentando debates e experimentacións que lle deron dimensión central social á pedagogía e «aínda que só existen estudos parciais, é evidente que a súa obra pedagóxica tivo un gran impacto a nivel mundial»⁹⁷.

⁹⁵ Cambi, F., *Historia da Pedagogía*, p. 546.

⁹⁶ Dewey mantivo distinta aproximación ou distanciamento con respecto a outras figuras clave: rechazou a excesiva individualización didáctica montessoriana por apartar ao neno do contorno natural e social inmediato, así como o seu enfoque non globalizado da aprendizaxe da lectura e da escritura; manifestou máis proximidade con Decroly, aínda que neste predomina unha tendencia máis acentuadamente biolóxica e menos socializante; salienta a proximidade con Cousinet, con Kerchensteiner, con Freinet e con Ferrière que, porén, acentuou o carácter espiritualista da educación e a espontaneidade e a autonomía escolares.

⁹⁷ Sáenz Obregon, J. (ed.), «Introducción» a John Dewey. *Experiencia y educación*, Madrid, 2004, p. 18. Sobre a súa influencia cfr. Biesta, G., Miedema, S., «Dewey in Europe...»; Brickman, W.W., «John Dewey's Foreign Reputation...»; Kilpatrick, W. H., «Dewey's Influence on Education», en *The Philosophy of John Dewey*. Exemplos de tal adopción xa foran

My pedagogic creed

John Dewey



I grandi dell'educazione



Cuberta dunha edición moderna de *My Pedagogic Creed*, de Dewey, orixinalmente editada en 1897

Ao respecto Bruno-Jofré e J. Schriewer reflexionan sobre os diversos procesos e mecanismos de adopción e apropiación do pensamento de Dewey en distintos contextos socio-históricos e relativos a civilizacións diversas, observando as diferenzas por exemplo en América Latina e no Lonxano Oriente⁹⁸.

Máis alá dos Estados Unidos unha parte dos textos de Dewey comezaron a encontrar tradutores, editores e lectores relativamente pronto. En francés non temos máis que recordar a bulideira aparición de textos que Edouard Claparède desde Xenebra difundiu, nas edicións de Delachaux & Niestlé de París e Neuchâtel, onde aparecían os textos de maior releve da Escola Nova. En Brasil, o pedagogo Anísio Teixeira, que fora alumno de Dewey na Universidade de Columbia, fixo igualmente unha considerable difusión del, chegándose a editar ao seu coidado *Democracia e educación* en lingua portuguesa. Ernesto Nelson converteríase no difusor deweyano na Arxentina, en tanto non chegaba a aquelas terras o pedagogo exiliado hispano, do que máis adiante se falará, Lorenzo Luzuriaga, un dos mellores coñecedores e difusores da obra de Dewey. México, Xapón e a China, entre outras terras orientais, deberon ter igualmente coñecemento pronto de parte dos textos do filósofo, que tamén foi prezado na URSS.

Aínda que a «educación nova» significaba, sobre todo, unha concepción individualista da educación, debido a súa crítica á escola tradicional chegou a considerarse unha aliada nas reformas que era preciso emprender na URSS, onde tamén se contaba coa tradición da ‘escola libre’ de Iasnaia Poliana propiciada polo escritor e educador León Tolstoi. Así foi como a «metodoloxía de proxectos» desenvolvida por W. Kilpatrick

referidos por Ferrière, logo da súa viaxe de 1930 por América, como quedou dito en varios lugares do seu libro *La Escuela Activa en América Latina*.

⁹⁸ Bruno-Jofré, R. e Schriewer, J., «Introducción: Leyendo a John Dewey: procesos de recepción y adopción en diferentes espacios socio-históricos», *Encounters on Education*, p. XIII.

na esteira deweyana, combinándoa co Plan Dalton, se adoptou con entusiasmo como «método complexo» nos anos 20-30 do século XX na URSS, co respaldo de Nadejka Kroupskaja, esposa de Lenín, preocupada pola concepción dunha educación polo traballo e para o traballo⁹⁹, contando igualmente co apoio do recoñecido pedagogo P. P. Blonski. Tense sinalado por iso que Dewey tivo un papel tan importante como Kerchensteiner no desenvolvemento do sistema educativo soviético, xa que despois de 1917 os pedagogos oficiais da Rusia soviética incorporaron as súas ideas na construción dun sistema integrado de escolas politécnicas de traballo.

Porén, a posterior afirmación do estalinismo coa súa decisión de construír o socialismo de forma autoritaria e ditatorial en contradición coa defensa da liberdade realizada por parte de Dewey, fixo que Dewey chegara a ser un autor deostado. Este, pola súa parte, en textos de 1938 e de 1939 (*Liberalismo e acción social*¹⁰⁰, *Liberdade e cultura*) recusou as fontes teóricas do comunismo e as prácticas políticas soviéticas, reafirmando a súa adhesión ao ideario liberal reformador. Tamén os textos de Dewey e a súa figura chegaron a sufrir contra mediados do século XX unha eclipse, debido, tanto ás varias ditaduras e réximes autoritarios en América que o vían como un elemento perigoso de esquerdas, como por ser rexeitado desde posicións de esquerda política ao ser visto como un representante do capitalismo norteamericano.

E aínda recibiu ataques desde os medios intelectuais conservadores norteamericanos que acusaban ás «novas escolas» de exceso de liberalismo e de débil rendemento pedagóxico, cun momento significativo destes ataques coa aprobación en 1938 do *Essentials Manifesto*, netamente oposto a *My Pedagogic Creed* de 1897 (verdadeiro manifesto da «educación nova»),

⁹⁹ Autora dun texto en 1915 sobre *Educación pública e democracia*.

¹⁰⁰ Texto que é unha maxistral análise da filosofía social e política do liberalismo, segundo Hook (*John Dewey. Semblanza intelectual*, p. 116).

tanto pola súa filosofía pragmática (a verificación como criterio de verdade¹⁰¹), como pola súa ética empirico-social como fonte de valores morais e pola súa concepción educativa centrada no neno e baseada na solución de «problemas». Ataques que, en todo caso, non deberon impedir unha certa continuidade da súa influencia, como o pode reflectir o testemuño de Chomsky: «Tiven a oportunidade de asistir a unha escola baseada nos xenuíños principios democráticos, na que se deixaba sentir vivamente a influencia de J. Dewey»¹⁰², de quen afirma que foi un dos superviventes da tradición liberal da Ilustración¹⁰³.

Nos anos 50 do século XX un grupo de novos pedagogos italianos (Tristano Codignola, L. Borghi, Visalberghi, R. Laporta e Santoni Rugiu), situados nun contexto hexemonizado polo pensamento católico e a herdanza idealista¹⁰⁴ pero en parte influídos polo marxismo gramsciano, comprometeuse na difusión da obra de Dewey, poñendo atención sobre todo na relación educación/sociedade, na posición central do educando no interior do proceso educativo e na necesidade dunha adecuada interrelación entre a escola e as experiencias vividas polos alumnos, facéndoo a través de *Scuola e Città* e a *Casa Editrice La Nuova Italia* de Florencia, aínda que procuraron un camiño que fose máis aló na perspectiva do marxismo crítico, porque, como Santoni Rugiu expresou, a filosofía de Dewey respondía máis á democracia formal, que só abstractamente garante a liberdade real aos individuos.

Décadas máis tarde e xa contra fins do século XX rexístrase unha recuperación da súa influencia discursiva. A esa recuperación non parecen ser alleas a corrente da socioloxía crítica da educación e as achegas e xiros da posmodernidade co seu rexeitamento das verdades absolutas e esencialistas. Cando en

¹⁰¹ Criterio de eficacia práctica que afirma que unha idea é válida porque permite unha acción eficaz (ligado ao concepto de praxe), enfrontado coa idea de verdades absolutas (estáticas e inmutables).

¹⁰² Chomsky, N., *La (des)educación*, p. 35.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 56.

¹⁰⁴ Betti, C. et alii, (Coords.), *Educazione, laicità e democrazia*, pp. 57, 66.

1995 se reeditou en España *Democracia e Educación*, Rogelio Blanco escribiu na *Revista de Educación* (Madrid) que: «Dewey non só é a figura máis representativa do pensamento progresista norteamericano, senón que esixe unha nova lectura acorde á influencia internacional que exerceu sobre a pedagogía progresista e ás permanentes suxestións que achega con relación aos actuais planeamentos reformadores»¹⁰⁵.

A súa influencia sobre pensadores do campo psico-pedagóxico é notable. Donald Schön¹⁰⁶ e K. M. Zeichner, co seu concepto de profesor reflexivo (1992); Peter McLaren (1997), que retomou o «acto de pensar» como referencia para as súas proposicións de práctica reflexiva docente («a importancia de incentivar na escola os bos hábitos de pensar»); Jerome Brünner (*The relevance of education*, 1962), iniciador do paradigma da psicoloxía cognitiva¹⁰⁷, D. P. Ausubel e Howard Gardner cos seus estudos sobre a diversidade de intelixencias; estudosos e formuladores de modelos curriculares como Joseph J. Schwab ou W. Carr; recoñecidas figuras da socioloxía crítica da educación como T. S. Popkewitz e Michel Apple; analistas e formuladores de desexables políticas democráticas da educación para o noso tempo, como Paulo Freire, Antonio Teodoro, Carlos Alberto Torres, Stephen Ball e Roger Dale, ou Philippe Meirieu que leva escrito nas últimas décadas luminosas páxinas sobre a escola como institución fundadora esencial da democracia; con resonancia deweyana sinala Meirieu que «educar e ensinar aos nenos para que poidan tomar parte na vida democrática, sendo un imperativo categórico da educación garantir a existencia da polis»¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Blanco Martínez, R., «Un clásico del siglo XX: John Dewey», *Revista de Educación*, 311 (1996) p. 405.

¹⁰⁶ Schön, D., *Educating the Reflective Practitioner*, 1978.

¹⁰⁷ A psicoloxía cognitiva, fronte ao condutismo skinneriano, convertíriase no fundamental referente de psicoloxía da educación como inspiración da Lei Xeral de Ordenación do Sistema Educativo (LOXSE) de 1990.

¹⁰⁸ Philippe Meirieu, autor de importantes textos de filosofía política da educación e de formación do profesorado, ligados ao noso tempo presente, expresou recentemente algunhas das súas centrais ideas en lingua galega en «A escola: non só un 'servizo público' senón tamén unha 'institución' esencial en toda democracia».

Falamos dunha influencia que acadou á obra teórica e metodolóxica de W. Lipman, o creador do programa «Filosofía para os nenos» dedicado ao ensino do pensamento complexo¹⁰⁹. Unha influencia que se observa nos nosos días na rigorosa *Educational Theory*, nas actuais elaboracións da filósofa Martha Nussbaum, e tamén a filosofía política reexamina con atención a Dewey: autores como Hilary Putnam, Richard Bernstein¹¹⁰, Richard Rorty, Amy Guttmann¹¹¹, ou Boaventura de Sousa Sântos, así o testemuñan¹¹².

Dewey en España

En España en 1898 o *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* publicaba unha colección de Credos Pedagóxicos de elaboración americana, que incluía *My Pedagogic Creed* de Dewey, extraídos dun texto editado daquela por Ossian H. Lang en Chicago¹¹³, que a súa volta reunía textos previamente aparecidos en *The School Journal*. Sinalan Bruno-Jofré y Jover que naquel intre Dewey, a diferenza de Harris, non parecía ser aínda unha referencia para o *Boletín*, pero que paulatinamente distintas figuras (Giner, Cossio, Eladi Homs, que se formou cabo de Dewey nos EUA, e Palau Vera) irían aproximándose ao coñecemento da pedagogía norteamericana, xunto con Domingo Barnés, o primeiro editor de Dewey¹¹⁴, con Lorenzo Luzuriaga¹¹⁵ (1889-1959) e con Eugenio d'Ors, neste caso desde Cataluña e a través de *Quaderns d'Estudi* (1917). En 1915 o *Boletín* da ILE

¹⁰⁹ Lipman, W., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.

¹¹⁰ Richard Bernstein refírese a unha concepción densa e complexa da experiencia deweyana en *Praxis y acción*, p. 207.

¹¹¹ Guttmann, A., *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.

¹¹² Meuret, D., «Introduction: Éducation, Démocratie, Espérance», in Dewey, J., *Démocratie et Éducation*, p. 8.

¹¹³ Lang, O. H., *Educational Creeds of the Nineteenth Century*, 1898.

¹¹⁴ Barnés, D. (ed.), *La escuela y la sociedad*, 1915.

¹¹⁵ Este, en particular, entre os anos de 1922 e 1936, a través da *Revista de Pedagogía* que dirixía, e de seguida desde Bos Aires.

publicaba a conferencia de Dewey, «La escuela y el progreso social», primeiro capítulo de *School and Society* (1899), obra fundamental, cuxa tradución castelá preparaba Barnés, e outros textos de Dewey serían tamén publicados no citado *Boletín*¹¹⁶, e na *Revista de Pedagogía*, neste caso en 1931.

En 1926 a editorial madrileña La Lectura publicaba unha compilación de traballos de Dewey, *La escuela y el niño*, aínda que aquí a través da versión psico-pedagóxica introdutoria¹¹⁷ de Domingo Barnes, segundo indicaron Bruno-Jofré e Jover¹¹⁸, faise unha interpretación da idea de educación como crecemento xerado pola continua reconstrución da experiencia, converténdose no despreague dun principio latente, segundo o entendía a pedagogía idealista, co que perde radicalidade o pensamento de Dewey, ao ser integrado nun esquema transcendentalista previo. Segundo os analistas citados, Luzuriaga, que escribiu que en certo modo Cossio se adiantara a Dewey¹¹⁹, fixo unha similar lectura psico-pedagóxica, aínda que lle engadiu unha mirada de corte máis social e político sen chegar a articularse mutuamente: como gran editor de Dewey (entre outros *Democracia e educación*¹²⁰ e *Experiencia e educación*) e autor de diversos prólogos e introducións que antecedían a tales traducións acentuou con respecto a Barnés a concepción de educación democrática deweyana, pero só como finalidade externa da educación, non

¹¹⁶ Chegaron a editarse once artigos do propio Dewey e catro artigos sobre a súa concepción educativa, publicados entre outros por Clapàrede e por Domingo Barnes, segundo anotaron Nubiola e Sierra, en «La recepción de Dewey en España..», p. 113.

¹¹⁷ Barnés, D., «Prólogo» (pp. 7-36) en J. Dewey, *La escuela y el niño*, 1926. Texto tamén publicado no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 797 (1926) pp. 238-247.

¹¹⁸ Bruno-Jofré, Jover, p. 30. Sobre a recepción en España de Dewey durante o primeiro terzo do século xx é tamén de interese a consulta de Jover Olmeda *et alii*, «La obra de John Dewey en su tránsito por España».

¹¹⁹ Di Luzuriaga, en *La nueva escuela pública*, op. cit., p. 133: «Bartolomé Cossio, adelantándose a Dewey mantenía una concepción vitalizadora y social de la educación al decir en 1881: la escuela debe estar en medio de la vida y esta, a su vez, debe penetrar en la escuela».

¹²⁰ Que a editorial La Lectura publicou en varios volumes ao longo de 1927, antes de poder verse nun único e adecuado volume editado en Losada, no exilio bonaerense, a cargo do mesmo Luzuriaga en 1946.

como criterio de actuación que se irradia para todos os aspectos da educación, ao non integrar plenamente Luzuriaga a filosofía pragmatista que informa os textos de Dewey e a concepción epistemolóxica das crenzas como hipóteses de acción.

Que os textos de Dewey tiveran ampla acollida nas páxinas do *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, ou na *Revista de Pedagogía*, e que fosen editados con algunha repetición entre mediados dos anos vinte e dos anos trinta permítenos pensar na existencia dun número apreciable de lectores entre o profesorado, nun tempo que foi de apertura cara as innovacións pedagóxicas. Así, non carece de significado que no tempo da II República o profesorado da Asociación de Traballadores do Ensino de Ourense crease en 1932 un órgano de comunicación denominado *La Escuela del Trabajo* e que a Casa do Mestre de Pontevedra a partir de 1935 difundise a súa revista coa denominación *Escuela Vivida*.

A filosofía pragmática e os principios educativos deweyanos foron, en troques, silenciados e observados con distanciamento durante o franquismo baixo o predominio ideolóxico da neoescolástica e do idealismo. Unha manifestación significativa a este respecto podería ser a expresada por Ezequiel Solana na súa *Historia de la Pedagogía*, quen logo de explicar os principios da educación deweyana e de valorar o «método de proxectos» «como unha profunda reacción contra o verbalismo e o memorismo da escola tradicional» sinalaba que este método só parecería adecuado para os primeiros graos escolares, dado o risco de dispersión e de esquecemento de aquelas materias escolares «que non teñan unha relación máis estreita co asunto obxecto do proxecto», avisando ademais contra da «actitude abstencionista do mestre» e contra o descoido do cultivo da memoria¹²¹.

Superada a etapa franquista as referencias a Dewey, por máis que non insistentes nin sistemáticas, non deixaron de

¹²¹ Solana, E., *Historia de la pedagogía*, pp. 459-460.

Año I • Núm. 5

Julio de 1932



Escuela del Trabajo

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN

Año 5.00 ptas.

Semestre 3.00 „

Pago adelantado

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN
CASA DEL PUEBLO = ORENSE

No se devuelven los originales

“La enseñanza será laica, hará del
trabajo el eje de su actividad metodoló-
gica y se inspirará en ideales de solidari-
dad humana”.

(Del art. 48 de la Constitución de
la República Española).

Revista pedagógica mensual, publicada por la «Asocia-
ción de Trabajadores de la Enseñanza de Orense»

Escuela del trabajo era o órgano da ATEO
(Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense), fundado en 1932

estar presentes en espazos de comunicación como a editorial Morata, a *Revista de Educación* promovida polo Ministerio de Educación ou na publicación *Cuadernos de Pedagogía*, como tamén en diversas referencias, entre elas as procedentes dos textos do Movemento de Cooperazione Educativa¹²², que en medida moi apreciable examinaron os chamados Movimentos de Renovación Pedagóxica en España¹²³, entre eles e en Galicia Nova Escola Galega¹²⁴.

A insistente reclamación dunha educación para a cidadanía¹²⁵ que, con todo, de modo contradictorio coa proposta deweyana, terminou tomando corpo como un espazo didáctico e materia nos centros educativos a partir da aprobación da Lei de Ordenación Educativa (LOE) de 2006, é a non dubidalo unha reclamación deste discurso, que mantén unha importante influencia e vixencia.

Pro et contra: Dewey de onte á hoxe

Dewey, como outras figuras da pedagogía do século XX, avogou por un enfoque integral da educación centrado no alumno. Valorou o potencial da educación para ofrecer ás novas xeracións os ideais éticos e democráticos propicios para o cambio social, crendo que os alumnos deberían ser participes activos do seu proceso de formación, á beira de adultos que confiaban nos procesos educativos así entendidos.

¹²² Carbonell, J. (ed.), *John Dewey. Democracia y Escuela*, p. 39. O Movemento de Cooperazione Educativa (MCE) fundado en Italia en 1951, ao que se vincularon algúns dos pedagogos italianos aos que atrás fixemos mención, significa a presenza da Pedagogía Freinet en Italia, con profesores de moita relevancia e cunha considerable teorización das prácticas pedagóxicas. Parte destes textos foron traducidos e editados desde Cataluña polas editoras Fontanella, Laia, Avance e Reforma de la Escuela entre os anos setenta e oitenta do século XX.

¹²³ Costa Rico, A. (2015), «Los Movimientos de Renovación Pedagógica», pp. 171-194.

¹²⁴ Asociación esta, fundada en 1983, da que forman parte o introdutor e o tradutor da presente edición de Dewey.

¹²⁵ Cfr. Peces-Barba, G. et alii, *Educación para la ciudadanía*, 2007.

Como dixo Claparède a súa é unha pedagogía «xenética, funcional e social»¹²⁶; *xenética*, porque o neno debe educarse desde dentro, respondendo aos seus verdadeiros intereses, que son os signos que nos revelan necesidades profundas do seu organismo; *funcional*, en canto que propón desenvolver procesos mentais tendo en conta a súa significación biolóxica, a súa misión vital, a súa utilidade para a acción presente e futura; isto é, os procesos e as actividades psíquicas como instrumentos destinados a prover o mantemento da vida, como funcións tendo a súa razón de ser neles mesmos, e *social*, por preparar ao individuo para ser unha función valiosa do gran organismo ao que pertence, introducindo na escola a atmosfera da vida.

Como adoita acontecer cos grandes pensadores, o seu ideario ten sido valorado criticamente desde variados enfoques de pensamento e de acción social apreciando nel determinadas carencias ou limitacións. Incluso, como salientaron Bruno-Jofré e Schriewer, a miúdo as ideas de Dewey foron separadas das súas bases filosóficas e integradas noutros discursos políticos, filosóficos e mesmo teolóxicos, de modo que as diversas lecturas deron lugar a diversas apropiacións e a interpretacións «mutiladas» pero vivas da obra de Dewey, que a súa volta xeraron novas variantes da educación progresiva¹²⁷.

Referirémonos, de primeiras, ás carencias observadas desde a neo-escolástica católica. De Hovre recoñeceu o relevo de Dewey, pero mostrou o seu distanciamento con respecto a este autor: « é, con moito, a maior intelixencia pedagóxica de América e figura entre os máis grandes pedagogos do mundo enteiro. Un filósofo situado entre os pedagogos sociais radicais; adepto do naturalismo¹²⁸; en lóxica, pragmatista ou «instru-

¹²⁶ «Introduction de Ed. Claparède», en Dewey, J., *L'école et l'enfant*, pp.16-33.

¹²⁷ Bruno-Jofré, R., Jover, G., «Lecturas de la obra de John Dewey en la intersección con el catolicismo», p. 17. Ponse isto igualmente de manifesto na contribución de Marcelo Caruso e Inés Dussel, «Dewey en Argentina (1916-1946)» en Bruno-Jofré, Schriewer, J., «Introducción: Leyendo a John Dewey».

¹²⁸ Un naturalismo que Aldo Visalberghi considera, pola súa parte, crítico e humanístico, según expresou en E. Codignola, *Le 'Scuole Nuove' e i loro problemi*, p. 112.

mentalista»; en moral, profesa o socioloxismo. Existe un erro primordial e fundamental na súa obra: a súa absoluta falta de base relixiosa»¹²⁹, o que levaría ao escepticismo gnoseolóxico, por desprover á súa filosofía daqueles fins e valores que non sexan de natureza experimental e social, e ao relativismo moral, excluindo a relixiosidade como criterio de verdade, desde o momento en que a verdade non é única nin absoluta.

Desde un punto de vista similar, Dante Morando salientou a importancia de Dewey no contexto do metodoloxicamente valioso «activismo pedagóxico», pero valorou negativamente o que chamou o seu esquecemento do «fin verdadeiro da educación, ligado á existencia de valores morais e relixiosos absolutos vinculados á existencia de Deus», e desde estes supostos Morando indicou que Dewey «non é máis que un inxenuo optimista cando pensa que a vida humana mellora só co progreso científico, económico, político e social»¹³⁰.

Desde posicións humanistas idealistas tamén se mencionaron posibles deficiencias deweyanas. Granesse referiuse ao fondo iluminístico-romántico da súa construción da pedagogía científica¹³¹. Pola súa parte, Rafael Scheffler¹³² criticou a definición instrumental e práctica do plan de estudos presente en Dewey, sostendo, polo contrario, que son as ideas que van máis alá do noso ambiente práctico limitado as que mellor ensancharían as perspectivas intelectuais dos estudantes, concedéndolle máis valor entón aos estudos teóricos que non aos prácticos.

Foi obxecto dunha lectura ortodoxa por parte do socialismo que, terminou por rexeitar o seu aspecto liberal-burgués. Así, Jesualdo, desde o espazo latinoamericano, dixo que Dewey, preso do ‘optimismo americano’, «foi o mellor representante dos conceptos da burguesía industrial capitalista»¹³³, criticando

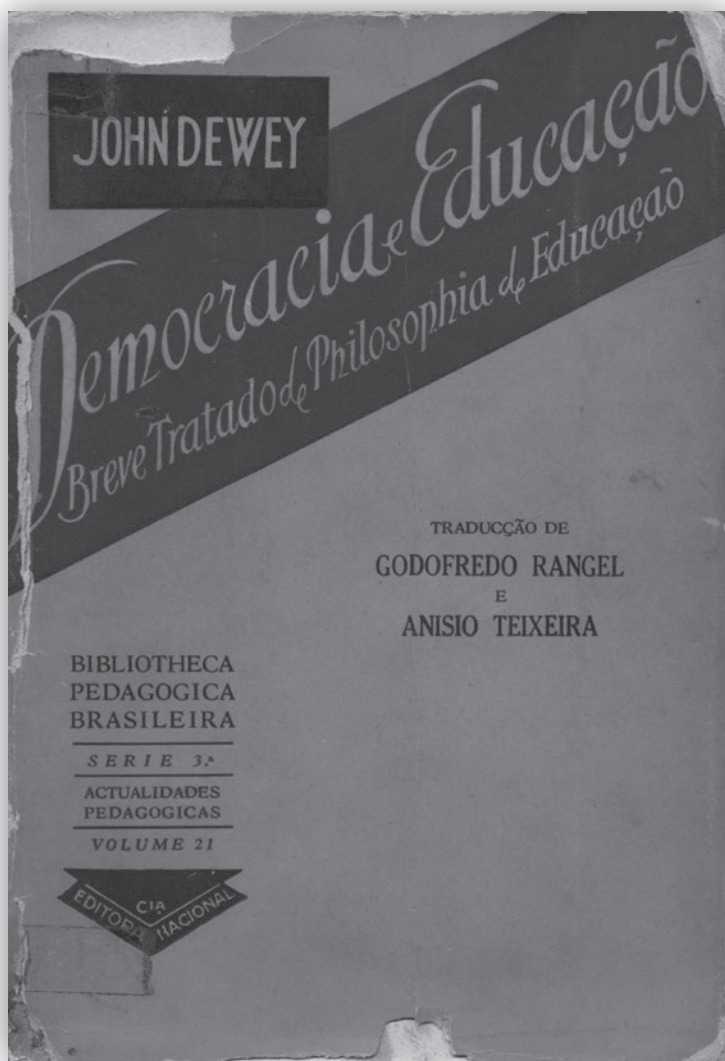
¹²⁹ De Hovre, *Pensadores pedagóxicos*, p. 34.

¹³⁰ Morando, D., *Pedagogía. Historia crítica del problema*, p. 284.

¹³¹ Granesse, *Il giovane Dewey*, p. 164.

¹³² En *Educational Liberalism and Dewey's Philosophy*, recollido por Brenda Cohen en *Introducción al pensamiento educativo*, p. 90.

¹³³ Jesualdo, *Los fundamentos de la Nueva Pedagogía*, p. 121.



Cuberta da primeira edición en portugués, *Democracia e educación*, Rio de Janeiro, 1936

nel o seu «inconsistente idealismo», por opoñer a «cooperación social» (de clases) fronte á doutrina da loita de clases¹³⁴, ao tempo que outros marxistas ortodoxos se referiron ao pragmatismo burgués, cientifista, individualista e utilitarista de Dewey. Cunha análise máis matizada o pensador marxista italiano Alighiero Manacorda puxo de manifesto que «raramente, un pensador mostrou tal coherencia, como Dewey, entre as premisas teóricas e as opcións prácticas»¹³⁵, ben que advertiu que non hai en Dewey unha pertinente análise dialéctica do real, desde onde poder trazar un horizonte de cambio.

E en efecto, Bruno-Jofre e Schriewer, facéndose eco das valoracións expresas por diversos analistas, salientaron que Dewey non se referiu na súa obra ás condicións opresivas, nin analizou a natureza do tipo e sociedade na que elaborou os seus textos, idealizando en todo caso unha sociedade igualitaria sen necesidade de transformar a orde social, subestimando por iso as estruturas e as forzas sociais e políticas, de modo que a súa pedagogía non deu lugar a un cuestionamento do sistema¹³⁶. Tamén J. Carbonell aludiu á mitificación da escola como ferramenta de moralización social que se desprende dos textos de Dewey¹³⁷, o que probablemente endevén de pensar Dewey os suxeitos sociais como «individuos libres, indeterminados, autoconstituíntes e capaces de situarse por riba de intereses ou de posicións de clase ou de poder», di Miguel de la Torre¹³⁸, denotando unha fe idealista na educación e nun modelo de sociedade democrática racional.

Desde o campo das chamadas socioloxías da reprodución social dos pasados anos setenta e oitenta tense aludido ás insuficiencias do activismo didáctico e das reformas liberais

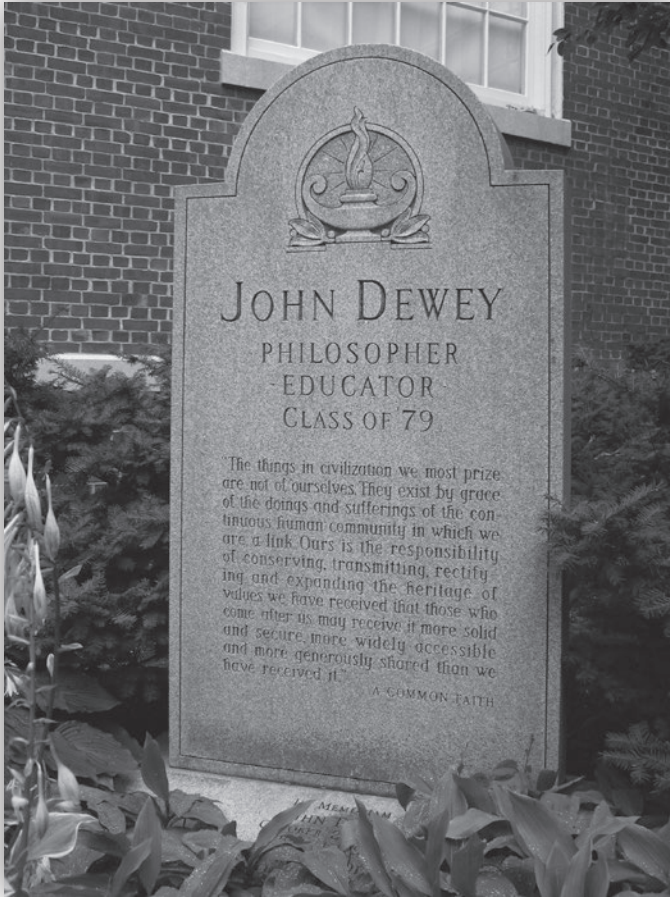
¹³⁴ *Ibid*, p. 134.

¹³⁵ Manacorda, A., *Historia de la Educación*, 2º vol., p. 499.

¹³⁶ Bruno-Jofré, Schriewer, «Introducción: Leyendo a John Dewey», p. XV.

¹³⁷ Carbonell, J., *Democracia y escuela*, p. 36.

¹³⁸ En Salmerón Castro, A. Mª. (coord.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, p. 51.



Tumba de John Dewey no exterior da Ira Allen Chapel, campus da Universidade de Vermont, na sua cidade natal, Burlington

da educación, dada a contradición estrutural entre os supostos liberais das reformas e as condicións económicas e sociais das sociedades capitalistas, como é o caso dos EUA, segundo analizaron Bowles e Gintis¹³⁹ ao por de relevo que os requirimentos referidos á liberdade económica son contraditorios coa énfase sobre o desenvolvemento individual e a promoción da igualdade. Esta inxenuidade do reformismo liberal non estaría, en troques, presente no pensador e educador brasileiro Paulo Freire, no que tantas referencias próximas a Dewey se poderían atopar, ao ter este presente as condicións socio-históricas da opresión, causadas por un dado sistema político-económico¹⁴⁰.

Non é menos certo que xunto ás anteriores aducidas limitacións podemos constatar numerosas virtudes presentes nas elaboracións deweyanas. Soubo pensar o problema educativo en toda a súa amplitude e complexidade e iso recoñéceselle, como tamén que puxera en valor o método da intelixencia creativa modelado sobre o principio da investigación (polo tanto da ciencia) e o destinado a promover o incremento, ao mesmo tempo ideal e operativo, do principio da democracia¹⁴¹. Pola súa parte, aínda que a psicoloxía experimental lle concede unha importancia non anticipada por Dewey en particular á memoria a longo prazo e á capacidade de automatizar tarefas, podendo aplicar a reflexión a problemas máis complexos, as ciencias cognitivas confirman a diversidade dos modos de aprendizaxe, o ritmo variable en canto á adquisición das capacidades e a xénese das representacións a partir da acción, tres puntos centrais en Dewey.

Con certeza, a obra de Dewey é un horizonte a prol dun novo conxunto de valores educativos. Mantén moita actualidade,

¹³⁹ Gintis, H., Bowles, S., «Las contradicciones de la reforma liberal en la educación», en Feinberg, W., Rosemont, H. (comps.), *Trabajo, tecnología y educación*, p. 102-154. Cfr. González Monteagudo pp. 34-35.

¹⁴⁰ Sánchez Corrales, Andrés Mejía, Aliex Trujillo, «Reescribiendo democracia: una lectura sin utopías de John Dewey y Paulo Freire», *Encounters on Education*, nº. 8, 2007, pp. 29-54.

¹⁴¹ Cambi, *História da Pedagogia*, p. 555.

nunha contorna na que, por mor da hexemonía ideolóxica dos supostos do neoliberalismo, se escureceu o sentido escolar que Dewey quixo impulsar. Como o expresou Donalddo Macedo:

O sistema educativo dos EEUU non fomenta o pensamento crítico e independente; polo contrario, as nosas chamadas escolas democráticas baséanse no enfoque instrumental e acumulativo, que normalmente impide o desenvolvemento da clase de razoamentos coa cal se pode «ler o mundo» criticamente e comprender os motivos e relacións que subxacen aos feitos. A grandes trazos, este enfoque instrumental caracterízase pola realización de exercicios rutineiros, que non esixen esforzos, nin tratan temas importantes e que son repartidos ‘como preparación para exames tipo test’¹⁴²;

ante o que Macedo indica que os profesores deberían cesar na súa complicidade coa educación tecnocrática que os desintelectualiza e fai que traballen máis para reproducir, lexitimar e manter a orde social dominante, facendo así valer a inspiración deweyana. Pola súa parte, W. Carr, un dos máis significados autores do enfoque educativo crítico¹⁴³, salientou a grande importancia do pensamento de Dewey: *Democracia e Educación* pode ser considerado, escribiu, «un texto postmoderno que fala da visión emancipadora da educación»¹⁴⁴.

Nos textos de Dewey podemos igualmente apreciar:

- a valoración da aprendizaxe por problemas e por descubrimento como estratexia de estimulación da intelixencia e do razoamento,
- a promoción e a incorporación do debate sobre os dispositivos didácticos,
- a inclusión de medios e de actividades para que os estudantes traballen en proxectos,

¹⁴² Macedo, D., «Prólogo» a Chomsky, N., *La (des)educación*, Madrid, Austral, 2013, pp. 10-11.

¹⁴³ Carr, W., «Educación y democracia ante el desafío postmoderno» en AA.VV, *Volver a pensar la educación*, vol. 1, pp. 96-111.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 111.

- a atención aos resultados dos estudos empíricos sobre a aprendizaxe, o desenvolvemento e a motivación do alumnado,
- a aposta pola globalización didáctica fronte á desestruturación e á atomización das disciplinas escolares, con programas fraxilizados na súa estrutura, facéndolles perder a súa unidade interna e externa e a súa intelixibilidade,
- a defensa do método científico de investigación, do valor da experiencia e dos métodos de aprendizaxe colectivo,
- a educación moral e para a cidadanía desde as propias vivencias suscitadas nas institucións escolares entendidas como comunidades democráticas, e
- a concepción dos docentes como facilitadores das aprendizaxes, como a fonte dos mellores recursos e como forxadores do contorno inmediato de aprendizaxe do alumnado.

O seu legado teórico e práctico pode seguir sendo unha ferramenta útil para pensar e actuar nos novos escenarios sociais, culturais e educativos¹⁴⁵. Podemos concluír, con Guillermo Ruiz, que os textos de Dewey foron e son unha importante fonte nutricia para o debate e o desenvolvemento teórico das ciencias da educación, converténdoo nun dos pensadores máis relevantes da educación contemporánea:

Sen ser un revolucionario converteuse nun reformista social, insatisfeito co desenvolvemento da democracia do seu tempo. Sen ser un positivista, en sentido estrito, foi defensor das virtudes da ciencia. Sen ser un darwinista social defendeu a idea do cambio e do progreso, así como a das transformacións sociais derivadas do desenvolvemento da industria, do comercio e das comunicacións. Por estes motivos, entre outros, e pola vixencia das súas posicións pedagóxicas, a relectura da súa obra pode ofrecernos claves para interpretar as cuestións problemáticas presentes na educación dos nosos días¹⁴⁶.

¹⁴⁵ González Monteagudo, «John Dewey y la pedagogía progresista», p. 36.

¹⁴⁶ Ruiz, G., «La teoría de la experiencia de John Dewey», p. 122.

Notas bibliográficas

- AA.VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1995, 2 vols.
- Abbagnano, N., Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, Madrid, FCE, 1986.
- Agazzi, A., *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Alcoy, Marfil, 1980 3ª edic.
- Aguayo, A. M., *La escuela primaria como debe ser*, Habana, Imp. La Propagandista, 1916.
- Barnés, D., (ed.), *La escuela y la sociedad*, Madrid, Beltrán, 1915.
- Barrena, S., *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*, Madrid, Antonio Machado, 2015.
- Bayón, D., Ledesma, A., *El método de proyectos. Realizaciones*, Madrid, Escuelas de España, 1934.
- Bernstein, R., *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*, Madrid, Alianza, 1979.
- Bernstein, R., *El giro pragmático*, Anthopos Editorial, Barcelona, 2013.
- Betti, C. et alii, (Coords.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Blanco Martínez, R., «Un clásico del siglo XX: J. Dewey», *Revista de Educación* (Madrid), nº 311, 1996.
- Borghi, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Scuola Editrice, 1951.
- Bowen J., *Historia de la educación occidental.III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo, siglo XVII-XX*, Barcelona, Herder, 1985.
- Bowen, J., Hobson, P. R., *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*, México, Limusa, 1979.

- Bruno-Jofré, R., Jover Olmeda, G., «El ideal democrático en el ideario pedagógico americano a finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana», en Berruezo, R., Conejero, S. (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, I., Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 23-33, 2009.
- Bruno-Jofré, R. e Schriewer, J., «Introducción: Leyendo a John Dewey: procesos de recepción y adopción en diferentes espacios socio-históricos», *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Rencontres sur l'Éducation*, n° 10, 2009.
- Bruno-Jofré, R., Jover, G., «Lecturas de la obra de John Dewey en la intersección con el catolicismo: los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado», *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Rencontres sur l'Éducation*, n° 10, 2009, pp. 3-22.
- Cambi, F., *Historia da Pedagogia*, São Paulo, Editora UNESP, 1999.
- Camps, V. (ed.), *Historia de la Ética*, Barcelona, Crítica, 1989, 3° vol.
- Carbonell, J. (ed.), *John Dewey. Democracia y Escuela*, Madrid, Ed. Popular, 2009.
- Carr, W., «Educación y democracia ante el desafío postmoderno» en AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata/ Paideia, 2 vols., pp. 96-111.
- Caruso, M., Dussel, I., «Dewey en Argentina (1916-1946): tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva» en Bruno-Jofré, Schriewer. *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Rencontres sur l'Éducation*, n° 10, 2009, pp. 23-41.
- Chateau, J., *Os grandes pedagogos*, Lisboa, Libros do Brasil, [1956].

- Claparède, Ed., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Librairie Kundig, 1916, 6ª edic.
- Chomsky, N., *La (des)educación*. Madrid, Austral, 2013.
- Codignola, E., «Dewey e il suo pensiero educativo» en *Le 'Scuole Nuove' e i loro problemi, con un'appendice di aggionamento a cura di Aldo Visalberghi*, Firenze, 'La Nuova Italia' Editrice, 1962, pp. 31-59.
- Cohen, B., *Introducción al pensamiento educativo. Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, México, Publicaciones Cultural, 1976.
- Costa Rico, A., Los Movimientos de Renovación Pedagógica, las reformas y la formación del profesorado en España. En González Pérez, T. (coord.). *Reformas educativas y formación de profesores*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, pp. 171-194.
- Dalbosco, C. A., *Pragmatismo, Teoría Crítica e Educação*, Campinas, Autores Associados, 2010.
- De Hovre, F., *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, Madrid, Fax, 1951.
- Deledalle, G., *La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*, París, Editions du Scarabée, 1966.
- Dewey, J., «Los principios morales que cimentan la educación» (1897) en *Ensayos de Educación*. II., Madrid, La Lectura, 1926.
- Dewey, J., *L'école et l'enfant*, París/ Neuchâtel, Editions Delachaux et Niestlé, 1953, 5ª ed.
- Dewey, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Dewey, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada (ed. de L. Luzuriaga), 1944.
- Dewey, J., «Democracy in education.» En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.

- Dewey, J., *Las escuelas de mañana*, Madrid, Librería de los Sucs. de Hernando, 1918.
- Dewey, J., *Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation*, París, A. Colín, 2011, 3ª ed.
- Dewey, J., *Vida e educação*, Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- Ferrière, A., *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la Nation et pour l'Humanité*, Neuchâtel/ París, Delachaux & Niestlé, 1921.
- Ferrière, A., *La Escuela Activa en América Latina*, Madrid, Bruno del Amo, 1936. Filho, L., *Introdução ao estudo da Escola Nova*, São Paulo, Melhoramentos, 7ª ed. refundida, 1959.
- Gintis, H., Bowles, S., «Las contradicciones de la reforma liberal en la educación», en Feinberg, W., Rosemont, H. (comps.), *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación estadounidense*, Buenos Aires, Las Paralelas, 1977, pp. 102-154.
- González Monteagudo, J., «John Dewey y la pedagogía progresista», en Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 15-39.
- Good, H. G., *Historia de la educación norteamericana*, México, UTEHA, 1966.
- Granesse, A., *Il giovane Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Guichot Reina, *Democracia, Ciudadanía y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- Hook, S., *John Dewey. Semblanza intelectual. Introducción de Richard Rorty*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Hubert, R., *Historia de la Pedagogía: realizaciones y doctrinas*, Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- James, W., *Causeries pedagogiques*, París, Payot, 1948.

- Jesualdo, *Los fundamentos de la Nueva Pedagogía*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1968.
- Jover Olmeda *et alii*, «La obra de John Dewey en su tránsito por España durante el primer tercio del siglo XX: dos ejemplos de recepción editorial», *Edetania. Estudios y propuestas educativas*, 37, 2010, pp. 33-56.
- Kliebard, H. M. *The struggle for the American curriculum. 1893-1958*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Lang, O. H., *Educational Creeds of the Nineteenth Century*, New York and Chicago, Kellogg & Co, 1898.
- Lipman, W., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997.
- Luzuriaga, L., *La escuela nueva pública*, Buenos Aires, Losada, 1965.
- Manacorda, A., *Historia de la Educación*. México: Siglo XXI, 2 vols., 1987.
- Mayer, F., *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- Meirieu, Ph., «A escola: non só un ‘servizo público’ senón tamén unha ‘institución’ esencial en toda democracia», *Revista Galega de Educación*, nº 61, 2015, pp. 20-24.
- Mirick, G. A., *Educación Progresiva*, Madrid, Francisco Beltrán, 1931.
- Moore, T. W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1980.
- Morando, D., *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Barcelona, Miracle, 1961.
- Nubiola, J., Sierra, B., «La recepción de Dewey en España y Latinoamérica», *Utopía y praxis latinoamericana*, nº 13, 2001, pp. 107-119.
- Peces-Barba, G. *et alii*, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Espasa, 2007.

- Pereyra-García Castro, M., «El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: un estudio comparado», *Revista Española de Pedagogía*, 144, 1979, pp. 79-94.
- Pérez de Tudela, J., *El pragmatismo americano: acción racional y construcción de sentido*, Madrid, Síntesis, 2007.
- Rios Beltrán, R., Sáenz Obregón, I. (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Ruíz, G., «La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo», *Foro de la Educación*, nº 11, 2015, pp. 103-124.
- Rusell, B., *Diccionario del hombre contemporáneo*, Buenos Aires, Santiago Rueda editor, 1955.
- Rusell, B., *Historia de la Filosofía Occidental. T. II: La Filosofía Moderna*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, 3ª edic.
- Sáenz Obregon, J. (ed.), «Introducción» a John Dewey, *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- Sainz, F., *Las escuelas nuevas norteamericanas*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933, 2ª edic.
- Salmerón Castro, A. M^a., *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México: UNAM y Juan Pablos Editores, 2011.
- Sánchez Corrales, Andrés Mejía, Aliex Trujillo, «Reescribiendo democracia: una lectura sin utopías de John Dewey y Paulo Freire», *Encounters on Education*, 8, 2007, pp. 29-54.
- Search, P. W., *Una escuela ideal (mirando al porvenir)*, Madrid, D. Jorro, 1921 (traduc. de Domingo Barnés; orixinal de 1901: *An Ideal School*).
- Solana, E., *Historia de la pedagogía* (completada hasta nuestros días por Escuela Española), Madrid, Escuela Española, 1944.

- Souza, R. A. de, «Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista», *Revista (electronica) Contrapontos*, vol 12, nº 2, 2012, pp. 227-233.
- Spadafora, G. (ed.), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003.
- Urmson, J. O., *Enciclopedia concisa de Filosofía y Filósofos*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Vilanou, C., Collelldemont, E. (coords.), *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Washburne, C. W., *Winnetka. Historia y significación de un experimento pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1968, 2ª edic.
- Washburne, C. W., Stearns, M. M., *Como tener mejores escuelas: Progresos educativos en Norteamérica*, Madrid, F. Beltrán, 1931.
- Wells, M. E., *Un programa escolar desarrollado por proyectos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929.
- Zeichner, Kenneth M. A., *Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa, Educa, 1993.

Bibliografía

Edicións críticas: obra completa e antoloxías

A produción de Dewey estendeuse por todos os ámbitos da investigación teórico-especulativa e científico-metodolóxica. As obras completas de John Dewey publicáronse en trinta e sete volumes, de 400 a 500 pp. cada un, na edición de Boydston, J. A. co título de *The Collected works of John Dewey* (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967-1990). Esta compilación consta de tres series: I, *The early works of John Dewey*. 1882-1898, con cinco vols.; II: *The middle works of John Dewey*. 1899-1924, con quince vols.; e III: *The later works of John Dewey*. 1925-1953 con dezasete vols.

Véxase tamén, Reginald D. Archambault, (ed.), *John Dewey. Lectures in the philosophy of education* (New York, Random House, 1966) e dúas antoloxías das obras educativas de Dewey: Joseph Ratner, (ed.), *Education today* (New York, Putnam, 1940) e Reginald D. Archambault, (ed.) *John Dewey on education. Selected writings* (Chicago, University of Chicago Press, 1974). Existe unha útil guía de toda a filosofía de Dewey elaborada por Jo Ann Boydston, (ed.), *Guide to the works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970.

En formato dixital podemos examinar Field, R. (2001) *John Dewey: Life and works*. Recuperado o 13 de abril *The Internet Encyclopedia of Psychology*: /www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm. In Fed. Org. Archives: E-texts. (n.d.), e poderemos localizar diversos textos deweyanos, en inglés e en castelán, en particular *My Pedagogic Creed*.

Existe unha guía da extensa literatura secundaria acerca de Dewey: Jo Ann Boydston e Kathleen Poulos, (eds.), *Checklist of writings about John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978, 2ª ed., e en 1962 H. T. Milton publicou a considerada máis importante compilación bibliográfica «de e sobre» Dewey, ata aquel momento, *John Dewey: a Centennial Bibliography*, Chicago, The University of Chicago Press.

Textos de educación

Principais títulos por orde de edición:

Dewey, J. (1987), «The Dewey School», en Boydston, J. A. (ed.), *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, vol 11.
My Pedagogic Creed (1897), *Early works*, Vol. 5, pp. 84-95.
The school and society (1899), edición revisada en 1916, *Middle works*, Vol. 1, pp. 1-109.

- The educational situation* (1901), *Middle works*, Vol. 1, pp. 257-313.
- The child and the curriculum* (1902), *Middle works*, Vol. 2, pp. 271-291.
- Moral principles in education* (1909), *Middle works*, Vol. 4, pp. 265-291.
- How we think* (1910), *Middle works*, Vol. 6, pp. 177-356.
- Interest and effort in education* (1913), *Middle works*, Vol. 7, pp. 151-197.
- Schools of tomorrow, con Evelyn Dewey* (1915), *Middle works*, Vol. 8, pp. 205-404.
- Democracy and education* (1916), *Middle works*, Vol. 9, pp. 1-370.
- Education as politics*, (1922), *Middle works*, Vol. 13, pp. 329-334.
- The sources of a science of education* (1929), *Later works*, Vol. 5, pp. 1-40.
- The way out of educational confusion* (1931), *Later works*, Vol. 6, pp. 75-89.
- How we think*, edición revisada e ampliada (1933), *Later works*. Vol. 8, pp. 105-325.
- Experience and education* (1938), *Later works*, Vol. 13, pp. 1-62.
- The child and the curriculum and the school and society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1956.
- Dewey, J., *L'école e l'enfant*, París/ Neuchâtel, Editions Delachaux et Niestlé. Unha colectánea de textos de Dewey: «O interese e o esforzo», de 1895; «O neno e os programas de estudo, de 1902; «O fin da historia na instrución primaria» de 1902 e «Moral e educación» de 1897, escollidos inicialmente por J. J. Findlay e publicados en Londres en 1907, traducidos e publicados por vez primeira en francés en 1913 con introdución de E. Clapàrede.
- Democracia e Educazione* (a cura di A. Granesse), Mondadori, 1992.

*Democracia e Educaçã*o (ao cuidado de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira) São Paulo, Companhia Editoria Nacional, 1959.

Démocratie et Éducation (con presentación de G. Deledalle), París, A. Collin, 1975, 2011 reed.

Textos máis notables editados en castelán e en catalán¹⁴⁷

É oportuno salientar o papel difusor e tradutor desempeñado nas primeiras décadas do século xx por Domingo Barnés e por Lorenzo Luzuriaga, que se acompañou con algunhas estimables referencias de prensa e unha marcada presenza dos textos de Dewey no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* e na *Revista de Pedagogía*, en diversos casos de modo previo a súa edición en libros. Este papel difusor continuouo Luzuriaga desde o exilio bonaerense ao dirixir na casa Losada de Buenos Aires a colección «Publicaciones de la Revista de Pedagogía», onde entre outros editou seis libros de Dewey, algúns xa impresos en España con anterioridade, e un par deles de W. Kilpatrick, quen traduciu metodoloxicamente as teses didácticas de Dewey.

Dewey, J., «Mi credo pedagógico» [1897] publicado en *Quaderns d'estudi*, nov. 1917 e xaneiro 1918 (en catalán); no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1924, n° 776, pp. 330-331; en Dewey, *Ensayos de Educación*. II, Madrid, La Lectura, 1926; na *Revista de Pedagogía*, 1931, n° 109, pp. 1- 5 e n° 110, pp. 74-80; en *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1944 e 1959, e en formato de libro e texto único *Mi credo pedagógico* (texto bilingüe español

¹⁴⁷ Partimos do listado recompilado por Miguel Pereyra-García en «El principio de la actividad en John Dewey y en la Institucion Libre de Enseñanza: Un estudio comparado», *Revista Española de Pedagogía*, n° 144, 1979, pp. 79-94; tivemos en consideración a relación elaborada polo Grupo de Estudios Peirceanos da Universidade de Navarra (<http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>) e completamos o elenco seleccionado pola nosa parte.

- e inglés) con introducción de José Beltrán Llavador y Francisco Beltrán Llavador, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1997.
- Dewey, J., «La escuela y el progreso social», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, nº 662-63, 1915, pp. 129-134 e pp. 161-165.
- Dewey, J., *La escuela y la sociedad*, Madrid, Beltrán, 1915 (Selección de textos traducidos por D. Barnés da primeira edición orixinal de 1899, pero non da segunda revisada por Dewey en 1916, con aparición previa de textos no *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*), 2ª ed. Madrid, Rivadeneyra, 1925; 3ª ed. 1929.
- Dewey, J. y E., *Las escuelas de mañana*, Madrid, Lib. de Sucesores de Hernández, 1918 (Traducción de L. Luzuriaga, e con nova edición, Buenos Aires, Losada, 1950).
- Dewey, J., *La escuela y el niño*, Madrid, La Lectura, 1926 (Traducción de Domingo Barnés).
- Dewey, J., *El niño y el programa escolar*, Madrid, La Lectura, 1925 (Traducción de Luzuriaga, de *The child and the curriculum*, de 1902, con varias reediciones posteriores).
- Findlay, J. J. (ed.), *La escuela y el niño*, Madrid, La Lectura, 1926 (Selección de ensaios de educación de Dewey editados por J. J. Findlay en Londres en 1907, incluíndo «Los principios generales del trabajo educativo considerado», «Desenvolvimiento histórico de los inventos y ocupaciones», «Atención reflexiva», «Introducción general», «Psicología de las ocupaciones», «La finalidad de la historia en la instrucción primaria» e «La psicología del programa de avanzar»).
- Dewey, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1944 (Edición de Luzuruaga cos seguintes textos: «Mi credo pedagógico» de 1897, «El niño y el programa escolar» de 1902, «Democracia y Educación» (texto aparecido inicialmente en *Schools of tomorrow*) de

- 1915, «Principios generales de organización pedagógica» de 1929, «Algunos aspectos de la educación moderna» de 1931 e «La educación y los problemas sociales actuales» de 1933).
- Dewey, J., *Ensayos de educación. II*, Madrid, La Lectura, 1926 (incluíndo entre outros, os textos «Ethical Principles Underlying Education», de 1897, un apunte sobre «My Pedagogic Creed» de 1897 e «Psychological and social practice» de 1900).
- Dewey, J., *Cómo pensamos (Obras de Dewey, Vol. VI)*. Madrid, La Lectura, Espasa-Calpe, 1928 (edición do texto de 1910).
- Dewey, J., *Pedagogía y Filosofía*, Madrid, Francisco Beltrán, 1930, 470 pp. (Dezaseis ensaios seleccionados e compilados por J. Ratner, traducidos por Méndez Herrera, sobre os seguintes asuntos: método filosófico, fundamentos da metafísica naturalista, mente e consciencia, percepción e cognición, teoría instrumental do coñecemento, teoría instrumental da verdade, psicoloxía do hábito e do impulso, a intelixencia, moral e ciencia, conduta humana e ideais morais, educación e progreso humano, o público e o Estado, arte e relixión na vida humana, filosofía e civilización).
- Dewey, J., *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1939 (Tradución de L. Luzuriaga do texto de Dewey de 1938 reeditado en España en 2004 pola Editorial Biblioteca Nueva, con introdución de Javier Sánchez Obregón).
- Dewey, J., *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1941 (2000, 7ª ed.) (Edición de L. Luzuriaga cos textos: «A educación como ciencia» de 1929 e «A filosofía da educación» de 1937).
- Dewey, J., *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1946, 7ª ed. de 1971 (Tradución de L. Luzuriaga. A obra fora editada en España en varios volumes —*Obras de Dewey*, Tt. II, III, IV e V— pola editorial La Lectura de Madrid en 1927; a editorial Morata de Madrid reeditou o

- texto coa tradución de L. Luzuriaga en 1995, con varias reedicións posteriores).
- Dewey, J., *La experiencia y la naturaleza*, México, FCE, 1948 (con prólogo e tradución de José Gaos).
- Dewey, J., *Lógica: Teoría de la investigación*, México, FCE, 1950 (tradución de Eugenio Imaz).
- Dewey, J., *La educación hoy*, Buenos Aires, Losada, 1951.
- Dewey, J., *Libertad y cultura*, México, UTEHA, 1965.
- Dewey, J., *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, 1966.
- Dewey, J., *Democracia i escola*, Vic, Eumo, 1985 (unha selección de textos).
- Dewey, *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989 (edición do texto de 1933).
- Dewey, J., *Antología socio-pedagógica*, a cargo de A. Molero Pintado y M^a del M. Del Pozo Andrés (tamén introdutores), Madrid, CEPE, 1994 (coa inclusión dos textos «El niño y el currículum», «La escuela y la sociedad» e «Mi credo pedagógico», segundo as previas edicións en castelán cotexadas coas edicións dos textos en inglés establecidas baixo a dirección de Jo Ann Boydston).
- Dewey, J., *Liberalismo y acción social*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1996.
- Luzuriaga, L., «La pedagogía de Dewey. La educación por la acción», *El Sol*, 22.IV.1918, p. 8.
- Llopis, R., «Recensión de J. Dewey, I. *La escuela y el niño*, II. *Ensayos de educación*», *El Sol*, 15.XI. 1926, p. 2.
- Montes, E., «La pedagogía de Dewey y la nuestra. Comentario a un homenaje de América», *El Sol*, 18.VI. 1931, p. 3.

Estudos xerais sobre Dewey e as súas ideas educativas

- Baker, M. C., *Foundations of John Dewey's educational theory*, New York, Atherton, 1966.

- Bernstein, R. J., *John Dewey*, New York, Washington Square Press, 1966.
- Biesta, G., Miedema, S., «Dewey in Europe: A Case Study in the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform», *American Journal of Education*, 105 (1996).
- Blewett, J., *John Dewey: his Thought and Influence*. New York, Fordham Univ. Press, 1960 (Greenwood, Londres, 1982).
- Borghi, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1974, 5ª reed.
- Brickman, W. W., «John Dewey's Foreign Reputation as an Educator», *School and Society*, 70 (1949).
- Brickman, W. M., Lehrer, S. (eds.), *John Dewey: Master educator*, Nueva York, Atherton, 1966, 2ª ed.
- Bharathi, V., Bhaskara Rao, D., *Educational Philosophy of John Dewey*, New Delhi, Discovery Publishing House, 2005.
- Campbell, J., *Understanding John Dewey*. Chicago, Open Court Publishing Company, 1995.
- Carbonell, J., *Democracia y Escuela*, Madrid, Ed. Popular, 2009.
- Carreras Planas, C., «John Dewey i l'educació democràtica», *Història i Educació*, nº 25, 2015, pp. 21-42.
- Childs, J. L., *American pragmatism and education*, Nueva York, Henry Holt, 1956.
- Codignola, E., *Le 'Scuole Nuove' e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Coughlan, N., *Young John Dewey*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Cremin, L., *The transformation of the school: Progressivism in american education. 1876-1957*, Nueva York, Vintage Books, 1961.
- Cunha, M. V. da, *John Dewey: a utopia democrática*, Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

- Dewey, Jane (1951). «Biography of John Dewey», en Schilpp, P. A. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, New York, Tudor, pp. 3-45.
- Dykhuizen, G., *The life and mind of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1975.
- Edman, I., *John Dewey: makers of the American tradition*. New York: The Bobs-Merrill Company, 1955.
- Faerna, A. M., *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Madrid, Siglo XXI, 1996.
- Filograsso, N., Travaglini, R. (a cura di), *Dewey e l'educazione de la mente*, Milán, Franco Angeli, 2004.
- Fishman, S. M., McCarthy, L., *John Dewey and the challenge of classroom practice*, Nova York e Londres, Teachers Collge Press, 1998.
- Granesse, A., *Introduzione a Dewey*, Bari, Laterza, 1973.
- Guichot V., *Democracia, ciudadanía y Educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- Hendley, B., *Dewey, Russell and Whitehead: Philosophers as educators*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986.
- Hook, S., *John Dewey. Semblanza intelectual*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Keenan, B., *The Dewey experiment in China: Educational reform and political power in the early Republic*, Cambridge, Harvard University Press, 1977.
- Kilpatrick, W. H., *Education for a Changing Civilization*, 1926.
- Kilpatrick, W. H., *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Losada
- Kilpatrick, W. H., *La función social, cultural y docente en la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1946.
- Joffré, R. B. & Schriewer, J. (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple refractions trough time and space*, New York&London, Routledge, 2011.

- Kliebard, H. M. *The struggle for the American curriculum. 1893-1958*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Lawson, D. E., Lean, A. E. (eds.), *John Dewey. Visión e influencia de un pedagogo*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1971 (inclúe o texto de W. W. Brickman «Actitudes del estado soviético hacia John Dewey considerado como educador»).
- Luzuriaga, L., «La pedagogía de John Dewey», en Dewey, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1944, pp. 7-23.
- Mataix, A. 1964: *La norma moral en Dewey*. Madrid: Revista de Occidente.
- Mayhew, K. C. & Edward, A. C., *The Dewey School. The laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, New York, Appleton-Century Co., 1936.
- Moore, T. W. , «La teoría educativa de John Dewey», en *Introducción a la Teoría de la Educación*, Madrid, Alianza, 1980 (pp. 59-65).
- Mutuale, A., Weigand, G., «John Dewey» en *Les grandes figures de la Pédagogie*. París, Petra, 2011, pp. 129-147.
- Nassif, R., *Dewey y su pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.
- Pérez de Tudela, J., *El pragmatismo americano. Acción racional y reconstrucción del sentido*, Madrid, Cincel, 1988.
- Popkewitz, T. S. (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- Ratner, J., *John Dewey's philosophy*. New York, The Modern Library, 1939.
- Rockefeller, St., *John Dewey: Religious faith and democratic humanism*. Nueva York, Columbia University Press, 1991.
- Rorty, R., *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y ética*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Rugg, H., Broudy, H., & Brubacher, J., «John Dewey in perspective», *Bulletin of the School of Education*, Indiana, Indiana University, 1960.

- Schilpp, P. A. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, New York, Tudor Publi. Co., 1951, 2ª ed.
- Shane, H., «Perfiles de educadores: John Dewey», *Perspectivas* (UNESCO), vol XIII, nº 3, 1983, pp.
- Westbrook, R. B., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1991.
- Westbrook, R. B., «John Dewey», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (UNESCO), vol. XXIII, nº 1-2, 1993, pp. 289-305.
- Wirth, A. G., *John Dewey as educator. His Design for Work in Education (1894-1904)*. Lanham, University Press of America, 1989, 2ª ed.
- White, M., *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, New York, Columbia University Press, 1943.

Recoñecementos

Queremos recoñecer a solícita acollida que no seu día manifestou o profesor Darío Villanueva na súa condición de director da colección «Clásicos do Pensamento Universal», así como a posterior aprobación do Comité Científico desta colección ao proxecto de edición presentado. Outrosí ao editor Juan Luis Blanco Valdés, director do moi recoñecido Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC, e ao seu persoal técnico, por facer posible a presente edición. Non podemos deixar de recoñecer igualmente aos atentos estudosos que precedentemente focaron a traxectoria e os textos dunha das figuras máximas do pensamento contemporáneo, a de John Dewey, porque deste modo abriron unha ruta que aquí e agora procuramos continuar para ben do desenvolvemento efectivo das persoas, da educación e da democracia como esixente modo de vida colectivo en cooperación.

DEMOCRACIA E EDUCACIÓN
UNHA INTRODUCIÓN Á FILOSOFÍA
DA EDUCACIÓN

NOTA DO TRADUTOR

John Dewey publicou *Democracy and Education* en marzo de 1916, en edición da Editorial Macmillan en Nova York. A obra sería reeditada tres veces máis naquel mesmo ano, en xuño, en setembro e en decembro. Despois virían novas edicións en 1917 (1), 1919 (2), 1920 (2), 1921 (1), 1922 (2), 1923 (2), 1925 (1), 1926 (2), 1928 (1), 1929 (1) e 1930 (1), o que dá unha idea do interese que suscitou o ensaio e do seu impacto. É por esa última de 1930, da mesma Macmillan Company, con sede en Nova York, que nós realizamos a versión galega que presentamos.

Tivemos en conta, para esta nosa versión galega, a tradución española do profesor Lorenzo Luzuriaga Medina (Valdepeñas 1889-Bos Aires, 1959), publicada por Losada en 1946 na capital da República Arxentina, e que en 1995 edita Morata en España. Tamén consultamos a que realizou Gérard Delledale para Armand Collin, editada en París en 1975.

Para incluír referencias e indicacións de carácter conceptual e biográfico ou para establecer sentidos específicos relativos aos termos utilizados polo autor, tanto este tradutor como o prologuista incorporamos notas a rodapé, a autoría específica das cales non consideramos preciso explicitar en cada caso. Abonde apuntar que son nosas todas as notas numeradas mentres que as chamadas con asterisco * son da edición orixinal. Tamén, en ocasións, utilízanse os corchetes para introducir algunha palabra sobreentendida no orixinal en inglés.

Seguindo a pauta do profesor Luzuriaga, tentamos ser fieis ao espírito da letra e da época utilizando os termos que xulgamos máis adecuados ao momento histórico no que John Dewey publica a súa obra, procurando evitar o uso de termos hoxe máis comúns, como *currículo*, pero naquela altura aínda incipientes na linguaxe pedagóxica.

JOHN DEWEY

**DEMOCRACIA
Y EDUCACIÓN**

UNA INTRODUCCIÓN A LA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

EDITORIAL LOSADA, S. A.
BUENOS AIRES

Cuberta da primeira edición en español de *Democracia e educación*,
tradución de Lorenzo Luzuriaga, Bos Aires, 1946

PREFACIO

As páxinas que seguen recollen o desafío de descubrir e establecer as ideas que lle son propias a unha sociedade democrática e aplicar esas ideas aos problemas da tarefa educativa. A análise inclúe unha formulación dos obxectivos e dos métodos construtivos¹ da educación pública, considerada desde este punto de vista, e unha valoración crítica das teorías do coñecemento e do desenvolvemento moral que se formularon nunhas condicións sociais anteriores pero que aínda operan en sociedades consideradas democráticas, para retardar a realización plena do ideal democrático. Como o mesmo libro vai mostrar, a filosofía que nel se propón vincula o desenvolvemento da democracia co avance do método experimental nas ciencias, coas ideas evolucionistas das ciencias biolóxicas, e coa reorganización industrial, e ocúpase de sinalar os cambios que eses desenvolvementos supoñen para as materias de estudo² e os métodos educativos.

Agradezo de todo corazón as consideracións do Dr. Goodsell³ do Teachers College; ao profesor Kilpatrick⁴ da mesma institución polas súas opinións, e polas propostas en relación á orde dos temas, das que tirei non pouco proveito, e a Miss Elsie

¹ O termo *constructive* repítese unha e outra vez ao longo das páxinas do volume, e con el o autor en boa medida pretende mostrar que a realidade é algo que se constrúe, como se constrúen os fins de vida e os modelos de sociedade e de persoa que en cada momento histórico son dominantes. Outros autores, noutros campos, insisten nesa visión «construtiva» da actividade humana, como o fai Percy MacKaye en diferentes traballos.

² *Subject matter* no orixinal, que tamén se pode traducir por disciplina.

³ Willystine Goodsell (1870-1962). Profesor na Facultade de Profesorado da Columbia University, é autor de traballos como *The conflict of naturalism and humanism* (1910), *A history of the family as a social and educational institution* (1917), ou *The education of women: its social background and its problems* (1923). Desde 1981 a American Educational Research Association vén concedendo un Willystine Goodsell Award en investigación educativa realizada por mulleres, un premio moi prestixioso no mundo académico dos Estados Unidos.

⁴ William Heard Kilpatrick (1871-1965). Pedagogo formado con John Dewey, de quen se considera discípulo. Os dous participaron na creación do Bennington College en Vermont, en 1932, unha facultade universitaria para mulleres que a finais dos sesenta se convertería en mixta. Foi un dos maiores expoñentes do movemento da escola progresiva americana e promotor principal do Método de Proxectos.

Ripley Clapp⁵ por tantos comentarios e suxestións. Os dous primeiros tamén tiveron a amabilidade de ler as probas de imprenta. Vaia tamén a miña gratitude para un elevado número de alumnos das sucesivas fornadas, tantos que non cabe agora enumeralos todos.

J. D.

Columbia University, cidade de Nova York, agosto, 1915

⁵ Elsie Ripley Clapp (1879-1965). Formada en institucións educativas tan importantes como Vassar College, Barnard College ou Columbia University, onde colabora con Dewey, desenvolveu unha longa carreira como profesora e directora de centros educativos, destacando pola súa visión social e comunitaria da educación. É autora de libros tan importantes como *Community Schools in Action* (1939).

UN CURSO BREVE EN FILOSOFÍA DA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

A EDUCACIÓN COMO UNHA NECESIDADE VITAL

1. A renovación da vida mediante a transmisión

A diferenza máis notable entre os seres vivos e os inanimados radica en que os primeiros mantéñense por medio da renovación. Cando se golpea unha pedra, esta resiste. Se a resistencia é maior que a forza do golpe recibido, permanece inalterable exteriormente. Se non for así, escacha en anacos pequechos. En ningún caso a pedra vai reaccionar de xeito que poida facer fronte ao golpe, e moito menos lle vai ofrecer ao golpe a posibilidade de que complete a súa propia acción. Ben que unha cousa viva pode ser facilmente esmagada por unha forza superior, sempre vai tentar que as enerxías que actúan sobre ela se convertan en garantía da súa propia existencia. Se non é quen de conseguilo, non escacha en anacos pequechos (cando menos non ocorre así coas formas superiores de vida), pero perde a súa identidade como cousa viva.

Mentres resiste, tenta utilizar as enerxías que a rodean en beneficio propio. Utiliza a luz, o aire, a humidade, e o material da terra. Dicar que os utiliza é dicir que os converte en recursos para a súa propia conservación. Mentres medra, a enerxía que consome en poñer dese xeito o contorno ao seu servizo recibe unha boa compensación co que obtén a cambio: medra. Ao entender a palabra «control» neste sentido, poderíase dicir que un ser vivo é aquel que somete e controla para a súa propia existencia as enerxías que doutro xeito se perderían. A vida é un proceso de autorrenovación por medio da intervención no medio.

En todas as formas superiores este proceso non se pode prolongar de forma indefinida. Despois dun tempo sucumben;

morren. A criatura non é quen de manter unha autorrenovación indefinida. Mais a continuidade do proceso da vida non depende da prolongación da existencia dun individuo, sexa o que for. A reprodución doutras formas de vida prosegue nunha secuencia continua. E se ben, como mostran os rexistros xeolóxicos, non só morren os individuos senón as especies, o proceso da vida continúa con formas cada vez máis complexas. Mentres algunhas especies se extinguen, aparecen formas mellor adaptadas para superar os obstáculos contra os que aquelas loitaron en van. A continuidade da vida implica unha continua readaptación do medio ás necesidades dos organismos vivos.

Estivemos a falar da vida nas súas formas máis simples, como algo físico. Pero nós utilizamos a palabra «vida» para denotar o abano enteiro da experiencia, individual e racial. Cando miramos un libro titulado *Life of Lincoln*⁶ non agardamos atopar dentro da cuberta un tratado de fisioloxía. Agardamos atopar un relato de antecedentes sociais; a descrición do lugar natal, da situación e dos oficios da familia; dos episodios centrais no desenvolvemento do carácter; de problemas e logros importantes; das esperanzas, gustos, alegrías e penares do individuo. De maneira idéntica falamos da vida dunha tribo salvaxe⁷, da xente de Atenas, da nación Americana. «A vida» abrangue costumes, institucións, crenzas, vitorias e derrotas, recreos e traballos.

Utilizamos a palabra «experiencia» con ese mesmo sentido pleno. Á que se aplica, como tamén á vida na súa dimensión puramente fisiolóxica, o principio da continuidade a través da renovación. A renovación da existencia física vai acompañada, no caso dos seres humanos, da re-creación de crenzas, ideais, esperanzas, alegrías, penalidades, e costumes. A continuidade de calquera experiencia, a través da renovación do grupo social,

⁶ É probable que Dewey estea facendo referencia ao volume *The Life of Abraham Lincoln*, escrito por John Henry Ketcham e publicado en 1901.

⁷ Con frecuencia Dewey utiliza o termo *savage* para referir culturas sen tradición escrita.

é un feito indiscutible. A educación, na súa acepción máis ampla, é o medio que permite esta continuidade social da vida. Cada un dos elementos que constitúen un grupo social, sexa unha cidade moderna sexa unha tribo salvaxe, nace inmaturamente, indefenso, sen linguaxe, crenzas, ideas ou normas sociais. Cada individuo, cada unidade que actúa como portadora da experiencia vital do seu grupo, desaparece co tempo. Mais a vida do grupo continúa.

A inevitable constatación de que cada un dos membros que constitúen un grupo social nace e morre, determina a necesidade da educación. Dunha banda temos o contraste entre a inmadurez dos membros do grupo que acaban de nacer, que serán os seus únicos representantes no futuro, e a madurez dos membros adultos que posúen os coñecementos e os costumes do grupo. Da outra banda, existe a necesidade de que eses membros inmaturamente non só se preserven como simples entidades físicas en número suficiente, senón que adquiran os intereses, finalidades, información, destrezas e costumes dos membros adultos, pois de non ser así o grupo perdería o seu modo de vida. Mesmo nunha tribo salvaxe os logros dos adultos están moi por enriba do que serían capaces de lograr os membros inmaturamente pola súa conta. Co avance da civilización, aumenta a distancia entre as capacidades iniciais dos inmaturamente e as pautas e costumes dos adultos. O simple crecemento físico e o dominio de recursos básicos de subsistencia non abundan para reproducir a vida do grupo. Faise necesario un esforzo calculado e tomar iniciativas ben matizadas. Os seres humanos, que nacen sen ser conscientes, senón sendo totalmente alleos aos fins e aos hábitos do grupo social, teñen que aprendelos e mostrar un gran interese por eles. A educación, e só a educación, elimina a distancia.

A sociedade existe grazas a un proceso de transmisión, do mesmo xeito que a vida biolóxica. Esa transmisión acontece por medio da comunicación de formas de facer, de pensar, e

de sentir, dos máis vellos aos máis novos. Sen esta comunicación de ideais, desexos, esperanzas, normas, opinións, entre aqueles membros da sociedade que están rematando a súa vida no grupo e aqueles que a están comezando, a vida social non podería sobrevivir. Se os membros que integran a sociedade vivisen indefinidamente, seguramente educarían aos membros que acabasen de nacer, pero sería unha tarefa derivada máis do interese persoal que da necesidade social. Neste momento, deriva da necesidade.

Se unha epidemia eliminase de súpeto todos os membros dunha sociedade, resulta evidente que o grupo desaparecería para sempre. Por tanto, a morte de cada un dos membros que a constitúen sería equivalente á morte súbita de todos por mor dunha epidemia. Pero as diferenzas graduais en idade, o feito de que uns nazan mentres outros morren, fai posible a renovación constante da estrutura social por medio da transmisión de ideas e costumes. Con todo, esa renovación non é automática. A non ser que se tomen medidas para que se produza unha transmisión adecuada e completa, o grupo máis civilizado volverá ao barbarismo e despois ao estado salvaxe. De feito, os humanos novos son tan inmaturos que de quedaren sos, sen a guía e a axuda dos outros, non sequera acadarían as habilidades rudimentarias necesarias para a supervivencia física. Os seres humanos novos, en comparanza cos da maioría das especies animais inferiores, posúen unhas capacidades básicas tan cativas que mesmo deben adquirir as destrezas necesarias para o sustento físico coa axuda dos outros. Que habería que dicir, daquela, en relación cos restantes logros tecnolóxicos, artísticos, científicos e morais da humanidade!

2. Educación e comunicación

Certamente resulta tan obvia a necesidade de ensinar e de aprender para que unha comunidade manteña a súa existencia que semella que esteamos insistindo innecesariamente no

evidente. Pero a xustificación deriva do feito de que tal insistencia é unha maneira de nos afastar o suficiente dunha noción escolástica e formal da educación⁸. Certamente as escolas son un medio importante de transmisión que forma as disposicións dos inmaturos; pero só son un medio, e, comparado con outros axentes, un medio relativamente simple. Só despois de termos recoñecido a necesidade de modos de formación máis fundamentais e permanentes saberemos situar os métodos escolásticos no lugar que lles corresponde.

A sociedade continúa existindo non só *pola* transmisión, *pola* comunicación, pois sería máis adecuado dicir que existe *na* transmisión, *na* comunicación. Hai máis do que un elo verbal entre as palabras común, comunidade e comunicación. Os homes viven en comunidade en virtude das cousas que teñen en común, e a comunicación é a maneira en que chegan a ter cousas en común. O que deben ter en común para formar unha comunidade ou sociedade son fins, crenzas, aspiracións, coñecemento; unha mesma maneira de pensar, ideas afíns, que dirían os sociólogos. Ese tipo de cousas non poden pasar de uns a outros fisicamente, coma ladrillos; non se poden partillar do mesmo xeito que se partilla un pastel que se divide en porcións. A comunicación que garante que se partille unha mesma maneira de comprender é o que asegura unha disposición emocional e intelectual idéntica, unha maneira similar de responder ás expectativas e ás necesidades.

As persoas non conforman unha sociedade vivindo na proximidade física, como tampouco un home non deixa de ser socialmente influenciado por vivir uns metros ou uns quilómetros⁹ lonxe dos demais. Un libro ou unha carta pode estable-

⁸ Refírese á escola filosófica ortodoxa baixomedieval que concedía todo o relevo ao razoamento siloxístico e dedutivo, minuciosamente elaborado, ata caer en excesos de formalismo e de abstracción. Na páxina 454 o propio Dewey sinala que o «escolasticismo» é unha «sistematización moi eficaz dos métodos de ensinar e de aprender que son apropiados para transmitir un corpo autorizado de verdades».

⁹ *Miles* no orixinal. Adaptamos o sistema de medidas ao da Europa continental.

cer unha relación máis íntima entre seres humanos separados entre eles miles de millas que a que existe entre persoas que vivan baixo un mesmo teito. Os individuos nin sequera conforman un grupo social porque estean a traballar por unha causa común. As partes dunha máquina operan cun grao máximo de conxunción para acadar un resultado, pero non forman unha comunidade. Non obstante, se todas elas fosen conscientes desa causa común e todas se implicasen nela, de xeito que regulasen a súa propia actividade en razón dela, entón formarían unha comunidade. Mais iso precisaría da comunicación. Cada unha precisaría saber o que as outras estaban a facer e debería existir algunha maneira para poder informar ás outras dos seus propios obxectivos e progresos. O consenso demanda comunicación.

Temos entón por forza que recoñecer que mesmo dentro do grupo máis social existen moitas relacións que aínda non son sociais. Unha boa parte das relacións humanas en calquera grupo social están aínda nese nivel propio das partes dunha máquina. Os individuos fan uso uns dos outros para lograr os resultados desexados, sen ter en conta a disposición emocional e intelectual e o consentimento dos que son utilizados. Tales usos mostran superioridade física, ou superioridade na posición, destreza, habilidade técnica, e dominio de ferramentas, mecánicas ou monetarias. Mentres as relacións entre pai e fillo, entre mestre e alumno, entre patrón e empregado, entre gobernante e gobernado se manteñan neste nivel, eles non conforman un grupo social verdadeiro, por moito que as súas respectivas actividades se vinculen directamente entre si. Dar e recibir ordes modifica a acción e os resultados, pero en si mesma non é a causa de que se partillen obxectivos, nin de que se poñan os intereses en común.

A vida social non só é idéntica á comunicación, senón que toda comunicación (e por tanto toda vida social auténtica) é educativa. Ser o receptor dunha comunicación equivale a ter

unha experiencia maior e transformada. Un recibe o que outra persoa pensou ou sentiu, e, en consecuencia, a súa propia actitude modifícase, en menor ou maior medida; mais aquel que comunica tamén se ve afectado. Proben a comunicar, de corazón e adecuadamente, algunha experiencia a outra persoa, especialmente se se trata de algo complicado, e descubrirán que a súa actitude cara a súa propia experiencia cambiou; de ser doutra maneira só caben as exclamacións e os improperios. A experiencia ten que formularse para ser comunicada. Para poder formulala hai que saír dela, hai que vela como a vería outra persoa, considerando que puntos en común ten coa vida dos demais para que a reciban de forma tal que poidan apreciar o seu sentido. Agás naqueles casos en que se trate de lugares comúns e de frases feitas, cómpre assimilar, con imaxinación, algo do que hai na experiencia do outro para trasladarlle de forma intelixente a experiencia propia. Toda comunicación é como a arte. Poderíase afirmar, por tanto, que calquera situación social que teña unha dimensión vital ou que sexa compartida, resulta educativa para quen participa nela. Só cando acaba fundida nun molde, e se converte en rutina, perde o seu poder educativo.

Para concluír, entón, a vida social non só precisa do ensinar e do aprender para a súa propia continuidade, senón que o propio proceso de convivir educa. Amplía e ilumina a experiencia; estimula e enriquece a imaxinación; promove a responsabilidade para expresarse e pensar con precisión e intensidade. Un home que realmente vivise só (só mentalmente e tamén fisicamente) apenas tería ningunha ocasión para reflexionar sobre as súas experiencias pasadas e tirar delas o seu significado preciso. O desequilibrio nos logros entre as persoas maduras e as inmaturas non só mostra a necesidade de formar aos novos, senón que a necesidade desa formación supón un poderoso estímulo para presentar a experiencia de modo e maneira que sexa ben doada de comunicar, e por tanto máis útil.

3. O lugar da educación formal

Existe, pois, unha diferenza notable entre a educación que cada quen recibe na convivencia cos outros, cando menos mentres realmente conviva e non se limite a subsistir, e a educación intencionada dos máis novos. No primeiro caso a educación é incidental; é natural e importante, mais non é a causa explícita da asociación. Se ben se pode dicir, sen esaxerar, que a medida do valor de calquera institución social, económica, doméstica, política, legal, relixiosa, reside nos seus efectos na mellora e na ampliación da experiencia, sen embargo ese efecto non forma parte da súa razón de ser orixinal, que é limitada e en maior medida práctica. As asociacións relixiosas, por exemplo, xorden do desexo de asegurar o favor dos poderes máis elevados e de afastar as influencias malignas; a vida familiar do desexo de satisfacer os apetitos e de asegurar a continuidade da familia; o traballo sistemático, en boa medida, para organizar a escravitude de outros, etc. Só gradualmente se tomou conciencia dos resultados da institución, polos seus efectos na calidade e alcance da vida consciente, e só máis gradualmente aínda se considerou ese efecto como un factor central no goberno da institución. Mesmo no momento actual, coa nosa vida industrial, para alén de certos valores de laboriosidade e de austeridade, se presta pouca atención á reacción emocional e intelectual derivada das formas da asociación humana baixo as que se desenvolve a actividade produtiva, en comparanza coas cuestións materiais.

Ao ocuparse dos novos, adquire importancia o feito de que exista esa asociación como realidade humana inmediata. Aínda que adoitemos ignorar na nosa relación con eles os efectos dos nosos actos na súa disposición, ou subordinar aquel efecto educativo a algún resultado externo e tanxible, non resulta igual de fácil que cos adultos. A necesidade de adestramento¹⁰ é demasiado evidente; a presión por lograr un cambio na súa actitude

¹⁰ Segundo o propio autor, o proceso de exercitación orientado a ensinar ou a perfeccionar unha determinada capacidade (p. 184).

e nos seus hábitos é demasiado urxente para que esas cuestións se deixen ao azar. Dado que a nosa principal tarefa con eles consiste en habilitalos para partillar unha vida en común, non podemos deixar de considerar se estamos ou non desenvolvendo as capacidades que van garantir esa habilidade. Se a humanidade ten avanzado algo na comprensión de que o valor último de cada institución reside no seu sentido decididamente humano, na súa influencia sobre a experiencia consciente, tamén poderemos crer que esta lección ten sido aprendida en boa medida grazas á relación cos novos.

Iso lévanos a distinguir, dentro do amplo proceso educativo que estamos a considerar até agora, un tipo de educación máis formal, o da formación directa ou escolarización. Nos grupos sociais non desenvolvidos, atopamos moi pouca ensinanza e amestramento formal. Os grupos salvaxes na hora de inculcar as disposicións necesarias nos máis novos botan man basicamente do mesmo tipo de asociación que fai que os adultos se manteñan fieis ao seu grupo. Non teñen aparellos especiais, nin materiais ou institucións para ensinarlles agás no caso das cerimoniais de iniciación por medio das que os novos adquiren plena pertenza social ao grupo. Na maior parte dos casos, os nenos aprenden os costumes dos adultos, adquiren o seu abano de emocións e un conxunto de ideas, tomando parte no que fan os maiores. Por un lado, esta partilla é directa, ao participar nos labores dos adultos e realizar así a súa aprendizaxe; polo outro, é indirecta, por medio dos xogos dramáticos nos que os nenos reproducen as accións dos adultos e así van coñecendo como funcionan. Para os salvaxes sería absurdo procurar un lugar dedicado en exclusiva a aprender e co fin de aprenderlles.

Mais a medida que a civilización progresa¹¹, a distancia entre as capacidades dos novos e os asuntos dos adultos aumenta.

¹¹ *Civilization* no orixinal, palabra utilizada para referirse a un conxunto de coñecementos e de técnicas para dominar a natureza e organizar a vida social en circunstancias e contextos de crecente complexidade, cun senso máis amplo que o da palabra *cultura*.

Aprender mediante a participación nas actividades dos adultos vólvese cada vez máis difícil agás no caso das ocupacións máis sinxelas. Boa parte do que fan os adultos resúltalles tan afastada no espazo e tan allea no significado que a imitación lúdica cada vez é máis inadecuada para reproducir a súa esencia. A habilidade para participar activamente nas actividades adultas vai depender pois dun amestramento previo orientado a tal fin. Entón é cando se deseñan os axentes intencionais, as escolas, e os materiais explícitos, os estudos. A tarefa de ensinar certas cousas delégase nun grupo especial de persoas.

Sen unha tal educación formal, non é posible transmitir todos os recursos e logros dunha sociedade complexa. Tamén abre o camiño para un tipo de experiencia que non estaría ao alcance dos novos se tivesen que adquirir o amestramento na relación informal cos outros, e que adquiren a medida que dominan os libros e os símbolos do coñecemento.

Mais existen perigos evidentes que aparecen na transición entre a educación indirecta e a formal. Participar nunha actividade concreta, sexa directamente ou indirectamente mediante o xogo, resulta cando menos persoal e vital. Estas propiedades¹² compensan, nalgunha maneira, a escaseza de oportunidades dispoñibles. A instrución formal, pola contra, vólvese facilmente remota e baleira, abstracta e libresca, por usar os termos negativos habituais. O coñecemento acumulado que existe en sociedades pouco desenvolvidas cando menos é algo que se pon en práctica; trasládase ao carácter; existe con todo o seu profundo significado que se vincula cos intereses prácticos da vida.

Pero nunha cultura avanzada moito do que se ten que aprender está contido en símbolos. Non resulta doado presentalo mediante actos e obxectos familiares. Ese material resulta ata certo punto técnico e superficial. Considerado en relación á realidade, resulta artificial, en canto se contrasta coas necesi-

¹² *Qualities* no orixinal, "calidades".

dades prácticas. Ese material existe nun mundo propio, alleo ás formas de pensamento e de expresión cotiás. Existe o perigo permanente de que o material para a instrución formal consista simplemente en algo que hai que estudar nas escolas, alleo a todo o que constitúe a experiencia da vida. Os intereses sociais permanentes poden acabar por desaparecer da vista. Todo aquilo que non garda relación coa estrutura da vida social, senón que en boa medida acaba por ser simple información técnica expresada en símbolos, adquire relevancia nas escolas. Así chegamos á noción ordinaria de educación: unha noción que ignora a súa dimensión social e a súa relación con toda asociación humana que se vincule coa vida consciente, e que a identifica coa transmisión de información sobre cuestións alleas e cunha forma de aprender a través de signos verbais: o dominio do alfabeto.

En consecuencia, un dos maiores problemas que a filosofía da educación debe afrontar consiste en lograr un equilibrio adecuado entre as formas da educación informal e formal, da incidental e da intencional. Cando o acubillo de información e de destreza técnica intelectual non inflúe na formación dunha disposición social, a experiencia de vida como tal deixa de ter sentido, en tanto a escolarización, pola súa vez, só produce mentes «enxeñosas», é dicir, especialistas egoístas. Evitar a quebra entre o que os homes coñecen conscientemente, pois son conscientes de telo aprendido mediante a actividade específica de aprender, e o que coñecen inconscientemente pois é algo que absorberon mentres o seu carácter se formaba coa interacción cos outros, pasa a ser unha tarefa cada vez máis delicada en cada nova etapa da escolarización.

Resumo

A natureza mesma da vida implica a loita polo seu mantemento. Dado que tal continuidade só se pode garantir mediante renovacións constantes, a vida é un proceso de autorrenovación.

A educación é para a vida social o que a nutrición e a reprodución son para a vida fisiolóxica. Esta educación consiste primeiramente na transmisión por medio da comunicación. A comunicación é un proceso de partillar a experiencia ata que esta se converte nunha posesión común. Modifica a disposición de todos os que participan nela. É un feito ben doado de recoñecer ao tratar dos inmaturos, que a significación última de cada forma de asociación humana radica na contribución que realiza na mellora da calidade da experiencia. Iso quer dicir que se cada organización social ten efectos educativos, os tales efectos son en primeiro lugar parte importante da finalidade da asociación no que afecta á relación dos máis vellos cos máis novos. A medida que as sociedades se fan máis complexas en estrutura e recursos, aumenta a necesidade dunha ensinanza e dunha aprendizaxe formal ou intencional. A medida que aumenta o alcance da ensinanza e do amestramento, existe o perigo de que apareza unha quebra nada aconsellable entre a experiencia adquirida na relación máis directa e o que se adquire na escola. Este perigo xamais foi tan grande como no momento actual, debido ao rápido progreso nos últimos séculos do coñecemento e das destrezas de carácter técnico.

CAPÍTULO II

A EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL

1. Natureza e significado do medio

Xa vimos que unha comunidade ou grupo social se mantén mediante unha constante autorrenovación, e que esta renovación ten lugar mediante o desenvolvemento educativo dos membros inmaturos do grupo. Mediante varios axentes, non intencionais e intencionais, unha sociedade transforma seres non iniciados e en aparencia estraños en sólidos depositarios dos seus propios recursos e ideais. A educación, dese xeito, é un proceso de acollida, alimentación e cultivo. Todas estas palabras indican que cómpre atender as condicións do desenvolvemento. Tamén falamos de sustentar, de manter, de criar; palabras que expresan unha diferenza de nivel que a educación pretende superar. Etimoloxicamente, a palabra educación indica precisamente un proceso de guía, de crianza. Cando pensamos no resultado do proceso, falamos da educación como unha actividade que conforma, que adapta, que moldea; é dicir, conforma nos estándares da actividade social. Neste capítulo ocupámonos dos trazos xerais da *maneira* en que un grupo social moldea os seus membros inmaturos segundo o seu propio patrón social.

Dado que canto se precisa é a transformación da calidade da experiencia ata que esta participe dos intereses, obxectivos e ideas que lle son propios ao grupo social, o problema evidentemente non ten que ver cunha formación simplemente física. As cousas poden ser transportadas fisicamente no espazo; poden ser trasladadas corporalmente. As crenzas e as aspiracións non se poden extraer nin inserir fisicamente. Como se comunican entón? Dada a imposibilidade do contaxio directo ou de inculcar de forma literal, o noso problema consiste en descubrir o método polo cal os novos asimilan o punto de vista dos vellos, ou polo que os máis vellos fan que os máis novos pensen coma eles.

A resposta, na súa versión básica, sería: mediante a acción do medio para que provoque certas respostas. As crenzas requiridas non se poden martelar; as actitudes necesarias non se poden emplastar. Mais o medio concreto no que existe o individuo lévao a ver e a sentir unha cousa antes que outra; lévao a concibir certos plans de maneira que poida ter éxito na interacción cos outros; fortalece algunhas crenzas e debilita outras, como condición para gañar a aprobación dos outros. Así, gradualmente, produce nel un certo patrón de conduta, unha certa disposición na acción. As palabras «medio» e «contorna» denotan máis que o espazo que rodea un individuo. Denotan a *continuidade* específica entre canto o rodea e as súas propias tendencias activas. Un ser inanimado mantén, certamente, contacto con aquilo que o rodea, pero as circunstancias ambientais non constitúen, agás metaforicamente, un medio. Pois o ser inorgánico non se *ocupa* das influencias que lle afectan. Por outra banda, algunhas cousas que están lonxe dunha criatura viva, espacial e temporalmente, en especial dunha criatura humana, poden conformar o seu medio de forma aínda máis poderosa que as cousas que están cabo dela. As cousas coas que un home *cambia* son o seu medio ambiente xenuíno. Así as actividades do astrónomo varían coas estrelas que el observa ou sobre as que fai cálculos. Na súa contorna inmediata, o seu telescopio constitúe o seu medio máis próximo. O medio dun anticuario, como anticuario, está constituído pola época remota da vida humana da que el se ocupa, e cos vestixios, inscricións, etc., cos que establece conexións con aquel período.

En resumo, o medio está composto por aquelas condicións que promoven ou dificultan, estimulan ou inhiben, as actividades *características* dun ser vivo. A auga é o medio dun peixe pois é necesaria para as actividades do peixe, para a súa vida. O Polo Norte é un elemento significativo do medio dun explorador ártico, teña éxito ou non en chegar a el, pois define as súas actividades, fai que sexan o que son de forma precisa. Dado

que a vida implica non tanto unha existencia baleira e pasiva (supoñendo que exista unha cousa tal), senón máis ben unha maneira de actuar, o medio ou contorna implica todo aquilo que inflúe nesta actividade, sexa para mantela sexa para frustrala.

2. O medio social

O ser que realiza actividades asociadas con outros posúe un medio social. O que fai e o que pode facer depende das expectativas, demandas, aprobación e reprobación dos outros. Un ser unido a outros seres non pode realizar as actividades propias sen ter en conta as actividades dos demais. Pois eles son condicións necesarias para a realización das súas inclinacións. Cando se move fai que se activen, e viceversa. Sería máis doado tentar imaxinar un home de negocios realizando o seu traballo, comprando e vendendo el só, que pensar en que fose posible definir as actividades dun individuo en termos das súas accións illadas. Ademais, o fabricante dálle ás súas actividades unha orientación social tanto mentres elabora proxectos na soidade do seu gabinete de traballo como cando está comprando as materias primas ou vendendo os produtos rematados. Pensar e sentir o que ten que ver coa acción en asociación cos demais é un modo de conduta tan social como o é o acto máis abertamente cooperativo ou hostil.

O que temos que sinalar de forma máis precisa é a maneira en que o medio social alimenta os seus membros inmaturos. Non hai ningunha dificultade para ver como conforma hábitos externos de comportamento. Mesmo os cans e os cabalos modifican as súas accións por mor da relación cos seres humanos; adquiren diferentes hábitos porque os seres humanos se ocupan daquilo que fan. Os seres humanos controlan os animais controlando os estímulos naturais que inflúen neles; creando un medio concreto, noutras palabras. A comida, o freo e as rendas, os sons, os carros, utilízanse para orientar a maneira en que se producen as respostas naturais ou instintivas dos cabalos.

Operando de forma permanente para conformar certas accións, fórmanse hábitos que funcionan coa mesma uniformidade que os seus estímulos orixinais. Cando se coloca unha rata nun labirinto, e atopa comida só cando fai un número determinado de xiros nunha secuencia dada, a súa actividade modifícase gradualmente ata que colle o hábito de seguir ese camiño en lugar doutro sempre que ten fame.

As accións humanas modifícanse de idéntica maneira. Un neno ao se queimar colle medo ao lume; se un pai preparase as cousas de xeito que cada vez que un neno tocase un xoguete concreto se queimase, o neno aprendería a evitar ese xoguete de forma automática, da mesma maneira que evita o lume. Non obstante, de momento estamos a falar do que se pode denominar *amestramento*, como algo diferente da formación educativa. Os cambios que se consideran maniféstanse na acción externa e non nas disposicións mentais e emocionais do comportamento. Sen embargo, a diferenza non é grande. Cabe pensar que o neno acabaría por desenvolver co tempo unha antipatía violenta non só en relación a aquel xoguete en concreto, senón a calquera tipo de xoguete semellante. A aversión podería mesmo persistir despois de que tivese esquecido as primeiras queimaduras; pasado un tempo mesmo podería inventar algunha razón para explicar a súa antipatía aparentemente irracional. Nalgúns casos, coa alteración da forma externa da acción mediante o cambio do medio para alterar os estímulos da acción, tamén cambia a disposición mental que a acción implica. Mais isto non sempre acontece; unha persoa adestrada para esquivar un golpe ameazante vai evitalo sempre, sen o correspondente pensamento ou emoción. Debemos atopar, xa que logo, algunhas diferenzas entre adestramento e educación.

Unha clave pode atoparse no feito de que o cabalo non participa realmente no uso social que se lle dá á súa acción. Haberá quen utilice un cabalo para garantir un resultado que resulta vantaxoso, logrando que para o cabalo resulte vantaxoso

realizar un acto: recibe comida, etc. Pero para o cabalo, probablemente, non existe ningún outro interese. A el interésalle a comida, non o servizo que está prestando. Non participa nunha actividade cooperativa. Se tivese que se converter nun parceiro, tería, ao implicarse na actividade conxunta, o mesmo interese na súa realización que teñen os demais. Partillaría as súas ideas e emocións.

Ora ben, en moitos casos, en demasiados casos, a actividade do ser humano inmaturo realízase simplemente para que adquira hábitos que son útiles. É amestrado coma un animal antes que educado coma un ser humano. Os seus instintos permanecen vinculados a parámetros básicos de dor ou de pracer. Pero para ser feliz ou evitar a dor do fracaso ten que actuar dunha maneira que aos demais lles resulte agradable. Noutros casos, realmente partilla ou participa na actividade común. Neste caso, o seu impulso orixinal modifícase. Non actúa simplemente dunha maneira que concorde coas accións dos demais, senón que, ao facelo así, xorden nel as mesmas ideas e emocións que moven aos outros. Unha tribo, por así dicilo, é propensa á guerra. Os éxitos que persegue, os logros que lle permiten manterse, están relacionados coa loita e a vitoria. A presenza deste trazo promove as exhibicións belicosas nun rapaz, primeiro no xogo e despois mostrando que é forte dabondo. Cando loita gaña aprobación e posición; cando retrocede, é reprobado, ridiculizado, privado dun recoñecemento favorable. Non sorprende que estas tendencias e emocións belixerantes se fortalezan a costa doutras, ou que as súas ideas se vinculen con cousas relacionadas coa guerra. Só desesa maneira poderá chegar a ser plenamente aceptado como membro do seu grupo. Así os seus hábitos mentais vanse asimilando gradualmente aos do seu grupo.

Se formulamos o principio implícito neste exemplo, seremos conscientes de que o medio social nin implanta determinados desexos e ideas directamente, nin tampouco non establece simplemente pautas de acción puramente musculares, como

as de chiscar o ollo ou esquivar un golpe «instintivamente». O establecemento das condicións que estimulan certas formas de actuar visibles e tanxibles constitúe o primeiro paso. Conseguir que o individuo partille ou participe na actividade colectiva de maneira que sinta o éxito da mesma coma un éxito propio, e o seu fracaso coma un fracaso propio, constitúe un paso complementario. Tan pronto como el posúe a actitude emocional do grupo, estará en disposición de recoñecer as finalidades específicas que se perseguen e os medios utilizados para garantir o éxito. As súas crenzas e ideas, noutras palabras, tomarán unha forma similar ás dos outros integrantes do grupo. Tamén alcanzará un caudal de coñecemento moi similar pois ese coñecemento forma parte das súas procuras habituais.

A importancia da linguaxe na obtención de coñecemento é sen dúbida a causa principal desa idea común de que o coñecemento pode pasar directamente de uns a outros. Semella case como se todo o que houbese que facer para trasladar unha idea á mente doutra persoa consistise en levar un son á súa orella. Dese xeito a transmisión do coñecemento asimílase a un proceso puramente físico. Mais a aprendizaxe por medio da lingua acabará por confirmar, cando se analice, o principio que se acaba de formular. Probablemente se admita, sen moitos reparos, que un neno faise coa idea dun sombreiro, por poñer un caso, usándoo do mesmo xeito en que o fan outras persoas; cubrindo a cabeza con el, dándollo a outros para que o poñan, vendo como outros o poñen ao saír, etc. Pero cabería preguntar cómo este principio dunha actividade común se aplica para o caso de facerse, falando ou lendo, coa idea dun helmo grego, cando non cabe realizar nada de nada con el. Qué actividade común deriva de aprender nos libros cousas verbo do descubrimento de América?

Dado que a linguaxe adoita converterse no instrumento principal da aprendizaxe sobre moitas cousas, vexamos como funciona. O bebé comeza certamente con simples sons, ruídos e tons carentes de significado, é dicir, que non expresan ningunha

idea. Os sons son só un tipo de estímulo para emitir respostas, e uns teñen un efecto de nos acougar mentres outros nos fan saltar, por exemplo. O son som-bre-i-ro¹³ carecería de significado ao igual que un son en choctaw¹⁴, un ruído aparentemente inarticulado, se non se emitise en relación cunha acción da que participa un número de persoas. Cando a nai está a saír á rúa co bebé, ela di «sombreiro» mentres pon algo sobre a cabeza del. Saír á rúa fáiselle interesante ao bebé; nai e bebé non só saen xuntos fisicamente, senón que ambos se *implican* na saída; ambos gozan dela xuntos. Xunto cos outros factores presentes na actividade o son «sombreiro» pronto adquire para o bebé o mesmo significado que ten para a nai; convértese nun signo da actividade na que participa. O simple feito de que a linguaxe consista en sons que son *mutuamente intelixibles* abonda para mostrar que o seu significado depende da súa relación cunha experiencia común.

Resumindo, o son som-bre-i-ro colle significado precisamente da mesma maneira en que o colle o obxecto «sombreiro», ao ser usado dunha forma concreta. E adquire para o neno o mesmo significado que ten para o adulto porque ambos o utilizan nunha mesma experiencia común. A garantía para a mesma forma de uso atópase no feito de que obxecto e son utilízanse por vez primeira nunha actividade *conxunta*, como maneira de establecer unha conexión activa entre o bebé e o adulto. Ideas e significados similares abrollan porque ambas persoas están vinculadas como parceiras nunha acción na que o que fai unha depende ou inflúe no que fai a outra. Se dous salvaxes participasen xuntos nunha cacería ao asexo, e un determinado sinal significase «colle pola esquerda» para quen falase, e «colle pola dereita» para quen escoitase, obviamente non terían éxito nesa cacería común. Entenderse entre si implica que os obxectos, incluíndo os sons, teñen o mesmo valor para ambos en relación co desenvolvemento dunha actividade común.

¹³ *H-a-t* no orixinal.

¹⁴ Lingua da familia lingüística Muskogi que aínda se fala no sueste dos Estados Unidos, fundamentalmente nas terras do Estado de Alabama e nos limitrofes.

Logo de que os son adquiran significado a causa da súa relación con outras cousas empregadas nunha tarefa común, pódense utilizar vinculados a sons similares para desenvolver novos significados, da mesma maneira en que se combinan as cousas que representan. Así as palabras coas que, por exemplo, un neno aprende acerca dun helmo grego orixinalmente tiñan un significado no seu uso (ou eran entendidas), nunha acción que tiña un interese e unha finalidade comúns. Agora elas xeran un novo significado, incitando a quen as oe ou le, a tentar imaxinar as actividades nas que o helmo se utilizaba. Dese xeito, quen entende as palabras «helmo grego» convértese mentalmente en parceiro dos que utilizaron o helmo. Implícase, por medio da imaxinación, nunha actividade común. Non resulta doado chegar ao significado *completo* das palabras. A maioría das persoas probablemente queden coa idea de que «helmo» indica unha sorte de estraño adorno para a cabeza que os gregos poñían noutro tempo. En consecuencia, concluímos que o uso da linguaxe para transmitir e recoller ideas é unha extensión e unha mellora do principio de que as cousas adquiren significado ao ser usadas nunha experiencia común ou acción conxunta; en ningún modo contravén aquel principio. Cando as palabras non entran como factores nunha situación común, sexa de forma aberta ou imaxinativa, operan como simples estímulos físicos, carentes de significado ou valor intelectual. Inician a actividade nunha dirección dada, pero non existe intención ou significado consciente que as acompañe. Así, por exemplo, o signo máis pode ser un estímulo para realizar o acto de escribir un numero debaixo doutro e sumalos, pero a persoa que realice o acto operará coma un autómatas mentres non entenda o significado do que fai.

3. Carácter educativo do medio social

O noso resultado neto polo de agora é que o medio social conforma a disposición mental e emocional do comportamento nos individuos ao facelos partícipes de actividades que fan que agro-

men e se fortalezan certos impulsos, e que teñen certos obxectivos e comportan certas consecuencias. Para un neno que se críe nunha familia de músicos inevitablemente suporá que as capacidades musicais que poida ter se estimulan, e que, relativamente, se estimulan máis que outros impulsos que poderían terse esperado noutro ambiente. Se el non ten interese na música e non adquire unha certa competencia nela, el está «fóra de xogo»; non é capaz de ser parte da vida do grupo ao que pertence. Algunhas formas de participación na vida daqueles cos que o individuo está conectado son inevitables; en relación a elas, o medio social exerce unha influencia educativa e formativa de forma inconsciente e allea a calquera obxectivo establecido.

Nas comunidades salvaxes e bárbaras, esa participación directa (que vén sendo a educación indirecta ou incidental da que falamos) constitúe case que a única influencia para que os novos adquiran as prácticas e crenzas do grupo. Mesmo nas sociedades actuais, ofrece a formación básica, incluso para a mocidade escolarizada de forma máis intensiva. Segundo os intereses e as ocupacións do grupo, determinadas cousas convértense en obxectos de alta estima; outras de aversión. A relación non xera impulsos de afecto e desafecto, senón que proporciona os obxectos a que se vinculan aqueles. A forma en que o noso grupo ou clase fai as cousas adoita determinar os propios obxectos de atención, e, por tanto, prescribir a dirección e os límites da observación e da memoria. O que é estraño e foráneo (é dicir alleo ás actividades do grupo) adoita ser moralmente prohibido e intelectualmente sospeitoso. Seméllanos case increíble, por exemplo, que cousas que coñecemos moi ben puidesen pasar desapercibidas en épocas pasadas. Temos por costume explicalo atribuíndo unha estupidez conxénita aos nosos antepasados, asumindo que temos, pola nosa banda, unha intelixencia superior. Pero a explicación é que debido aos seus modos de vida non prestaban atención a tales feitos, senón que mantiñan as súas mentes ocupadas noutros asuntos. Da mesma maneira

en que os sentidos requiren obxectos que os estimulen, así as nosas facultades de observación, de memoria e de imaxinación non traballan de forma espontánea, senón que entran en acción polas demandas activadas polas actividades sociais do momento. A estrutura central da disposición fórmase, con independencia da escolarización, con esas influencias. O que a ensinanza consciente e intencional pode facer, no mellor dos casos, é liberar as capacidades así formadas para que se exerciten máis, para libralas dalgunha das súas impurezas, e ofrecerlles obxectos que fagan que a súa actividade produza máis significado.

Posto que esta «influencia inconsciente do medio» é tan sutil e penetrante que afecta a cada fibra do carácter e da mente, quizais pague a pena sinalar algunhas direccións nas que o seu efecto é máis marcado. En primeiro lugar, os hábitos da linguaxe. Os modos fundamentais da fala, o conxunto do vocabulario, fórmanse coa relación cotiá ordinaria, que non ten lugar en tanto medio de instrución senón como necesidade social. O bebé adquire, como ben dicimos, a *lingua* materna. Se ben os hábitos de fala que así se adquiren poden ser corrixidos ou eliminados mediante a ensinanza consciente, non obstante, en épocas de excitación, as formas de fala adquiridas intencionalmente con frecuencia se perden, e os individuos volven á súa lingua nativa verdadeira. En segundo lugar, os costumes. O exemplo resulta de forma evidente máis poderoso que o precepto. Os bos costumes veñen, como se soe dicir, dunha boa crianza, ou son, mellor, boa crianza; e a crianza adquírese mediante a acción cotiá, en resposta a estímulos cotiás, non pola transmisión de información. Malia o xogo interminable da corrección e da instrución consciente, a atmosfera e o espírito circundantes son na fin o axente principal na conformación dos costumes. E os costumes non son senón unha moral menor. Ademais, na moral maior a instrución consciente semella ser eficaz só en función do grao de coincidencia cos «ditos e feitos» habituais daqueles que conforman o medio social do neno. En terceiro lugar, o bo gusto e a apreciación estética. Se o ollo está constantemente recibindo obxectos

harmoniosos, elegantes na súa forma e na súa cor, o nivel do gusto aumenta naturalmente. O efecto dun ambiente rechamante, desordenado, e recargado, favorece o deterioro do gusto, da mesma maneira que un ambiente pobre e estéril elimina o desexo de beleza. Contra tales inconvenientes a ensinanza consciente apenas pode facer máis que ofrecer información de segunda man verbo do que pensan os demais. Un gusto así nunca se volve espontáneo nin persoal, senón que permanece como un preciso recordatorio do que pensan aqueles que ensinan o que cómpre mirar. Dicir que os máis altos niveis do xuízo de valor se conforman nas situacións nas que participa habitualmente unha persoa, non é tanto establecer un cuarto punto canto sinalar a fusión dos xa establecidos. Poucas veces recoñecemos o grao en que as nosas apreciacións conscientes verbo do que paga a pena e do que non, son debidas a patróns dos que non somos en nada conscientes. Pero en xeral podería dicirse que as cousas que damos por feitas sen indagación ou reflexión son xusto as cousas que determinan o noso pensamento consciente e orientan as nosas decisións. E estes hábitos que se sitúan por debaixo do nivel de reflexión son xusto aqueles que se formaron nesa relación de intercambio constante cos demais.

4. A escola como medio especial

A relevancia real desta última afirmación verbo dese proceso educativo que ten lugar, queirámolo ou non, é que nos leva a considerar que a única forma en que os adultos conscientemente poden controlar o tipo de educación que reciben os inmaturos consiste en controlar o medio no que eles actúan, e polo tanto pensan e senten. Nunca educamos directamente, senón indirectamente a través do medio¹⁵. Entre permitir que

¹⁵ En efecto, desde o ton da voz do formador, ata o espazo onde sucede unha comunicación de interese formativo, pasando pola disposición corporal do formador e os diversos medios e obxectos dos que nos valem nun proceso formativo, todo pode conformar o ambiente educador.

medios aleatorios fagan o traballo ou deseñar medios para tal fin, hai unha gran diferenza. E calquera medio non deixa de ser un medio aleatorio polo que fai á súa influencia educativa, mentres non se regule deliberadamente en relación ao seu efecto educativo. Un fogar intelixente difire dun fogar non intelixente principalmente en que os hábitos de vida e de relación que prevalecen foron escollidos, ou cando menos tinguidos, pola consideración dos seus efectos no desenvolvemento dos nenos. Mais as escolas seguen a ser, certamente, a instancia típica de medios conformados coa misión expresa de influír na disposición moral e mental dos seus membros.

Por regra xeral, aparecen cando as tradicións sociais son tan complexas que unha parte importante do legado social ten que ser recollido na escrita e transmitido por medio de símbolos escritos. Os símbolos escritos son aínda máis artificiais ou convencionais que os falados; non se poden comprender mediante a relación accidental cos outros. Ademais, a forma escrita adoita seleccionar e recoller cuestións que comparativamente son alleas á vida cotiá. Os logros acumulados de xeración en xeración deposítanse nela, mesmo que algúns deles teñan caído temporalmente en desuso. En consecuencia, cando unha comunidade depende en boa medida daquilo que está fóra da súa experiencia inmediata, debe depender da acción que lle é propia ás escolas para garantir unha transmisión adecuada de todos os seus recursos. Por poñer un exemplo obvio: a vida dos antigos gregos e romanos ten influenciado fondamente a nosa propia, mais a maneira en que nos afecta non esixe que estean presentes na nosa experiencia cotiá. De igual modo, pobos que aínda existen, pero que están lonxe no espazo, británicos, alemáns, italianos, directamente inflúen nos nosos propios asuntos sociais, pero a natureza da interacción non se pode entender se non se fai referencia a ela de forma explícita. Dun modo exactamente similar, non se pode confiar en que as nosas relacións cotiás expliquen aos

máis novos o papel que desempeñan nas nosas actividades enerxías físicas remotas, ou estruturas invisibles. Por iso se ten instituído unha forma especial de relación social, a escola, para que se ocupe deses asuntos.

Comparada coas relacións cotiás da vida, este tipo de asociación ten que cumprir tres funcións abondo específicas, que cómpre salientar. En primeiro lugar, unha civilización complexa é demasiado complexa para ser asimilada *in toto*¹⁶. Ten que ser dividida en partes, por así dicir, e ser asimilada peza por peza, de forma gradual e graduada. As relacións da nosa vida social actual son tan numerosas e están tan entrecidas que un neno colocado na posición máis favorable non sería quen de tomar parte facilmente na maioría das máis importantes. Ao non tomar parte nelas, o seu significado non lle sería comunicado, e non entraría a formar parte da súa propia disposición mental. Non podería ver as árbores por mor da foresta. Os negocios, a política, a arte, a ciencia, a relixión, formarían de inmediato un clamor demandando atención; o resultado sería a confusión. O primeiro mandato do órgano social que chamamos escola consiste en proporcionar un medio *simplificado*. Selecciona os trazos que son máis fundamentais e aos que poidan responder os cativos. Logo establece unha orde progresiva, utilizando os elementos adquiridos en primeiro lugar como maneira de acceder aos máis complicados.

En segundo lugar, compete ao medio escolar eliminar, na medida do posible, os elementos inútiles do medio actual para que non inflúan nos hábitos mentais. Crea un medio purificado para a acción. Esa escolla non só persegue simplificar, senón eliminar o que é innecesario. Cada sociedade acaba por estar ateigada de cousas triviais, trebellos inservibles do pasado, e do que realmente non resulta desexable. A escola ten a obriga de omitir esas cousas no medio que ofrece, e polo tanto de facer o que ela poida para contrarrestar a súa influencia no medio

¹⁶ Expresión latina, «na súa totalidade».

social cotiá. Escollendo o mellor para o seu uso exclusivo, procura reforzar o poder diso que é o mellor. Cando unha sociedade se fai máis ilustrada, decátase de que a súa responsabilidade *non* consiste en transmitir e conservar todos os seus logros actuais, senón só aqueles que permitan unha sociedade futura mellor. A escola é a instancia fundamental para a consecución deste obxectivo.

En terceiro lugar, o medio escolar ten a finalidade de lograr o equilibrio entre os diferentes elementos do medio social, e comprobar que cada individuo teña unha oportunidade para superar as limitacións do grupo social no que naceu e para ter un contacto directo cun medio máis amplo. Palabras como «sociedade» e «comunidade» poden xerar confusión, pois elas adoitan facernos pensar que a cada palabra lle corresponde unha única cousa. De feito, unha sociedade moderna está feita de moitas sociedades conectadas dunha maneira máis ou menos flexible. Cada fogar, co círculo inmediato de amigos, forma unha sociedade; o grupo de amigos nunha aldea ou nunha rúa é unha comunidade; cada grupo de negocios, cada club, tamén o é. Para alén destes grupos máis íntimos, nun país coma o noso hai diferentes razas, crenzas relixiosas, divisións económicas. Dentro da cidade moderna, a pesar da súa unidade política nominal, hai probablemente máis comunidades, costumes máis diverxentes, tradicións, aspiracións e formas de goberno e control, das que existían en todo un continente nunha época pasada.

Cada un deses grupos exerce unha influencia formativa nas disposicións activas dos seus integrantes. Unha camarilla, un club, unha banda, o grupo de ladróns de Fagin¹⁷, os prisioneiros no cárcere, ofrecen ambientes educativos para os que participan nas súas actividades colectivas ou conxuntas, da mesma maneira que o fan unha parroquia, un sindicato, unha parcería comercial ou un partido político. Cada un deles é un modelo

¹⁷ Fagin é un personaxe da novela de Charles Dickens, *Oliver Twist*, que acolle aos nenos que rouban pola rúa e aos que ofrece teito en troques do obtido nos seus furtos.

de vida asociada ou comunitaria, tanto como o é unha familia, unha cidade, ou un Estado. Tamén hai comunidades nas que os seus integrantes teñen pouco ou ningún contacto directo entre si, como son o gremio dos artistas, a república das letras, os integrantes da clase profesional culta que se atopan espaxiados por toda a face da terra. Pero teñen obxectivos comúns, e a actividade de cada integrante modifícase directamente co coñecemento do que os outros están a facer.

Na época antiga, a diversidade de grupos era máis ben unha cuestión xeográfica. Había moitas sociedades, pero cada unha, dentro do seu propio territorio, era comparativamente homoxénea. Mais co desenvolvemento do comercio, o transporte, a intercomunicación, e a emigración, países coma os Estados Unidos están integrados por unha combinación de grupos diferentes con diferentes costumes tradicionais. É esta situación a que, tal vez máis que calquera outra cousa, ten forzado a demanda dunha institución educativa que debe fornecer algo similar a un medio homoxéneo e equilibrado para os máis novos. Só deste xeito se poden contrarrestar as forzas centrífugas que entran en xogo dada a xustaposición de diferentes grupos dentro dunha mesma unidade política. A mestura na escola da mocidade de diferentes razas, diferentes relixións, e costumes distintas, crea para todos eles un medio novo e máis amplo. Un plan común de estudos¹⁸ fai que todos se acostumen a unha mesma perspectiva diante dun horizonte máis amplo do que teñen diante súa os integrantes de calquera grupo que permaneza illado. A forza asimiladora da escola pública americana é un testemuño elocuente da eficacia desa demanda común equilibrada.

A escola tamén ten a función de coordinar na disposición de cada individuo as influencias diversas dos variados medios sociais nos que participa. Na familia prevalece un código;

¹⁸ Cando Dewey fala de *common subject matter* está sen dúbida referindo o que hoxe denominamos currículo, mais el non utiliza esa palabra, polo que nós tampouco non debemos facelo para non facerlle dicir o que non escribiu.

na rúa, outro; no taller ou na tenda, un terceiro; un cuarto na asociación relixiosa. Cando unha persoa pasa dun ambiente a outro, está suxeita a presións antagónicas, e corre o perigo de converterse nun ser dividido e con diferentes criterios de xuízo ou emocionais, en función das situacións. Este perigo traslada á escola unha tarefa reguladora e integradora.

Resumo

O desenvolvemento nos máis novos das actitudes e disposicións necesarias para unha vida social estable e permanente, non se pode acadar mediante a transmisión directa de crenzas, emocións e coñecementos. Acádase mediante a mediación do medio. O medio comprende a suma total de circunstancias nas que un ser vivo realiza as actividades que lle son propias. O medio social comprende todas as actividades dos seres vivos que se unen para o desenvolvemento das actividades de calquera dos seus integrantes. É realmente educativo nos seus efectos na medida en que un individuo comparte ou participa nalgunha actividade conxunta. Ao realizar a súa parte na actividade compartida, o individuo participa da finalidade que a motiva, e familiarízase cos seus métodos e materias, adquire a destreza necesaria, e empápase co seu espírito emocional.

A formación educativa da disposición vólvese máis fonda e íntima, sen intención consciente, cando os máis novos participan progresivamente nas actividades dos diferentes grupos aos que pertencen. A medida que unha sociedade se volve máis complexa, porén, faise necesario fornecer un medio social especial que se ocupará especialmente de atender as capacidades dos inmaturos. Tres das funcións máis importantes deste medio especial son: simplificar e ordenar os factores da disposición que se quere desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; crear un medio máis amplo e mellor equilibrado que aquel que exercería a influencia nos máis novos, de deixalos sos.

CAPÍTULO III A EDUCACIÓN COMO DIRECCIÓN

1. O medio como directriz¹⁹

A continuación consideramos unha das formas especiais que asume a función xeral da educación: concretamente a de dirección, control, ou guía. Destas tres palabras, dirección, control, e guía, a última é a que mellor expresa a idea de contribuír por medio da cooperación á mellora das capacidades naturais dos individuos guiados; o control implica máis ben a idea dunha enerxía que se aplica desde fóra e que encontra algunha resistencia na persoa controlada; dirección é un termo máis neutro, e suxire o feito de que as tendencias activas dos que son dirixidos seguen un curso concreto, en lugar de dispersárense sen rumbo. A dirección mostra a función básica, que tende, por unha banda, a converterse en guía de axuda e pola outra en regulación ou norma. Pero, en calquera caso, debemos ter moito tino en evitar un significado que por veces se atribúe ao termo «control». A veces asúmese, de forma explícita ou inconsciente, que as tendencias dun individuo son por natureza esencialmente individualistas ou egoístas, e polo tanto antisociais. O control entón denota o proceso polo que se lle orienta para que subordine os seus impulsos naturais a finalidades públicas ou comúns. Dado que, por definición, a súa propia natureza é bastante allea a este proceso e oponse a el en vez de axudalo, o control ten, nesta perspectiva, un certo espírito de coerción e de imposición. Os sistemas de goberno e as teorías do Estado construíronse sobre esta noción, e ten afectado moi gravemente as ideas e as prácticas educativas. Pero unha visión así carece de fundamento. Os individuos certamente mostran interese, por veces, en coller o seu propio camiño, e o seu propio camiño pode ir en dirección contraria aos camiños dos outros.

¹⁹ *Directive* no orixinal.

Pero tamén están interesados, e verdadeiramente interesados, sobre todo en partillar as actividades dos outros e en tomar parte en actividades cooperativas ou conxuntas. De non ser así, cousas como unha comunidade non serían posibles. E mesmo tampouco non habería ninguén interesado en colaborar para que a policía mantivese unha certa harmonía, a non ser que lle dese por pensar que dese xeito podería gañar algunha vantaxe persoal. O control, en realidade, só implica unha maneira de dirixir forzas con empatía, e sinala a regulación que o individuo dispón polos seus propios esforzos, así como a que se deriva da acción de outros canto estes toman o mando.

Por regra xeral, cada estímulo orienta a actividade. Non só a excita ou a promove, senón que a dirixe en dirección a un obxecto. Por dicilo doutra maneira, unha resposta non é só unha re-acción, unha protesta, por así dicir, ante un malestar; é, como a palabra indica, unha réplica. Recolle o estímulo e responde ante el. Hai unha adaptación entre o estímulo e a resposta. Unha luz é un estímulo para que o ollo vexa algo, e a función do ollo é a de ver. Se os ollos están abertos e hai luz, prodúcese a visión; o estímulo non deixa de ser a condición para o cumprimento da función propia do órgano, non unha interrupción externa. Dalgunha maneira, entón, toda dirección ou control é unha guía para que a actividade alcance o seu propio obxectivo; é unha asistencia para que o que algún órgano xa está tentando facer se faga plenamente.

Esta afirmación xeral precisa, non obstante, ser matizada en dúas direccións. En primeiro lugar, agás no caso dun pequeno número de instintos, os estímulos aos que está suxeito un ser humano inmaturo non son o suficientemente definidos para provocar, de partida, respostas específicas. Sempre se produce unha gran cantidade de enerxía superflua. Esta enerxía pode perderse, afastarse de calquera obxectivo; tamén pode actuar contra a realización adecuada dun acto. Causa prexuízo ao meterse no medio. Comparemos a conduta de quen está aprendendo a andar en bicicleta coa dun experto. As enerxías que

entran en acción carecen de dirección precisa; en boa medida son dispersas e centrífugas. A dirección implica focalizar e fixar a acción para que poida ser unha resposta de verdade, e isto require a eliminación de movementos innecesarios e confusos. En segundo lugar, aínda que para que exista unha actividade o individuo debe implicarse dalgún xeito, sempre se pode dar unha resposta que non cadre coa secuencia e coa continuidade da acción. Unha persoa que estea boxeando pode dar un golpe determinado con éxito, pero de modo e maneira que se expoña a que no seguinte segundo poida recibir un golpe maior. Un control adecuado implica que os actos sucesivos se desenvolvan segundo unha orde continua; cada acto non só responde ao seu estímulo inmediato, senón que favorece os actos que seguen.

Resumindo, a dirección é a un tempo simultánea e consecutiva. Nun momento dado, faise necesario que, de entre todas as tendencias que parcialmente son chamadas a intervir, se escollan aquelas que orientan a enerxía sobre o punto requirido. Consecuentemente, é preciso que cada acto se equilibre cos que o preceden e cos que veñen despois, para que a actividade siga unha *orde*. *A focalización e a orde son pois os dous aspectos da dirección, un espacial, o outro temporal*. O primeiro garante que se consiga o obxectivo; o segundo mantén o equilibrio necesario para a acción posterior. Obviamente, non é posible separalos na práctica da maneira en que os diferenciamos coa palabra. A actividade nun momento dado ten que estar orientada *de tal xeito* que prepare para o que veña despois. O problema da resposta inmediata ten a complicación de que hai que prever incidencias posteriores.

Destas afirmacións xerais derivan dúas conclusións. Dunha banda, unha dirección puramente externa é imposible. O medio só pode, como moito, proporcionar estímulos que provoquen respostas. Estas respostas proveñen de tendencias que o individuo xa posúe. Mesmo cando unha persoa está arrepiada por mor das ameazas a facer algo, as ameazas só teñen efecto porque a persoa ten o instinto do medo. Se non o ten, ou se, aínda téndoo,

o mantén baixo o seu propio control, a ameaza non exerce sobre el máis influencia da que a luz exerce na visión dunha persoa que non ten ollos. Aínda que os costumes e normas dos adultos fornecen estímulos que dirixen e tamén provocan as actividades dos máis novos, son estes, despois de todo, os que determinan a dirección que as súas accións toman finalmente. En sentido estrito, non se lles pode forzar a nada nin en nada. Pasar por alto este feito implica torcer e perverter a natureza humana. Tomar en consideración a contribución derivada dos instintos e dos hábitos que posúen aqueles que hai que dirixir, supón orientalos con seguridade e sabedoría. Falando con propiedade, toda dirección non é máis que unha *re*-dirección; orienta as actividades que xa están acontecendo cara outro canal. Cando non se coñecen as enerxías que xa están operando, as tentativas de orientar case sempre irán na dirección equivocada.

Por outra banda, o control exercido polos costumes e polas normas dos outros pode estar mal orientado. Pode lograr o seu efecto inmediato, pero á custa de deixar sen orientación a acción posterior da persoa. Unha ameaza, por exemplo, pode evitar que unha persoa faga algo que lle resulte natural provocándolle medo ante consecuencias desagradables se teima en facelo. Pero pode quedar nunha posición en que estea exposta a que despois outras influencias a leven a facer cousas aínda peores. Os seus instintos de malicia e de astucia poden verse acirrados, de xeito que de aí en diante teña unha maior propensión ás estrataxemas e ao engano da que sería natural. Os que se ocupan de orientar as accións dos outros sempre corren o perigo de esquecer a importancia do desenvolvemento procesual daqueles aos que orientan.

2. Formas de dirección social

Os adultos son por regra xeral máis conscientes da dirección da conduta dos outros cando están directamente tentando facer tal cousa. Por norma, ese obxectivo vólvese consciente cando

encontran resistencia; cando os outros están a facer cousas que eles non queren que os outros fagan. Pero as formas de control máis permanentes e con maior influencia son aquelas que operan momento a momento, de forma continua, sen que pola nosa parte exista esa intención deliberada.

1. Cando os demais non están a facer o que nós queremos, ou ameazan con desobedecer, somos moito máis conscientes da necesidade de controlalos e das influencias por medio das que son controlados. En tales casos, o noso control faise máis directo, e nese punto é moi probable que nós cometamos os erros comentados. Mesmo semella moi probable que usemos a forza superior que teñamos para controlar, esquecendo que por moito que levemente un cabalo á fonte non o faremos beber; e por moito que encerremos unha persoa nunha penitenciaría, non lograremos que se arrepiña. Neses casos de acción directa sobre os outros, debemos discriminar entre os resultados físicos e os resultados morais. Unha persoa pode estar nunha posición tal que a alimentación forzosa ou o confinamento forzado se fagan necesarios polo seu propio ben. Hai que tirar con forza dun neno cando está diante dun lume para que non se queime. Pero diso non se deriva ningunha mellora na disposición, ningún efecto educativo. Un ton brusco e autoritario pode ser efectivo para manter un neno lonxe do lume, e ese mesmo efecto físico desexable se producirá se tiramos del con forza. Pero non haberá máis obediencia de tipo moral nun caso que no outro. Pódese evitar que un home entre a roubar na casa doutras persoas meténdoo preso, pero por estar preso non se vai alterar a súa disposición a roubar. Cando confundimos un resultado físico con outro educativo, sempre perdemos a oportunidade de lograr que coa súa propia disposición a persoa participe na consecución do efecto desexado, e así a de desenvolver dentro dela unha orientación intrínseca e permanente na dirección adecuada.

Por norma, cabería establecer que os actos conscientes de control deberían limitarse a actos que son tan instintivos e

impulsivos que aquel que os realiza non ten forma de prever o seu resultado. Se unha persoa non pode prever as consecuencias dos seus actos, e non é capaz de comprender o que lle din verbo dos seus resultados aqueles que teñen máis experiencia, non será capaz de orientar os seus actos adecuadamente. En tal circunstancia, todos os actos lle parecen iguais. Actúa por aquilo que o fai actuar, sexa iso o que for. Nalgúns casos, é bo permitirlle que experimente, e que descubra por el mesmo as consecuencias de xeito que poida actuar adecuadamente na próxima ocasión baixo circunstancias similares. Pero algúns cursos de acción son demasiado incómodos e desagradables para que os demais lles deixen seguir con ese rumbo. Entón óptase por unha reprobación directa. E bótase man da vergoña, do ridículo, da negativa ou da reprimenda. Ou apélase a tendencias contrarias na criatura, para que esta se afaste desa liña cuestionable de conduta. A súa necesidade de aprobación, o seu desexo de gañar o favor mediante un acto agradable, son utilizados para inducir a acción noutra dirección.

2. Estes métodos de control son tan evidentes (dado que se utilizan tan intencionalmente) que de pouco serviría mencionalos, se non fose porque cabería agora sinalar, a modo de contraste, outra forma de control máis importante e permanente. Este outro método ten que ver coas maneiras en que *utilizan as cousas* as persoas coas que se relaciona o ser inmaturo; as ferramentas coas que logran os seus propios fins. A mesma existencia do medio social en que o individuo vive, actúa, e se realiza, constitúe o axente real e permanente que orienta a súa actividade.

Este feito obríganos a examinar máis polo miúdo o que se entende por medio social. Temos a tendencia a separar entre si os medios físico e social en que vivimos. A separación, por un lado, é a causa de que se esaxere a importancia moral das formas de control máis directas ou persoais das que vimos falando; e, polo outro, de que se esaxeren, na psicoloxía de

hoxe e na filosofía, as posibilidades *intelectuais* de contacto cun medio puramente físico. Non existe, de feito, cousa que se pareza á influencia directa dun ser humano sobre outro fóra do uso do medio físico como intermediario. Un sorriso, un cello, unha reprimenda, unha palabra de aviso ou de ánimo, sempre implican algún cambio físico. Doutra maneira, a actitude de un non abondaría para alterar a actitude de outro. En certo modo, tales formas de influencia pódense considerar persoais. O medio físico redúcese a unha simple forma de contacto persoal. En contraste con esas formas tan directas de influencia mutua, temos as asociacións que perseguen metas comúns e que implican o uso de cousas como medios para acadar resultados e para medilos. Mesmo se unha nai nunca lle pedise á filla que a axudase, nin nunca lle rifase por non facelo, a nena vería que as súas actividades están orientadas polo simple feito de ter participado, xunto coa nai, nas tarefas do fogar. A imitación, a emulación, a necesidade de traballar xuntas, reforzan o control.

Se a nai lle ofrece a unha crianza algo que esta necesita, esta debe acercarse á cousa para collela. A acción de dar implica a acción de coller. A maneira en que a crianza colle a cousa despois de recollela, o uso que lle dá, está sen dúbida influída polo feito de que a crianza ten observado á nai. Cando a crianza ve que a nai anda na procura de algo, para ela é tan natural que tamén se poña a buscalo e que llo dea ao atopalo, como sería que ela o recibise, noutras circunstancias. Multipliquemos ese exemplo polas miles de situacións da interacción diaria, e teremos unha visión do método máis permanente e duradeiro de orientar as actividades dos máis novos.

Ao dicir isto só estamos repetindo o que antes se dixo sobre a participación nunha actividade conxunta como forma esencial de conformar a disposición. Non obstante, temos engadido de forma explícita o recoñecemento do papel que xoga nas actividades conxuntas o *uso das cousas*. A filosofía da aprendizaxe ten estado dominada en exceso por unha psicoloxía falsa. Con

frecuencia se afirma que unha persoa aprende simplemente cando as características das cousas impregnan a mente a través da recepción sensorial. Despois de ter recibido unha xeira de impresións sensoriais, a asociación ou algunha especie de síntese mental semella transformalas en ideas, en cousas cun *significado*. Un obxecto, unha pedra, unha laranxa, unha árbore, unha cadeira, semellan provocar diferentes impresións en función da cor, da forma, do tamaño, da dureza, do olor, do gusto, etc., que, no seu conxunto, constitúen o significado característico de cada cousa. Mais de feito, é o uso especial que se lle dá a cada cousa, o que lle fornece o significado co que se identifica. Unha cadeira é unha cousa á que se lle dá un uso; unha laranxa é unha cousa que ten un custo, que se cultiva en climas cálidos, que se come, e cando se come ten un olor agradable e un sabor refrescante, etc.

A diferenza entre o axuste a un estímulo físico e un acto *mental*, consiste en que o último implica unha resposta a unha cousa en función do seu *significado*; o primeiro non. Un ruído pode que me faga dar un chimpo sen que a miña mente participe. Cando escoito un ruído e corro e collo auga e bótoa enriba do lume, respondo coa intelixencia; o ruído significaba lume, e o lume significaba que tiña que ser extinguido. Tropezo cunha pedra e apártoa co pé nun acto puramente físico. Póñoa a un lado por medo a que alguén tropece nela, con intelixencia; respondo a un significado que ten a cousa. Asústome cun trono, recoñézoa ou non, pero con maior probabilidade se non o recoñezo. Pero se digo, ora para min ou en voz alta, que se trata dun trono, respondo ao que me altera co seu significado. A miña conduta ten unha dimensión mental. Cando as cousas teñen significado para nós, nós *sabemos* (establecemos, propoñemos) o que facemos: cando non o teñen actuamos de forma cega, inconsciente, sen intencionalidade.

En ambos casos de axuste da resposta, as nosas actividades están orientadas ou controladas. Mais na resposta que se fai a

cegas, a orientación tamén é cega. Pode haber amestramento, pero non hai educación. As respostas repetidas ante estímulos recorrentes poden fixar un hábito de comportamento dalgún xeito. Todos nós temos moitos hábitos sen sermos conscientes da súa procedencia, pois formáronse sen sabermos nós como acontecía. En consecuencia, eles mandan en nós, e non nós neles. Domínanos, contrólannos. Mentres non tomemos conciencia do que eles conseguen, e xulguemos o valor do resultado, non os controlaremos. Un neno podería ser obrigado a inclinarse cada vez que se encontrase cunha persoa concreta, premendo nos músculos do seu pescozo, e a reverencia volveríase automática. Non sería, sen embargo, un acto de recoñecemento ou deferencia pola súa parte, ata que o fixese sabendo algo da súa finalidade, tendo así algún significado. E ata que non soubese o que estaba a facer e realizase o acto segundo o seu significado, non se podería dicir que fose «ben criado» ou educado para actuar dunha forma concreta. Ter unha *idea* dunha cousa non implica tan só obter dela certas sensacións. Implica ser quen de responder á cousa en función do seu papel nunha secuencia de acción concreta; implica prever o curso e o resultado probable da acción da cousa en nós, e da nosa acción na cousa.

Ter as mesmas ideas sobre as cousas que teñen outros, ter afinidade con eles, e ser así de verdade membros dun grupo social, implica por tanto darlle ás cousas e aos actos os mesmos significados que os outros lles dan. De non ser así, non hai unha interpretación común²⁰, nin vida comunitaria. Pero nunha actividade compartida, cada persoa vincula o que está a facer co que a outra está a facer e *vice-versa*. É dicir, a actividade de cada unha delas sitúase na mesma situación inclusiva. Tirar dunha corda da que outras persoas tamén están tirando, non é unha actividade compartida ou colectiva, a non ser que ao tirar se faga co coñecemento de que outros están tirando e

²⁰ Entendida como comprensión común das relacións existentes entre os elementos dunha situación ou problema dado, cara a resolución das dificultades.

coa finalidade ora de axudar ora de dificultar a actividade que están a facer. No proceso da súa fabricación, un alfinete pode pasar polas mans de moitas persoas. Pero cada unha fai a súa parte sen saber o que fan as outras ou sen ningunha idea do que fan; cada unha opera simplemente en función dun resultado específico, a súa propia paga. Non hai, neste caso, un resultado común ao que se vinculen os diversos actos, e polo tanto ningunha relación ou asociación xenuína, a pesar da xustaposición, e malia o feito de que as súas respectivas accións se concreten nun único produto. Pero se cada unha das persoas considera as consecuencias dos seus propios actos en tanto relacionados co que as outras están a facer, e ten en conta as consecuencias da conduta das outras sobre si mesma, entón estamos ante unha idea común; unha mesma intención na conduta. Existe unha comprensión común entre as diferentes persoas que contribúen; e esta comprensión común controla a acción de cada unha.

Supoñamos que as condicións se establecesen de tal xeito que unha persoa collese automaticamente unha pelota e que a lanzase a outra persoa, e que esta a collese e que de forma automática a devolvese; e que cada unha actuase así sen saber de onde viña a pelota ou a onde ía. Evidentemente, unha acción así non tería sentido ou significado. Podería estar controlada fisicamente, pero non tería orientación social. Pero supoñamos que cada unha é consciente do que está a facer a outra, e se interesa pola acción da outra e por tanto se interesa no que ela mesma está a facer en relación coa acción da outra. A conduta de cada unha sería así intelixible, socialmente intelixible e definida. Tomemos outro exemplo un pouco menos imaxinativo. Un meniño ten fame e chora mentres a comida se prepara na súa presenza. Se non relaciona o seu propio estado co que os demais están a facer, nin o que están a facer coa súa propia satisfacción, simplemente reacciona cunha impaciencia crecente diante do seu malestar crecente. Fisicamente está controlado polo seu propio estado orgánico. Pero cando establece unha relación entre o antes e o despois, toda a súa actitude

cambia. Por así dicir, colle interese; presta atención e observa o que os demais andan a facer. Deixa de reaccionar só ante a súa propia fame, e compórtase en función do que os demais fan para a súa posible satisfacción. Nesa dirección, el xa non anuncia a súa fame sen sabelo, senón que entende, recoñece ou identifica ese seu estado. Convértese para el nun obxecto. A súa actitude diante del pasa a ser en certo sentido intelixente. E nese tomar conciencia do significado das accións dos outros e do seu propio estado, el está socialmente orientado.

Haberá que lembrar que a nosa proposición principal tiña dúas caras. Acabamos de ocuparnos dunha delas agora: nomeadamente, que as cousas físicas non inflúen na mente (nin forman ideas ou crenzas) agás cando están vinculadas nunha acción con resultados probables. A outra implica que as persoas modifican *as disposicións mutuas* só mediante o uso especial que fan das circunstancias físicas. Consideremos en primeiro lugar o caso dos así chamados movementos expresivos ante os que os demais son sensibles; o rubor, o sorriso, engurrar as cellas, cerrar o puño, os xestos naturais de todo tipo. Por si mesmos, non son expresivos. Son partes orgánicas da actitude da persoa. Non nos ruborizamos para mostrar modestia ou vergoña aos demais, senón porque a circulación capilar altérase en resposta aos estímulos. Pero os demais *entenden* o rubor, ou unha tensión apenas perceptible dos músculos da persoa coa que se están relacionando, como un signo do estado en que esa persoa se encontra, e como un indicador do curso de acción a seguir. Engurrar as cellas significa unha reprimenda inmediata para a que cómpre preparase, ou unha incerteza ou dúbida que, de ser posible, cómpre eliminar dicindo ou facendo algo que restaure a confianza.

Un home, a unha certa distancia, move os brazos de forma esaxerada. Abonda con que manteñamos unha actitude de distante indiferenza, e o movemento da outra persoa axustarase de xeito que nos poidamos decatar do máis mínimo cambio. Se non nos merece atención nin interese, o movemento dos brazos terá tan pouco sentido coma os brazos xiratorios dun muíño de vento.

Pero se o interese agroma, comezamos a participar. Vinculamos a súa acción con algo que nós mesmos estamos facendo ou que faremos. Temos que xulgar o significado do seu acto para decidir que facer. Está demandando axuda? Está avisándonos de que algo vai estourar, e do que nos debemos protexer? Nun caso, a súa acción invita a correr cara el; no outro, a fuxir. En calquera caso, é o cambio que el sitúa no medio físico o que se converte para nós nun signo que nos indica que conduta debemos seguir. A nosa acción está controlada *socialmente* pois procuramos relacionar o que imos facer coa mesma situación na que el está actuando.

A linguaxe é, como xa temos visto (p. 127), un exemplo dese vínculo conxunto entre a nosa propia acción e a doutra persoa nunha mesma situación. Aí reside a súa radical importancia como medio de orientación social. Pero a linguaxe non sería este eficaz instrumento se non fose porque acontece tendo como pano de fondo un uso máis simple e tanxible dos medios físicos para obter resultados. Un neno ve persoas coas que vive utilizando cadeiras, sombreiros, mesas, espadas, serras, arados, cabalos, diñeiro, dunha forma determinada. Se participa dalgunha maneira en todo o que aquelas fan, por esa razón el adoitará utilizar as cousas da mesma maneira, ou utilizar outras cousas da maneira acaída. Cando se acerca unha cadeira á mesa, é un signo de que ten que sentar nela; se unha persoa estende a súa man dereita, el estende a súa; e así sucesivamente nunha cadea sen fin de cousas. Os hábitos imperantes no uso dos produtos da cultura humana e das materias primas da natureza, constitúen, sen ningunha dúbida, a forma de control social máis poderosa e influínte. Cando os nenos van á escola eles xa teñen «mente»²¹, eles teñen un coñecemento e unha capacidade de xuízo ás que se pode apelar mediante o uso da linguaxe. Pero estas «facultades»²² son os hábitos organizados da resposta intelixente que eles tiveron que activar previamente, ao utilizar

²¹ *Minds* no orixinal, «mentes», querendo dicir espírito, saber, opinión, pois non son unha «tabula rasa».

²² De novo *minds* no orixinal.

cousas en relación coa maneira en que outras persoas utilizaban as cousas. O control é ineludible; embebe a disposición.

O resultado preciso deste debate é que o medio fundamental de control non é persoal senón intelectual. Non é «moral» no sentido de que unha persoa se active por unha chamada persoal directa dos outros, por importante que sexa este método en conxunturas críticas. Ten que ver cos hábitos de *comprensión*, que se activan co uso dos obxectos en presenza dos outros, sexa por mor da cooperación e da axuda ou a causa da rivalidade e da competición. A *mente* como cousa concreta é precisamente o poder de comprender as cousas en función do uso que se fai delas; unha mente socializada ten o poder de comprendelas en base ao uso que se lles dá en situacións de partilla ou colectivas. *E a mente, neste sentido, é o método de control social.*

3. Imitación e psicoloxía social

Xa falamos dos defectos dunha psicoloxía da aprendizaxe que sitúa, por así dicir, a mente individual núa en contacto cos obxectos físicos, e que entende que o coñecemento, as ideas, e as crenzas, se adquiren nesa interacción. Só nunha época relativamente recente se ten percibido a influencia predominante da asociación con seres da mesma especie na formación da disposición mental e moral. Mesmo na actualidade normalmente se considera como unha sorte de complemento a un suposto método de aprendizaxe mediante o contacto directo coas cousas, e que simplemente complementa o coñecemento do mundo físico co coñecemento das persoas. O sentido deste noso debate radica en mostrar que unha visión así establece unha separación absurda e imposible entre as persoas e as cousas. A interacción coas cousas pode conformar hábitos de axuste externo. Pero leva a unha actividade con significado e intencionalmente consciente só cando as cousas se utilizan para lograr un resultado. E a única maneira en que unha persoa

pode modificar a mente de outra é utilizando as circunstancias físicas, naturais ou artificiais, de maneira que provoquen na outra persoa algunha forma de resposta. Esas son as nosas dúas principais conclusións. Resulta desexable amplialas e reforzalas confrontándoas coa teoría que fai uso dunha psicoloxía de supostas relacións *directas* de seres humanos entre si como complemento da psicoloxía da suposta relación directa dun individuo cos obxectos físicos. En definitiva, esta chamada psicoloxía social tense construído sobre a noción da imitación. En consecuencia, analizaremos a natureza e o rol da imitación na formación da disposición mental.

Segundo esta teoría, o control social dos individuos descansa na tendencia instintiva dos individuos a imitar ou copiar as accións dos outros. Estes últimos serven de modelos. O instinto imitativo é tan forte que os máis novos dedícanse a axustarse aos patróns establecidos por outros e a reproducilos no seu propio esquema de comportamento. Segundo a nosa teoría, o que aquí se denomina imitación é unha denominación equívoca para designar ese partillar cos outros un uso das cousas que ten consecuencias de interese común.

O erro básico na actual noción de imitación é que pon o carro antes dos bois. Pon o efecto en lugar da causa dese efecto. Non pode haber dúbida de que os individuos que forman un grupo social teñen ideas afíns; enténdense entre si. Adoitan actuar coas mesmas ideas, crenzas, e intencións dominantes, dadas unhas circunstancias semellantes. Visto desde fóra, podería dicirse que se dedican a «imitarse» entre si. No sentido en que, en boa medida, están a facer o mesmo tipo de cousa e da mesma maneira, iso podería ser verdade. Pero a «imitación» non explica o *porqué* de que actúen así; utiliza o propio feito para explicalo. É unha explicación do mesmo tipo que o famoso dito de que o opio adormece a xente polo seu poder sedante.

A semellanza obxectiva dos actos e a satisfacción mental que deriva do estado de conformidade cos outros, denomínanse imi-

tación. Este feito social é considerado así como unha forza psicolóxica, a que produce a semellanza. Unha parte considerable do que se denomina imitación ten que ver simplemente co feito de que persoas que son semellantes na súa estrutura responden do mesmo xeito ante estímulos semellantes. Sen que tal cousa teña nada que ver coa imitación, os homes cando son insultados enfádanse e atacan a quen os insultou. Esta afirmación pódese explicar citando o feito indubidable de que a resposta a un insulto toma formas diferentes en grupos que teñen costumes diferentes. Nun grupo, pode dar lugar a unha pelexa a puñadas, noutro a un desafío e a un duelo, nun terceiro a unha mostra de desdeñoso desprezo. Isto acontece, ou iso se di, dado que o modelo a imitar proposto é diferente. Pero non hai necesidade de apelar á imitación. O simple feito de que os costumes sexan diferentes implica que son diferentes os estímulos concretos do comportamento. A instrución consciente xoga unha parte; a aprobación ou a desaprobación previas teñen moita influencia. Aínda máis efectivo é o feito de que cando un individuo non actúa segundo a maneira propia do seu grupo, está literalmente fóra del. Pode asociarse con outros nos mesmos termos e coa mesma familiaridade, só comportándose da maneira en que aqueles o fan. A presión que deriva do feito de que se pode entrar na actividade do grupo actuando dunha maneira e que non se pode actuando de outra, non remite nunca. O que se denomina efecto da imitación é simplemente o produto da instrución consciente e da influencia selectiva exercida polas confirmacións e ratificacións inconscientes daqueles cos que nos asociamos.

Supoñamos que alguén lanza unha pelota a un neno; el recóllea e lánzala de volta, e o xogo continúa. Aquí o estímulo non está só en ver a pelota, ou en ver ao outro lanzándoa. Está na *situación*, no xogo que se está a xogar. A resposta non consiste tan só en lanzar a pelota de volta; consiste en lanzala de volta de xeito que a outra persoa a poida recoller e devolver, para

que o xogo continúe. O «esquema» ou modelo non é a acción da outra persoa. Toda a situación esixe que cada persoa adapte a súa acción en función do que a outra persoa fixo e vai facer. A imitación pode aparecer pero ten un papel secundario. O neno ten os seus propios intereses; quere que o xogo siga. Pode entón ver como a outra persoa recolle e sostén a pelota para mellorar as súas propias accións. El imita a forma de facelo, non a finalidade ou a cousa a facer. E imita esa forma de facelo porque desexa, en beneficio propio, en función da súa propia decisión, tomar parte activa no xogo. Abonda con considerar ata que punto o neno depende, desde os seus primeiros días, da execución adecuada dos seus propósitos para que os seus actos se axusten aos dos outros, e ver o premio que deriva de comportarse como os outros se comportan, e de desenvolver a forma de comprendelos, para que el se poida comportar como cómpre. A presión que se exerce nesa dirección para que actúe da mesma maneira é tan grande que resulta bastante superfluo apelar á imitación.

De feito, a imitación das finalidades, como algo diferente da imitación das formas que axudan a alcanzar as finalidades, é un asunto superficial e transitorio que ten pouca influencia na disposición. Os idiotas²³ son especialmente aptos neste tipo de imitación; ten que ver coas accións externas e non co significado da súa actuación. Cando vemos nenos que realizan este tipo de mímica²⁴, en lugar de animalos (como o faríamos se fose un medio importante de control social) estamos máis dispostos a reprendelos por facer coma os simios, os monos, os loros ou os que pintan a mona. A imitación das formas de realización é, pola contra, un acto intelixente. Implica unha

²³ *Idiots* no orixinal. Alude a unha deficiencia mental en grao variable. Dada a frecuente connotación pexorativa deste termo, actualmente é infrecuente o seu uso que, en troques, estivo habitualmente presente nos textos académicos relacionados co que tradicionalmente se chamou «educación especial» durante as primeiras décadas do século XX.

²⁴ *Mimicry* no orixinal, imitación xestual.

observación atenta, unha selección axeitada daquilo que nos permitirá facer mellor algo que xa estamos tentando facer. Utilizado cun propósito, o instinto imitativo pode, como calquera outro instinto, converterse nun factor de desenvolvemento dunha acción efectiva.

Este excursio podería, en consecuencia, ter o efecto de reforzar a conclusión de que un control social xenuíno implica a formación dunha certa disposición mental; unha forma de *interpretar* os obxectos, os eventos, e os actos, que nos permite participar axeitadamente en actividades colectivas. Só a fricción derivada da resistencia que exercen os outros, conduce á visión de que o control social ten lugar cando se forza un curso de acción contrario ás inclinacións naturais. Só a incapacidade para ter en conta as situacións nas que as persoas están mutuamente implicadas (ou interesadas en interaccionar entre si) conduce a considerar a imitación como o axente principal na promoción do control social.

4. Algunhas aplicacións na educación

Por que un grupo salvaxe²⁵ perpetúa o salvaxismo, e un civilizado a civilización? Sen dúbida a primeira resposta que nos vén á mente é a de que os salvaxes son salvaxes; seres de moi pouca intelixencia e tal vez cun sentido moral deficiente. Pero un estudo coidadoso invítanos a cuestionar que as súas capacidades específicas sexan apreciablemente inferiores ás do home civilizado. Sitúanos na certeza de que as diferenzas naturais non abundan para dar conta das diferenzas na cultura. En certo modo, a mente dos pobos salvaxes é un efecto, antes que unha causa, do atraso das súas institucións. As súas actividades sociais son as que restrinxen os obxectos da súa atención e do seu interese, e dese xeito limitan os estímulos do desenvolvemento.

²⁵ O autor fai referencia, utilizando unha expresión habitual no pasado, ás comunidades humanas de dominante tradición comunicativa oral.

mento mental. Mesmo en relación cos obxectos que entran no seu campo de atención, os costumes sociais primitivos adoitan centrar a observación e a imaxinación sobre calidades que non son frutíferas para a mente. A falta de control sobre as forzas naturais implica que un escaso número de obxectos naturais pasan ao comportamento colectivo. Só un pequeno número dos recursos naturais se utilizan, e non se empregan en todo o que valen. O avance da civilización implica que un número cada vez maior de obxectos e de forzas naturais teñen sido transformadas en instrumentos para a acción, en medios para lograr fins. Contamos non tanto con capacidades superiores canto con estímulos superiores para facer agromar e orientar as nosas capacidades. Os salvaxes ocúpanse en boa medida de estímulos en bruto; nós contamos con estímulos *elaborados*²⁶.

Os primeiros afáns humanos enfrontaron as condicións naturais. E tal e como existían nun principio, eran indiferentes aos retos humanos. Cada planta e cada animal domesticado, cada ferramenta, cada utensilio, cada aparello, cada cousa manufacturada, cada decoración estética, cada forma de arte implica unha transformación de condicións que en determinada altura eran hostís e alleas ás actividades propias dos humanos en condicións favorables e cordiais. Dado que as actividades dos nenos na actualidade están controladas por eses estímulos escollidos e ordenados, os nenos son quen de percorrer nun breve período de tempo aquilo que á raza só conseguiu tras séculos interminables e fatigosos. O cubo foise enchendo con todos os éxitos precedentes.

Os estímulos orientados a solucións económicas eficaces, tales como o noso sistema de estradas e os medios de comunicación, o noso rápido dominio do calor, da luz, da electricidade, as nosas máquinas e aparatos axeitados para calquera necesidade, non constitúen, por si mesmos, unha civilización. Pero os usos

²⁶ *Weighted* no orixinal, con peso, sólidos, culturalmente construídos.

que se lles dan son civilización, e sen as cousas os usos serían imposibles. Liberan o tempo que antes se facía necesario para loitar pola vida nun ambiente hostil e para asegurar unha protección fráxil contra as inclemencias. Transmítese un corpo de coñecementos, cunha lexitimidade que deriva do feito de que o soporte material en que se manifesta leva a resultados que se compadecen cos outros feitos da natureza. Así, estes aparellos artesáns ofrecen unha protección, quizais a nosa protección principal, diante do recruar desas crenzas supersticiosas, eses mitos fantásticos e fantasías estériles sobre a natureza ás que no pasado se lle dedicou o mellor da capacidade intelectual. Se engadimos un outro factor, nomeadamente que tales aparellos non só se usan, senón que se *utilizan en interese dunha vida de verdade compartida ou colectiva*, entón os aparellos convértense nos recursos *positivos* da civilización. Se Grecia, con apenas unha décima parte dos nosos recursos materiais, logrou un nivel artístico e intelectual valioso e nobre, foi porque Grecia dedicou a fins sociais os recursos dos que dispoñía.

Mais sexa cal for a situación, quer de barbarie quer de civilización, ora de control precario das forzas físicas ora de servidume parcial a un mecanismo aínda non tributario dunha experiencia compartida, as cousas cando entran en acción fornecen as condicións educativas na vida cotiá e orientan a formación da disposición mental e moral.

A educación intencional implica, como xa temos visto, un medio especialmente escollido, unha escolla que se fai sobre a base de materiais e dun método que especificamente promoven o crecemento na dirección desexada. Dado que a linguaxe representa as condicións físicas que teñen sido obxecto da maior transformación en favor dos intereses da vida social —obxectos físicos que perderon a súa calidade orixinal ao se converteren en ferramentas sociais—, resulta normal que a linguaxe xogue un papel importante en comparanza con outros artefactos. Por medio dela podemos partillar indirectamente a

experiencia humana pasada, enriquecendo e ampliando dese xeito a experiencia do presente. Fainos capaces de anticipar situacións, de forma simbólica e coa imaxinación. De múltiples formas a linguaxe condensa os significados que recollen logros sociais e anuncian previsións futuras. Tan importante resulta para unha plena participación naquilo que a vida ten de valioso, que iletrado e analfabeto téñense convertido en termos case sinónimos.

A énfase que na escola se lle dá a esta ferramenta particular ten, non obstante, os seus perigos: perigos que non son teóricos senón que se manifestan na práctica. Cal é a razón de que a ensinanza por goteo²⁷, a aprendizaxe mediante unha absorción pasiva, malia gozaren da condena universal, estean aínda tan instaladas na práctica? Que a educación non é cousa de «contar» e de que se nos conte, senón un proceso activo e construtivo, é un principio que na práctica se viola coa mesma frecuencia coa que se afirma na teoría. Non se debe esta situación deplorable ao feito de que a doutrina en si mesma tamén se conta? Predícase, expónse, escríbese. Pero a súa posta en práctica require que o medio escolar estea equipado cos recursos para a acción, con instrumentos e materiais físicos, ata un nivel poucas veces alcanzado. Precisa que se modifiquen os métodos de instrución e de administración para permitir e para garantir un traballo coas cousas de forma directa e permanente. Non implica que deba reducirse o uso da linguaxe como ferramenta educativa, senón que ese uso será máis vital e máis produtivo se ten unha conexión directa coas actividades compartidas. «Estas son as cousas que deberías ter feito, sen que as outras quedasen sen facer»²⁸. E para a escola “estas cousas” implican equipos coas potencialidades da actividade colectiva e cooperativa.

²⁷ *Pouring in*, no sentido de encher algo cun líquido, como aquela imaxe da educación, extraída dos clásicos latinos, entendida como a acción de encher unha botella, pouco a pouco e a través do seu estreito colo, sendo a persoa a educar a tal botella.

²⁸ Referencia a frases do Evanxeo cristián, como en *Mateo* 23:23, ou en *Lucas*, 11:42.

Pois cando as escolas se afastan das condicións educativas que se dan no contorno exterior á escola, necesariamente substitúen o espírito social por un espírito libresco e pseudo-intelectual. Non hai dúbida de que os nenos van á escola a aprender, pero aínda está por demostrar que a aprendizaxe aconteza da forma máis apropiada cando se converte nun asunto consciente distinto a outros. Cando se considera como un asunto dese tipo, adoita deixar a un lado a dimensión social que deriva de participar nunha actividade con valores e intereses comúns, e o esforzo dunha aprendizaxe intelectual illada contradí o seu propio obxectivo. Podemos garantir a actividade motora e a estimulación sensorial mantendo a un individuo illado, pero dese xeito non podemos lograr que entenda o significado que teñen as cousas no mundo do que el forma parte. Podemos garantir habilidades técnicas especializadas en álgebra, en latín, ou en botánica, pero non o tipo de intelixencia que orienta a habilidade cara finalidades útiles. Só participando nunha actividade colectiva, cando o uso que a persoa fai de materiais e ferramentas está conscientemente relacionado co uso que outras persoas fan das súas capacidades e artefactos, se logra a orientación social da disposición.

Resumo

Os impulsos naturais ou innatos dos máis novos non se compadecen cos costumes cotiás do grupo en que nacen. Consecuentemente deben ser orientados e guiados. Este control non é a mesma cousa que a coacción física; consiste en orientar os impulsos que operan nun momento determinado cara unha finalidade específica e en introducir unha orde e unha continuidade nunha secuencia de actos. A acción dos outros sempre se ve influenciada ao decidir que estímulos desencadearán as súas accións. Pero nalgúns casos como as ordes, as prohibicións, as aprobacións, e as reprobacións, os estímulos

proceden de persoas coa intención clara de influír na acción. Dado que en tales casos estamos moi centrados en controlar a acción dos outros, adoitamos esaxerar a importancia deste tipo de control a expensas dun método máis permanente e eficaz. O control básico reside na natureza das situacións nas que os máis novos toman parte. En situacións sociais os máis novos teñen que relacionar a súa maneira de actuar co que os outros están a facer, e facela cadrar con eles. Isto orienta a súa acción cara unha finalidade común, e ofrece unha comprensión común a todos os participantes. Pois todo *significa* a mesma cousa, mesmo cando se realizan actos diferentes. Esta comprensión común dos medios e das finalidades da acción é a esencia do control social. É indirecta, quer emocional ou intelectual, non é directa e persoal. Ademais é intrínseca á disposición da persoa, non é externa ni coercitiva. Acadar este control interno por medio da confluencia do interese e da comprensión, é a finalidade da educación. Se ben os libros e a conversa poden facer moito, estes medios normalmente gozan de demasiada atención. Para lograr a maior eficacia, as escolas precisan darlles máis oportunidades ás actividades colectivas nas que participan os que se están instruindo, de maneira que poidan adquirir un sentido *social* das súas propias capacidades e dos materiais e artefactos que utilizan.

CAPÍTULO IV EDUCACIÓN E CRECIMENTO

1. As condicións do crecemento

Ao orientar as actividades dos máis novos, a sociedade determina o seu propio futuro determinando o de aqueles. Dado que os máis novos nalgún momento nun tempo futuro serán parte da sociedade da súa época, a natureza desta última en boa medida collerá a dirección que se lle deu ás actividades dos nenos nun período anterior. Este movemento acumulativo da acción cara un resultado posterior é o que entendemos por crecemento.

A primeira condición do crecemento é a da inmaduridade. Isto pode parecer un mero truísmo, dicir que un ser só se pode desenvolver naquilo que non está desenvolvido. Pero o prefixo «in» na palabra inmaduridade significa algo positivo, non un simple baleiro ou carencia. Paga a pena destacar que os termos «capacidade» e «potencialidade» teñen un significado dobre, sendo un de carácter negativo, e o outro positivo. A capacidade pode denotar simplemente receptividade, como a capacidade que corresponde a un cuartillo²⁹. Por potencialidade podemos expresar un estado de simple quietude ou inactividade, a capacidade para converterse en algo diferente baixo influencias externas. Pero por capacidade tamén falamos dunha habilidade, dun poder; e por potencialidade dunha potencia, dunha forza. Entón cando dicimos que a inmaduridade significa a posibilidade de crecemento, non nos estamos referindo á ausencia de poderes que poidan chegar a existir nun tempo posterior; expresamos unha forza decididamente presente, a *habildade* para desenvolverse.

²⁹ *Quart* no orixinal, un cuarto de galón. O cuartillo ten a capacidade de medio litro, e en superficie equivale a un cuarto de ferrado.

A nosa tendencia a considerar a inmatividade como simple carencia, e o crecemento como algo que enche o baleiro entre o inmaturado e o maduro obedece a que miramos a infancia *comparativamente*, e non de forma intrínseca. Tratámola simplemente como privación porque estamos a medila utilizando a idade adulta como un estándar ríxido. Isto pon o foco de atención sobre aquilo que o neno non ten, e non terá até que se faga un home. Este punto de vista comparativo ten a lexitimidade necesaria nalgúns casos, pero se lle damos un valor absoluto xorde a cuestión de se non estaremos caendo nunha presunción desmesurada. Os nenos, se puidesen expresarse con elocuencia e sinceridade, contarían un conto diferente; e entre os adultos con máis autoridade e sabedoría existe a convicción de que en certos asuntos morais e intelectuais os adultos deberían converterse en cativos.

Os perigos da asunción desa visión negativa das posibilidades da inmatividade son evidentes cando nos decatamos de que establece como ideal e estándar un fin estático. O fin último do crecemento vén equivaler ao crecemento *consumado*; é dicir, aquel estado en que xa non se medra. A futilidade da presunción vese no feito de que calquera adulto rexeita a imputación de non ter máis posibilidades de crecer; e cando descobre que lle están vedadas, lamenta o feito como evidencia da perda, en lugar de apoiarse no logrado como manifestación adecuada de poder. Por que utilizar unha medida diferente para o neno e para o home?

Tomada de forma absoluta, e non de forma comparada, a inmatividade designa unha forza ou habilidade positiva, o *poder* para crecer. Nós non temos que facer que saian ou agromen actividades positivas dun neno, como sosteñen algunhas doutrinas educativas. Onde hai vida, xa hai actividades cheas de entusiasmo e de paixón. O crecemento non é algo que se lles faga; é algo que eles fan. O aspecto positivo e construtivo que ten a posibilidade, ofrece a chave para entender os dous prin-

cipais trazos da inmaduridade: a dependencia e a plasticidade. (a) Semella absurdo escoitar falar da dependencia como algo positivo, e aínda máis absurdo como poder. Sen embargo, se a indefensión fose todo canto hai na dependencia, non podería ter lugar ningún desenvolvemento. Un ser totalmente incapaz sempre vai precisar da axuda dos outros. O feito de que a dependencia vaia acompañada dun crecemento da habilidade, e non por un período sempre crecente de parasitismo, suxire que xa é algo construtivo. O feito de estar tan só protexido polos outros non favorece o crecemento. Pois (b) iso erguería unha parede arredor da incapacidade. En relación ao mundo físico, o neno está desvalido. Cando nace e durante un longo período carece de poder para abrirse camiño fisicamente, para ser independente. Se o tivese que facer por el mesmo, apenas sobreviviría unha hora. As crías das bestas son ben superiores a el. Fisicamente é débil e incapaz de utilizar a forza que posúe para facer fronte ao medio físico.

1. A dimensión enorme deste desvalemento suxire, non obstante, algún poder compensatorio. A relativa habilidade das crías das bestas para adaptarse bastante ben ás condicións físicas desde os primeiros días, suxire que a súa vida non está intimamente unida coa vida daqueles que as rodean. Por así dicir, están obrigadas a ter dons físicos porque carecen de dons sociais. Os infantes humanos, pola súa banda, poden saír adiante coas incapacidades físicas debido á súa capacidade social. A veces falamos e pensamos como se eles estivesen no medio social no plano simplemente *físico*; como se as forzas sociais existisen exclusivamente nos adultos que os coidan, ao ser eles recipientes pasivos. Se se dixese que os nenos están eles mesmos marabillosamente dotados do *poder* para conseguir a atención cooperativa dos outros, pensaríase que esta é unha maneira indirecta de dicir que os outros están primorosamente atentos ás necesidades dos nenos. Pero a observación mostra que os nenos están dotados cun equipo de primeira orde para a

interacción social. Poucas persoas adultas reteñen toda a sensible e flexible habilidade dos nenos para responder con empatía ás actitudes e aos feitos dos que os rodean. A falta de atención verbo das cousas materiais (unida á incapacidade para controlalas) vai acompañada dun aumento correspondente do interese e da atención verbo do que fan os adultos. O mecanismo innato do neno e os seus impulsos oriéntanse por igual a favorecer a capacidade de resposta social. A afirmación de que os nenos, antes da adolescencia, están centrados egoistamente no seu eu, mesmo de ser certa, non contradiría a verdade desta afirmación. Simplemente indicaría que a súa capacidade de resposta social se utiliza en beneficio propio, pero non que non exista. Mais en realidade esa afirmación non é certa. Os feitos que se citan en apoio do suposto egoísmo puro do neno en realidade mostran a intensidade e franqueza con que dan no albo. Se as finalidades que constitúen o albo semellan cativas ou egoístas aos adultos, débese tan só a que os adultos (por mor de ter vivido o mesmo no seu día) xa chegaron a tales finalidades, polo que, en consecuencia, estas deixaron de lles interesar. Unha boa parte do que queda do suposto egoísmo propio do neno é simplemente un egoísmo contrario ao egoísmo do adulto. Para unha persoa adulta que está demasiado ocupada nos seus propios asuntos como para atender os asuntos dos nenos, estes sen dúbida semellan irracionalmente enfrascados nos *seus* propios asuntos.

Desde un punto de vista social, a dependencia denota un poder antes que unha debilidade; implica interdependencia. Sempre existe o perigo de que unha crecente independencia persoal diminuíra a capacidade social do individuo. Ao facerse máis independente, pode volveuse máis autosuficiente; pode provocar unha actitude distante e indiferenza. A miúdo fai que un individuo sexa tan insensible nas súas relacións cos outros que nel abrolla a idea de que é realmente quen de estar e actuar só, unha forma innominada de insania que é responsable en boa parte do sufrimento superable do mundo.

2. A adaptabilidade específica dunha criatura inmatura ao crecemento constitúe a súa *plasticidade*. Isto é algo bastante diferente da plasticidade da masilla ou da cera. Non se trata dunha capacidade que poida cambiar de forma en función da presión externa. Está próxima á elasticidade maleable pola que algunhas persoas se adaptan ao estado da súa contorna mentres manteñen o seu propio ser. Pero é algo máis profundo que iso. Esencialmente é a habilidade para aprender da experiencia; o poder para reter dunha experiencia algo que é aproveitable na hora de afrontar as dificultades dunha situación futura. Isto implica o poder de modificar accións sobre a base dos resultados das experiencias previas, o poder de *desenvolver disposicións*. Sen ela, a adquisición de hábitos é imposible.

Resulta coñecido o feito de que as crías dos animais superiores, e especialmente as humanas, teñen que *aprender* a utilizar as súas reaccións instintivas. O ser humano nace cun maior número de tendencias instintivas que os outros animais. Pero os instintos dos animais inferiores perfecciónanse para a acción prevista no período inmediato posterior ao nacemento, mentres que a maioría dos instintos humanos teñen moi pouco interese tal e como son. Unha forza orixinal e especializada de axuste garante a eficacia inmediata, pero, como un billete de tren, só serve para unha viaxe concreta. Un ser que, para usar os seus ollos, oídos, mans, e pernas, experimenta facendo combinacións diversas das súas reaccións, logra un control que é flexible e diverso. Un pito, por exemplo, peteira na comida ás poucas horas de saír da casca. Isto implica que a coordinación final das actividades dos ollos para ver, e do corpo e da cabeza para debicar, funciona perfectamente despois dalgúns intentos. Un meniño precisa duns seis meses para ser capaz de calcular cunha precisión relativa a acción de coller, algo que coordinará coas súas actividades visuais; é dicir, para poder dicir se pode coller un obxecto que está á vista, e como realizar a acción de collelo. En definitiva, o pito está limitado pola relativa per-

fección da súa herdanza orixinal. O meniño ten a vantaxe da *multitude* de reaccións instintivas tentativas e das experiencias que as acompañan, mesmo estando nunha desvantaxe temporal porque se mesturan entre si. Ao aprender unha acción, en lugar de recibila como algo dado, por necesidade aprendemos a variar os seus factores, a facer con eles varias combinacións, segundo cambian as circunstancias. A posibilidade dun progreso continuo ábrese polo feito de que ao aprender unha acción, desenvólvense métodos que se poden utilizar noutras situacións. Aínda máis importante é o feito de que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender.

A importancia para a vida humana destes dous feitos, o da dependencia e o do control variable, tense resumido na doutrina da significación da infancia prolongada* ³⁰. Esta prolongación é significativa desde o punto de vista dos integrantes adultos do grupo así como desde o dos máis novos. A presenza de seres dependentes e aprendices estimula o coidado e o afecto. A necesidade dun coidado constante e continuado foi probablemente a razón última de transformar unha cohabitación temporal en unión permanente. Certamente exerceu unha influencia importante na formación de hábitos de atención permanente, afectuosa e fiel; ese interese construtivo no benestar dos outros que é esencial para unha vida en común. Intelectualmente, este desenvolvemento moral implicou a introdución de moitos novos focos de atención; estimulou a previsión e a planificación do futuro. Existe entón unha influencia recíproca. A crecente complexidade da vida social esixe que o período da infancia sexa máis longo para adquirir as capacidades necesarias; esta

* Indicacións da súa significación poden atoparse en diferentes autores, se ben se recoñeza que John Fiske, na súa *Excursions of an Evolutionist*, realizou a primeira exposición sistemática.

³⁰ John Fiske (1842-1901) foi un filósofo e historiador nado en Hartford, Connecticut, e formado en Harvard University, onde logo sería profesor. Unha boa parte da súa obra está dedicada ao estudo das teorías evolucionistas, segundo as propostas de Charles Darwin ou Herbert Spencer.

prolongación da dependencia implica a prolongación da plasticidade, ou o poder de adquirir modos de control diversos e novos. E así proporciona un maior pulo ao progreso social.

2. Os hábitos como expresión do crecemento

Xa sinalamos que a plasticidade é a capacidade de reter e de recoller da experiencia previa elementos que modifican as actividades por vir. Isto implica a capacidade de adquirir hábitos, ou de desenvolver disposicións definidas. Temos agora que considerar os trazos principais dos hábitos. En primeiro lugar, un hábito é unha forma de destreza executiva, de eficacia no facer. Un hábito implica unha habilidade para usar as condicións naturais como medios para uns fins. É un control activo do medio a través do control dos órganos da acción. Tal vez adoitamos subliñar o control do corpo a costa do control do medio. Pensamos en camiñar, en falar, en tocar o piano, nas destrezas especializadas características do gravador, do cirurxián, do construtor de pontes, como se só se tratase de serenidade, de habilidade e de precisión por parte do organismo. Iso importa, está claro; pero a medida do valor destas calidades descansa en que permiten un control económico e eficaz do medio. Ser quen de camiñar significa dispoñer de certas propiedades da natureza, e outro tanto ocorre con todos os outros hábitos.

Con non pouca frecuencia se entende que a educación consiste na adquisición deses hábitos que afectan ao axuste entre un individuo e o seu medio. A definición expresa unha fase importante do crecemento. Pero é esencial que o axuste se entenda no seu sentido activo de *control* de medios para lograr fins. Se pensamos nun hábito simplemente como un cambio operado no organismo, ignorando o feito de que este cambio consiste na habilidade para realizar cambios posteriores no medio, estaremos obrigados a pensar o «axuste» como unha conformidade co medio do mesmo xeito en que a cera se conforma ao selo que se imprime nela. Pénsase que o medio é algo

fixo, proporcionando nesa súa fixación a finalidade e a norma para os cambios que se producen no organismo; o axuste só consiste en conformarse a estas condicións externas fixas*. O hábito como *habituación* é certamente algo *relativamente* pasivo; axustámonos ao que nos rodea: á nosa roupa, aos nosos zapatos, ás nosas luvas; á atmosfera mentres se manteña máis ou menos constante, ás persoas coas que nos relacionamos diariamente, etc. A conformidade co medio, un cambio operado no organismo sen referencia á habilidade para modificar canto nos rodea, é un trazo destacado desas habituacións. Amais do feito de que non nos corresponde converter os trazos de tales axustes (que ben se poderían chamar *acomodacións*, para diferencialas dos axustes activos) en hábitos para un uso activo do noso medio, cómpre destacar dous trazos das habituacións. En primeiro lugar, acostumámonos ás cousas despois de utilizadas *unha vez*.

Consideremos o feito de acostumarse a unha cidade descoñecida. Nun primeiro momento, hai demasiada estimulación e respostas esaxeradas e inadecuadas. Gradualmente selecciónanse certos estímulos, debido á súa relevancia, e outros perden importancia. Podemos dicir que ou deixamos de responder ante eles ou máis apropiadamente que respondemos de forma continua ante eles, mediante un equilibrio no axuste. Isto significa, nun segundo momento, que este axuste permanente ofrece o marco desde o que facer axustes específicos, segundo a ocasión o demande. En ningún caso nos interesa cambiar *todo* o medio; hai moitas cousas que damos por feitas e que aceptamos tal e como son. Nese marco as nosas actividades céntranse en certos puntos coa finalidade de introducir os cambios necesarios. A habituación consiste entón nese noso axuste a un medio que non estamos interesados en modificar, e que nos ofrece un estímulo para os nosos hábitos comúns.

* Esta concepción, por suposto, é un correlato lóxico das concepcións da relación externa entre estímulo e resposta, considerada no capítulo anterior, e das concepcións negativas da inmaduridade e da plasticidade presentadas neste capítulo.

A adaptación, na fin, é tanto adaptación *do* medio ás nosas propias actividades como das nosas actividades *ao* medio. Unha tribo salvaxe é quen de vivir nunha chaira desértica. Adáptase. Pero a súa adaptación implica aceptar, tolerar, e superar nun alto grao as cousas tal e como son, un alto grao de pasiva conformidade, e un grao mínimo de control activo, de sometemento ao uso. Un pobo civilizado entra en escena. Tamén se adapta. Introduce a rega; vai na procura de plantas e animais que se poidan criar en tales circunstancias; mellora, mediante unha selección atinada, as que xa se dan alí. Como consecuencia, o ermo florece coma un xardín. O salvaxe simplemente se habitúa; o home civilizado posúe hábitos que transforman o medio.

O significado do hábito non se esgota, porén, na súa face executiva e mecánica. Implica a formación da disposición intelectual e emocional, así como un incremento na facilidade, na economía, e na eficacia da acción. Todo hábito sinala unha *inclinación*, unha preferencia activa e a escolla das condicións implícitas na súa praxe. Un hábito non agarda, como faría Micawber³¹, a que un estímulo apareza para que se poida activar; de forma dinámica busca ocasións para entrar en plena acción. Se a súa expresión se bloquea en exceso, a inclinación móstrase cun degoiro intenso e inquieto. Un hábito tamén define unha disposición intelectual. Onde existe un hábito, hai un coñecemento dos materiais e dos elementos aos que se aplica a acción. Existe unha forma precisa de entender as situacións nas que o hábito opera. Agroman maneiras de pensar, de observar, e de reflexionar en forma de destrezas e de desexos nos hábitos que fan dun home un enxeñeiro, un arquitecto, un médico, ou un comerciante. En actividades que non precisan destrezas, os factores intelectuais son escasos debido precisamente a que os hábitos implicados non son de nivel superior.

³¹ Wilkins Micawber é un personaxe da novela de Charles Dickens, *David Copperfield* (1849-50), que malia vivir en condicións deplorables ten a esperanza dun futuro mellor.

Pero hai hábitos para vulgar e para razoar tan certos como os que hai para manexar unha ferramenta, pintar un cadro ou realizar un experimento.

Tales afirmacións son, non obstante, insuficientes. Os hábitos mentais vinculados cos hábitos visuais e cos manuais proporcionan a estes últimos o seu significado. Despois de todo, o elemento intelectual nun hábito establece a relación do hábito cos seus usos diversos e flexibles, e, por tanto, co seu desenvolvemento continuo. Falamos de hábitos *permanentes*. Ben, a frase pode significar habilidades tan ben establecidas que quen as posúe sempre as ten como recursos cando as necesite. Pero a frase tamén se usa para indicar vieiros, rutinas, que perden frescura, abertura e orixinalidade. A permanencia do hábito pode implicar que algo está moi asentado en nós, en lugar de que nós teñamos liberdade no manexo das cousas. Este feito explica dous asuntos en relación coa visión común dos hábitos: a súa identificación con formas de acción mecánicas e externas en detrimento de actitudes mentais e morais, e a tendencia a darlles un sentido negativo, unha identificación con «malos hábitos». Moitas persoas sorprenderíanse que se dixese que a súa aptitude para a profesión que exercen se denominase hábito, e máis ben entenderían como hábito o seu costume de fumar, de beber ou de utilizar palabras inadecuadas. Un hábito é para a persoa algo que a domina, algo do que non resulta doado prescindir, mesmo que a razón o condene.

Os hábitos redúcense a formas rutineiras de actuación, ou dexeneran en formas de acción que nos escravizan na medida en que a intelixencia se desentende delas. Os hábitos rutineiros son hábitos irreflexivos; os «malos» hábitos son hábitos tan contrarios á razón que se contraponen ás conclusións dunha deliberación e dunha decisión conscientes. Como xa vimos, a adquisición de hábitos débese á plasticidade natural da nosa

natureza: á nosa capacidade para variar a resposta até encontrar unha maneira adecuada e eficaz de actuación. Os hábitos rutineiros e os hábitos que nos dominan en lugar de que nós os dominemos, son hábitos que rematan coa plasticidade. Sinalan o remate do poder para variar. Non pode haber dúbida de que a plasticidade orgánica, de base fisiolóxica, tende a reducirse cos anos. A mobilidade instintiva e sempre dinámica da infancia, o desexo de novos estímulos e desenvolvementos, rapidamente se converten nun «asentamento», que significa aversión ao cambio, para vivir dos logros pasados. Só un ambiente que garanta un uso pleno da intelixencia no proceso de formación de hábitos pode contrapoñerse a esta tendencia. Evidentemente, o mesmo endurecemento das condicións orgánicas afecta ás estruturas fisiolóxicas que participan no pensamento. Pero este feito só indica a necesidade dunha atención permanente para garantir que a función da intelixencia é explotada en todas as súas posibilidades. O método miope que acaba por caer na rutina mecánica e na repetición para asegurar a eficacia externa do hábito, na destreza motora sen a compañía do pensamento, sinala unha quebra deliberada entre medio e crecemento.

3. Achegas educativas ao concepto de desenvolvemento

Ata este momento pouco se dixo neste capítulo sobre educación. Estivemos ocupados coas condicións e coas implicacións do crecemento. Se as nosas conclusións se sosteñen, comportan, non obstante, consecuencias educativas concretas. Cando se afirma que a educación é desenvolvemento, todo depende de *como* se entenda o desenvolvemento. A nosa conclusión clara é que a vida é desenvolvemento, e que desenvolverse, crecer, é vida. Traducido aos seus equivalentes educativos, isto significa (i) que o proceso educativo non ten fin alén de si mesmo, que el é o seu propio fin; e que (ii) o proceso educa-

tivo implica unha reorganización, unha reconstrución e unha transformación continuas.

1. O desenvolvemento cando se interpreta en termos *comparativos*, é dicir, en relación cos trazos especiais da infancia e da idade adulta, significa dirixir as habilidades por vieiros especiais: a formación de hábitos vinculados coa destreza executiva, a claridade nos intereses, e obxectos concretos para a observación e para o pensamento. Pero a perspectiva comparada non é a única. O neno ten habilidades específicas; ignorar ese feito implica atrofiar ou deformar os órganos dos que depende o seu crecemento. O adulto usa as súas capacidades para transformar o seu medio, ocasionando dese xeito novos estímulos que reorientan as súas habilidades e manteñen o seu desenvolvemento. Ignorar este feito implica deter o desenvolvemento, unha acomodación pasiva. Noutras palabras, tanto o neno normal coma o adulto normal están condenados a crecer. A diferenza entre eles non é unha diferenza entre crecemento e non crecemento, senón entre formas de crecemento adecuadas a condicións diferentes. En relación ao desenvolvemento de habilidades orientadas a enfrontar problemas específicos de tipo científico e económico, poderíamos dicir que o neno debería crecer como home³². En relación coa curiosidade comprensiva, coa capacidade de resposta obxectiva, e coa apertura de miras, poderíamos dicir que o adulto debería parecerse máis a un neno. Unha frase é tan verdadeira como a outra.

Tres ideas que teñen sido criticadas, a saber, a natureza simplemente negativa da inmaduridade, o axuste estático a un medio estático, e a rigidez do hábito, están todas elas relacionadas cunha falsa idea do crecemento ou desenvolvemento, a de ser un movemento en dirección a un obxectivo fixado. O crecemento enténdese como *vinculado* a un fin, en lugar de *ser*

³² *Manhood* no orixinal.

un fin. Os equivalentes educativos destas tres ideas falaces son, en primeiro lugar, o fracaso de non ter en conta as capacidades instintivas ou conxénitas dos máis novos; en segundo lugar, o fracaso en promover a iniciativa ao enfrontar novas situacións; en terceiro lugar, unha énfase excesiva na instrución e noutros mecanismos que garanten destrezas automáticas á conta da percepción persoal. En todos os casos, o medio adulto acéptase como o medio para o neno. El ten que criarse *nel*.

Os instintos naturais son ora descartados ora tratados como molestias, coma trazos repugnantes a suprimir ou en calquera caso a facer concordar coas normas externas. Dado que a conformidade é o obxectivo, o que nunha persoa nova é individualmente distintivo debe ser depurado, ou considerado fonte de problemas e de anarquía. A conformidade acaba sendo equivalente á uniformidade. En consecuencia, hai unha falta de interese inducida ante o novo, aversión ao progreso, e medo do que é incerto e descoñecido. Dado que a finalidade do crecemento nada ten que ver co proceso de crecer, os axentes externos deben ser os que orienten o movemento cara el. Sempre que un método de educación se estigmatiza por mecánico, podemos ter a seguridade de que a presión externa se aplica para alcanzar unha finalidade externa.

2. Dado que en realidade non hai nada co que o crecemento se vincule agás máis crecemento, non hai nada ao que se subordine a educación, agás máis educación. É un lugar común dicir que a educación non debería rematar ao deixar a escola. O que este lugar común sinala é que o propósito da educación escolar consiste en garantir a continuidade da educación organizando as forzas que garantan o crecemento. A inclinación a aprender da vida mesma, e a lograr que as condicións da vida sexan tales que todos aprendan no proceso de vivir, é o produto máis delicado da escolarización.

Cando abandonamos a tentativa de definir a inmaduridade por medio dunha comparanza estática cos logros dos adultos,

estamos obrigados a deixar de pensar nela en termos de carencia dos trazos desexados. Ao abandonar esta noción, tamén nos vemos forzados a renunciar ao noso hábito de entender a instrución como método para suplir esa carencia enchendo de coñecemento un baleiro mental e moral que agarda ser enchido. Dado que a vida implica crecemento, unha criatura viva vive de forma tan certa e dinámica nunha etapa como na outra, coa mesma plenitude intrínseca e coas mesmas demandas rotundas. Por iso a educación ten que ver coa empresa de fornecer as condicións que garantan o crecemento, ou a adecuación da vida, con independencia da idade. De primeiras consideramos a inmaduridade con impaciencia, considerando que se trata de algo que hai que superar coa máxima rapidez posible. Despois o adulto formado con tales métodos educativos mira cara atrás, con impaciente pesar, unha infancia e unha mocidade sentidas como un tempo de oportunidades perdidas e de enerxías malgastadas. Esta situación irónica perduraré até que se recoñeza que a vida ten a súa propia calidade intrínseca, e que o fin da educación ten que ver con esa calidade.

Recoñecer que a vida é crecemento protéxenos da así chamada idealización da infancia, que, en efecto, non é máis que unha indulxencia preguiceira. A vida non se debe identificar con cada acto ou interese superfluo. Mesmo que non sempre sexa doado dicir se o que semella ser un simple xogo superficial é un signo dalgún poder que abrolla aínda que estea sen amestrar, debemos lembrar que as manifestacións non se poden aceptar como fins en si mesmas. Son signos do crecemento posible. Deben ser convertidas en medios de desenvolvemento, do progreso das habilidades, e non deben ser aceptadas ou cultivadas como fins en si mesmas. Unha atención excesiva a fenómenos superficiais (sexa rexeitándoos ou mesmo promovéndoos) pode levar a que se asentem, detendo dese xeito

o desenvolvemento. Para un pai ou un profesor o que importa son os impulsos que van cara adiante, non os que xa foron. O verdadeiro principio do respecto pola inmadurez non se pode expresar mellor que coas palabras de Emerson:

Respecten o neno. Pero non exerzan moito de pai. Non se entremetan na súa soidade. Pero xa oio o berro que responde a esta suxestión: De verdade que hai que renunciar a levar as rendas da disciplina pública e privada? Que hai que abandonar o neno na carreira desenfreada das súas propias paixóns e fantasías, e dicir entón que esa anarquía é mostrar respecto pola natureza do neno? Eu contesto, respecten o neno, respécteno sempre, pero respéctense tamén vostedes. Os dous principios na educación do neno son, manter o seu *natural*, e desentenderse de todo menos diso; preservar o seu natural, pero detendo os seus alborotos, as súas idioteces, as súas bufonadas; preservar a súa natureza e *armala con coñecemento naquela dirección xusta que queira tomar*.

E cando Emerson³³ continúa mostrando a súa reverencia pola infancia e pola mocidade, en lugar de abrir un camiño doado e fácil de facer para os instrutores, [propón algo que] «implica de inmediato, demandas enormes para o profesor en termos de tempo, pensamento e vida. Require tempo, práctica, reflexión, acción, todas as magníficas leccións e axudas de Deus; e só pensar en todo iso implica carácter e fondura»³⁴.

³³ O psicólogo norteamericano Emerson Louville Eugene (1873-1939), membro da American Psychoanalytic Association, foi un dos primeiros psicólogos norteamericanos que se interesaron polas teses freudianas.

³⁴ Ralph Waldo Emerson (1803-1882), foi un ensaísta e filósofo norteamericano formado en Harvard e vinculado ao movemento transcendentalista, destacando como un dos poetas fundamentais do século XIX. No volume décimo da colectánea *The Works of Ralph Waldo Emerson*, dedicado a *Lectures and Biographical Sketches* (1909), aparece a conferencia titulada "Education", da que Dewey recolle os dous fragmentos que cita.

Resumo

O poder para crecer depende da necesidade que temos dos outros e da plasticidade. Ambas condicións alcanzan o seu cénit na infancia e na mocidade. A plasticidade ou o poder de aprender da experiencia implica a formación de hábitos. Os hábitos proporcionan control sobre o medio, o poder de utilizalo para propósitos humanos. Os hábitos toman a forma tanto da habituación, ou equilibrio xeral e constante entre as actividades orgánicas e o medio, como da capacidade dinámica para reaxustar a actividade e enfrontar condicións novas. A primeira ofrece o marco para o crecemento, a segunda constitúe o crecemento. Os hábitos dinámicos implican pensamento, invención, e iniciativa na aplicación de capacidades a novos obxectivos. Opóñense á rutina, que supón deter o crecemento. Dado que o crecemento é a característica da vida, a educación é o mesmo que o crecemento; non ten outra finalidade que ela mesma. O criterio de valor da educación escolar reside na súa capacidade para crear un desexo de crecemento continuado e para fornecer os medios para que ese desexo se converta en realidade.

CAPÍTULO V PREPARACIÓN, REVELACIÓN³⁵ E DISCIPLINA FORMAL

1. A educación como preparación

Temos establecido que o proceso educativo é un proceso continuo de crecemento, que ten como obxectivo lograr con cada etapa unha capacidade maior de crecemento. Esta concepción contrasta directamente con outras ideas que teñen influído na práctica. Ao facer o contraste explícito, o significado desta concepción mostrarase con maior claridade. O primeiro contraste ten que ver coa idea de que a educación é un proceso de preparación ou de mostrar disposición. Hai que prepararse, por tanto, para as responsabilidades e os privilexios da vida adulta. Os nenos non se consideran membros da sociedade de pleno dereito. Son considerados candidatos; están situados nunha quenda de agarda. A concepción acaba por ir un pouco máis alá cando se considera que a vida dos adultos non ten significado por si mesma, senón como proba preparatoria para «outra vida». A idea non deixa de ser outra forma de formular a noción do carácter privativo e negativo do crecemento xa criticada; por iso non repetiremos as críticas, senón que pasaremos ás consecuencias nefastas que derivan de entender a educación nesa perspectiva.

En primeiro lugar, implica unha perda de pulo. Non se utiliza o poder da motivación. Os nenos, como é ben sabido, viven no presente; iso non só é un feito que non se debe evitar, senón que é un don. O futuro como tal carece de urxencia e de sentido. Prepararse para algo, sen saber o para qué nin o por

³⁵ *Upfolding* no orixinal, co sentido de apertura, de desvelo, de desenvolvemento. Nós traducimos como revelación, entendendo esta como a acción de poñer de manifesto, de que se vaia mostrando, o que estaba encuberto.

qué, implica renunciar a todo o que xa se ten, e procurar a motivación no puro azar. Baixo tales circunstancias, concédese, en segundo lugar, un premio aos titubeos e á indecisión. O futuro para o que se prepara está moi lonxe, e pasará moito tempo antes de que se volva presente. Por que tanta présa en prepararse para el? A tentación de pospoñelo non deixa de medrar, pois o presente ofrece moitas oportunidades magníficas e propón moitas invitacións á aventura. De forma natural, a atención e a enerxía diríxense a elas, e como resultado a educación aumenta de forma natural, pero en menor grao do que o faría se a orientación do esforzo se tivese dirixido a facer que as condicións fosen o máis educativas posibles. Un terceiro resultado non desexable radica en que se adopta un nivel convencional medio de expectación e demanda, que substitúe os criterios vinculados coas habilidades específicas do individuo a quen se instrúe. En lugar de establecer un criterio firme e definido asentado nos puntos fortes e débiles do individuo, óptase por unha opinión vaga e flutuante en relación ao que, de media, se agarda que cheguen a ser os mozos nun futuro máis ou menos remoto; digamos, ao remate do ano [escolar], cando se fan as promocións de curso, ou cando están listos para ir á universidade ou para entrar no que, en contraste co período de probas, se considera a parte seria da vida. É imposible pasar por alto a perda que resulta de desviar a atención dun punto estratéxico a outro comparativamente improdutivo. Fracasa alí onde se pensa que está triunfando, en promover preparación para o futuro.

Finalmente, o principio da preparación fai que sexa necesario recorrer en gran escala ao uso de estrañas motivacións de pracer e dor. Dado que o futuro carece dun poder estimulante e directo cando se separa das posibilidades do presente, cómpre vinculalo a algo para que funcione. Utilízanse as promesas de recompensas e as ameazas de castigos. O traballo saudable, realizado por motivos inmediatos e vinculado coa vida, faise de forma case inconsciente. O estímulo reside na situación que hai que enfron-

tar na práctica. Pero cando se ignora esta situación, hai que dicirlle aos alumnos que se non seguen o curso prescrito serán penalizados; mentres que se o fan, poden agardar que nalgún momento do futuro cheguen as recompensas para os sacrificios actuais. Todo o mundo sabe ata que punto os sistemas de castigo tiveron que ser recuperados polos sistemas educativos que renuncian as posibilidades presentes por mor da preparación para un futuro. Entón, molestos coa dureza e coa impotencia deste método, o péndulo móvese cara o outro extremo, e a dose de información que se pode precisar nalgún día do futuro móstrase cunha aparencia doce, de maneira que os alumnos poidan ser enganados ao facer algo que non lles interesa.

Evidentemente non se debate se a educación ten que preparar para o futuro. Se a educación é crecemento, progresivamente debe ter en conta as circunstancias actuais, e dese xeito facer que os individuos estean mellor preparados para afrontar necesidades futuras. O crecemento non é algo que aconteza ao chou; é un camiño continuo cara o futuro. Se o medio, na escola e fóra dela, ofrece situacións que utilizan adecuadamente as capacidades actuais dos inmaturos, xa se ten en conta o futuro que nace do presente. O erro non consiste en conceder importancia á preparación para as necesidades futuras, senón en converter iso no punto central do esforzo presente. Dado que a necesidade de preparación para unha vida en continuo desenvolvemento é grande, resulta fundamental que cada esforzo sirva para facer a experiencia presente tan rica e significativa como sexa posible. Entón, a medida que o presente se funde pouco a pouco no futuro, tamén nos ocupamos deste.

2. A educación como revelación.

Hai unha concepción da educación que manifesta estar baseada na idea do desenvolvemento. Mais retira cunha man o que ofrece coa outra. O desenvolvemento non se concibe como un

crecemento continuo, senón como a revelación de habilidades latentes cunha finalidade precisa. O obxectivo enténdese como algo que se completa, como perfección. A vida, en calquera etapa en que ese obxectivo non se logre, é simplemente un camiño en dirección cara el. Loxicamente a doutrina só é unha variante da teoría da preparación. Practicamente as dúas difíren en que os defensores da última prestan máis atención aos deberes prácticos e profesionais para os que nos preparamos, en tanto a doutrina do desenvolvemento fala das calidades ideais e espirituais do principio que se está revelando.

A concepción de que o crecemento e o progreso son só aproximacións a un obxectivo final establecido sinala o padecemento último da mente na súa transición desde unha comprensión estática da vida a outra dinámica. Estimula o estilo da última. Paga o tributo de falar moito de desenvolvemento, de proceso, de progreso. Pero todas estas operacións simplemente se conciben como transicións; carecen de sentido por conta propia. Posúen significado só como movementos *en dirección* cara algo [que está] lonxe do que agora acontece. Dado que o crecemento é xusto un movemento cara un ser completo, o ideal último é inmóbil. O que domina é ese futuro abstracto e indefinido, con todo o que iso implica na depreciación das capacidades e das oportunidades presentes.

Dado que o obxectivo da perfección, o nivel último de desenvolvemento, está moi lonxe, está tan afastado, en sentido estrito resulta inalcanzable. En consecuencia, para que se poida considerar unha guía para o presente debe traducirse a termos comprensibles. De non ser así, estaríamos obrigados a considerar cada manifestación do neno como unha revelación interior e por tanto sagrada. A non ser que establezamos algún criterio definido que represente o ideal último por medio do que poder dicir se un acto ou actitude concreta se vai aproximando ou se vai afastando del, a nosa única alternativa consiste en retirar todas as influencias do medio para que non interfiran co desenvolvemento.

mento mesmo. Dado que iso resulta imposible, ponse en marcha un substituto axeitado. Por regra xeral, trátase certamente dalgunha idea que o adulto desexaría que o neno adquirise. En consecuencia, por medio de «preguntas suxestivas», ou doutro mecanismo pedagóxico, o profesor procede a «tirar» do neno o que se desexe. Se se obtén o que se desexa, esa é unha proba de que o neno se está revelando adecuadamente. Pero dado que o neno non ten normalmente iniciativa propia nestas cuestións, o resultado é un tenteo aleatorio en pos do que se quere, e a formación de hábitos a partir das suxestións dos outros. E dado que tales métodos simulan un principio verdadeiro e reclaman ser recoñecidos, poden facer máis dano do que o farían unhas «instrucións» directas, que, polo menos, permítenlle ao neno reter o que el queira.

Na esfera do pensamento filosófico teñen aparecido dúas tentativas típicas para ofrecer unha representación efectiva da finalidade última. Ambas parten da concepción dun todo, dun absoluto, que é «inmanente» na vida humana. O ideal perfecto ou completo non é un simple ideal; é operativo aquí e agora. Pero está presente só implicitamente, «potencialmente», ou nun estado aínda por desenvolver. O que se denomina desenvolvemento é a concreción gradual, explícita e visible, do que se encontra envolto. Froebel³⁶ e Hegel³⁷, os autores dos

³⁶ Friedrich Fröbel ou Froebel (1782-1852) foi un pedagogo idealista alemán impulsor da educación infantil, baixo as influencias de Rousseau e de Pestalozzi. Partindo do principio metafísico de que a natureza pode manifestarse sen atrancos, fomentou o desenvolvemento dos nenos, aos que supoñía con capacidades innatas e latentes, a través de exercicios variados, xogos, e cantos ao aire libre. Impulsou en 1840 o primeiro xardín de infancia ou *Kindergarten*. Froebel, que afirmou o respecto pola actividade creadora infantil en contacto coa natureza, como mediadora da educación infantil, propuxo diversos materiais didácticos para estimular a actividade creadora e de observación, constituindo o máis directo antecedente dos ideados logo por María Montessori.

³⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi un filósofo idealista alemán creador do esquema metafísico da «dialéctica» (un proceso circular con tres momentos: tese, antítese, síntese), que tivo un impacto profundo no materialismo histórico marxista. Hegel explicou desde este molde a historia da filosofía, da ciencia, da arte, da política e da relixión. Esta orientación filosófica, da que partiu un sistema lóxico e unha filosofía da historia, influenciou os totalitarismos do século XX.

dous esquemas filosóficos referidos, teñen ideas diferentes do camiño polo que se chega á progresiva realización ou manifestación do principio completo. Segundo Hegel, chégase a través dunha serie de institucións históricas que encarnan os diferentes factores do Absoluto. Segundo Froebel, a forza que opera é a representación de símbolos, en boa parte matemáticos, correspondentes aos trazos esenciais do Absoluto. Cando estes se presentan ao neno, o Todo, ou perfección, que dorme dentro del, esperta. Un simple exemplo pode indicar o método. Para quen estea familiarizado co kindergarten³⁸, resulta familiar o círculo no que os nenos se xuntan. Non abonda con que o círculo sexa unha forma adecuada de agrupar os nenos. Debe utilizarse «porque é un símbolo da vida colectiva da humanidade en xeral».

O recoñecemento que Froebel fai do significado das capacidades innatas do neno, a atención afectuosa que lles presta, e a súa influencia para lograr que outros as estuden, quizais represente unha forza única e moi eficaz da teoría educativa moderna a prol dun recoñecemento amplo da idea de crecemento. Pero a súa formulación da noción de desenvolvemento e a súa organización de mecanismos para promovelos, encontraron moitas dificultades no feito de que el concibise o desenvolvemento como a revelación dun principio latente xa formado. Non soubo ver que o crecemento é crecemento, que desenvolvemento é desenvolvemento, e, en consecuencia, puxo a énfase no produto rematado. Así estableceu un obxectivo que implicaba o freo do crecemento, e un criterio que non é aplicable á orientación inmediata de capacidades, a non ser que se traduzan en fórmulas abstractas e simbólicas.

O obxectivo remoto dunha revelación completa resulta, nunha linguaxe filosófica técnica, transcendental. É dicir, é algo diferente da experiencia e da percepción directas. No

³⁸ Así no orixinal, xardín de infantes.

que atinxe á experiencia, está baleiro; representa unha aspiración sentimental vaga e non algo que poida ser entendido e formulado de forma intelixible. Esta vaguidade ten que ser compensada con algunha formula *a priori*. Froebel estableceu a conexión entre os feitos concretos da experiencia e o ideal transcendental de desenvolvemento³⁹ entendendo que os primeiros eran os símbolos do segundo. Considerar as cousas coñecidas como símbolos, segundo algunha formula arbitraria *a priori*, —e toda concepción *a priori* ten que ser arbitraria—, é unha invitación para que unha fantasía romántica se aferre a algunhas analoxías que resulten atractivas e que se tratan como leis. Despois de que o esquema do simbolismo se teña establecido, hai que inventar algunha técnica concreta por medio da que o significado interno dos símbolos perceptibles utilizados poidan ser presentados aos nenos. Dado que os adultos son os que formulan o simbolismo tamén son obviamente os autores da técnica e os que a controlan. O resultado foi que ese amor de Froebel polo simbolismo abstracto acabou tendo máis forza que as súas interesantes intuicións; e o desenvolvemento foi substituído por un esquema *de ordes*⁴⁰ arbitrario e imposto externamente que nunca coñecera a historia da instrución.

En Hegel a necesidade de encontrar algún homólogo operativo e concreto para o Absoluto inaccesible, colleu unha forma institucional antes que simbólica. A súa filosofía, como a de Froebel, establece nunha dirección unha contribución indispensable para unha concepción válida do proceso de vida. As debilidades dunha filosofía abstracta e individualista resultábanlle evidentes; viu a imposibilidade de prescindir das institucións históricas, de tratalas como despotismos nados

³⁹ O termo “transcendental” representa unha das categorías básicas do pensamento filosófico idealista kantiano e refírese aos *a priori*, as condicións anteriores e independentes de toda experiencia ou disposicións da razón humana que farían posible o coñecemento.

⁴⁰ *Dictation* no orixinal, entendido como a acción de dar ordes de forma categórica.

do artificio e alimentadas na fraude. Na súa filosofía da historia e da sociedade, culminou os esforzos dunha serie de escritores alemáns —Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe— que buscaban poñer en valor a influencia nutricia dos grandes produtos institucionais colectivos da humanidade. Para os que aprenderon a lección deste movemento, resultou imposible entender as institucións ou a cultura como algo artificial. Na idea, non no feito, destruíu por completo a psicoloxía que consideraba a «mente» como unha posesión xa elaborada dun individuo nu, ao mostrar a importancia da «mente obxectiva»⁴¹ —linguaxe, goberno, arte, relixión—, na formación de mentes individuais. Pero dado que Hegel estaba posuído pola concepción dunha finalidade absoluta, estaba obrigado a arranxar as institucións tal e como existían, nunha escala de aproximacións ascendentes. Cada unha, na súa época e no seu lugar, resulta absolutamente necesaria, ao supoñer un estadio nun proceso de autorrealización da mente absoluta. Tomada como tal estadio ou etapa, a súa existencia é proba da súa completa racionalidade, pois é un elemento integral da totalidade, que é a Razón. Fronte ás institucións tal e como son, os individuos non teñen dereitos espirituais; o desenvolvemento persoal, e a crianza, consisten na asimilación obediente do espírito das institucións existentes. A conformidade, non a transformación, é a esencia da educación. As institucións cambian como mostra a historia; pero o seu cambio, o ascenso e caída dos Estados, é cousa do «espírito universal». Os individuos pouco teñen que ver niso, agás os grandes «heroes» que son os órganos escollidos do espírito universal. No pasado século dezanove, este tipo de idealismo mesturouse coa doutrina da evolución biolóxica. A «evolución» foi unha forza que traballaba a prol da súa propia finalidade. E contra ela, ou comparada con ela, as ideas

⁴¹ A mente obxectiva á que Hegel se refiriu como *Idea Absoluta*, isto é, o aspecto abstracto e metafísico da realidade concreta e vivinte do espírito.

conscientes e as preferencias dos individuos son impotentes. Ou, mellor, non deixan de ser os medios por medio dos que se manifesta. O progreso social é un «crecemento orgánico», non unha selección experimental. A Razón ten moito poder, pero só a Razón Absoluta ten todo o poder.

O recoñecemento (ou redescubrimento, pois a idea era familiar aos gregos) de que as grandes institucións históricas son factores activos na crianza intelectual da mente foi unha gran contribución á filosofía educativa. Supuxo un avance significativo respecto de Rousseau, que botara a perder a súa afirmación de que a educación tiña que ser un desenvolvemento natural e non algo forzado ou enxertado dos individuos desde fóra, por mor da noción de que as condicións sociais non son naturais. Pero na súa idea de lograr un desenvolvemento completo e inclusivo, a teoría Hegeliana deglutía as individualidades concretas e magnificaba o Individuo abstracto. Algúns dos seguidores de Hegel buscaron reconciliar as demandas do Todo e da individualidade mediante unha concepción da sociedade como totalidade orgánica, como organismo. Non se cuestiona que a organización social se reflicta no exercicio adecuado da capacidade individual. Pero o organismo social, interpretado como a relación dos órganos corporais entre si e con todo o corpo, significa que cada individuo ten un lugar e unha función, concreta e limitada, que precisa ser complementada polo lugar e a función dos outros órganos. Da mesma maneira en que unha parte do tecido corporal se diferencia, de xeito que a man sexa só a man, outra o ollo, e así todas, e no seu conxunto conforman o organismo, así tamén un individuo se supón diferente no exercicio de traballos mecánicos na sociedade, outro nas dun estadista, outro nas dun académico, e así sucesivamente. A noción de «organismo» utilízase así para sancionar filosoficamente as distincións de clase na organización social, unha noción que na súa aplicación educativa implica de novo mandatos externos en lugar de crecemento.

3. A educación como adestramento de facultades

Unha teoría que estivo moi en voga e que naceu antes de que existise a noción de crecemento, é a que se coñece como teoría da «disciplina formal». Parte dun ideal correcto; un dos resultados da educación debera ser a creación de capacidades específicas para a acción. Unha persoa adestrada é aquela que pode facer as cousas que lle resultan máis importantes mellor que se non estivese adestrada, querendo dicir con «mellor» con maior facilidade, eficiencia, economía, rapidez, etc. Que isto é un *resultado* da educación deriva do que se dixo sobre os hábitos como produto do desenvolvemento educativo. Pero a teoría en cuestión colle, por así dicir, un atallo; considera algunhas capacidades (que se dirán despois) como *obxectivos* directos e conscientes da instrución, e non simplemente como os *resultados* do crecemento. Hai un número concreto de capacidades que hai que adestrar, do mesmo xeito que se poden enumerar os tipos de golpe que un golfista debe dominar. En consecuencia, a educación debe asumir directamente a tarefa de amestrasalas. Mais isto implica que elas xa están presentes aínda que sen amestrar; de non ser así a súa creación tería que ser un produto indirecto doutras actividades e axencias. Ao estar xa presentes nalgunha forma primaria, todo o que resta é exercitalas en repeticións constantes e graduadas, e inevitablemente refinaranse e perfeccionaranse. Na frase «disciplina formal» aplicada a esta concepción, «disciplina» fai referencia tanto ao resultado da capacidade amestrada como ao método de amestramento por medio do exercicio constante.

As formas das capacidades das que falamos son cousas como a facultade de percibir, de reter, de lembrar, de asociar, de atender, de desexar, de sentir, de imaxinar, de pensar, etc., que así se conforman mediante o exercicio co material presentado. Na súa forma clásica, esta teoría foi formulada por Locke⁴². Por

⁴² John Locke (1632-1704) foi un filósofo e médico inglés. Considerado como un dos primeiros empiristas, tivo tamén unha participación fundamental na teoría do contrato

unha banda, o mundo externo presenta o material ou contido do coñecemento a través de sensacións recibidas pasivamente. Pola outra, a mente ten dispostas certas habilidades, como son a atención, a observación, a retención, a comparación, a abstracción, a combinación, etc. O coñecemento prodúcese se a mente discrimina e combina cousas segundo a maneira en que aparecen unidas ou separadas na propia natureza. Pero a cuestión fundamental na educación consiste no exercicio ou práctica das facultades⁴³ da mente ata que se converten en hábitos plenamente establecidos. A analoxía sempre utilizada é a dun xogador de billar ou a dun ximnasta, que mediante o uso repetido de certos músculos de maneira uniforme finalmente logra unha destreza automática. A propia facultade de pensar tería que converterse nun hábito amestrado mediante exercicios repetidos para facer e combinar distincións simples, para o que Locke pensaba que as matemáticas proporcionaban unha oportunidade sen parangón.

As afirmacións de Locke cadraban ben co dualismo da súa época. Semellaba facer xustiza á mente e á materia, ao individuo e ao mundo. Este proporcionaba a materia do coñecemento e o obxecto sobre o que a mente debía traballar. O outro proporcionaba certas habilidades mentais, que eran poucas en número

social. Os seus textos influíron no desenvolvemento da epistemoloxía e da filosofía política, en Voltaire e en Rousseau. No seu texto *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), de modo contrario á filosofía cartesiana, baseada na existencia innata de conceptos pre-existentes e apriorísticos, sostivo que nacemos sen ideas innatas, e que o coñecemento só se determina pola experiencia derivada da percepción sensorial, mediante a «reflexión do espírito sobre as súas propias operacións a partir de ideas de sensación», que se fundamentan na experiencia e nas ideas simples creadas por medio da percepción inmediata derivada das excitacións que proveñen dos obxectos. En 1693 escribiu *Algunos pensamientos sobre la educación*.

⁴³ A denominada «psicoloxía das facultades» entendía as facultades como propiedades, potencias psíquicas dispoñibles ao nacer, ou *potencias da alma*, estando a memoria, o entendemento e a vontade, entre elas; como «potencias» que, segundo os empiristas, se poderían «cultivar» mesmo por separado, ou «adestrar» mediante exercicios repetidos, como moi frecuentemente se entendeu desde o labor da educación, o que Herbart rechazou a comezos do século XIX. Posteriormente substituíuse tal denominación pola de *factores* da intelixencia, isto é, capacidades ou principios dinámicos de onde abrollan distintas operacións perceptivas, discursivas e motrices.

e podían ser adestradas mediante exercicios específicos. O esquema semellaba outorgar peso específico á materia obxecto do coñecemento, pero aínda insistindo en que a finalidade da educación non é a simple recepción e almacenaxe de información, senón a formación de *capacidades* persoais de atención, memoria, observación, abstracción, e xeneralización. Era realista na afirmación enfática de que todo material, sexa o que for, procede do exterior; era idealista en que o acento final se poñía na formación de habilidades intelectuais. Era obxectivo e impersoal cando afirmaba que o individuo non pode posuír ou xerar ningunha idea verdadeira por conta propia; era individualista ao considerar que a finalidade da educación consiste en perfeccionar certas facultades que o individuo xa posúe de partida. Este tipo de distribución de valores expresan con precisión o estado de opinión nas xeracións que viñeron despois de Locke. Sen unha referencia explícita a Locke converteuse nun lugar común da teoría educativa e da psicoloxía. Na práctica parecía ofrecer ao educador tarefas definidas, non vagas. Fixo que a elaboración dunha técnica de instrución fose relativamente fácil. Todo o que se necesitaba era ofrecer a practica necesaria para cada unha das habilidades. Esta práctica consiste en *actos repetidos* de atención, de observación, de memorización, etc. Graduando a dificultade dos actos, facendo que cada serie de repeticións tivese algo máis de dificultade que a que a precedeu, creábase un esquema completo de instrución.

Hai varias formas, igualmente concluíntes, de criticar esta concepción, tanto no que son os seus fundamentos declarados como na súa aplicación educativa.

1. Poida que a forma máis directa de facelo consista en sinalar que as supostas facultades orixinais de observación, lembranza, volición, pensamento, etc., son pura mitoloxía. Non existen tales capacidades dadas, que agardan ser exercitadas e por tanto amestradas. Existen, certamente, un gran número de tendencias orixinais innatas, formas instintivas de acción, asen-

tadas nas conexións primarias das neuronas no sistema nervioso central. Existen tendencias impulsivas nos ollos para seguir e fixar a atención na luz; dos músculos do pescozo para xirar na dirección da luz e do son; das mans para coller e agarrar, e para xirar, retorcer e golpear; do aparato vocal para emitir sons; da boca para expulsar substancias desagradables; para torcer o xesto, e así moitas outras en número indefinido. Pero estas tendencias, (a) en troques de ser moi reducidas en número e moi diferenciadas entre si, presentan unha variedade indefinida, mesturándose entre si mediante todo tipo de formas sutís; e (b) en troques de ser habilidades intelectuais latentes, que só precisan do exercicio para perfeccionarse, son tendencias para responder de formas diversas a cambios no medio, de xeito que poidan producir outros cambios. Algo na gorxa fainos tusir, e a tendencia é a de expulsar a partícula detestable e modificar en consecuencia o estímulo subsecuente. A man toca unha cousa quente; retrárase impulsivamente, de maneira totalmente instintiva. Pero a retirada altera os estímulos operativos, e tende a que estes se adecúen máis ás necesidades do organismo. A través de tales cambios específicos das actividades orgánicas en resposta a cambios específicos no medio, ten lugar ese control do medio do que se falou (p. 138). Todas as nosas primeiras experiencias coa vista, co oído, co tacto, co olfacto, ou co gusto, son deste tipo. Non se pode dicir con propiedade que sexan mentais, intelectuais ou cognitivas, pois carecen de tal calidade, e ningunha cantidade de exercicios repetitivos podería conferirlles propiedades de observación, de xuízo, ou de acción intencional (volición).

2. Consecuentemente o *adestramento* das nosas actividades impulsivas primarias non consiste nun refinamento ou perfeccionamento que se poida lograr mediante o «exercicio», como se podería fortalecer un músculo coa práctica. Consiste máis ben en: (a) *escoller* de entre as respostas difusas que se evocan nun momento determinado aquelas que están especialmente

adaptadas á *utilización* dos estímulos. Iso quere dicir que de entre as reaccións do corpo en xeral* e da man en particular, que instintivamente se activan por mor da estimulación do ollo pola luz, todas, agás as que están especificamente orientadas a alcanzar, a coller, e a manipular o obxecto de forma efectiva, vanse eliminando gradualmente, pois de non ser así non hai adestramento. Como xa sinalamos, as reaccións primarias, con moi poucas excepcións, son demasiado difusas e xerais para que poidan ter utilidade práctica no caso do infante humano. De aí vén a identificación do adestramento coa resposta *selectiva* (comparar, p. 139). (b) Igualmente importante resulta a *coordinación* específica dos diferentes factores na resposta que se dá. Non se activa tan só unha selección das reaccións da man que afectan ao agarre, senón tamén dos estímulos visuais concretos que provocan xusto esas reaccións e non outras, e o establecemento de conexións entre ambos. Pero a coordinación non remata aquí. Poden darse reaccións típicas á temperatura cando se agarra o obxecto. Estas tamén se considerarán; máis tarde, a reacción á temperatura pode relacionarse *directamente* co estímulo óptico, suprimindo a reacción da man, como cando unha chama brillante nos mantén lonxe, sen que haxa contacto directo. Ou como cando o neno ao manipular o obxecto, golpéao, ou estrúllao, e aparece un son. A resposta auditiva entra entón no sistema de resposta. Cando os outros fan un determinado son (o nome convencional) e acompaña a actividade, a resposta do aparato auditivo e do vocal vinculada coa estimulación auditiva tamén se converterá nun factor asociado na resposta complexa**.

* De feito, a interconexión é tan grande, hai tantas liñas de traballo, que cada estímulo provoca algún cambio en todos os órganos de resposta. Non obstante, estamos acostumados a ignorar moitas desas modificacións na actividade orgánica total, concentrándonos naquelas que de forma máis específica se adaptan aos estímulos máis urxentes do momento.

** Esta afirmación debería compararse co que se dixo antes sobre a ordenación secuencial de respostas (p. 139). É unha afirmación simplemente máis explícita da maneira en que ten lugar aquela organización consecutiva.

3. Canto máis especializado sexa o axuste da resposta e do estímulo entre si (pois, considerando a secuencia de actividades, os estímulos adáptanse ás reaccións como as reaccións aos estímulos), máis rixido e limitado acaba sendo o adestramento. Expresado doutra forma, o adestramento adquire unha dimensión intelectual ou educativa menor. A forma habitual de formular este feito é que canto máis especializada sexa a reacción, menos transferible a outros modos de conduta vai ser a destreza ao practicala e perfeccionala. Segundo a teoría ortodoxa da disciplina formal, un alumno que estuda a súa lección de ortografía adquire, ademais da habilidade para deletrear palabras concretas, un poder crecente de observación, de atención e de memoria que se pode utilizar sempre que esa capacidade se necesite. De feito, canto máis se limite a observar e fixar as formas das palabras, alleo á conexión con outras cousas (como o significado das palabras, o contexto en que se utilizan habitualmente, a dedución e clasificación da forma verbal, etc.) menos probabilidades terá de adquirir unha habilidade que poida ser utilizada máis alá da simple observación de formas visuais verbais. Poida que nin sequera vexa incrementada a súa habilidade para realizar distincións precisas entre formas xeométricas, por non falar da capacidade de observación en xeral. El límitase a seleccionar os estímulos ofrecidos polas formas das letras e as reaccións motoras da reprodución oral ou escrita. O alcance da coordinación (por utilizar a terminoloxía anterior) é extremadamente limitado. As conexións que se utilizan noutras observacións e lembranzas (ou reproducións) elimínanse deliberadamente cando o alumno simplemente practica coas formas das letras e das palabras. Ao seren excluídas, non se poden recuperar cando se necesitan. A habilidade obtida para observar e lembrar formas verbais non está dispoñible para percibir e lembrar outras cousas. Na fraseoloxía cotiá, non hai transferencia. Pero canto máis amplo sexa o contexto, é dicir, cantos máis estímulos e respostas estean coordinadas, maior

será a habilidade adquirida para a realización adecuada doutros actos; e non porque exista, en sentido estrito, «transferencia» algunha, senón porque o amplo abano de factores utilizados no acto concreto equivale a un amplo abano de actividade, a unha coordinación flexible, e non estreita e ríxida.

4. Indo á cerna do asunto, a falacia fundamental da teoría é o dualismo; é dicir, a separación entre as actividades e as capacidades, e a materia obxecto de estudo. Non existe ningunha capacidade abstracta para ver, oír ou lembrar; existe a capacidade para ver, oír, ou lembrar, *algo*. Falar de adestrar unha capacidade, mental ou física, en abstracto, sen considerar unha materia obxecto de estudo para exercitala, non ten sentido. O exercicio físico pode ter efectos na circulación, na respiración, e na nutrición, e desenvolver así o vigor e a forza, pero esta reserva está dispoñible para fins concretos só cando se usa xunto cos medios materiais que os permiten alcanzar. O vigor permitiralle a un home xogar ao tenis ou ao golf ou navegar nun barco mellor do que o faría estando débil. Pero só utilizando unha pelota e unha raqueta, unha pelota e un pau, a vela e o temón, da forma axeitada, se converte en experto nalgunha desas cousas; e o feito de ser experto nunha actividade axuda a selo noutra só mentres sexa un signo de aptitude para unha coordinación muscular fina, ou cando o mesmo tipo de coordinación estea presente en todas elas. Ademais, a diferenza entre un adestramento da habilidade para deletrear que deriva de considerar formas visuais nun contexto reducido, e outro que as relaciona coas actividades que se precisan para captar o sentido, tales como o contexto, a etimoloxía, etc., pode compararse coa diferenza entre os exercicios nun ximnasio usando pesas para «desenvolver» certos músculos, e un xogo ou deporte. O primeiro resulta uniforme e mecánico, especialmente ríxido. O último varía dun momento ao outro; non hai dous actos iguais; hai que facer fronte a emerxencias novas; a formación de coordinacións debe ser flexible e elástica. En consecuencia, o

adestramento é moito máis «xeral»; é dicir, cobre un territorio máis amplo e inclúe máis factores. A mesma cousa cabe dicir da educación especial e xeral da mente.

Un exercicio monótono e uniforme pode mediante a práctica proporcionar unha gran destreza nunha acción concreta; pero a destreza límitase a esa acción, sexa en contabilidade, en cálculo de logaritmos ou en experimentos con hidrocarburos. Podemos ser unha autoridade nun campo particular e sen embargo non ter unha opinión moi elaborada en materias coas que non esteamos moi relacionados, a menos que o adestramento nun campo específico se teña realizado de xeito que permita estendelo a materias propias doutros campos.

5. En consecuencia, as habilidades como a observación, a memoria, o xuízo, o gusto estético, representan *resultados organizados* da aplicación de tendencias activas innatas a certas materias de estudo. Un home non se pon a premer un botón con total atención e devoción, para que a facultade de observar se poña a traballar (noutras palabras «coa vontade» de observar); pero se hai algo que deba facer e que só se poida lograr con éxito mediante o uso intensivo e extensivo do ollo e da man, el naturalmente farao. A observación é un resultado, unha consecuencia, da interacción entre un órgano sensorial e a materia obxecto de estudo. Variará, por conseguinte, coa materia obxecto de estudo utilizada.

Resulta completamente inútil establecer mesmo o desenvolvemento ulterior de facultades como a observación, a memoria, etc., se antes non determinamos en que tipo de materia de estudo queremos que o estudante se converta en experto no uso da observación e da memoria e con que propósito. E só repetindo doutra maneira o que xa se dixo, declaramos que o criterio aquí debe ser social. Queremos que a persoa observe, lembre e xulgue aquelas cousas que o converten en membro real e competente do grupo no que se asocia con outros. Pois tamén poderíamos poñer ao alumno a observar atentamente as

lañas nunha parede e mandarlle aprender de memoria listas de palabras intelixibles nunha lingua descoñecida, que de feito é o que máis ou menos facemos cando aplicamos a doutrina da disciplina formal. Se os hábitos de observación dun botánico, dun químico ou dun enxeñeiro son mellores que os hábitos formados desta última maneira, é porque se ocupan dunha materia de estudo que ten pleno sentido na súa vida.

Para concluír esta parte do debate, diremos que a distinción entre unha educación especializada e unha educación xeral nada ten que ver coa posibilidade de transferencia da función ou da habilidade. En sentido literal, calquera transferencia é milagrosa e imposible. Pero algunhas actividades son amplas, implican a coordinación de moitos factores. O seu desenvolvemento demanda unha adecuación e un reaxuste continuos. Cando as condicións cambian, algúns factores pasan a un segundo plano, e outros que tiñan menos importancia pasan ao primeiro plano. Hai unha constante redistribución do foco da acción, como se poder ver se comparamos un xogo coa acción de elevar un peso seguindo unha serie de movementos uniformes. Así cómpre saber como facer novas combinacións con rapidez cando troca o foco da actividade para facer fronte aos cambios na materia obxecto de estudo. Cando unha actividade presenta un abano amplo (é dicir, implica a coordinación dunha gran variedade de actividades secundarias), e de forma constante e inesperada está obrigada a cambiar de dirección no seu desenvolvemento progresivo, aparece a educación xeral. Pois iso é o que «xeral» significa; algo amplo e flexible. Na práctica, a educación cumpre esas condicións, e por tanto é xeral, no grao en que toma en consideración as relacións sociais. Unha persoa pode converterse en experta en filosofía técnica, ou en filoloxía, ou en matemáticas, en enxeñería ou en finanzas, e ser inepta e insensata na súa acción e no seu xuízo fóra da súa especialidade. Non obstante, se a súa vinculación con estas materias técnicas de estudo estivo conectada con actividades humanas con

alento social, o abano de respostas activas que entran en xogo e integradas de forma flexible é moito máis amplo. O illamento da materia obxecto de estudo do seu contexto social é o principal atranco na praxe actual para garantir a formación xeral da mente. Cando a literatura, a arte, a relixión, se disocian desa forma, son tan limitadoras como os saberes técnicos aos que se opoñen os defensores da educación xeral con tanta enerxía.

Resumo

A idea de que o resultado do proceso educativo é a capacidade para unha educación ulterior, contrasta con algunhas outras ideas que teñen influído na práctica de forma notable. A primeira idea da que se falou e que contrasta, é a da preparación ou adecuación para algunha responsabilidade ou actividade futura. Sinaláronse efectos perversos concretos que derivan do feito de que este obxectivo desvíaa atención do docente e do discente do único punto ao que se pode dirixir de forma proveitosa, nomeadamente o de tirar partido das necesidades e das posibilidades do presente inmediato. En consecuencia, rexeita o seu propio propósito declarado. A noción de que a educación é unha forma de revelación interior semella estar máis relacionada coa idea do crecemento que antes se sinalou. Pero segundo se expresa nas teorías de Froebel e Hegel, implica ignorar a interacción das tendencias orgánicas de cada momento coa contorna presente, así como a noción de preparación. Considérase que hai un todo implícito que xa está dado e dispoñible, e a significación do crecemento é puramente transitoria; non é un fin en si mesmo senón un simple medio de facer explícito o que xa é implícito. Dado que o que non é explícito non se pode utilizar, cómpre encontrar algo que o represente. Segundo Froebel o valor simbólico e místico de certos obxectos e actos (fundamentalmente matemáticos) representa ese Todo Absoluto que está en proceso de revelación. Segundo Hegel, as

institucións existentes son os seus verdadeiros representantes actuais. A relevancia dada a símbolos e institucións provoca que a percepción se afaste dun crecemento directo a partir dunha experiencia rica en significado. Outra teoría influínte pero deficiente é a que concibe que a mente ten, ao nacer, certas facultades mentais ou capacidades, como a percepción, a memoria, a vontade, o xuízo, a xeneralización, a atención, etc., e que a educación é o amestramento desas facultades por medio do exercicio continuo. Esta teoría considera a materia obxecto de estudo como algo relativamente externo e indiferente, cun valor que reside simplemente no feito de que pode ofrecer unha ocasión para exercitar as capacidades xerais. Formulouse unha crítica desta separación das capacidades citadas entre si e do material sobre o que actúan. Mostrouse que os resultados prácticos da teoría implican unha insistencia inadecuada en destrezas especializadas moi limitadas, en detrimento da iniciativa, da inventiva e da readaptabilidade, calidades que dependen dunha interacción ampla e consecutiva de actividades específicas entre si.

CAPÍTULO VI EDUCACIÓN CONSERVADORA E PROGRESIVA

1. A educación como formación

Chegamos agora a un tipo de teoría que nega a existencia de facultades e destaca o rol único da materia de estudo no desenvolvemento da disposición mental e moral. Segundo ela, a educación nin é un proceso de revelación que vén do interior, nin é o adestramento de facultades que estean na mesma mente. Máis ben é a formación da mente mediante o establecemento de certas asociacións ou conexións entre contidos por medio dunha materia de estudo presentada desde o exterior. A educación ten lugar mediante a instrución entendida nun sentido estritamente literal, mediante a construción do espírito desde fóra. Que a educación sexa a formación da mente non é cousa que se cuestione; esa é a idea de que se parte. Pero formación ten aquí un significado técnico, que parte da idea de algo que opera desde fóra.

Herbart⁴⁴ é o mellor representante histórico deste tipo de teoría. Nega de maneira tallante a existencia de facultades innatas. A mente está simplemente capacitada para poder producir certas calidades como reacción ás diferentes realidades

⁴⁴ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi un filósofo, psicólogo e pedagogo alemán crítico fronte ao idealismo romántico de Fichte, de Schelling e de Hegel. Considera Herbart que non hai ideas nin facultades innatas, aínda que si hai unha capacidade humana (moral). En 1806 publicou un texto de gran importancia, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, onde lle encomendaba á instrución o papel de construír, desde o exterior do individuo e por medio de estímulos externos, a súa personalidade. Lonxe de considerar no neno a existencia dun espírito intrinsecamente activo, dinámico e creador (como o afirmaran Rousseau, Pestalozzi ou Froebel) e cunha evolución que debería ser respectada máis que dirixida, na psicoloxía herbartiana a alma é un principio simple, pasivo e receptivo, cunha función que parece quedar reducida á recepción das representacións externas. Cómpre sinalar que un dos obxectivos da educación é para Herbart a formación da moralidade, que pola súa vez habería de levar á práctica da virtude. A súa elaboración do concepto de unidade didáctica mediante un proceso de cinco momentos, profundizada por algúns discípulos, converteuse en guía técnica de actuación didáctica que tivo unha gran influencia internacional desde as últimas décadas do século XIX.

que actúan sobre ela. Estas reaccións diferentes na perspectiva cualitativa chámanse presentacións (*Vorstellungen*). Toda presentación que se teña manifestado, persiste; pode ser situada por baixo do «albor» da conciencia a causa de presentacións novas e máis potentes, producidas pola reacción da alma a novo material, pero a súa actividade continúa polo seu propio impulso inherente, por baixo da superficie da conciencia. O que denominados facultades, como a atención, a memoria, o pensamento, a percepción, mesmo os sentimentos, son disposicións, asociacións, e relacións⁴⁵ causadas pola interacción que se produce entre as presentacións somerxidas, e entre estas e as novas presentacións. A percepción, por exemplo, é unha relación entre presentacións que deriva do espertar de vellas presentacións que van ao encontro das novas coas que se combinan; a memoria consiste en evocar unha presentación vella por enriba do albor da conciencia e que se mestura con outra presentación, etc. O pracer é o resultado do reforzo entre as diferentes actividades das presentacións; a dor deriva de que collan camiños diferentes, etc.

Entón, o carácter concreto da mente fai referencia, por enteiro, ás varias disposicións formadas polas diferentes presentacións nas súas diversas calidades. O «mobiliario» da mente é a mente. A mente é por enteiro un asunto de «contidos». As implicacións educativas desta doutrina son de tres tipos. (1) Este ou aquel tipo de mente fórmase co uso de obxectos que evocan esta ou aquela forma de reacción e que producen esta ou aquela disposición entre as reaccións evocadas. A formación da mente é unha cuestión totalmente relacionada coa presentación dos materiais educativos adecuados. (2) Dado que as presentacións primeiras constitúen os «órganos perceptores» que controlan a asimilación de novas

⁴⁵ *Complications* no orixinal co sentido de problema, dificultade, atranco, e aquí de relación.

presentacións, o seu carácter ten especial relevo. O efecto das novas presentacións consiste en reforzar agrupacións formadas previamente. A función do educador é, en primeiro lugar, a de escoller o material adecuado para fixar a natureza das reaccións orixinais, e, en segundo lugar, a de fixar a secuencia de presentacións subsecuentes sobre a base do abano de ideas provenientes de transaccións anteriores. O control vén desde atrás, do pasado, e non, como defendía a idea da revelación, dun obxectivo ulterior. (3) Cabe establecer certas etapas formais para calquera método de ensinanza. A presentación dunha nova materia de estudo é, sen dúbida, o asunto central, pero dado que o coñecemento consiste na maneira en que este interactúa cos contidos xa presentes por debaixo da conciencia, a primeira cousa é a etapa de «preparación», é dicir, iniciar unha nova actividade e traer ao nivel da conciencia aquelas vellas presentacións que teñen que asimilar a nova. Logo, despois da presentación, segue o proceso de interacción do novo e do vello; despois chega a aplicación do contido que se acaba de formar na realización dalgunha tarefa. Todo debe seguir este curso; en consecuencia, hai un método perfectamente uniforme para a instrución en todas as materias e para todo o alumnado de todas as idades.

O gran servizo de Herbart consistiu en situar o traballo de ensinar lonxe do campo da rutina e da casualidade. Situouno na esfera do método consciente; converteuse nun asunto consciente cun obxectivo e cun procedemento definidos, en lugar de ser un composto de inspiración casual e de submisión á tradición. Ademais, [para el] era posible definir todo na ensinanza e na disciplina, en lugar de ter que dar por boas xeneralidades vagas e máis ou menos místicas en relación a ideais últimos e símbolos espirituais especulativos. Aboliu a noción de facultades xa dadas, que podían ser adestradas mediante exercicios con calquera tipo de material, e prestou atención a materias de estudo concretas, ao *contido*, sempre tan determinante. Sen

ningunha dúbida, Herbart tivo unha gran influencia en presentar problemas relativos ao material de estudo máis que ningún outro filósofo da educación. Formulou problemas de método desde o punto de vista da súa relación coa materia obxecto de estudo: un método que tiña que ver coa forma e coa secuencia de presentar novas materias de estudo para asegurar unha interacción adecuada coas vellas.

O principal defecto teórico da súa proposta reside en que non considerou a existencia no ser vivo de funcións activas e específicas que se desenvolven nos procesos de reaxuste e de combinación que teñen lugar na súa relación co medio. A teoría representa ao Mestre de escola como un ser autónomo. Este feito expresa a un tempo a súa forza e a súa debilidade. A noción de que a mente consiste no que se lle ensinou, e de que a importancia do que lle se ensinou deriva da súa dispoñibilidade para a ensinanza posterior, reflicte a visión da vida do pedagogo. A filosofía é precisa verbo da responsabilidade do profesor na instrución do alumno; pero non di case nada en relación ao seu poder para aprender. Pon a énfase na influencia do contorno intelectual sobre a mente; non considera o feito de que o medio implica unha partilla persoal de experiencias comúns. Esaxera alén do razoable as posibilidades dos métodos conscientemente formalizados e utilizados, e non recoñece o rol das actitudes vitais inconscientes. Insiste no vello, no pasado, e pasa coa punta do pé por encima do que opera de forma xenuinamente nova e non predicible. En resumo, ten en conta todo canto é educativo agás a súa esencia, a enerxía vital que procura unha oportunidade para un exercicio efectivo. Toda educación forma o carácter, mental e moral, pero a formación consiste na escolla e na coordinación de actividades naturais de xeito que elas poidan utilizar a materia de estudo do medio social. Ademais, a formación non só é formación *de* actividades innatas, senón que se desenvolve *por medio* delas. E un proceso de reconstrución, de reorganización.

2. A educación como recapitulación e retrospección

Unha combinación peculiar de ideas sobre o desenvolvemento e a formación desde o exterior ten dado lugar á teoría da recapitulación da educación⁴⁶, biolóxica e cultural. O individuo desenvólvese, pero o seu verdadeiro desenvolvemento consiste en repetir, en etapas que seguen unha orde, a evolución pasada da vida animal e da historia humana. A primeira recapitulación ocorre fisioloxicamente; a última debe realizarse mediante a educación. A verdade biolóxica invocada de que o individuo no seu crecemento, desde o simple embrión á madureza, repite a historia da evolución da vida animal no progreso das formas, desde a máis simple ata a máis complexa (ou expresado tecnicamente, que a ontoxénese vai en paralelo á filoxénese), non nos incumbe, agás en que se supón que ofrece un fundamento científico á recapitulación cultural do pasado. A recapitulación cultural afirma, en primeiro lugar, que os nenos a unha certa idade están mental e moralmente en estado salvaxe; os seus instintos son nómades e predadores porque os seus antecesores no pasado levaron ese tipo de vida. En consecuencia (así conclúen) a materia de estudo adecuada para a súa educación nese momento é o material —especialmente o material literario dos mitos, das lendas e das cantigas—, que a humanidade produciu nun estadio análogo. Despois o neno pasa a algo que se corresponde, digamos, co estadio pastoril, e así sucesivamente ata o momento en que está preparado para tomar parte na vida actual, e chega a época cultural actual.

Nesta forma precisa e consistente, a teoría, fóra dunha pequena escola en Alemaña (seguidores de Herbart na súa maioría), non ten tido moita acollida. Pero a idea que leva implícita é a de que a educación é esencialmente retrospec-

⁴⁶ A teoría da recapitulación ou lei bioxenética foi sistematizada por Ernst Haeckel en 1866 no volume titulado *Morfología general de los organismos*, publicado en castelán en 1887. Sostén a teoría que o desenvolvemento en embrión de cada especie (ontoxénese) repite a historia evolutiva de cada especie (filoxénese).

tiva; que considera primeiramente o pasado e especialmente os produtos literarios do pasado, e de que a mente formase adecuadamente na medida en que se conforma segundo a herdanza espiritual do pasado. Esta idea ten exercido unha influencia tan grande, especialmente na instrución superior, que paga a pena analizala na súa formulación extrema.

En primeiro lugar, a súa base biolóxica é falaz. O crecemento embrionario do infante humano preserva, sen dúbida, algúns dos trazos das formas inferiores de vida. Pero en ningún caso supón ese percorrido preciso por etapas pasadas. Se houbo algunha «lei» precisa de repetición, o desenvolvemento evolutivo en ningún caso se tería producido. Cada nova xeración tería repetido sen máis a existencia dos seus predecesores. O desenvolvemento, en suma, ten acontecido por mor da aparición de atallos e de alteracións no esquema previo de crecemento. E isto suxire que o obxectivo da educación consiste en facilitar ese tipo de crecemento mediante atallos. A gran vantaxe da inmaduridade, nunha perspectiva educativa, é que nos permite emancipar aos novos da necesidade de habitar un pasado superado. A finalidade da educación consiste máis ben en liberar aos novos de revivir e de volver atravesar o pasado, non en facelos pasar unha recapitulación do mesmo. O ambiente social dos novos está constituído pola presenza e pola acción dos hábitos de pensar e de sentir de homes civilizados. Ignorar a influencia orientadora do medio actual nos novos implica abdicar sen máis desa función educativa. Un biólogo ten dito: «A historia do desenvolvemento de diferentes animais ofrécenos unha serie de esforzos enxeñosos, determinados, variados, pero máis ou menos infrutuosos, por escapar da necesidade de recapitular, e substituír o método ancestral cun método máis directo»⁴⁷. Seguramente sería un contrasentido se a educación non tentase

⁴⁷ É probable que Dewey estea a falar de William Samuel Walthman Ruschenberger (1807-1895), naturalista, cirurxián e autor de diversos volumes de ciencia natural.

de forma deliberada facilitar similares esforzos na experiencia consciente de maneira que vaian incrementando o seu éxito.

Nesta concepción poden distinguirse facilmente dous factores que sendo certos van asociados a un contexto falso, que os perverte. Na perspectiva biolóxica temos realmente o feito de que todo infante comeza co mesmo conxunto de actividades impulsivas con que conta, sendo cegas, e moitas delas conflitivas entre si, casuais, esporádicas, e non adaptadas ao medio inmediato. Noutra perspectiva, vemos que se considera cousa de sabios utilizar os produtos da historia pasada sempre que sexan de axuda para o futuro. Dado que representan os resultados da experiencia previa, o seu valor para a experiencia futura pode, evidentemente, ser indefinidamente grande. As literaturas producidas no pasado son, en tanto os homes poden acceder a elas e usalas, unha parte do medio *actual* dos individuos; pero hai unha gran diferenza entre que nós mesmos fagamos uso delas en tanto recursos *dispoñibles*, e tomalas como normas e pautas debido ao seu carácter retrospectivo.

(I) A distorsión no primeiro punto normalmente deriva dun uso errado da idea de herdanza. Admítese que a herdanza significa que a vida pasada dalgunha maneira predetermina os trazos esenciais do individuo, e que están tan fixados que poucos cambios se poden introducir neles. Visto así, a influencia da herdanza oponse á do medio, e a eficacia deste último diminúe. Pero na perspectiva educativa a herdanza non supón nin máis nin menos que os atributos orixinais dun individuo. A educación debe tomar ao ser tal e como é; que un individuo concreto teña este ou aquel conxunto de actividades innatas é un feito evidente. O que se teñan desenvolvido desta ou daquela maneira, ou que deriven da ascendencia persoal, non ten especial relevancia para o educador, aínda que poida tela para o biólogo, comparadas co feito de que agora existen. Supoñamos que houbese que aconsellar ou orientar unha persoa en relación a unha propiedade que vén de herdar. A falacia de asumir que

o feito de ser unha herdanza vai predeterminar o seu uso futuro, resulta obvia. O conselleiro debe ocuparse en que se faga o mellor uso do que hai, poñéndoo a funcionar nas condicións máis favorables. Obviamente non se pode utilizar o que non hai; tampouco non pode o educador. Neste sentido, a herdanza é unha limitación para a educación. O recoñecemento deste feito evita o gasto de enerxía e a irritación que se derivan do hábito bastante común de tentar lograr dun individuo, por medio da instrución, algo para o que non está naturalmente destinado. Pero a doutrina non determina que uso se darán ás capacidades que existen. E, excepto no caso do idiota⁴⁸, estas capacidades orixinais son máis variadas e teñen maior potencial, mesmo no caso dos máis estúpidos, do que nós poidamos saber facer con elas. En consecuencia, aínda que sempre sexa unha necesidade preliminar estudar con atención as aptitudes e as deficiencias naturais dun individuo, o paso posterior e o máis relevante é o de fornecerlle un contorno que funcione adecuadamente, sexan cales sexan as actividades presentes.

A relación entre a herdanza e o ambiente reflíctese moi ben no caso da linguaxe. Se un ser non tivese órganos vocais cos que articular sons, se non tivese oído ou outros senso-receptores, nin conexións entre estas dúas series de aparellos, sería unha perda rechamante de tempo tentar aprenderlle a conversar. Nacería cun déficit nese sentido, e a educación debería aceptar esa limitación. Pero se nace con ese equipamento, o feito de telo non garante que vaia falar unha lingua, nin que lingua vaia falar. O medio no que teñan lugar as súas actividades, e no que se executen, determinará esas cousas. Se vivise nun medio pobre e pouco social no que os homes non falasen entre si, e no que utilizasen só os xestos precisos para poder vivir, a linguaxe oral seríalle tan allea como se non tivese órganos vocais. Se os sons que emite se oen nun medio no que as persoas falan

⁴⁸ Véxase o sinalado na páxina 152.

chinés, escolleranse e coordinaranse as actividades para producir sons similares. Este exemplo podería aplicarse a todo o amplo abano da educabilidade de calquera individuo. Sitúa a herdanza do pasado na súa conexión correcta coas demandas e coas oportunidades do presente.

(2) A teoría de que a materia de estudo adecuada para a instrución se atopa nos produtos culturais de épocas pasadas (sexa en xeral, sexa máis especificamente nas literaturas concretas producidas na época cultural que se supón se corresponde co estadio de desenvolvemento dos educandos) fornece outro exemplo do divorcio entre o proceso e o produto do crecemento que se vén criticando. Manter o proceso vivo, mantelo vivo de maneira que sexa máis doado mantelo vivo no futuro, é a función da materia de estudo educativa⁴⁹. Pero un individuo só pode vivir no presente. O presente non só é algo que vén despois do pasado; e moito menos algo producido por el. É o que a vida é ao deixar ao pasado detrás. O estudo de *produtos* do pasado non nos axudará a entender o presente, porque o presente non deriva dos produtos, senón da vida na que os produtos eran tales. O coñecemento do pasado e da súa herdanza ten gran importancia cando entra no presente, pero non doutra forma. E o erro de converter os rexistros e os restos do pasado no material principal da educación fai que se corte a conexión vital entre presente e pasado, e tende a facer do pasado un rival do presente e do presente unha imitación máis ou menos fútil do pasado. Baixo tales circunstancias, a cultura convértese en ornamento e solaz; en refuxio e asilo. Os homes escapan das cruezas do presente para vivir nos seus refinamentos imaxinarios, en lugar de utilizar o que o pasado ofrece como unha ferramenta para facer madurar esas cruezas.

⁴⁹ *Subject matter* no orixinal, que equivale a área ou materia curricular, aquel conxunto de contidos culturais que conforman unha disciplina educativa e que se estuda nun determinado nivel educativo.

O presente, en suma, xera os problemas que nos levan a buscar no pasado inspiración, e que ofrece significado ao que encontramos cando buscamos. O pasado é pasado precisamente porque non inclúe o que é característico do presente. O presente en movemento inclúe o pasado baixo a condición de utilizar o pasado para orientar o seu propio movemento. O pasado é un gran recurso para a imaxinación; engade unha dimensión nova á vida, pero coa condición de que sexa visto como o pasado *do* presente, e non coma outro mundo desconectado. O principio que resta valor ao momento preciso en que se vive, e á operación de crecer, a única cousa *sempre* presente, naturalmente volve os ollos ao pasado porque o obxectivo futuro que establece resulta remoto e baleiro. Pero ao virarlle as costas ao presente, non ten maneira de volver a el, cargado co botín do pasado. Unha mente que sexa plenamente consciente das necesidades e ocasións do momento presente terá os máis dinámicos motivos para interesarse pola orixe do presente, e xamais terá que procurar un camiño de volta porque xamais terá perdido a conexión.

3. A educación como reconstrución

En contraste coas ideas tanto da revelación das capacidades innatas interiores, como da formación desde o exterior, sexa pola natureza física ou polos produtos culturais do pasado, o ideal do crecemento deriva na noción da educación como unha constante reorganización e reconstrución da experiencia. Sempre ten unha finalidade inmediata, e dado que a actividade é educativa, alcanza esa finalidade, a transformación directa da calidade da experiencia. A infancia, a mocidade e a vida adulta están todas no mesmo nivel educativo no sentido de que o que realmente se *aprende* en cada un dos niveis da experiencia constitúe o valor desa experiencia, e no sentido en que a tarefa principal da vida en todo momento é facer que a vida contribúa a arriquecer o seu propio significado perceptible.

Así chegamos a unha definición técnica de educación: é aquela reconstrución ou reorganización da experiencia que se engade ao significado da experiencia e que incrementa a habilidade de orientar o curso da experiencia posterior.

(1) O incremento de significado corresponde a unha maior percepción das conexións e das continuidades nas actividades en que participamos. A actividade comeza de forma impulsiva; é dicir, é cega. Non sabe a que obedece; é dicir, cales son as súas interaccións con outras actividades. Unha actividade que resulta educativa ou instrutiva fainos conscientes dalgúns conexións que eran imperceptibles. Por recorrer ao noso exemplo sinxelo, un neno que toca unha luz brillante quéimase. A partir de aí, *sabe* que un acto concreto de tocar relacionado cun acto concreto de ver (e *viceversa*) implica calor e dor; ou que determinada luz implica unha fonte de calor. Os actos polos que un científico no seu laboratorio aprende máis cousas sobre a chama non se afastan en nada dese principio. Facendo cousas concretas, consegue ver certas conexións da calor con outras cousas, que antes eran descoñecidas. Así, os seus actos en relación con esas cousas adquiren maior significado; sabe mellor o que está a facer ou no que «anda» cando ten que operar con elas; el pode *provocar* consecuencias en lugar de deixar que acontezan, que son formas similares de dicir o mesmo. De súpeto, a chama gañou máis significado; todo canto se sabe de combustión, da oxidación, sobre a luz e a temperatura, pode converterse nunha parte intrínseca do seu contido intelectual.

(2) O outro aspecto dunha experiencia educativa radica no aumento da capacidade de orientación ou control posterior. Dicir que se sabe no que se anda, ou que se poden provocar certas consecuencias, é tanto como dicir, certamente, que se pode anticipar mellor o que vai acontecer; que se pode, por tanto, preparar ou anticipar algo para garantir consecuencias benéficas e evitar as non desexadas. Unha experiencia xenuinamente educativa, entón, unha na que teña lugar a instrución e

se incrementa a habilidade, distínguese por unha banda dunha actividade rutineira, e pola outra dunha actividade caprichosa. (a) Na última, «non importa o que aconteza»; hai que deixarse ir, evitando relacionar as consecuencias da propia acción (as evidencias das súas conexións con outras cousas) co acto. É habitual engurrar as cellas diante dunha actividade casual e sen obxectivo, considerándoa como unha parvada intencionada, ou sen razón, ou sen xustificación algunha. Mais na propia disposición da mocidade existe a tendencia a buscar a causa de tales actividades casuais, a illalas de calquera outra cousa. Pero de feito unha actividade así é explosiva, debida a un mal axuste co medio. Os individuos actúan de forma caprichosa cando o fan baixo un ditado externo ou cando se lles manda sen que teñan un obxectivo propio ou sen percibir os efectos da súa acción sobre outros actos. Podemos aprender facendo cousas que non entendemos; mesmo na acción máis intelixente, facemos moitas cousas que non pretendemos porque a maior parte das conexións da acción que conscientemente realizamos nin se perciben nin se anticipan. Pero aprendemos só porque despois de que a acción rematou, decatámonos de resultados dos que antes non nos decatáramos. Pero a maioría do traballo nas escolas consiste en establecer normas que os nenos deben seguir, mais teñen tal natureza que mesmo despois de que os nenos teñan rematado a acción non se lles pide ver a conexión entre o resultado, é dicir a resposta, e o método utilizado. Para eles, todo o asunto é un truco ou unha sorte de milagre. Unha acción así resulta en esencia caprichosa, e conduce a hábitos caprichosos. (b) A rutina, a acción, a acción que é automática, pode incrementar a destreza para facer unha cousa *concreta*. Ata aí, podería dicirse que ten un efecto educativo. Pero non conduce a novas percepcións dos efectos e das conexións; limita e non amplía o horizonte de significado. E dado que o medio cambia, e a nosa maneira de actuar ten que ser modificada para lograr manter unha conexión equilibrada coas cousas, unha forma

illada e uniforme de actuar vólvese desastrosa nalgún momento crítico. A «destreza» tan gabada tórnase ineptitude manifesta.

A diferenza esencial entre a idea de educación entendida como unha reconstrución continua, e as outras concepcións unilaterais que se criticaron neste capítulo e no anterior, radica en que identifica finalidade (o resultado) e proceso. Isto é contradictorio verbalmente, mais só verbalmente. Significa que a experiencia como proceso activo ocupa o tempo, e que o seu período último completa o período primeiro; fai que se vexan as conexións implicadas, ata ese momento invisibles. O último resultado revela así o significado do anterior, mentres a experiencia coma un todo establece unha orientación ou disposición cara as cousas que posúen este significado. Toda experiencia ou actividade de tipo continuo resulta educativa, e a educación consiste en ter ese tipo de experiencias.

Só resta sinalar (o que recibirá maior atención despois) que a reconstrución da experiencia pode ser tanto social como persoal. Co fin de simplificar falamos nos capítulos anteriores como se a educación dos inmaturos, que os enche co espírito do grupo social ao que pertencen, fose unha sorte de recollida por parte do neno das aptitudes e dos recursos do grupo adulto. Nas sociedades estáticas, as sociedades que fan do mantemento dos costumes establecidos a súa medida de valor, esta concepción é a dominante. Mais non é así nas comunidades que progresan. Elas perseguen conformar as experiencias dos máis novos de maneira que en vez de reproducir os hábitos existentes, se formen mellores hábitos, de xeito que a sociedade adulta futura sexa unha mellora da existente. Os homes desde hai tempo veñen tendo unha idea do grao en que a educación se pode utilizar conscientemente para eliminar males sociais evidentes levando aos máis novos por camiños que non produzan eses males, e teñen algunha idea do grao en que a educación se pode converter nun instrumento para lograr as mellores esperanzas dos homes. Pero sen dúbida estamos lonxe de tomar conciencia

da eficacia potencial da educación como axente construtivo na mellora da sociedade, de nos decatar de que representa non só o desenvolvemento da infancia e da mocidade senón tamén da sociedade futura da que serán integrantes.

Resumo

A educación pode concibirse de forma retrospectiva ou prospectiva. É dicir, pode tratarse como un proceso para acomodar o futuro ao pasado, ou como o uso do pasado como recurso para un futuro en progreso. No primeiro caso procúranse os patróns e as pautas no que aconteceu antes. A mente pode entenderse como un grupo de contidos que resultan da presentación de certas cousas. Neste caso, as presentacións máis vellas constitúen o material ao que as últimas se van asimilar. A importancia concedida ao valor das primeiras experiencias dos seres inmaturos é transcendental, especialmente dada a tendencia a non telas en conta. Pero estas experiencias non consisten en material presentado externamente, senón na interacción de actividades innatas co medio que progresivamente modifican tanto as actividades coma o medio. O defecto da teoría de Herbart sobre a formación por medio de presentacións consiste en non atender suficientemente esta interacción e cambio constantes.

O mesmo principio crítico aplícase ás teorías que atopan a materia de estudo primaria nos produtos culturais da historia humana, especialmente nos produtos literarios. Illados na súa conexión co medio presente no que os individuos teñen que actuar, convértense nunha sorte de medio rival, que distrae. O seu valor radica no seu uso para incrementar o significado das cousas coas que temos que interactuar activamente no momento presente. A idea de educación presentada nestes capítulos resúmese formalmente na idea da reconstrución continua da experiencia, unha idea que se distingue da educación como preparación para un futuro remoto, como revelación, como conformación externa, e como recapitulación do pasado.

CAPÍTULO VII

A CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA NA EDUCACIÓN

En boa medida, e salvo algunha excepción, até aquí viñemos considerando a educación tal e como pode existir en calquera grupo social. Agora temos que facer explícitas as diferenzas no espírito, na praxe e nos métodos da educación segundo operan en diferentes tipos de vida en comunidade. Dicar que a educación é unha función social, que garante a dirección e o desenvolvemento dos inmaturados por medio da súa participación na vida do grupo ao que pertencen, implica dicir na práctica que a educación variará co tipo de vida que prevaleza nun grupo. Resulta especialmente acertado dicir que unha sociedade que non só cambia senón que ten o ideal de tal cambio para melloorar, terá patróns e métodos de educación diferentes aos da que simplemente persegue perpetuar os seus propios costumes. Para converter as ideas xerais ata agora expostas en aplicables á nosa propia práctica educativa, faise necesario, polo tanto, achegármolos máis á natureza da vida social presente.

1. As implicacións da asociación humana

Sociedade é unha palabra, pero moitas cousas. Os homes asócianse mediante todo tipo de formas e para todo tipo de propósitos. Un home está vinculado a unha gran diversidade de grupos, nos que os seus asociados poden ser moi diferentes. A miúdo semella como se os grupos non tivesen nada en común agás que son formas de vida asociada. Dentro de cada organización social maior hai numerosos grupos menores: non só subdivisións políticas, senón asociacións industriais, científicas, relixiosas. Hai partidos políticos con diferentes obxectivos, grupos sociais, camarillas, bandas, corporacións, parcerías, grupos fortemente unidos por elos de sangue, até unha diversidade interminable. En moitos Estados modernos, e nalgúns

antigos, hai unha gran diversidade de poboacións, de linguas, de relixións, de códigos morais, e de tradicións. Desde este punto de vista, moitas unidades políticas menores, como unha das nosas grandes cidades, por exemplo, son un conglomerado de sociedades debilmente asociadas, e non unha comunidade de acción e de pensamento* inclusiva e permeable.

Os termos sociedade, comunidade, son entón ambiguos. Ambos teñen un sentido laudatorio e normativo, e un sentido descritivo; un significado *de jure* e un significado *de facto*. Na filosofía social, a primeira concepción é case sempre a predominante. A sociedade concíbese como tal pola súa propia natureza. As calidades que acompañan esta unidade, como a loable comunidade de propósitos e de benestar, a lealdade aos obxectivos comúns, ou a reciprocidade no acordo, póñense de relevo. Pero cando consideramos os feitos que o termo *denota* en lugar de centrar a nosa atención na súa *connotación* intrínseca, non atopamos unidade senón unha pluralidade de sociedades, boas e malas. Entre elas hai homes que forman unha banda para a conspiración criminal, agrupacións comerciais que se alimentan do público en lugar de servilo, maquinarias políticas que se manteñen unidas polo interese do saqueo. Cando se afirma que tales organizacións non son sociedades porque non cumpren os requirimentos ideais da noción de sociedade, a resposta, en parte, é que a concepción de sociedade faise tan «ideal» que non serve de nada, ao non ter un referente nos feitos; pero tamén que cada unha desas organizacións, sen importar o opostas que estean aos intereses dos outros grupos, ten algo das loables propiedades da «sociedade» para manter a unión. Entre os ladróns hai honor, e unha banda de ladróns ten un interese común en relación aos seus integrantes. As bandas mantéñense con sentimentos fraternais, e as pequenas camarillas pola férrea lealdade aos seus propios códigos. A vida familiar pode estar

* Vid., p. 133.

definida pola exclusividade, a sospeita e os celos en relación aos que están fóra, e non obstante ser un modelo de amizade e de axuda mutua no seu interior. Toda educación xerada por un grupo tende a socializar aos seus integrantes, pero a calidade e o valor da socialización depende dos hábitos e dos obxectivos do grupo.

Velaí que apareza, unha vez máis, a necesidade de medir o valor de toda forma existente de vida social. Ao procurar esa medida, debemos evitar os extremos. Non podemos establecer, nas nosas cabezas, o que poida ser unha sociedade ideal. Debemos basear as nosas concepcións nas sociedades que existen na realidade, de xeito que poidamos ter algunha seguranza de que o noso ideal é posible. Mais, como vimos de ver, o ideal non pode repetir simplemente os trazos do que xa existe. A cuestión radica en extraer os trazos desexables das formas de vida comunitaria que xa existen, e utilizalos para criticar os trazos non desexables e propoñer melloras. Vemos que en calquera grupo social, sexa o que for, mesmo nunha banda de ladróns, existen intereses en común, e tamén un certo nivel de interacción e relación de cooperación con outros grupos. Derivamos o noso patrón deses dous trazos. Son numerosos e variados os intereses que se comparten conscientemente? Que grao de amplitude e de liberdade ten a interacción con outras formas de asociación? De aplicarmos estas consideracións a unha banda criminal, por exemplo, encontramos que os elos que conscientemente manteñen aos integrantes xuntos son poucos en número, reducibles case a un interese común no saqueo; que son dunha natureza tal que illan ao grupo doutros grupos no que atinxe á súa visión dos valores da vida. De aí que a educación que ofrezca unha tal sociedade sexa parcial e deforme. Se tomamos, por outra banda, o tipo de vida familiar que ilustra o patrón común, encontramos que hai intereses materiais, intelectuais e estéticos nos que todos participan e que o progreso de calquera membro é valioso para a experiencia dos outros membros —e doado de

comunicar—, e que a familia non é un todo illado senón que ten relacións directas con grupos comerciais, con escolas, con todos os axentes da cultura, así como con outros grupos similares, e que xoga un rol importante na organización política e que como compensación recibe apoio dela. Resumindo, hai moitos intereses conscientemente comunicados e compartidos; e hai puntos de contacto diversos e libres con outras formas de organización.

1. Apliquemos o primeiro elemento deste criterio a un Estado gobernado despoticamente. Non é certo que non haxa un interese común en tal organización entre gobernados e gobernantes. As autoridades dominantes deben ter nalgunha consideración as actividades propias dos seus súbditos, deben facer que algunhas das súas capacidades se activen. Talleyrand⁵⁰ dixo que un goberno podía facer calquera cousa con baionetas agás sentar nelas. Esta cínica declaración é cando menos un recoñecemento de que o elo de unión non se asenta simplemente na forza da coerción. Podería dicirse, porén, que as actividades ás que se apela carecen de valor e son degradantes, que un tal goberno pon en funcionamento unha actividade que é simplemente a capacidade de temer. En certo modo, esta afirmación é verdadeira. Pero pasa por riba do feito de que o medo non ten por que ser un factor indesexable na experiencia. A cautela, a precaución, a prudencia, o desexo de prever acontecementos futuros para poder evitar o que causa dano, resultan trazos desexables que son tanto o produto de provocar o impulso do medo como o son a covardía e a submisión abxecta. A verdadeira dificultade radica en que a apelación ao medo está *illada*. Ao evocar o temor e a esperanza dunha recompensa tanxible, por exemplo o confort e a placidez, moitas outras capacidades quedan sen tratar. Ou mellor, véñse afectadas, pero dun xeito

⁵⁰ Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838), foi un sacerdote, político e diplomático francés moi influente na súa época, pois soubo camiñar con todos os ventos que na mesma sopraron, desde os da revolución aos napoleónicos. De 1891 data a edición das *Mémoires du Prince de Talleyrand*.

tal que se perverten. En lugar de operar pola súa propia conta quedan reducidas a meras ferramentas na procura do pracer e na evitación da dor.

Isto equivale a dicir que non existe un número amplo de intereses comúns; non existe un xogo libre de dar e recibir entre os integrantes do grupo social. A estimulación e a resposta son en gran medida unilaterais. Coa finalidade de ter un maior número de valores en común, todos os integrantes do grupo deben ter idénticas oportunidades para recibir e tomar dos demais. Debe existir unha gran variedade de tarefas e de experiencias compartidas. De non ser así, as influencias que educan a uns como a outros, educan a outros como servos. E a experiencia de cada parte perde significado, cando se dificulta o libre intercambio de formas diferentes de experiencia de vida. A separación entre a clase privilexiada e a clase sometida impide a endosmose⁵¹ social. Os males que dese xeito afectan á clase superior son menos materiais e menos perceptibles, pero igualmente reais. A súa cultura tende a ser estéril, a alimentarse de si mesma; a súa arte convértese nunha mostra pretenciosa e artificial; a súa riqueza luxuriosa; o seu coñecemento especializado de máis; os seus costumes máis maniáticos que humanos.

A carencia dunha interacción libre e igualitaria, que xurda da diversidade de intereses compartidos desequilibra a estimulación intelectual. A diversidade na estimulación implica novidade, e a novidade supón un desafío para a mente. Canto máis se restrinxe a actividade a unhas poucas áreas concretas, como acontece cando existe unha rixida divisoria de clase que impide un adecuado intercambio de experiencias, máis se converte en rutina a acción da clase que está en desvantaxe, e máis caprichosa, aleatoria e provocadora se volve a acción da clase que posúe materialmente a posición dominante. Platón

⁵¹ *Endosmosis* no orixinal, empurrar un líquido cara dentro de algo. Dewey fala do que hoxe se coñece como mobilidade.

definiu ao escravo como aquel que acepta que outro controle o propósito da súa conduta. Esta condición aparece mesmo cando non existe legalmente a escravitude. Aparece cando os homes participan nunha actividade que é útil socialmente, pero sen entender a súa utilidade nin ter interese persoal nela. Fálase moito da organización científica do traballo. É unha visión estreita que restrinxe a ciencia que garante a eficacia da operación a movementos musculares. A maior empresa da ciencia radica en descubrir as relacións do home co seu traballo, incluíndo as súas relacións cos outros que participan nas mesmas tarefas, e que favorecerán que a súa intelixencia se interese polo que fai. A eficacia na produción con frecuencia demanda división do traballo. Pero redúcese a unha rutina mecánica se os traballadores non ven as relacións técnicas, intelectuais e sociais implícitas no que fan, e se non se implican no seu traballo grazas á motivación provocada por tales percepcións. A tendencia a reducir cousas como a eficiencia na actividade e a xestión científica a cuestións puramente técnicas é unha proba do pensamento unilateral de que fan gala os que controlan a industria, os que establecen os seus obxectivos. Debido a que estes carecen dun interese social global e equilibrado, non hai suficiente estímulo para atender os factores e as relacións humanas na industria. A intelixencia redúcese aos factores relativos á produción técnica e á comercialización de mercadorías. Non hai dúbida de que se pode desenvolver unha intelixencia moi aguda e operativa nestes aspectos tan restrinxidos, pero o erro de non ter en conta factores sociais significativos non deixa de ser unha falta de xuízo, e a correspondente distorsión da vida emocional.

2) Este exemplo (que contén unha idea que se debe aplicar a todas as asociacións que carecen de reciprocidade de interese) lévanos ao noso segundo punto. O illamento e a exclusividade dunha banda ou camarilla alivia o seu espírito antisocial. Pero este mesmo espírito aparece alí onde un grupo ten intereses

«propios» que lle impiden ter unha interacción plena con outros grupos, de maneira que a súa finalidade preponderante é a protección do que posúen, en lugar da reorganización e do progreso a través dunhas relacións máis amplas. É un trazo das nacións que están illadas entre si; das familias que se reclúen coas súas coitas domésticas como se non tivesen relación cunha vida máis ampla; das escolas cando se afastan dos intereses do fogar e da comunidade; das divisións entre ricos e pobres; entre letrados e incultos. O asunto esencial é que o illamento provoca que a vida teña unha estrutura ríxida e formal, que os ideais do grupo sexan estáticos e egoístas. Non é accidental que as tribos salvaxes consideren do mesmo modo aos estraños e aos inimigos. Ten que ver co feito de que identificaron a súa experiencia cunha adherencia ríxida aos costumes do pasado. Baixo tales supostos é totalmente lóxico temer a interacción cos outros, pois ese contacto pode disolver os costumes. Certamente provocaría a reconstrución. É un lugar común dicir que unha vida mental activa e aberta depende da ampliación do abano de contactos co medio físico. Pero o principio aplícase aínda de forma máis evidente no campo no que estamos dispostos a ignoralo, a esfera dos contactos sociais.

Cada época de expansión na historia da humanidade ten coincidido coa presenza de factores que permitiron eliminar a distancia entre pobos e clases que previamente se afastaban entre si. Mesmo os beneficios supostos da guerra, se é que algún hai, derivan do feito de que o conflito entre os pobos cando menos reforza a interacción entre eles, e así, accidentalmente, permítelles aprender uns dos outros, e por tanto expandir os seus horizontes. As viaxes e as relacións económicas e comerciais teñen aumentado nesta altura de tal modo que rompen as barreiras externas; fan que as xentes e as clases manteñan unha relación máis estreita e perceptible entre si. Queda en boa medida por garantir a significación intelectual e emocional desta eliminación física do espazo.

2. O ideal democrático

Os dous elementos do noso criterio apuntan por igual á democracia. O primeiro implica non só puntos de interese común compartido máis numerosos e variados, senón unha maior confianza no recoñecemento de intereses mutuos como factor de control social. O segundo significa non só unha interacción máis libre entre grupos sociais (antes illados ata onde había un desexo de manter separación), senón un cambio no hábito social, e o seu continuo reaxuste por medio do confronto con novas situación producidas por unha interacción maior. E estes dous trazos son precisamente os que caracterizan a sociedade constituída democraticamente.

Na perspectiva educativa, sinalamos, en primeiro lugar, que a realización dunha forma de vida social na que os intereses se mesturan entre si, e onde o progreso, ou o reaxuste, contén un lugar importante, fai que unha comunidade democrática estea máis interesada que outras comunidades na causa dunha educación intencional e sistemática. A devoción da democracia pola educación é algo coñecido. A explicación superficial é a de que un goberno que depende do sufraxio popular non pode ter éxito mentres as persoas que elixen e obedecen aos seus gobernantes non estean educadas. Dado que unha sociedade democrática repudia o principio da autoridade externa, debe encontrar un substituto na disposición e no interese voluntarios; isto só se pode lograr coa educación. Pero hai unha explicación máis profunda. Unha democracia é máis que unha forma de goberno; fundamentalmente é unha forma de vida en común, de experiencia común compartida. A extensión no espazo do número de individuos que participan nunha empresa de maneira que cada un teña que vincular a súa acción coa dos outros, e considerar a acción dos outros para dar sentido e dirección á propia, equivale á ruptura desas barreiras de clase, de raza, e de territorio nacional que impiden que os homes perciban toda a significación da súa actividade. Eses puntos de contacto máis

numerosos e variados denotan unha maior diversidade de estímulos aos que pode responder un individuo; consecuentemente estimulan a variedade nas súas accións. Garanten a liberación de capacidades que permanecían reprimidas mentres as incitacións á acción son parciais, pois teñen que manterse nun grupo que, ao estar pechado sobre si mesmo, elimina moitos intereses.

A ampliación da área de coitas compartidas, e a liberación dunha maior diversidade de capacidades persoais que caracterizan unha democracia, non son certamente o produto da deliberación e do esforzo consciente. Ao contrario, tiveron a súa causa no desenvolvemento de formas de produción e comercio, das viaxes, da migración, e das formas de comunicación que emerxeron co dominio da ciencia sobre a enerxía natural. Pero despois de que teñan aparecido unha maior individualización, por unha banda, e unha máis ampla comunidade de intereses pola outra, cómpre un esforzo decidido para mantelas e estendelas. Obviamente unha sociedade para a que a estratificación en clases separadas sería fatal, debe procurar que as oportunidades intelectuais sexan accesibles a todos de maneira igualitaria e doada. Unha sociedade separada en clases só ten que estar especialmente atenta á educación dos chamados a gobernar. Unha sociedade móbil, que está chea de canles para a distribución dos cambios que poidan acontecer en calquera lugar, debe procurar que os seus integrantes se eduquen para a adaptabilidade e a iniciativa persoal. De non facelo así, veranse agoniados polos cambios nos que se ven atrapados e dos que non perciben nin o significado nin as aplicacións. Como resultado teremos unha confusión na que uns poucos se apropiarán dos resultados das actividades cegas e dirixidas externamente dos outros.

3. A filosofía educativa platónica

Os capítulos seguintes dedicaranse a facer explícitas as implicacións das ideas democráticas na educación. Nos apartados que aínda quedan deste capítulo imos considerar as teorías

educativas que se desenvolveron en tres épocas nas que a transcendencia social da educación foi especialmente relevante. A primeira a considerar é a de Platón⁵². Ninguén podería expresar mellor do que o fixo el, o feito de que a sociedade mantén unha organización estable cando cada individuo fai aquilo para o que ten unha aptitude natural na maneira en que poida ser útil aos demais (ou de contribuír ao todo do que fai parte); e que a tarefa da educación consiste en descubrir esas aptitudes e adestralas progresivamente para o uso social. Moito do que se leva dito até o de agora tomouse prestado do que Platón de forma consciente ensinou ao mundo por primeira vez. Pero unhas circunstancias que el non podía controlar intelectualmente, levárono a restringir a aplicación destas ideas. Xamais chegou a ter unha idea da infinda pluralidade de actividades que poden caracterizar a un individuo e a un grupo social, e consecuentemente limitou a súa proposta a un número limitado de *tipos* de capacidade e de organización social.

O punto de partida de Platón é que a organización da sociedade depende en último termo do coñecemento da finalidade da existencia. Se non sabemos da súa finalidade, estaríamos á mercé do azar e do capricho. A menos que coñezamos a finalidade, o ben, non teremos criterios para decidir racionalmente verbo das posibilidades que hai que promover, ou como hai que ordenar as organizacións sociais. Non teremos idea dos límites propios e da distribución das actividades —ao que el chamou xustiza—, como un trazo da organización quer individual quer social. Mais como se vai lograr o coñecemento dese ben permanente e final? Ao tratar deste asunto chegamos ao atranco en aparencia insuperable de que un tal coñecemento non é posible agás nunha orde social xusta e harmoniosa. En calquera outro lugar a mente distráese e pérdese con valoracións falsas

⁵² Platón (428-348 a. C.), alumno de Sócrates e celebre pola súa Academia, foi autor de numerosos *Diálogos* e, entre outros textos, do coñecido como *República*, onde as cuestións educativas teñen unha especial relevancia.

e perspectivas falsas. Unha sociedade desorganizada e dividida establece varios modelos e pautas diferentes. En tales condicións é imposible que o individuo logre consistencia mental. Só un todo completo ten plena autoconsciencia. Unha sociedade que descansa sobre a supremacía dun factor sobre outro, sen ter en conta cal resulta racional e adecuado, inevitablemente provoca o retroceso do pensamento. Premia unhas cousas mentres condena outras, creando unha mentalidade cunha unidade aparente que resulta forzada e deforme. A educación en último termo provén dos modelos que fornecen as institucións, os costumes e as leis. Só nun Estado xusto poderían estas ofrecer a educación correcta; e só aqueles que teñen mentes ben educadas poderán recoñecer as finalidades e os principios que ordenan as cousas. Semella que esteamos atrapados nun círculo pechado. Non obstante, Platón suxeriu a forma de saír. Uns poucos homes, filósofos ou amantes da sabedoría ou verdade, poden mediante o estudo coñecer cando menos un bosquejo das formas propias dunha existencia verdadeira. Se un gobernante poderoso formase un Estado con esas formas, entón os seus regulamentos poderían ser preservados. Podería ofrecerse unha educación que puidese penetrar os individuos, descubriendo en que eran bos e proporcionando un método para asignar a cada quen un traballo para vivir conforme á súa natureza. E facendo cada quen a súa parte, sen transgredila nunca, a orde e a unidade do conxunto manteríase.

Sería imposible atopar en calquera sistema de pensamento filosófico un recoñecemento máis preciso da significación educativa das organizacións sociais, por unha banda, e da dependencia que esas organizacións teñen dos medios utilizados para educar aos máis novos, pola outra. Sería imposible atopar unha visión máis profunda da función da educación na descuberta e no desenvolvemento das capacidades persoais, e do seu adestramento, de xeito que se vinculen coas actividades dos demais. Non obstante, a sociedade na que a teoría se formulou era tan

pouco democrática que Platón non puido idear unha solución para un problema que tan ben soubo formular.

Aínda que el afirmaba con claridade que o lugar do individuo na sociedade non podía estar determinado polo nacemento ou pola riqueza, ou por calquera posición dada, senón pola súa natureza verdadeira segundo se manifestara no proceso da educación, el non tiña ningunha percepción do carácter único dos individuos. Para el todos pertencían por natureza a unha clase, e había un número ben pequeno delas. En consecuencia, a función da educación, mediante proba e clasificación, era mostrar a cal das tres clases pertencía un individuo. Ao non existir o recoñecemento de que cada individuo representa unha clase única, non pode haber recoñecemento da infinda diversidade de tendencias activas e de combinación de tendencias de que un individuo é capaz. Só había tres tipos de facultades ou capacidades na constitución do individuo. Por tanto a educación pronto acadaría un límite estático en cada clase, pois só a diversidade provoca cambio e progreso.

Nalgúns individuos os apetitos dominan de forma natural; están asignados á clase traballadora e comerciante, que atende as necesidades dos humanos. Outros mostran, mediante a educación, que por riba e alén dos apetitos, posúen unha disposición xenerosa, sociable e decididamente valente. Convértense en suxeitos e cidadáns do Estado; nos seus defensores na guerra; nos seus gardiáns internos na paz. Pero o seu límite está marcado pola súa falta de razón, que é unha capacidade para atrapar o universal. Os que a posúen poden alcanzar o nivel educativo máis elevado, e chegar a ser co tempo lexisladores do Estado, pois as leis son os universais que controlan os particulares da experiencia. Así pois non é certo que Platón subordinase intencionalmente o individuo ao conxunto social. Pero é certo que ao non ter a percepción do carácter único de cada individuo, da súa inconmensurabilidade respecto dos demais, e ao non recoñecer consecuentemente que unha sociedade pode

cambiar e non obstante manterse estable, a súa doutrina das capacidades e das clases limitadas derivou de forma inevitable na idea da subordinación da individualidade.

Non podemos mellorar a convicción de Platón de que un individuo é feliz e de que a sociedade está ben organizada cando cada individuo se ocupa daquelas actividades para as que ten unha disposición natural, nin a súa convicción de que a primeira función da educación consiste en descubrir esa disposición en cada individuo e adestralalo para que a use adecuadamente. Pero o progreso do coñecemento fíxonos conscientes da superficialidade que hai na redución que Platón fai dos individuos e das súas capacidades orixinais a unhas poucas clases moi separadas entre si; mostrounos que as capacidades orixinais son enormemente numerosas e variadas. Habería que situarse no extremo contrario para dicir que canto máis democrática é unha sociedade, máis se asenta a organización social no uso das calidades específicas e diversas dos individuos, non na disposición en clases. Aínda que a súa filosofía educativa era revolucionaria, estaba sen embargo sometida a ideais estáticos. Pensaba que o cambio e a alteración eran mostras de fluxos sen control; que a verdadeira realidade era inmutable. De aí que aínda que el cambiaría radicalmente o estado que mostraba a sociedade, o seu obxectivo era construír un Estado no que o cambio non tivese lugar no futuro. A finalidade última da vida está prefixada; dado un Estado estruturado en función desa finalidade, non cabe alterar nin sequera os detalles máis nimios. Aínda que en si mesmos non fosen importantes, de ser permitidos impregnarían a mente dos homes coa idea de cambio, e resultarían desintegradores e anárquicos. A crise da súa filosofía faise evidente no feito de que non puidese confiar ás melloras graduais na educación o logro dunha sociedade mellor, que melloraría entón a educación, e así sucesivamente. Unha educación adecuada non podía chegar a existir mentres non existise un Estado ideal, pois sería entón cando aquela se ocuparía da conservación deste. Para

que ese Estado existise el viuse obrigado a confiar nalgún feliz accidente por medio do que a sabedoría filosófica coincidiría coa posesión do poder de gobernar o Estado.

4. O ideal «individualista» do século dezaoitto

Na filosofía do século dezaoitto atopamos un conxunto de ideas moi diferentes. «Natureza» aínda significa alto antitético á organización social existente; Platón exerceu unha gran influencia sobre Rousseau. Pero a voz da natureza fala agora da diversidade do talento individual e da necesidade do desenvolvemento libre da individualidade en toda a súa variedade. A educación segundo a natureza fornece a finalidade e o método da instrución e da disciplina. Ademais, as dotes innatas ou naturais concibíanse, en casos extremos, como non sociais e mesmo antisociais. As organizacións sociais entendíanse como simples recursos externos por medio dos que estes individuos non sociais podían garantir para si mesmos unha maior cantidade de felicidade privada.

Sen embargo, estas afirmacións só trasladan unha idea inadecuada da verdadeira importancia do movemento. En realidade, o seu interese principal era o progreso e o progreso social. A aparente filosofía antisocial era unha sorte de máscara transparente que mostraba o desexo dunha sociedade máis aberta e máis libre, a prol do cosmopolitismo. O ideal positivo era a humanidade. Ao ser o home parte da humanidade, cousa distinta do Estado, as súas capacidades liberaríanse; porén nas organizacións políticas da época esas capacidade tiñan que limitarse e someterse para acatar os mandados e os intereses egoístas dos gobernantes do Estado. A doutrina do individualismo extremo non era senón a contrapartida, o anverso, das ideas da perfectibilidade indefinida do home e dunha organización social que tiña un alcance tan amplo como a humanidade. O individuo emancipado tiña que converterse no órgano e no axente dunha sociedade integral e progresista.

Os heraldos deste evanxeo eran moi conscientes dos males do estado social en que se atopaban. Atribuían eses males ás limitacións impostas ás capacidades libres do home. Tal limitación era a un tempo perturbadora e corruptora. A súa defensa vehemente da emancipación da vida fronte ás restricións externas que operaban para manter a vantaxe exclusiva da clase á que o pasado sistema feudal outorgara o poder, atopou acomodo intelectual na devoción pola natureza. Outorgar todo o poder á «natureza» supoñía substituír un sistema social artificial, corrupto e desigual, por un reino da humanidade novo e mellor. A fe sen condicións na Natureza, ora como modelo ora como poder operante, fortaleceuse cos avances da ciencia natural. A investigación, liberada dos prexuízos e das constricións da Igrexa e do Estado, tiña mostrado que o mundo é un escenario sometido a leis. O sistema solar newtoniano⁵³, que expresaba o reino da lei natural, era o escenario dunha harmonía marabillosa, onde cada forza se equilibraba coas demais. A lei natural acadaría o mesmo resultado nas relacións humanas, cando os homes deran en liberarse das restricións coercitivas e artificiais impostas polos homes.

A educación acorde coa natureza entendíase como a primeira fase para garantir esa sociedade máis social. Viuse con claridade que as limitacións económicas e políticas dependían en último termo das limitacións do pensamento e do sentimento. O primeiro chanzo para liberar o home de cadeas externas consistía en emancipalo das cadeas internas das crenzas e dos ideais falsos. Pero non se podía confiar esa tarefa ao que se

⁵³ Isaac Newton (1642-1727) publicou en 1687 os *Philosophiæ naturalis principia mathematica* sobre os fundamentos da mecánica aplicados á astronomía, a través das matemáticas e adoptando a estrutura dedutiva propia dun sistema axiomático. Así explicou o movemento dos planetas cos mesmos principios que rexen o movemento da caída dos corpos: describiu a órbita elíptica dos planetas como a resultante dun movemento inercial e dunha forza de atracción do Sol, proporcional ao produto das masas e inversamente proporcional ao cadrado da distancia. Foi a primeira demostración científica da unicidade do universo, a lei da gravitación universal, e paradigma da chamada ciencia clásica.

denominaba vida social, a unhas institucións demasiado falsas e corruptas. Como se podía agardar que asumisen tal tarefa, se asumila implicaba a súa propia destrución? A «natureza» vai ser entón a instancia á que se encomende tal empresa. Mesmo a teoría do coñecemento sensualista⁵⁴ máis extrema, que estaba vixente, derivaba desta concepción. Insistir en que a mente está orixinariamente pasiva e baleira era unha forma de glorificar as posibilidades da educación. Se a mente fose unha tabela de cera na que os obxectos escribisen, non habería límites para as posibilidades da educación a partir do medio natural. E dado que o mundo natural dos obxectos é o escenario da «verdade» harmoniosa, esta educación xamais erraría na produción de mentes plenas de verdade.

5. Educación nacional e educación social

Tan pronto como esmoreceu o primeiro entusiasmo pola liberdade, a debilidade da teoría, na perspectiva construtiva, fíxose evidente. Deixar todo, sen máis, nas mans da natureza era, despois de todo, negar a idea mesma da educación; era confiar no azar das circunstancias. Non só era necesario algún método senón tamén algún órgano positivo, algunha axencia administrativa para levar adiante o proceso da instrución. O «total e harmonioso desenvolvemento de todas as capacidades», que tiña a súa contrapartida social nunha humanidade ilustrada e progresista, requiría unha organización precisa para a súa realización. As persoas podían proclamar o evanxeo a título individual aquí e acolá, pero non podían realizar o labor. Un

⁵⁴ “Sensualistic theory” no orixinal, en galego sensualismo, doutrina segundo a que as sensacións son os materiais básicos de todos os nosos coñecementos e ideas, que ten entre os seus promotores ao abate Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780), quen afirmaba que as ideas teñen a súa orixe nos sentidos, e que foi autor de *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746). O sensualismo é necesariamente empirista, pero o empirismo non se reduce ao sensualismo, por canto que este tamén repara na xustificación dos coñecementos e non só na súa orixe.

Pestalozzi⁵⁵ podía realizar experimentos e exhortar a persoas con riqueza e poder e con ánimo filantrópico a seguir o seu exemplo. Mais mesmo Pestalozzi sabía que calquera aposta efectiva polo novo ideal educativo precisaba do apoio do Estado. A realización da nova educación que buscaba producir unha nova sociedade dependía, despois de todo, das accións dos Estados existentes. O movemento polo ideal democrático inevitablemente se converteu no movemento por escolas dirixidas e administradas publicamente.

Polo que atinxía a Europa, a situación histórica identificaba o movemento por unha educación patrocinada polo Estado co movemento político nacionalista, un feito de incalculable significado para os movementos posteriores. Baixo a influencia do pensamento alemán en particular, a educación converteuse nunha función cívica e a función cívica identificouse coa realización do ideario do Estado nacional. A humanidade foi substituída polo «Estado»; o cosmopolitismo deixou paso ao nacionalismo. Formar ao cidadán, non ao «home» converteuse na finalidade da educación*. A situación histórica á que se

⁵⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi un influínte educador e reformador suízo, partidario da educación popular, fundador de varias institucións educativas, como a de Yverdon, e autor de numerosos textos sobre educación. Desde os seus ideais filantrópicos cría na posibilidade da reforma moral e social mediante a instrución intelectual, moral e física. Foi moi influenciado polo idealismo de Fichte e polo naturalismo pedagóxico de Rousseau. Sinalaba que aos nenos había que darlles a oportunidade de aprender mediante a actividade persoal, que posibilitase desenvolver as habilidades propias e a capacidade de pensar, pasando gradualmente da observación e do concreto á comprensión e á formación de ideas claras. Na perspectiva didáctica, incorporou as excursións e as saídas escolares instrutivas, o exercicio físico, a práctica en obradoiros, o debuxo, a escritura e o canto, tal como en 1807 puido admirar o embaixador español en Berna, o galego Joseph Caamaño, e como uns anos máis tarde salientaba outro galego, Ramón de la Sagra, ao recoñecer diversas escolas creadas ao abeiro das súas doutrinas nos Países Baixos e en Alemaña. Dewey, como se verá, examinou criticamente algunhas destas formulacións e prácticas.

* Hai en Rousseau unha tendencia pouco considerada, mais orientada intelctualmente nesta dirección. El opúñase ao estado de cousas existente naquela altura dado que *nin* se formaba o cidadán nin o home. Baixo as circunstancias existentes prefería apostar polo último e non polo primeiro. Pero hai moitas frases súas nas que sinala a formación do cidadán como a superior idealmente, o que indica que o seu propio empeño, como se mostra en *Emilio*, foi sen dúbida a mellor solución que a corrupción dos tempos lle permitiu formular.

fai referencia son as secuelas das conquistas napoleónicas, especialmente en Alemaña. Os Estados alemáns sentiron (e acontecementos posteriores demostran a validez da crenza) que unha atención sistemática á educación era a mellor maneira de recuperar e manter a súa integridade e poder políticos. Externamente estaban débiles e divididos. Baixo a dirección dos estadistas prusianos converteron esa circunstancia nun estímulo para o desenvolvemento dun sistema público de educación extenso e ben asentado.

Este cambio na práctica trouxo necesariamente un cambio na teoría. A teoría individualista pasou a un segundo plano. O Estado fornecía non só os instrumentos da educación pública senón as súas finalidades. Cando a praxe real era tal que o sistema escolar, desde os graos elementais ata as facultades universitarias, formaba cidadáns e soldados patrióticos e futuros funcionarios e administradores públicos e proporcionaba os medios para a defensa e para a expansión militar, industrial e política, foi imposible que a teoría non resaltase o obxectivo da eficiencia social. E coa enorme importancia que se lle deu ao Estado nacionalista, rodeado por outros Estados competidores e máis ou menos hostís, resultou igualmente imposible interpretar a eficiencia social en termos dun vago humanitarismo cosmopolita. Dado que o mantemento dunha soberanía nacional concreta precisaba da subordinación dos individuos aos intereses superiores do Estado tanto para a defensa militar como para os conflitos pola supremacía internacional no comercio, entendeuse que a eficiencia social supuxese unha tal subordinación. O proceso educativo entendeuse como un adestramento disciplinario máis que como desenvolvemento persoal. Dado que, sen embargo, o ideal da cultura como un desenvolvemento pleno da personalidade persistía, a filosofía educativa tentou reconciliar esas dúas ideas. A reconciliación tomou a forma da concepción do carácter «orgánico» do Estado. O individuo no seu illamento non é nada; só mediante a integración dos obxec-

tivos e do significado das institucións organizadas, obtén unha personalidade verdadeira. O que aparenta ser a súa subordinación á autoridade política e a demanda dun sacrificio propio ao mandato dos seus superiores, non implica en realidade máis que facer súa a razón obxectiva establecida polo Estado, a única maneira en que se pode volver verdadeiramente racional. A noción de desenvolvemento, que como vimos era característica do idealismo institucional (como na filosofía hegeliana), supoñía asumir ese esforzo deliberado por combinar as dúas ideas, a da realización plena da personalidade e a da total subordinación «disciplinada» ás institucións existentes.

O alcance da transformación da filosofía educativa que acontece en Alemaña na xeración que se ocupa da loita contra Napoleón pola independencia nacional, pode verse en Kant⁵⁶, que expresa ben o ideal individualista e cosmopolita anterior. No seu tratado sobre a Pedagogía, que consiste en conferencias pronunciadas nos últimos anos do século dezaioito, define a educación como o proceso polo que o home se fai home. A humanidade comeza a súa historia somerxida na natureza, non como un Home en tanto criatura da razón, pois a natureza só proporciona instinto e apetito. A natureza ofrece simplemente os xermolos que a educación vai desenvolver e perfeccionar. A peculiaridade da vida verdadeiramente humana é que o home ten que crearse a si propio mediante os seus esforzos voluntarios; ten que converterse nun ser verdadeiramente moral, racional e libre. Este esforzo creativo é realizado mediante as actividades educativas de numerosas xeracións. A súa aceleración depende de homes que conscientemente busquen educar aos seus sucesores non para manter o estado actual das cousas senón para facer posible un futuro mellor para a humanidade.

⁵⁶ Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemán da Ilustración que cabo da súa formidabile obra filosófica (que se sitúa nun idealismo crítico), tamén foi profesor de filosofía e de pedagogía na universidade de Königsberg e deixou unha mancha de notas que foron reunidas por un discípulo e publicadas en 1803 como un tratado de Pedagogía (*Pädagogik*).

Pero aí radica a gran dificultade. Cada xeración inclínase por educar aos seus mozos para que poidan saír adiante no mundo que coñecen, en lugar de considerar a que debe ser a finalidade propia da educación: a promoción da mellor realización posible da humanidade como humanidade. Os pais educan os seus fillos de xeito que poidan saír adiante; os príncipes educan os seus súbditos como instrumentos para os seus propios propósitos.

Quen, entón, debe dirixir a educación de xeito que a humanidade poida mellorar? Debemos confiar nos esforzos de homes ilustrados e na súa iniciativa persoal.

Toda cultura comeza con homes concretos, e esténdese cara fóra desde eles. Grazas aos esforzos de persoas con grandes aspiracións, que son quen de ver o ideal dun estado futuro mellor, é posible que a natureza humana consiga aproximarse gradualmente cara un fin. Os gobernantes só están interesados en tal educación en tanto faga dos seus súbditos mellores ferramentas para os seus propios intereses⁵⁷.

Mesmo as axudas que os gobernantes conceden a escolas dirixidas de forma privada deben garantirse coidadosamente. Pois dado o interese dos gobernantes polo benestar da súa propia nación en lugar de pensar no que sexa mellor para a humanidade, fará que eles, se dan diñeiro para as escolas, queiran impoñer o seu plan. Nesta idea temos a expresión explícita dos trazos que caracterizan o cosmopolitismo individualista do século dezaoitto. O pleno desenvolvemento da personalidade individual identifícase coas finalidades da humanidade como un todo e coa idea de progreso. Ademais existe un temor certo a que unha educación dirixida e regulada desde o Estado poida ter unha influencia devastadora na consecución destas ideas. Pero en menos de dúas décadas a partir dese momento, os

⁵⁷ Dewey semella introducir no texto citas propias e doutros autores sen indicar a fonte, seguramente a través das propias lecturas e por medio de paráfrases, polo que resulta moi difícil a súa identificación.

sucesores filosóficos de Kant, Fichte⁵⁸ e Hegel, elaboraron a idea de que a función principal do Estado é educativa; que a rexeneración de Alemaña, concretamente, tiña que chegar por medio dunha educación atenta aos intereses do Estado, e que o individuo particular é por necesidade un ser egoísta e irracional, escravo dos seus apetitos e circunstancias, a non ser que voluntariamente se someta á disciplina educativa das institucións e leis estatais. Con ese espírito, Alemaña foi o primeiro país en establecer un sistema de educación público, universal e obrigatorio, que se estendía desde a escola primaria á universidade, e en someter a unha regulación e supervisión estatal rigorosa toda empresa educativa privada.

Dúas conclusións cómpre tirar deste breve percorrido histórico. A primeira é que ideas como as concepcións individual ou social da educación teñen pouca significación tomadas en abstracto ou fóra do seu contexto. Platón tiña como ideal unha educación que equilibrase a realización individual coa coherencia e coa estabilidade social. A súa situación fixo que o seu ideal se adaptase á noción dunha sociedade organizada en clases estratificadas, e o individuo perdeuse na clase. A filosofía educativa do século dezaioito era moi individualista na forma, pero esta forma inspirábase nun ideal social nobre e xeneroso: o de unha sociedade organizada para incluír a humanidade enteira e promover a perfectibilidade indefinida do xénero humano. A filosofía idealista alemá de principios do século dezanove quixo de novo equilibrar os ideais dun desenvolvemento libre e total da personalidade cultural coa disciplina social e coa subordinación política. Converteu o Estado nacional en intermediario entre a realización da personalidade particular por un lado e a

⁵⁸ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) foi un filósofo alemán, considerado como o filósofo do idealismo absoluto; continuador da filosofía crítica de Kant e precursor, tanto de Schelling, como da filosofía do espírito de Hegel. Concebiu a «nación» como un organismo vivo que se desprega de modo relativamente autónomo, alén mesmo do Estado e das súas institucións.

humanidade polo outro. En consecuencia, resulta posible vincular con idéntico rigor o seu principio fundamental, quer coa idea clásica do «desenvolvemento harmonioso de todas as capacidades da personalidade», quer coa máis recente terminoloxía da «eficiencia social». Todo isto reforza a afirmación coa que se abría este capítulo: a concepción da educación como un proceso e como unha función social carece de significado mentres non se defina o tipo de sociedade que temos en mente.

Estas consideracións preparan o camiño para a nosa segunda conclusión. Un dos problemas fundamentais da educación, nunha e para unha sociedade democrática, aparece co conflito entre un obxectivo nacionalista e outro socialmente máis amplo. A concepción cosmopolita e humanitaria máis temperá padeceu tanto de vaguidade como de falta de órganos concretos de execución e de axentes de administración. En Europa, especialmente nos Estados do Continente, a nova idea verbo da importancia da educación para o benestar e o progreso humanos foi apropiada polos intereses nacionais e utilizada para facer un traballo social cunha finalidade decididamente estreita e exclusiva. Identificouse a finalidade social da educación coa súa finalidade nacional, e como resultado o sentido da súa finalidade social esvaeceu.

Esta confusión correspóndese coa situación na que se atopa a interacción humana. Por un lado, a ciencia, o comercio e a arte transcenden as fronteiras nacionais. Son en boa medida internacionais por calidade e método. Implican interdependencias e cooperación entre xentes que habitan países diferentes. Ao mesmo tempo, a idea da soberanía nacional xamais estivo tan presente na política como na época actual. Cada nación vive nun estado de hostilidade contida e de guerra incipiente cos seus veciños. Suponse que cada unha é a xuíza suprema dos seus propios intereses, e asúmese sen discusión que cada unha ten intereses que son os seus propios en exclusiva. Cuestionar isto é cuestionar a idea mesma da soberanía nacional que se

asume como algo esencial na práctica política e na ciencia política. Esta contradición (pois iso é o que é) entre a esfera máis ampla dunha vida social en común e de axuda mutua, e a esfera máis estreita de fins e propósitos exclusivos e por tanto potencialmente hostís, esixe da teoría educativa unha concepción máis precisa do significado do «social» como función e proba para a educación, da que existe ata este momento.

É posible que un sistema educativo sexa dirixido por un Estado nacional e que aínda así non se restrinxan, reduzan ou pervertan todas as finalidades sociais do proceso educativo? Internamente, a cuestión ten que ver coa tendencia, debida ás actuais circunstancias económicas, a separar a sociedade en clases sendo algunhas delas simples instrumentos para a cultura superior das demais. Externamente, a cuestión ten que ver coa reconciliación da lealdade nacional, do patriotismo, coa devoción superior ás cousas que unen aos homes en anhelos comúns, con independencia das fronteiras políticas nacionais. Ningún aspecto do problema pode solucionarse por medios puramente negativos. Non abonda só con comprobar que a educación non se utiliza de forma activa como unha ferramenta para facilitar a explotación dunha clase pola outra. Os recursos educativos deben gozar dunha extensión e eficacia tales que por medio de feitos e non de palabras equilibren os efectos das desigualdades económicas, e garantan a todos os sectores da nación a igualdade de medios para os seus estudos futuros. A consecución deste fin require non só da provisión administrativa axeitada de recursos educativos e que se complementen os recursos familiares para que a mocidade tire partido dos mesmos, senón tamén a modificación dos ideais tradicionais de cultura, das materias tradicionais de estudo e dos métodos tradicionais de ensinanza e de disciplina, de xeito que toda a mocidade se manteña ao abeiro das influencias educativas ata que estean en condicións de seren donos do seu propio destino económico e social. O ideal pode parecer remoto na súa reali-

zación pero o ideal democrático da educación resulta unha falsa ilusión, trágica e grotesca, mentres ese ideal non estea máis e máis presente no noso sistema público de educación.

O mesmo principio pode aplicarse no relativo ás consideracións que afectan as relacións dunha nación con outra. Non abonda con explicar os horrores da guerra e afastarse de todo o que poida estimular a animosidade e a envexa internacionais. Cómpre insistir en todo o que une a xente en procuras e obxectivos comúns, lonxe das limitacións xeográficas. O carácter secundario e provisional da soberanía nacional fronte a unha asociación e a unha interacción máis plena, libre e proveitosa de todos os seres humanos entre si, debe incorporarse como unha disposición activa da mente. Se estas propostas semellan estar lonxe do que propón a filosofía da educación, estamos ante unha mostra de que a maneira de concibir a educación antes desenvolvida non se entendeu totalmente. Esta conclusión vai unida á idea mesma da educación como liberación da capacidade individual no marco dun crecemento progresivo dirixido a fins sociais. Doutro xeito só se aplicará de forma inconsistente unha visión democrática da educación.

Resumo

Dado que a educación é un proceso social, e hai moitos tipos de sociedade, un criterio para a crítica e para a construción educativa implica un ideal social *concreto*. Os dous aspectos escollidos para medir o valor dunha forma de vida social son o grao en que os intereses dun grupo son compartidos por todos os seus integrantes, e a plenitude e a liberdade con que se relaciona con outros grupos. Unha sociedade indesexable, noutras palabras, é aquela que interna e externamente coloca barreiras ao libre intercambio e comunicación de experiencias. Unha sociedade é democrática en tanto que prevé a participación de todos os seus membros nos seus bens nas mesmas condicións,

e que garante un reaxuste flexible das súas institucións por medio da interacción das diferentes formas de vida asociada. Unha sociedade así debe ter un tipo de educación que promova nos individuos un interese persoal polas relacións e polo control sociais, e formas de pensar que garantan os cambios sociais sen provocar desorde.

Desde esta perspectiva, consideráronse tres formas históricas de filosofía da educación. Viuse que a platónica establecía un ideal formalmente bastante similar ao formulado por nós, pero que vía comprometida a súa realización ao facer da clase a unidade social, no canto do individuo. Viuse que o denominado individualismo da ilustración do século XVIII implicaba unha noción de sociedade tan ampla como a humanidade, sendo o home o axente do seu progreso. Mais carecía da axencia que garantise o desenvolvemento do seu ideal como se mostrou co seu retorno á natureza. As filosofías idealistas institucionais do século dezanove supliron esa carencia convertendo en axencia ao Estado nacional, pero ao facelo así limitaron o alcance da finalidade social aos integrantes da mesma unidade política, e reintroduci-ron a idea da subordinación do individuo á institución.

CAPÍTULO VIII FINALIDADES DA EDUCACIÓN

1. A natureza da finalidade⁵⁹

A visión da educación ofrecida nos capítulos anteriores anticipaba en boa medida os resultados obtidos no debate verborde do sentido da educación nunha comunidade democrática. Pois asumía que a finalidade da educación é a de facilitar que os individuos poidan continuar a súa educación, ou que o obxecto e a recompensa da aprendizaxe está na capacidade permanente para o desenvolvemento. Ora ben, esta idea non se pode aplicar a *todos* os integrantes dunha sociedade salvo que a interacción do home co home sexa mutua ou que exista unha adecuada provisión para a reconstrución dos hábitos e das institucións sociais por medio dun estímulo amplo sustentado en intereses distribuídos de forma igualitaria. E isto implica unha sociedade democrática. Na nosa procura de finalidades para a educación, non nos ocupamos, xa que logo, de encontrar fóra do proceso educativo un obxectivo ao que se subordine a educación. Toda a nosa concepción o prohibe. Estamos máis ben ocupados co contraste que se produce cando as finalidades son as propias do proceso no que operan, e cando se establecen desde fóra. E este último estado de cousas aparece cando as relacións sociais non están equilibradas equitativamente. E nese caso algúns sectores de todo o corpo social verán que as súas finalidades se determinan mediante ditados externos; as súas finalidades non derivarán do libre desenvolvemento da súa propia experiencia, e as súas finalidades nominais serán medios para as finalidades posteriores dos outros e non para as que son verdadeiramente súas.

⁵⁹ *Aims* no orixinal, que nós traducimos, seguindo a Luzuriaga, como fin ou finalidade, ao entender que Dewey está a falar dos grandes obxectivos ou propósitos da educación. Utilizamos finalidade e fin (*end* no orixinal) co mesmo sentido.

A nosa primeira cuestión consiste en definir a natureza dunha finalidade en tanto forma parte dunha actividade, en lugar de ser establecida desde fóra. Buscamos a definición mediante o contraste entre os simples *resultados* e os *fins*. Toda mostra de enerxía ten resultados. O vento sopra por enriba das areas do deserto; a posición dos graos de area cambia. Aquí temos un resultado, un efecto, pero non un *fin*. Pois non hai nada no resultado que complete ou encha o que había antes. Hai unha simple redistribución espacial. Un estado de cousas é tan bo coma calquera outro. En consecuencia, non existe base desde a que tomar un estado de cousas anterior como comezo e outro posterior como fin, e considerar o acontecido como un proceso de transformación e de consecución.

Consideremos por exemplo as actividades das abellas en contraste cos cambios na area cando o vento sopra sobre ela. Os resultados das accións das abellas poden considerarse fins non porque estean deseñados ou buscados conscientemente, senón porque son a consecución ou a conclusión certa do que as precedeu. Cando as abellas xuntan polen e fan cera para construír celas, cada fase ten relación coa posterior. Cando as celas están rematadas, a raíña pon os ovos nelas; cando se poñen os ovos, son seladas e as abellas teñen conta deles e mantéñenos a unha temperatura necesaria para que se logren. Cando nacen, as abellas alimentan as crías ata que poidan coidar de si mesmas. Pero estamos tan acostumados a estes feitos que podemos ignoralos dado que a vida e o instinto son unha sorte de cousa milagrosa. Así, non acabamos por entender cal é o trazo esencial do evento; isto é, o significado do lugar e da orde temporal de cada elemento; a maneira en que cada elemento previo conduce ao seguinte, mentres o seguinte toma o que se lle ofrece para unha nova etapa, ata chegarmos á fin, que, por así dicir, resume e pon remate ao proceso.

Dado que as finalidades sempre se vinculan con resultados, a primeira cousa que cómpre observar cando se trata de finali-

dades é a de se o traballo asignado posúe continuidade intrínseca. Ou é simplemente un agregado en serie de actos, no que primeiro se fai unha cousa e despois outra? Carece de sentido falar dunha finalidade educativa cando en boa medida todos os actos do alumno son dirixidos polo profesor, cando a única orde na secuencia dos seus actos é aquela que deriva da asignación de leccións e coas directrices que emanan de outro. Tamén resulta prexudicial para unha finalidade permitir unha acción aleatoria ou descontinua en nome da autoexpresión espontánea. Unha finalidade implica unha actividade ordenada e metódica, aquela na que a orde consiste na conclusión progresiva dun proceso. Dada unha actividade cun tempo pautado e cun desenvolvemento acumulativo, nunha secuencia temporal, unha finalidade significa prever de forma anticipada a consecución final ou posible. Se as abellas anticipasen as consecuencias da súa actividade, se percibisen o seu cumprimento co uso da imaxinación, terían o elemento primario dunha finalidade. Por tanto non ten sentido falar da finalidade da educación, ou de calquera outra empresa, cando as condicións non permiten prever os resultados, e non estimulan a persoa para imaxinar e ver cal pode ser o resultado dunha actividade dada.

Xa que logo, a finalidade como fin previsto orienta a dirección da actividade; non é a visión ociosa dun simple espectador senón que afecta aos pasos que se dan para chegar á fin. A previsión funciona de tres maneiras. En primeiro lugar, implica unha observación coidadosa das circunstancias dadas, para ver cales son os medios dispoñibles para alcanzar o fin, e descubrir os obstáculos no camiño. En segundo lugar, suxire a orde apropiada ou secuencia no uso dos medios. Facilita a economía na escolla e na planificación. En terceiro lugar, elixe entre alternativas posibles. Se podemos predicir o resultado de actuar desta ou daquela maneira, podemos entón comparar o valor dos dous cursos de acción; podemos emitir un xuízo sobre a súa relativa conveniencia. Se sabemos que na auga estancada se crían mos-

quitos e que son quen de propagar enfermidades, podemos, se nos desgusta ese resultado previsible, facer algo para evitalo. Dado que non anticipamos resultados como simples observadores intelectuais, senón como persoas preocupadas polos resultados, participamos no proceso que produce o resultado. Intervimos para lograr este ou aquel resultado.

Evidentemente, estes tres aspectos están estreitamente relacionados entre si. Podemos prever certamente os resultados só cando realizamos un coidadoso escrutinio das circunstancias imperantes, e a importancia do resultado proporciona o motivo para as observacións. Cando máis atinadas sexan as nosas observacións, máis variada será a escena que se presenta en circunstancias e obstáculos, e máis numerosas as alternativas entre as escollas que se poidan facer. Pola súa vez, canto máis numerosas sexan as posibilidades recoñecidas da situación, ou as alternativas de acción, maior significado posúe a actividade elixida e máis doada de controlar resultará. Cando se ten pensado nun único resultado, a mente non ten nada máis en que pensar; o significado vinculado ao acto é limitado. Non queda máis que avanzar cara o albo. A veces, un curso de acción así de estreito pode ser efectivo. Pero se aparecen dificultades inesperadas non estarán dispoñibles tantos recursos como habería de termos escollido a mesma liña de acción despois dunha análise máis ampla das posibilidades do campo. Non se poderán facer os reaxustes necesarios de inmediato.

A conclusión final é que actuar cunha finalidade é a maneira de actuar con intelixencia. Prever o remate dun acto é posuír unha base desde a que observar, seleccionar e ordenar os obxectos e as nosas propias capacidades. Facer estas cousas implica ter unha mente⁶⁰, pois a mente implica precisamente unha actividade intencional cun propósito, e controlada pola

⁶⁰ *Mind* no orixinal, que tamén se pode traducir por espírito, ánimo, xuízo, parecer, opinión.

percepción dos feitos e das relacións destes entre si. Ter mentes de facer algo é prever unha posibilidade futura; é ter un plan para a súa consecución; é saber dos medios que fan que o plan se poida executar e dos atrancos no camiño, ou se realmente se ten *mentes* de facer a cousa e esta non é unha simple aspiración; implica ter un plan que ten en conta os recursos e as dificultades. A mente é a capacidade de relacionar as condicións actuais con resultados futuros, e as consecuencias futuras coas condicións actuais. E estes trazos son xusto o que se entende por ter unha finalidade ou propósito. Un home é estúpido ou cego, ou falto de intelixencia, ou carece de mente, na medida en que non sabe o que implica cada actividade, é dicir, as consecuencias posibles dos seus actos. Un home ten unha intelixencia limitada cando se contenta con prever, con menos esforzo do que sería necesario, os resultados, xogando coa súa sorte, ou cando fai plans sen estudar as circunstancias actuais, incluíndo as súas propias capacidades. Unha carencia de mente tan relativa implica deixar que os nosos sentimentos calibren o que vai acontecer. Para ser intelixentes debemos «parar, mirar, escoitar» ao facer o plan dunha actividade.

Identificar a actuación cunha finalidade e cunha actividade intelixente abonda para mostrar o seu valor, a súa función na experiencia. Estamos moi acostumados a darlle entidade a un nome abstracto como «consciencia». Esquecemos que deriva do adxectivo «consciente». Ser consciente implicar ter en conta aquilo no que andamos; consciente significa saber dos trazos precisos, observables e planificados dunha actividade. A consciencia non é algo que teñamos e que observa ociosa o escenario que nos rodea, ou que deriva impresións das cousas físicas; é o nome que designa a dimensión intencional dunha actividade, polo feito de que está orientada a un fin. Por dicilo doutra maneira, ter unha finalidade é actuar con significado, non mecanicamente; é *querer* facer algo e percibir o significado das cousas á luz desa intención.

2. Criterios para as boas finalidades

Poderíamos aplicar os resultados da nosa análise á consideración dos criterios precisos para un adecuado establecemento de finalidades.

(1) A finalidade establecida debe ser consecuencia das condicións existentes. Debe basearse na consideración do que está acontecendo; nos recursos e dificultades da situación. As teorías verbo da finalidade adecuada para as nosas actividades, as teorías educativas e morais, con frecuencia violan este principio. Asumen fins que caen *fóra* das nosas actividades; fins alleos á estrutura concreta da situación; fins que derivan dunha fonte externa. Entón o problema radica en que as nosas actividades se orienten á realización deses fins establecidos externamente. Son algo ante o que *temos a obriga* de actuar. En todo caso, tales «finalidades» limitan a intelixencia; non son a expresión dunha mente que prevé, que observa e que escolle a mellor entre todas as alternativas posibles. Limitan a intelixencia porque, estando dadas de antemán, deben ser impostas por algunha autoridade externa á intelixencia, á que non se lle deixa outra alternativa que unha escolla mecánica de medios.

(2) Vimos falando como se as finalidades se puidesen formar por enteiro antes de tentar logralas. Esta impresión debe ser agora clarificada. A finalidade tal e como agroma por primeira vez é un simple bosquexo aproximado. O acto de tentar lograla pon a proba o seu valor. Se consegue orientar a actividade con éxito, non se precisa de nada máis, dado que a súa única función consiste en mostrar de antemán un obxectivo; e por veces abonda cun simple indicio. Mais normalmente, cando menos en situacións complicadas, ao iniciar a actividade aparecen circunstancias que non se tiñan considerado. Isto leva a que se revise a finalidade orixinal; fai que se sume ou se reste. Unha finalidade debe ser, por tanto, *flexible*; ten que ser posible modificala en función das circunstancias. Un fin que se traslada

externamente ao proceso de acción sempre resulta ríxido. Ao ser introducido ou imposto desde fóra, non se espera que teña unha relación dinámica coas condicións concretas da situación. O que acontece no curso da acción nin o confirma, nin o refuta, nin o altera. Ante un fin así só cabe insistir. O fracaso resultante da súa falta de adaptación, atribúese simplemente ás distorsións das condicións, e non ao feito de que a finalidade non é razoable dadas as circunstancias. O valor dunha finalidade lexítima, polo contrario, reside no feito de que podemos utilizala para cambiar as condicións. É un método para tratar coas condicións de xeito que se poidan operar nelas as alteracións desexadas. Un granxeiro que aceptase pasivamente as cousas tal e como as encontra, cometería un erro tan grave como aquel que elaborase os seus plans esquecendo por completo o que aconsellan o chan, o clima, etc. Un dos males dunha finalidade en educación que sexa abstracta ou resulte demasiado allea, radica en que a súa falta de aplicabilidade práctica é capaz de provocar unha quebra azarosa das condicións dadas. Unha boa finalidade parte do estado actual da experiencia dos alumnos, e elaborando un plan de actuación provisional, ten en todo momento presente o plan para modificalo a medida que as condicións varían. A finalidade, entón, é experimental, e polo tanto desenvólvese constantemente segundo a acción aconselle.

(3) A finalidade debe representar sempre unha liberación de actividades. O termo *fin á vista* é suxestivo, pois pon diante da mente a culminación ou a conclusión dalgún proceso. A única maneira en que podemos definir unha actividade é poñendo ante nós mesmos os obxectos en que finaliza, do mesmo modo en que no tiro a finalidade é a diana. Pero debemos lembrar que o *obxecto* é só unha marca ou signo mediante o que a mente especifica a *actividade* que se desexa realizar. Falando con rigor, a finalidade real é *dar* na diana e non a diana en si; *apuntamos* grazas á diana, pero tamén ao ver a pistola. Os diferentes obxectos que veñen á mente son medios para *orientar*

a actividade. Así, apuntamos, por exemplo, a un coello; o que queremos e un disparo certoiro: un tipo concreto de actividade. Ou, se o que queremos é o coello, o coello non é alleo á actividade, senón un factor da actividade; queremos comer o coello, ou mostralo como evidencia de boa puntería; queremos facer algo con el. O que se fai coa cousa, non a cousa illada, é a nosa finalidade. O obxecto non é máis que unha fase da finalidade en curso, para darlle continuidade con éxito á actividade. Isto é o que quer dicir a frase utilizada antes, «actividade liberadora».

En contraste co cumprimento dalgún proceso para que a actividade poida continuar, temos o carácter estático dunha finalidade que se impón desde fóra da actividade. Sempre se concibe como fixo; é *algo* que hai que lograr e posuír. Cando se parte dunha idea así, a actividade é un simple medio inevitable para algo máis; carece de importancia e de significado por si mesma. Comparada coa finalidade non é máis que un mal necesario; algo que debe desaparecer antes de alcanzar o obxecto, que é o único que posúe valor. Noutras palabras, a idea externa da finalidade provoca a separación entre medios e fin, mentres que un fin que agroma na propia actividade e que inflúe na súa orientación sempre implica a un tempo fin e medios, sendo a distinción unha cuestión de conveniencia. Cada medio é un fin temporal até que o alcanzamos. Cada fin convértese nun medio para darlle un novo pulo á actividade unha vez que se conseguiu. Chamámoslle fin cando sinala a dirección futura da actividade na que estamos implicados; medio cando sinala a dirección actual. Todo divorcio entre fin e medios diminúe por tanto o significado da actividade e adoita reducila a algo monótono do que escapará quen poida. Un granxeiro ten que utilizar plantas e animais para desenvolver as actividades na granxa. Certamente a súa vida é diferente se lle gustan, ou se as considera como simples medios que debe utilizar para lograr calquera outra cousa que só a el lle interesa. No primeiro caso, toda a súa actividade é significativa; cada fase ten un valor en

si. Ten a experiencia de lograr o seu obxectivo en cada fase; a finalidade posposta, ou fin previsto, é simplemente un sinal ao lonxe que mantén a súa actividade en plenitude e con liberdade. Pois se non mira ao lonxe, é probable que se atope bloqueado. A finalidade acaba sendo un *medio* de acción tan importante como calquera outro aspecto da actividade.

3. Aplicacións na educación

Non hai nada especial nas finalidades educativas. Son como as finalidades en calquera outra ocupación dirixida. O educador, coma o granxeiro, ten certas cousas que facer, certos recursos con que facelas, e certos obstáculos que ter en conta. As condicións coas que traballa o granxeiro, sexan obstáculos ou recursos, teñen a súa propia estrutura e forma de operar con independencia dos propósitos de aquel. A semente abrolla, a chuvia cae, o sol brilla, os insectos devoran, veñen as pragas, as estacións cambian. A súa finalidade consiste simplemente en utilizar todas esas situacións; facer que as súas tarefas e as súas enerxías vaian na mesma dirección, en lugar de chocar entre si. Sería absurdo que o granxeiro se puxese a cultivar algo, sen saber das circunstancias do chan, do clima, das características da semente que planta, etc. O seu propósito consiste en prever as consecuencias das súas enerxías en relación ás cousas que o rodean, unha previsión para orientar a súa actividade diaria. A previsión de consecuencias posibles conduce a unha observación máis coidadosa e extensiva da natureza e do comportamento das cousas coas que ten que traballar, e coa ideación dun plan, é dicir, cunha certa orde nas accións a realizar.

Ocorre o mesmo co educador, sexa pai ou profesor. É tan absurdo que este último estableza as súas «propias» finalidades como obxectivo central do desenvolvemento dos nenos como que o granxeiro estableza un plan de acción ideal sen considerar as condicións. As finalidades implican aceptar a responsabilidade

de observar, de anticipar, e de arranxar as cousas para realizar ben unha actividade, sexa no campo sexa na educación. Cada finalidade ten valor en tanto que promove a observación, a esco-lla, e a planificación na realización dunha actividade momento a momento, hora a hora; cando entorpece o camiño do sentido común propio do individuo (como seguramente acontece cando se impón desde fóra ou mediante a autoridade) causa prexuízos.

E resulta necesario que lembremos que a educación como tal carece de finalidades. Só as persoas, os pais, e os profesores, etc., teñen finalidades, pero non unha idea abstracta como a educación. E consecuentemente os seus propósitos presentan unha enorme variedade, diferentes con cada neno, e cambiantes a medida que os nenos medran e co aumento da experiencia pola parte daquel que ensina. Mesmo as finalidades máis válidas que se poidan expresar con palabras, causarán, como palabras, máis dano que ben a non ser que se recoñeza que non son finalidades, senón máis ben suxestións aos educadores verbo da forma de observar, de mirar ao lonxe, de escoller como liberar e como orientar as enerxías de cada situación concreta en que se encontren. Como dixo un escritor actual:

Orientar a este neno para que lea novelas de Scott⁶¹ en lugar das vellas historias de Sleuth⁶²; aprenderlle a esta nena a coser; desterrar da cabeza de John o costume de abusar; preparar esta clase para estudar medicina; velaí exemplos dos millóns de obxectivos que temos diante nosa neste momento na tarefa concreta de educar.

⁶¹ Walter Scott (1771-1832) foi un escritor escocés de expresión inglesa abeirado ao romanticismo e autor de novelas históricas coma *Ivanhoe* ou poemas como *The Lady of the Lake*. O primeiro título foi moi utilizado en escolas e institutos dos Estados Unidos de América.

⁶² Referencia ás denominadas «dime novel», ou novelas breves a patacón, que se fixeron moi populares a finais do século XIX e principios do XX, e que presentaban un amplo abano de liñas creativas, coma o terror, policías, indios e vaqueiros. A denominada Old Sleuth Library, era unha serie de novelas breves, creada por Harlan Hasley (1837-1898), que tiña como personaxe principal a un mozo coñecido como Old Sleuth dado o seu costume de disfrazarse de vello para resolver os casos.

Tendo en conta estas consideracións, procederemos a establecer as características propias de toda boa finalidade educativa.

(1) Unha finalidade educativa debe asentarse nas actividades e nas necesidades intrínsecas (incluíndo os instintos orixinais e os hábitos adquiridos) do individuo concreto que cómpre educar. A orientación dunha finalidade así, en tanto preparación, consiste, como xa vimos, en omitir as capacidades existentes e buscar a finalidade nalgún logro ou responsabilidade futura. Por norma, existe unha disposición a tomar en consideración o que lle resulta querido ao corazón dos adultos e que se toma como finalidade, sen pensar xamais nas capacidades dos que se educan. Tamén existe unha inclinación a propoñer finalidades que son tan uniformes que desatenden as capacidades e as necesidades do individuo, esquecendo que toda aprendizaxe é algo que acontece a un individuo nun tempo e nun espazo dados. O maior rango de percepción do adulto ten gran valor para observar as habilidades e as debilidades dos novos, para decidir a que equivalen. Así, as capacidades artísticas do adulto indican ata onde poden chegar certas tendencias no neno; se non coñecésemos os logros do adulto non poderíamos establecer a importancia das actividades de debuxar, de copiar, de modelar ou de colorear do neno. Se non fose pola linguaxe adulta, non seríamos quen de saber da importancia do impulso do balbucido na infancia. Pero unha cousa é utilizar os logros do adulto como marco no que situar e analizar as realizacións da infancia e da mocidade, e outra ben diferente consideralas como unha finalidade prefixada sen ter en conta as actividades concretas dos educandos.

(2) Unha finalidade debe poder formularse mediante un método que favoreza a cooperación coas actividades dos que reciben instrución. Debe suxerir o tipo de medio necesario para liberar e organizar as *súas* capacidades. Se non permite a construción de procedementos específicos, e se estes procedementos non poñen a proba, corrixen, e modifican as finalidades, este

último carece de valor. En lugar de facilitar a tarefa específica de ensinar, limita o uso do xuízo común para observar e controlar a situación. Opera para evitar o recoñecemento de todo, agás aquilo que cadre exactamente co fin previsto preestablecido. Cada fin preestablecido, precisamente porque se estableceu de forma ríxida, semella considerar innecesario prestar unha atención coidadosa ás circunstancias concretas. Dado que iso é o que *hai que facer* en todo caso, de que serve ter en conta detalles que non contan?

O vicio dos fins impostos externamente ten unha raizame vella. Os profesores recíbennos das autoridades superiores; estas autoridades acéptanos ao tratarse do que é común na comunidade. Os profesores impoñenllos aos nenos. Como primeira consecuencia temos que a intelixencia do profesor non é libre; límitase a aceptar as finalidades establecidas desde arriba. Moi raramente o profesor como individuo ten a liberdade necesaria para, lonxe dos ditados da autoridade da inspección, dos métodos dos libros de texto, do programa de estudos previsto, etc., situarse cabo das mentes dos seus alumnos e da materia obxecto de estudo. Esta falta de confianza na experiencia do profesor reflíctese pola súa volta na falta de confianza nas respostas dos alumnos. Estes últimos reciben finalidades impostas externamente por partida dobre ou tripla, e senten unha confusión permanente dado o conflito existente entre as finalidades que acaen ben coa súa propia experiencia no momento, e aquelas ás que se ven obrigados. Mentres non se recoñeza o criterio democrático da significación intrínseca de cada experiencia de crecemento, viviremos na confusión intelectual dada a demanda de adaptación a finalidades externas.

(3) Os educadores deben poñerse en garda contra as finalidades que se presentan como xerais e supremas. Cada actividade, por específica que sexa, resulta xeral, certamente, nas súas diversas conexións, pois conduce de forma indefinida a outras cousas. En tanto que unha idea xeral nos volve máis activos en

relación a esas conexións, non pode ser demasiado xeral. Mais «xeral» tamén significa «abstracto» ou afastado dun contexto específico. E unha tal abstracción implica afastamento, e devólvenos, unha vez máis, a unha ensinanza e a unha aprendizaxe entendidas como simples medios de preparación para un fin alleo aos medios. Que a educación sexa, literalmente e en todo momento, a súa propia recompensa implica que ningunha disciplina ou estudo que queiramos considerar resultará educativa a non ser que o seu valor radique en posuíla. Unha finalidade verdadeiramente xeral amplía a perspectiva; é un estímulo para ter en conta máis consecuencias (conexións). Isto implica unha observación máis ampla e flexible dos medios. Cantas máis forzas en interacción considere o granxeiro, por exemplo, máis diversos serán os seus recursos inmediatos. Verá un maior número de posibles puntos de partida, e un maior número de camiños para facer o que quere facer. Canto máis completa sexa a ideación de posibles logros futuros, menos vinculada estará a súa actividade a un número reducido de alternativas. Cando se sabe o suficiente, pódese comezar case en calquera sitio e manter a actividade de forma continua e proveitosa.

Entendendo entón o termo finalidade xeral ou global simplemente no sentido dunha análise ampla do campo das actividades actuais, continuaremos con algunhas das finalidades máis xerais que se consideran nas teorías educativas do momento, e veremos que luz botan sobre as finalidades inmediatas, concretas e diversas, e que sempre son a preocupación real do educador. Partimos do feito (tal e como se deriva en realidade de todo canto se leva dito) de que non existe necesidade de escoller entre elas, nin de poñelas a competir entre si. Cando nos poñemos a actuar de forma concreta temos que seleccionar ou escoller unha acción particular nun tempo dado, pero pode existir un conxunto de finalidades xenéricas sen que compitan entre elas, dado que elas mostran diferentes maneiras de ver a mesma escena. Non podemos escalar diferentes montañas ao

mesmo tempo, pero as vistas que se teñen ao ascender diferentes montañas complementáanse entre si: non establecen mundos incompatibles, en competencia. Ou, por dicilo dunha maneira un pouco diferente, a formulación dunha finalidade pode suxerir certas cuestións e observacións, e outra formulación outras cuestións que remiten a outras observacións. Entón, canto máis xerais sexan as finalidades mellor. Unha formulación pode poñer de relevo o que outra esquece. A pluralidade de hipóteses é para o científico o mesmo que a pluralidade de finalidades formuladas para o instructor.

Resumo

Unha finalidade denota o resultado de calquera proceso natural traído á conciencia e convertido en factor para determinar a observación presente e a escolla de posibilidades de actuar. Significa que unha actividade tornouse intelixente. Especificamente, implica a previsión das consecuencias alternativas que derivan de actuar ante unha situación dada de formas diferentes, e o uso do que se anticipa para orientar a observación e a experiencia. Unha finalidade verdadeira opónse entón por completo a unha finalidade que se impón desde fóra sobre un proceso en acción. O último é prefixado e ríxido; non é un estímulo para a intelixencia nunha situación dada, senón que é unha orde ditada externamente para facer estas e aquelas cousas. En lugar de conectarse directamente coas actividades do momento, resulta allea, afastada dos medios polos que hai que lograla. En lugar de propoñer unha actividade máis libre e mellor equilibrada, supón unha limitación da acción. Na educación, a existencia destas finalidades impostas desde o exterior é a causa do valor que se lle concede á idea dunha preparación para un futuro remoto e para converter o traballo do profesor e do alumno en mecánico e servil.

CAPÍTULO IX

O DESENVOLVEMENTO NATURAL E A EFICACIA SOCIAL COMO FINALIDADES

1. A natureza como provedora de finalidade

Acabamos de subliñar a futilidade de tentar establecer a finalidade da educación, algunha finalidade última á que se subordinen todas as demais. Indicamos que en tanto as finalidades xerais non son máis que puntos de vista prospectivos desde os que considerar as condicións existentes e estimar as súas posibilidades, poderíamos ter un número indefinido delas, e todas vinculadas entre si. De feito, en diferentes momentos formuláronse unha chea delas, tendo todas un gran valor circunstancial. Pois a *formulación* da finalidade é unha cuestión de relevancia nun momento concreto. E nós non poñemos a énfase en cousas que non precisan énfase, é dicir, ese tipo de cousas que non presentan ningún problema. Máis ben adoitamos encadrar a nosa formulación sobre a base dos defectos e das necesidades da situación actual; sabemos ben, sen unha formulación explícita que sería innecesaria, aquilo que está ben ou que así o parece. Encadramos as nosas finalidades explícitas en termos dunha alteración que debe producirse. Non supón, daquela, ningún paradoxo que requira explicación que unha época ou xeración determinada adoite poñer a énfase das súas proxecións conscientes xusto nas cousas das que hai maior carencia nun momento dado. Unha época dominada pola autoridade, traerá como resposta o desexo de maior liberdade individual; unha época de actividade individual caótica, a necesidade de control social como finalidade educativa.

A práctica actual implícita e a finalidade consciente ou establecida equilíbranse pois entre si. En épocas diferentes téñense proposto finalidades como unha vida plena, mellores métodos

de estudo da linguaxe, a substitución de palabras por cousas, a eficiencia social, a cultura persoal, o servizo social, o desenvolvemento completo da personalidade, o coñecemento enciclopédico, a disciplina, a contemplación estética, a utilidade, etc. O debate que propoñemos considera tres principios de influencia recente; algúns outros foron analizados incidentalmente nos capítulos previos, e outros serán considerados máis adiante nun debate verbo do coñecemento e dos valores dos estudos. Comezamos coa consideración de que a educación é un proceso de desenvolvemento concordante coa natureza, seguindo a formulación de Rousseau⁶³, que opoñía o natural ao social (p. 222); para pasar despois á concepción contraria da eficiencia social, que opón o social ao natural.

(1) Os reformadores educativos descontentos coa convencionalidade e coa artificialidade dos métodos escolásticos que os rodean, tenden a recuperar a natureza como un estándar. Suponse que a natureza fornece a norma e a finalidade do desenvolvemento; tan só temos que aceptar e seguir os seus camiños. O valor positivo desta concepción reside na vehemencia coa que pon de manifesto o errados que están os obxectivos que non prestan atención aos atributos naturais dos educandos. A súa debilidade está na facilidade coa que se confunde o natural, no sentido do *normal*, co físico. O uso construtivo da intelixencia na previsión e na invención queda descartado; cómpre poñerse a un lado e deixar que a natureza faga o traballo. Dado

⁶³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi un escritor e filósofo franco-helvético, definido como un ilustrado, a pesar das profundas contradicións que o separaron dos principais representantes da Ilustración. As súas ideas políticas contidas no texto *Contrat social* (1762) influíron en grande medida na Revolución Francesa e no desenvolvemento da teoría republicana, mentres que as súas ideas educativas, expostas na narración *Emile ou de l'Éducation* (1762) constituíron a cerna do naturalismo pedagóxico («O home é bo por natureza») e do paidocentrismo, un a modo de xiro de 180 graos con respecto aos anteriores discursos sobre a educación. Desta obra existe tradución galega editada en 2006 pola Universidade de Santiago de Compostela, dentro da colección «Clásicos do pensamento universal».

que ningún ten establecido a verdade e a falsidade da doutrina mellor que Rousseau, vaíamos onda el. Di el:

A educación recibímola de tres fontes: natureza, homes e cousas. O desenvolvemento espontáneo dos nosos órganos e capacidades constitúe a educación da natureza. O uso que nos aprenden a dar a ese desenvolvemento constitúe a educación que recibimos dos homes. A adquisición de experiencia persoal dos obxectos que nos rodean é a que lle corresponde ás cousas. Só cando estes tres tipos de educación concordan entre si e buscan a mesma finalidade, vai o home en pos do seu verdadeiro obxectivo. Se nos preguntan cal é esta finalidade, a resposta é a natureza. Pois dado que a concorrencia dos tres tipos de educación é necesaria para a súa plenitude, o tipo que cae por completo fóra do noso control debe necesariamente regular as outras dúas.

Despois el define a Natureza para falar das capacidades e disposicións que son innatas, «pois elas existen antes da modificación debida aos hábitos coercitivos e á influencia da opinión dos demais»⁶⁴.

As palabras de Rousseau ben merecen un estudo atento. Conteñen algunhas das verdades fundamentais sobre a educación que xamais se tiñan formulado, xunto cun curioso xiro. Sería imposible expresarse mellor do que o fai nas primeiras frases. Os tres factores do desenvolvemento educativo son (a) a estrutura conxénita dos nosos órganos corporais e as súas actividades funcionais; (b) os usos que se fan das actividades destes órganos baixo a influencia doutras persoas; (c) a súa interacción directa coa contorna. Esta formulación certamente resume o conxunto. As súas outras dúas proposicións son igualmente acertadas; a saber, (i) que só cando os tres factores da educación concorren entre si e cooperan se produce o des-

⁶⁴ Fragmentos do *Emilio*.

envolvemento adecuado do individuo, e (ii) que as actividades conxénitas dos órganos, sendo innatas, son básicas para establecer a consonancia.

Mais abonda con que se faga unha breve lectura entre liñas, e se consideren outras frases de Rousseau, para percibir que en lugar de considerar estas tres cousas como factores que *deben* dalgunha maneira traballar de forma conxunta para que cada un deles poida operar de forma educativa, el considéraos como operacións separadas e independentes. En concreto pensa que existe un desenvolvemento independente, e, como el di, «espontáneo» dos órganos e das facultades conxénitas. Pensa que este desenvolvemento pode darse con independencia do uso que se lles dea. E a este desenvolvemento separado debe subordinarse a educación que procede do contacto social. Ora ben, existe unha enorme diferenza entre o uso de actividades conxénitas segundo as actividades mesmas —en lugar de forzalas ou pervertelas— e supoñer que o seu desenvolvemento normal sexa alleo a calquera uso, un desenvolvemento que ofrece a pauta e a norma de toda aprendizaxe do saber polo uso. Por volver ao noso exemplo anterior, o proceso de adquisición da linguaxe é un modelo práctico perfecto do crecemento educativo adecuado. No inicio parte de actividades conxénitas do aparato vocal, do aparato auditivo, etc. Pero é absurdo supoñer que estes teñen un desenvolvemento propio independente, que, por si mesmo, produciría unha fala perfecta. Tomado literalmente, o principio de Rousseau significaría que os adultos aceptasen e repetisen os balbucidos e ruídos dos nenos non tanto como o principio dunha fala articulada, que é o que son, senón como fornecemento da mesma fala, a *norma* para a ensinanza da linguaxe.

A cuestión podería resumirse dicindo que Rousseau estaba no certo ao introducir unha reforma moi necesaria na educación, ao manter que a estrutura e as actividades dos órganos fornecen as *condicións* de toda ensinanza para o uso dos órganos; pero totalmente errado ao insinuar que proporcionan non só as condicións

senón tamén as *finalidades* do seu desenvolvemento. De feito as actividades conxénitas *desenvólvense*, en contraste co exercicio caprichoso e aleatorio, as través dos usos que se lles dan. E a misión do medio social consiste, como temos visto, en orientar o crecemento ao darlle ás capacidades o mellor uso posible. As actividades instintivas poderían denominarse, metaforicamente, espontáneas, no sentido de que os órganos ofrecen unha forte inclinación a certo tipo de operación; unha inclinación tan forte á que non podemos levarlle a contra, pois ao tentar levarlle a contra podemos pervertelas, atrofialas ou corrompelas. Mais a idea dun desenvolvemento normal espontáneo destas actividades é pura mitoloxía. As capacidades naturais, ou conxénitas, fornecen a forza inicial, aínda que limitada, en toda educación; non fornecen as súas finalidades ou obxectivos. Só hai aprendizaxe cando se parte de capacidades non cultivadas, mais a aprendizaxe non é cousa do agromar espontáneo de capacidades non cultivadas. A opinión contraria de Rousseau débese sen dúbida ao feito de que el identificaba a Deus coa natureza; para el as capacidades conxénitas eran totalmente boas, procedentes directamente dun creador sabio e bo. Parafraseando o vello dito sobre o campo e a cidade, Deus é o autor dos órganos e das facultades humanas innatas, o home dálle os usos a que están destinados. En consecuencia o desenvolvemento dos primeiros fornece a pauta á que se deben subordinar os últimos. Cando os homes tentan determinar os usos aos que se deben orientar as actividades innatas, están interferindo cun plan divino. Esta interferencia das estruturas sociais na natureza, a obra de Deus, é a fonte primeira de corrupción nos individuos. A apaixonada afirmación de Rousseau verbo da bondade intrínseca de todas as tendencias naturais foi unha reacción contra a noción dominante da depravación absoluta da natureza humana innata, e tivo unha poderosa influencia na modificación da actitude en relación aos intereses dos nenos. Mais xa non é necesario dicir que os impulsos primitivos en si mesmos non son bos nin malos, senón

que serán dun ou doutro xeito segundo a finalidade que se lles dea. Non pode haber dúbida de que no abandono, na supresión ou na imposición temperá dalgúns instintos a expensas doutros, temos a causa de moitos males evitables. Pero a conclusión non é deixalos para que sigan o seu propio «desenvolvemento espontáneo», senón ofrecer un ambiente que os organice.

Volvendo aos elementos de verdade contidos nas formulacións de Rousseau, encontramos que o desenvolvemento natural, como obxectivo, permítelle sinalar medios para corrixir moitos males na práctica actual, e sinalar algunhas finalidades específicas desexables.

(1) O desenvolvemento natural como fin dirixe a atención aos órganos corporais e á necesidade de saúde e vigor. A finalidade do desenvolvemento natural pide a pais e profesores que fagan da saúde un obxectivo, pois o desenvolvemento normal non se pode dar sen prestar atención ao vigor do corpo, un feito obvio de máis e que, sen embargo, de ser recoñecido na práctica revolucionaría case que de forma automática moitas das nosas prácticas educativas. «Natureza» é, certamente, un termo vago e metafórico, pero podería dicirse que unha cousa que a «natureza» formula é a existencia de condicións para a eficiencia educativa, e que mentres non teñamos aprendido o que son esas condicións e non teñamos aprendido a facer concordar as nosas prácticas con elas, as nosas finalidades máis nobres e ideais están condenadas a padecer, pois son verbais e sentimentais antes que eficaces.

(2) A finalidade do desenvolvemento natural pon o acento no respecto pola mobilidade física. En palabras de Rousseau: «Os nenos sempre están en movemento; unha vida sedentaria é prexudicial». Cando di que «a intención da natureza é a de fortalecer o corpo antes que exercitar a mente»⁶⁵, el apenas acerta a expre-

⁶⁵ *La nueva Eloísa*. Rousseau foi tamén autor do romance epistolar *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (Amsterdam, 1761), no que se pón a debate un exercicio da ética da autenticidade fronte das convencións sociais.

sar a idea. Pero se el dixese que a «intención» de natura (por adoptar a súa forma poética de falar) é a de desenvolver a mente, especialmente *mediante* o exercicio dos músculos do corpo, tería formulado unha idea en positivo. Noutras palabras, seguir a natureza implica, concretamente, a finalidade de atender o papel real que desempeña o uso dos órganos corporais na exploración, na manipulación de materiais, en enredos e en xogos.

(3) A finalidade xeral concretase no obxectivo de atender as diferenzas individuais entre os nenos. Non se poder tomar en consideración o principio das diferenzas nas capacidades conxénitas sen se decatarse do feito de que esas capacidades son diferentes en cada individuo. A diferenza existe no só en relación á intensidade, senón tamén na súa calidade e disposición. Como dicía Rousseau:

Cada individuo nace cun temperamento *distinto*. Nós indiscriminadamente poñemos nenos con diferentes inclinacións a facer os mesmos exercicios; a súa educación destrúe esa inclinación natural e deixa unha uniformidade insulsa. E así, despois de termos utilizado a nosa enerxía en torcer os dons verdadeiros da natureza vemos que desaparece o brillo breve e ilusorio co que os tiñamos substituído, mentres as habilidades naturais por nós reprimidas non retornan⁶⁶.

Por último, a finalidade de seguir a natureza implica decatarse da orixe de preferencias e intereses, de como agroman e de cómo esvaecen. As capacidades abrollan e florecen de maneira irregular; non hai un desenvolvemento uniforme e regular. Temos que golpear cando o ferro está roxo. Especialmente importantes son as primeiras manifestacións das capacidades. A maneira en que se tratan as orientacións da primeira infancia fixan, máis do que imaxinamos, as disposicións fundamentais, e condicionan a orientación que toman as capacidades

⁶⁶ *La nueva Eloisa.*

que despois se van mostrar. A consideración educativa dos primeiros anos de vida —ben diferente a inculcar artes útiles—, data case por enteiro da época en que Pestalozzi e Froebel, seguindo a Rousseau, insistían nos principios naturais do crecemento. A irregularidade no crecemento e a súa significación sinálase na seguinte pasaxe dun estudoso do desenvolvemento do sistema nervioso:

Mentres o crecemento continúa, as cousas do corpo e da mente están en asimetría, pois o crecemento non é uniforme, senón que se acentúa agora neste punto, e despois naquel Os métodos que recoñezan, na presenza destas enormes diferenzas en aptitudes, os valores dinámicos dos desequilibrios naturais do crecemento e os utilicen, apostando pola desigualdade fronte á uniformidade lograda mediante a poda, seguirán con maior rigor aquilo que acontece no corpo e así mostrarán ser máis efectivos»^{* 67}.

A observación das orientacións naturais resulta difícil baixo condicións restritivas. Móstranse con maior naturalidade nas formas espontáneas de dicir e de facer do neno, é dicir, naquelas que realiza sen que se lle mande e nas que sente que non está sendo observado. Non cabe concluír que todas esas orientacións sexan positivas por ser naturais; pero cabe concluír que dado que existen, son operativas e hai que telas en conta. Debemos promover que as que son positivas teñan un contorno que as manteña activas, e que esa actividade súa controle a dirección que tomen as outras, e polo tanto inducir o abandono destas últimas pois non levan a ningures. Moitas orientacións que incomodan aos pais cando aparecen adoitan ser transito-

* Donaldson, "Growth of Brain", p. 356.

⁶⁷ Donaldson, H. H., *The growth of the brain: a study of the nervous system in relation to education*, Londres, 1895. Henry Herbert Donaldson (1857-1938), formado en Yale e Columbia, pero tamén en Europa, exerceu a docencia universitaria nos Estados Unidos no eido da anatomía do sistema nervioso ao que dedicará o libro que cita Dewey, publicado en 1905.

rias, e, a veces, por dedicarlles moita atención o neno acaba por prestárllela el tamén. En todo caso, os adultos con moita facilidade adoitan considerar os seus propios hábitos e desexos como normas, considerando as orientacións dos impulsos dos nenos como un mal a eliminar. Esta posición, fronte á que a idea de seguir a natureza supón, en boa medida, unha protesta, é o resultado das tentativas de facer que os nenos se acomoden ao molde das normas dos adultos.

En conclusión, sinalamos que nos seus inicios a idea de seguir a natureza combinaba dous factores que non mantiñan entre si unha relación inherente. Antes de Rousseau os reformadores educativos inclinábanse por afirmar a importancia da educación concedéndolle un poder practicamente ilimitado. Afirmábase que todas as diferenzas entre os pobos, e entre as clases e as persoas do mesmo pobo, obedecían a diferenzas na formación, no exercicio, na práctica. Orixinariamente, a mente, a razón, e o entendemento son, na práctica, o mesmo en todos. Esta identidade esencial da mente implica a igualdade esencial de todos, e a posibilidade de situalos a todos no mesmo nivel. Como protesta fronte a esta visión, a doutrina da harmonía coa natureza implicaba unha visión moito menos formal e abstracta da mente e dos seus poderes. Substituíu as facultades abstractas de discernimento, de memoria e de xeneralización, por instintos específicos e por impulsos e capacidades fisiolóxicas, diferentes de individuo a individuo (como diferentes eran, segundo sinalaba Rousseau, mesmo nos cans dunha mesma camada). Nese sentido, a doutrina da harmonía educativa coa natureza reforzouse co desenvolvemento da bioloxía, da fisioloxía e da psicoloxía modernas. Implica, en efecto, que se ben a significación da crianza, da modificación, e da transformación por medio do esforzo educativo directo é grande, a natureza, ou as capacidades non aprendidas, ofrece o fundamento e os recursos necesarios para esa crianza.

Por outra parte, a doutrina de seguir a natureza foi un dogma político. Supuxo unha rebelión contra costumes, ideais e insti-

tucións sociais existentes (p. 223). A afirmación de Rousseau de que todo é bo tal e como vén das mans do Creador tivo importancia só por contraste coa última parte da mesma frase: «Todo dexenera nas mans do home.» E de novo afirma:

O home *natural* ten un valor absoluto; é unha unidade numérica, un enteiro puro sen outra relación máis que consigo mesmo e cos seus semellantes. O home civilizado só é unha unidade relativa, o numerador dunha fracción cun valor que depende do seu denominador, relacionado co corpo integral da sociedade. As boas institucións políticas son as que volven ao home desnaturalizado.

Sobre esta concepción do carácter artificial e pernicioso da vida social organizada tal e como agora existe*, el situaba a noción de que a natureza non só fornece capacidades básicas coas que comeza o crecemento senón tamén o seu plan e finalidade. Certamente é verdade que as institucións e as normas perniciosas están orientadas case de forma automática a ofrecer unha educación errada que a máis coidadosa educación escolar non pode contrarrestar; pero a conclusión non é a de educar fóra do medio, senón a de proporcionar un medio en que se lle poida dar mellor uso ás capacidades conxénitas.

2. A eficiencia social como finalidade

Unha concepción segundo a cal a natureza ofrecería a finalidade da boa educación, e a sociedade a finalidade da mala educación, non podería agardar que non provocase protestas. A concepción oposta tomou a forma dunha doutrina para a que a finalidade da educación é a de fornecer precisamente o que a natureza non acerta a asegurar; nomeadamente, a adaptación do individuo ao

* Non debemos esquecer que Rousseau tiña en mente un tipo de sociedade radicalmente diferente, unha sociedade fraternal cunha finalidade que tiña que ser idéntica á bondade de todos os seus integrantes, que el pensaba que era moito mellor que os Estados existentes en tanto estes son peores que o estado da natureza.

control social; a subordinación das capacidades conxénitas ás normas sociais. Non sorprende ver que o valor da idea da eficiencia social reside en boa medida na crítica aos aspectos máis febles da doutrina do desenvolvemento natural; e o uso inadecuado que se fai dela deriva de que se utiliza para botar por terra canto de certo poida haber nela. Non hai dúbida de que debemos prestar atención ás actividades e logros da vida en grupo para entender o que significa o desenvolvemento da capacidade, é dicir, a eficiencia. O erro radica en pensar que debemos adoptar medidas de subordinación en vez de utilización para garantir a eficiencia. A doutrina semella axeitada cando recoñecemos que a eficiencia social obtense non mediante unha coerción negativa senón mediante o uso positivo das capacidades conxénitas do individuo en actividades con significado social.

(1) Traducida a finalidades específicas, a eficiencia social sinala a importancia da competencia profesional⁶⁸. As persoas non poden vivir sen medios de subsistencia; a maneira en que estes medios se utilizan e consomen ten unha gran influencia sobre todas as relacións das persoas entre si. Se un individuo non é quen de alimentarse a si mesmo e aos cativos que dependen del, convértese nunha carga ou nun parasito para as actividades dos demais. El mesmo perde unha das experiencias máis educativas da vida. Se non é ameistrado no uso adecuado das actividades do traballo, existe un perigo grave de que poida depravarse ata ferir a outros para posuír a súa riqueza. Ningún modelo educativo pode permitirse esquecer consideracións tan básicas. Porén, no nome dos ideais máis elevados e espirituais, a ordenación da educación superior con frecuencia non só os esqueceu senón que os tratou con menosprezo ao situalos fóra de toda consideración educativa. Co cambio dunha sociedade oligárquica a unha democrática, é natural que se poña a énfase no significado dunha educación que debería ter como resultado

⁶⁸ *Industrial* no orixinal.

a capacidade para abrirse camiño no mundo economicamente, e para facer un uso adecuado dos recursos económicos en lugar de ocuparse da ostentación e do luxo.

Existe, non obstante, o grave perigo de que ao insistir nesta finalidade, as condicións e as regras económicas actuais se acepten como fins sen máis. Un criterio democrático esixe que desenvolvamos a capacidade para que a competencia de cada quen poida coller e facer o seu propio camiño. Este principio viólase cando de antemán se tenta encaixar aos individuos en determinadas ocupacións, escollidas non sobre a base das capacidades orixinais amestradas, senón a partir da riqueza e da posición social dos pais. De feito, a industria na actualidade sofre cambios rápidos e bruscos por mor da evolución de novos inventos. Agroman novas industrias, e as vellas revolúcionanse. En consecuencia, a tentativa de amestrar para un modo moi específico de eficiencia acaba por ser un problema. Cando a ocupación troca os seus métodos, tales individuos quedan atrás con aínda menos capacidade para adaptarse da que terían cun adestramento menos específico. Pero, por riba de todo, a actual dimensión industrial da sociedade está máis chea de desigualdades que calquera outra que teña existido. A finalidade da educación progresiva⁶⁹ consiste en contribuír a corrixir os privilexios e as carencias inxustas, non en perpetualas. Alí onde o control social implique subordinación das actividades individuais á autoridade de clase, existe o perigo de que a educación profesional estea dominada pola aceptación do *status quo*. As diferenzas nas oportunidades económicas establecen xa que logo as posicións futuras dos individuos. Chegamos a unha recuperación inconsciente dos defectos do esquema platónico (p. 217) sen o seu método ilustrado de selección.

(2) Eficiencia cívica, ou boa cidadanía. Resulta arbitrario, certamente, separar a competencia profesional da capacidade

⁶⁹ *Progressive education* no orixinal.

para a boa cidadanía. Pero o último termo pode utilizarse para sinalar diferentes calidades que son máis vagas que a habilidade vocacional. Eses trazos proceden de todo aquilo que fai que un individuo sexa un bo compañeiro en cidadanía nun sentido político: denota habilidade para xulgar aos homes e as medidas con sabedoría, e para tomar parte activa en elaborar leis e en obedecelas. A finalidade da eficiencia social ten cando menos o mérito de protexernos fronte á idea do adestramento da facultade mental en xeral. Chama a atención ante o feito de que a facultade ten que relacionarse con algo a facer, e co feito de que as cousas que máis precisan ser feitas son as cousas que implican relacións de uns con outros.

De novo aquí temos que ter conta de non entender a finalidade de maneira moi reducida. Unha interpretación moi determinada tería excluído nalgúns períodos os descubrimentos científicos, a pesar do feito de que en último termo a garantía do progreso social depende deles. Pois teríanse considerado aos científicos como simples soñadores teóricos, totalmente carentes de eficiencia social. Hai que ter en conta que ultimamente a eficiencia social enténdese, nin máis nin menos, como a capacidade para participar na partilla da experiencia. Afecta a todo o que fai que a experiencia propia teña valor para os demais, e a todo o que nos permite participar de forma máis activa na experiencia valiosa dos demais. A habilidade para producir arte e gustar dela, a capacidade para a recreación, para o uso significativo do ocio, son elementos máis importantes para ela que os elementos convencionalmente asociados a miúdo coa cidadanía.

No seu sentido máis amplo a eficiencia social non é máis que a socialización da *mente* que de forma máis directa se ocupa de facer que as experiencias sexan máis comunicables; en tirar abaixo as barreiras da estratificación social que fan que os individuos sexan impermeables aos intereses dos outros. Cando a eficiencia social se limita ao servizo derivado dos actos reali-

zados, omítese o seu compoñente principal (pois é a súa única garantía), a empatía intelixente ou boa vontade. Pois a empatía como unha calidade desexable é algo máis que un simple sentimento; é a imaxinación cultivada do que os homes teñen en común e unha rebelión contra todo o que innecesariamente os divide. O que a veces se designa como interese benevolente polos outros pode acabar sendo a máscara involuntaria do desexo de dicirlles o que é bo para eles, en lugar do empeño en liberalos, de maneira que poidan buscar e atopar por si mesmos o que consideren bo. A eficiencia social, mesmo o servizo social, son cousas duras e frías cando se separan dun recoñecemento activo da diversidade de bens que a vida pode ofrecer a diferentes persoas, e da fe na utilidade social de promover que cada individuo faga a súa propia escolla intelixente.

3. A cultura como finalidade

Destas consideracións deriva a cuestión de se a eficiencia social é ou non unha finalidade compatible coa cultura. A cultura significa cando menos algo cultivado, algo maduro; oponse ao silvestre e ao cru. Cando o «natural» se identifica co silvestre, a cultura é o oposto ao que se denomina desenvolvemento natural. A cultura tamén é algo persoal; é o cultivo en relación co aprecio polas ideas e pola arte e por intereses humanos máis amplos. Cando a eficiencia se identifica cun abano reducido de *actos*, en lugar de facelo co espírito e co significado da *actividade*, a cultura é o oposto da eficiencia. Chámeselle cultura ou desenvolvemento completo da personalidade, o resultado é idéntico ao significado verdadeiro da eficiencia social sempre que se preste atención ao que hai de único no individuo, e non sería un individuo se non houberse nel algo inconmensurable. O seu oposto é o mediocre, o común. Sempre que se desenvolve unha calidade distintiva, prodúcese unha diferenza na personalidade, e con ela unha garantía maior dun servizo social

que vaia alén de fornecer moitas comodidades materiais. Pois como é que pode existir unha sociedade que mereza ser servida se non está constituída por individuos con calidades persoais significativas?

A realidade é que a oposición entre o alto valor da personalidade e a eficiencia social é algo propio dunha sociedade organizada en modo feudal, coa súa ríxida división entre [seres] inferiores e [seres] superiores. Asímesa que os últimos teñen tempo e oportunidades para desenvólense como persoas; os primeiros limitáanse a elaborar produtos materiais. Cando a eficiencia social, medida por produtos ou resultados, se presenta como o ideal dunha suposta sociedade democrática, significa que se acepta e se aplica a visión despectiva das masas característica dunha comunidade aristocrática. Pero se a democracia ten un sentido moral e ideal, iso implica que a todos hai que demandar un retorno social e que para todos debe existir unha oportunidade de desenvolver as capacidades propias. A separación das dúas finalidades na educación resulta fatal para a democracia; a adopción do sentido máis estreito da eficiencia priva a esta da súa xustificación esencial.

A finalidade da eficiencia (como calquera finalidade educativa) debe incluírse dentro do proceso da experiencia. Cando se mide con produtos externos tanxibles, e non mediante o logro dunha experiencia claramente valiosa, vólvese materialista. Os resultados entendidos como os produtos que poida acadar unha personalidade eficiente, son, en sentido estrito, subprodutos da educación: subprodutos que son inevitables e importantes, pero en calquera caso subprodutos. Establecer unha finalidade externa fortalece como reacción unha concepción falsa da cultura, que se identifica con algo puramente «interno». E esa idea de perfeccionar unha personalidade «interna» é un síntoma seguro de divisións sociais. O que se denomina interno é simplemente aquilo que non se vincula cos outros, que non é posible comunicar libre e plenamente. O que se denomina

cultura espiritual normalmente ten sido fútil, con algo podre-
cido dentro, polo feito de ter sido concibida como algo que
o home podía ter internamente, e polo tanto en exclusiva. O
que un é como persoa deriva daquilo que un é asociado con
outros, nunha interacción libre e mutua. Isto transcende tanto
a eficiencia, que consiste en fornecer produtos a outros, como a
cultura, que supón un refinamento e un lustre exclusivos.

Todo individuo terá errado a súa vocación, sexa un granxeiro,
un médico, un profesor ou un estudante, se non entende que
acadar resultados que teñan valor para os máis é algo que acom-
pañña calquera proceso de experiencia cun valor intrínseco. Por
qué pensar entón que hai que escoller entre sacrificarse para
facer cousas valiosas polos outros, ou sacrificar os outros para
lograr os propios fins exclusivos, sexa a salvación da propia
alma ou a construción dunha vida interior e dunha persona-
lidade espiritual? O que acontece é que ao non ser ningunha
destas cousas posible de forma permanente, chegamos a un
compromiso e a unha alternativa. Tentamos cada camiño por
quendas. Non hai maior traxedia que o feito de que o pensa-
mento profesado polo mundo espiritual e relixioso teña posto de
relevo os dous ideais de abnegación e de perfección espiritual,
en lugar de actuar con forza contra ese dualismo da vida. O
dualismo está tan fortemente arraigado que resulta difícil de
desterrar; por esa razón, a tarefa específica da educación no
momento actual consiste en loitar a favor dunha finalidade na
que a eficiencia social e a cultura persoal sexan sinónimos e
non antónimos.

Resumo

As finalidades xerais ou universais son puntos de vista para
considerar os problemas específicos da educación. En conse-
cuencia, é unha proba do valor da maneira en que se formula
calquera finalidade xeral o ver se asume de forma inmediata

e consistente os procedementos que son suxeridos por outra. Aplicamos esta proba a tres finalidades xerais: o desenvolvemento segundo a natureza, a eficiencia social, e a cultura ou o enriquecemento mental persoal. En cada caso vimos que cando as finalidades se formulan parcialmente entran en conflito entre si. Unha formulación parcial do desenvolvemento natural considera como fin último as capacidades primitivas nun suposto desenvolvemento espontáneo. Desde este punto de vista o adestramento que as volve útiles para os outros é unha coacción impropia; cando se modifican profundamente a través dun cultivo deliberado, corrómpense. Mais cando recoñecemos que as actividades naturais implican actividades conxénitas que se desenvolven só a través dos usos polos que se cultivan, o conflito desaparece. Da mesma maneira, unha eficiencia social que se define en termos de ofrecer servizos externos aos demais opónse necesariamente á finalidade de enriquecer o significado da experiencia, mentres que unha cultura que se asenta no refinamento interno da mente se opón a unha disposición socializada. Pero a eficiencia social como propósito educativo debería implicar o cultivo da capacidade para participar libre e plenamente en actividades compartidas e comúns. Isto é imposible sen cultura, aínda que supoña unha recompensa cultural, pois non se poden partillar interaccións con outros sen aprendizaxe, sen adquirir un punto de vista máis amplo e sen percibir cousas que doutro xeito se ignorarían. E non hai tal vez mellor definición de cultura que aquela que di que é a capacidade para expandir de forma constante o abano e a precisión para percibir significados por un mesmo.

CAPÍTULO X INTERESE E DISCIPLINA

1. O significado dos termos

Xa falamos da diferenza de actitude que hai no espectador e no axente ou participante. O primeiro é indiferente ao que está acontecendo; un resultado é tan bo coma o outro, pois cada un deles só é algo ao que mirar. O último está vinculado ao que acontece; o resultado non lle resulta indiferente. O seu destino está relacionado co curso dos acontecementos. En consecuencia, fai todo canto pode para influír na dirección que tomen os acontecementos presentes. Un é coma un home na cela dun cárcere mirando a chuvia pola fiestra; todo lle resulta igual. O outro é coma un home que planeou unha excursión ao día seguinte, e que frustra unha chuvia que non para. El non pode, certamente, influír coas súas reaccións presentes no tempo de mañá, pero pode dar algúns pasos que inflúen en feitos futuros, cando menos para pospoñer o pícnic programado. Se un home mira que unha carruaxe se lle bota encima, e non pode deterse, pode cando menos apartarse se prevé as consecuencias a tempo. En moitos casos, pode intervir aínda máis directamente. A actitude dun participante no curso dos acontecementos é polo tanto dobre: hai ansiedade, hai preocupación en relación as consecuencias futuras, e unha tendencia a actuar para garantir as mellores consecuencias e evitar as peores.

Hai verbas que denotan esta actitude: inquietude, interese. Estas verbas suxiren que unha persoa está ligada ás posibilidades inherentes aos obxectos; que, do mesmo xeito, ela sabe o que eles lle poden facer; e que, sobre a base das súas expectativas ou previsións, está disposta a actuar de xeito que as cousas sigan un curso e non outro. O interese e o propósito, a inquietude e a finalidade, están necesariamente relacionadas.

Palabras como obxectivo, decisión, finalidade, poñen de relevo os *resultados* que se queren ou polos que se loita; nelas dáse por suposta unha actitude persoal de inquietude e de atenta impaciencia. Verbas como interese, afecto, preocupación, motivación, poñen de relevo a importancia do que se prevé sobre a fortuna individual, e o seu desexo real de facer que o resultado posible se dea. Dan por supostos os cambios obxectivos. Pero a diferenza é máis ben de énfase; o significado que se escurece nun conxunto de palabras ilumínase noutro. *O que* se anticipa é obxectivo e impersoal; a choiva de mañá; a posibilidade de ser atropelado. Mais para un ser activo, un ser que acepta as consecuencias en vez de permanecer afastado, existe ao mesmo tempo unha resposta persoal. A diferenza prevista coa imaxinación vólvese diferenza real que se expresa na inquietude e no esforzo. Se ben palabras como afecto, preocupación, e motivo, indican unha actitude de preferencia persoal, sempre son actitudes verbo de *obxectos*, verbo do que se prevé. Podemos denominar a fase da previsión obxectiva como intelectual, e a fase da preocupación persoal como emocional e volitiva, aínda que non existe separación nos feitos da situación.

Unha separación así podería existir só se as actitudes persoais seguisen o seu curso nun mundo propio. Pero sempre son respostas ao que acontece na situación da que forman parte, e que a súa expresión teña éxito ou non depende da interacción con outros cambios. As actividades da vida florecen e múrchanse só en relación cos cambios do contorno. Están literalmente xunguidas a eses cambios; os nosos desexos, emocións, e afectos non son máis que formas diferentes en que os nosos feitos se vinculan cos feitos das cousas e das persoas que nos rodean. En lugar de referir un ámbito puramente persoal e subxectivo, separado do obxectivo e do impersoal, indican que ese mundo separado non existe. Ofrecen unha evidencia convincente de que os cambios nas cousas non son alleos ás actividades da persoa, e de que a peripecia e o benestar da persoa

dependen do movemento das persoas e das cousas. O interese, a preocupación, significan que o individuo e o mundo están mutuamente relacionados na situación que transcorre.

A palabra interese, no seu uso común, expresa (a) o estado completo de desenvolvemento activo, (b) os resultados obxectivos que se prevén e se queren, e (c) a inclinación emocional persoal. (i) Unha ocupación, emprego, procura, negocio, a miúdo sen entende como un interese. Así dicimos que a un home lle interesa a política, o xornalismo, a filantropía, a arqueoloxía, coleccionar gravados xaponeses, ou a banca. (ii) Con interese tamén se pode referir o punto en que un obxecto afecta ou atrae a un home; o punto en que inflúe nel. Nalgunhas transaccións legais un home ten que mostrar «interese» para ter audiencia na corte. Ten que mostrar que algunha medida proposta afecta os seus intereses. Un socio capitalista ten interese nun negocio, aínda que non toma parte activa na súa marcha porque a prosperidade ou fracaso do mesmo afecta os seus beneficios e responsabilidades. (iii) Cando dicimos que un home está interesado nisto ou naquilo a énfase recae directamente sobre a súa actitude persoal. Estar interesado é estar absorbido, envolto, atrapado, por un obxecto. Ter interese significa estar alerta, preocuparse, estar atento. Dunha persoa interesada dicimos que tanto se perdeu nun asunto como que se encontrou nel. Ambos termos expresan a inmersión da persoa nun obxecto.

Cando se fala de forma despectiva do lugar do interese na educación, verase que o segundo dos significados mencionados esaxérase de primeiras e despois íllase. O interese pasa a significar simplemente o efecto dun obxecto sobre a vantaxe ou desvantaxe persoal, o éxito ou o fracaso. Separados de calquera desenvolvemento obxectivo dos feitos, estes redúcense a simples estados persoais de pracer ou dor. No plano educativo diso dérvase que conceder importancia ao interese implica atribuír algún tipo de sedución a un material que porén resultaría indiferente; garantir atención e esforzo ofrecendo o pracer

como suborno. Este procedemento é denominado adecuadamente pedagogía «suave»⁷⁰; como unha teoría da educación de «beneficencia»⁷¹.

Mais a obxección parte do feito, ou da asunción, de que os tipos de destreza a adquirir e as materias das que se hai que apropiarse, carecen de interese por si mesmas; noutras palabras, suponse que son irrelevantes para as actividades normais do alumnado. O remedio non reside en botarlle a culpa á doutrina do interese, como tampouco en buscar algún engado agradable que se poida enganchar nun material que resulta alleo. Reside en descubrir obxectos e formas de acción que estean conectadas coas capacidades do momento. Na función deste material para promover a actividade e desenvólvela de forma consistente e continua, *está* o seu interese. Se o material opera desta forma, non fai falla procurar mecanismos que o poidan facer interesante ou apelar a un esforzo arbitrario e medio coercitivo.

A palabra interese suxire, etimoloxicamente, o que *está entre*, aquilo que conecta dúas cousas doutra maneira distantes. Na educación, a distancia existente pode considerarse temporal. O feito de que un proceso precise de tempo para madurar é tan obvio que poucas veces se fai explícito. Esquecemos o feito de que no crecemento existe unha distancia entre o estadio inicial do proceso e a súa finalización; que hai algo no medio. Na aprendizaxe, as capacidades actuais do alumno están na fase inicial; a finalidade do profesor representa a meta final. Entre as dúas están os *medios*, é dicir, o que vai no medio: as accións a realizar, as dificultades a superar, os recursos a utilizar. Só *por medio* deles, no seu sentido máis literal, lograrán as actividades iniciais un resultado satisfactorio.

Estas condicións intermedias teñen interese porque delas depende precisamente que as actividades actuais alcancen o

⁷⁰ *Soft* no orixinal.

⁷¹ *Soup-kitchen* no orixinal.

que se prevía e se desexaba. Ser medios para o desenvolvemento das tendencias actuais, estar «entre» o axente e o seu obxectivo, ser de interese, son formas diferentes de dicir a mesma cousa. Cando hai que facer interesantes os materiais, significa que tal e como se mostran, carecen de conexión co propósito e coa capacidade actual, ou que a conexión existe, e non se percibe. Convertela en interesante facendo que se tome conciencia da conexión que existe, é unha simple mostra de sentido común; convertela en interesante mediante incentivos artificiais e falsos, merece todos os cualificativos negativos que se teñen aplicado á doutrina do interese na educación.

E máis nada verbo do significado do termo interese. Vaíamos agora co de disciplina. Cando se realiza unha actividade, e cando entre o seu inicio e a súa fin existen medios e obstáculos, faise necesaria a decisión e a persistencia. Resulta obvio que unha boa parte do significado común de vontade está precisamente na decisión deliberada e consciente de persistir e de manter un curso de acción planeado, malia as dificultades e as peticións en contra. Un home de vontade forte, na acepción común dos termos, é un home que nin é voluble nin melindroso na hora de conseguir o que se propón. A súa habilidade é executiva; é dicir, de forma persistente e enérxica loita para realizar e lograr os seus obxectivos. Unha vontade débil é tan inestable como a auga.

Na vontade hai sen dúbida dous factores. Un ten que ver coa previsión de resultados, o outro co efecto que o resultado previsto exerce na persoa.

(i) A obstinación é persistencia pero non é forza de vontade. A obstinación pode ser unha mera inercia e unha insensibilidade animal. Un home segue a facer unha cousa só porque comezou a facela, non porque obedeza a un propósito claramente determinado. De feito, o home obstinado xeralmente renuncia (aínda que poida que non sexa moi consciente desa negativa) a establecer con claridade cal é o seu propósito último; sente que se

lle dese por facerse unha idea clara e precisa del, podería carecer de valor. A obstinación móstrase aínda máis na resistencia a criticar os fins que se procuran, do que o fai na persistencia e na enerxía que se pon no uso de medios para lograr o fin. O home realmente executivo é un home que calibra os seus obxectivos, que procura ter o máis claras e precisas posibles as ideas sobre os resultados das súas accións. As persoas que consideramos de vontade débil ou auto-indulxentes sempre se enganan a si mesmas verbo das consecuencias dos seus actos. Collen algún trazo que resulte agradable e esquecen as circunstancias que o rodean. Cando comezan a actuar, os resultados desagradables ignorados comezan a aparecer. Séntense desalentados e lamentan que un mal fado teña desbaratado a súa boa intención, e collen outro curso de acción. Non se pode esaxerar o feito de que a diferenza primeira entre unha volición forte e outra débil ten carácter intelectual, e radica no grao de persistente firmeza e decisión coa que se teñan previsto as consecuencias.

(ii) Existe, certamente, iso que consiste en calibrar os resultados especulativamente. Os obxectivos, entón, prevense, pero a persoa non os sitúa en primeiro plano. Son máis algo para mirar e co que xogar por curiosidade, que algo que haxa que conseguir. Non son obxecto dunha reflexión plena, senón que son obxecto dunha reflexión parcial. Unha persoa «dubida», como se adoita dicir, en considerar as consecuencias das liñas de acción propostas. Unha certa frouxidade no carácter fai que o obxecto contemplado non acabe por provocar a acción. E a maioría das persoas son apartadas facilmente dun curso de acción previsto por atrancos non usuais e imprevistos, ou pola presentación de alicientes para unha acción que é directamente máis agradable.

Unha persoa adestrada para considerar as súas accións, para emprendelas deliberadamente, está, nese sentido, disciplinada. Engádase a esta habilidade o poder de manter un curso de acción escollido con intelixencia, fronte á distracción, a confu-

sión e a dificultade, e teremos a esencia da disciplina. A disciplina significa dispoñer de poder; o dominio dos recursos dispoñibles para culminar a acción emprendida. Saber o que hai que facer, e facelo con prontitude mediante os medios requiridos, é ser disciplinado, esteamos pensando nun exercito ou nunha persoa. A disciplina é positiva. Acovardar o espírito, afogar os desexos, impoñer a obediencia, mortificar a carne, facer que un subordinado realice unha tarefa desagradable; esas cousas son, ou non son, disciplinadas en función de se elas tenden, ou non, ao desenvolvemento da capacidade para que a persoa recoñeza o que está a facer e para culminar a empresa.

Non é necesario insistir en que interese e disciplina están relacionados, que non son opostos. (i) Incluso a fase máis puramente intelectual da capacidade adestrada, a comprensión do que se está a facer a partir das consecuencias, non é posible sen interese. A decisión resultará mecánica e superficial cando non hai interese. Os pais e os profesores quéixanse a miúdo, e con razón, de que os nenos «non queren oír nin queren entender». As súas mentes non queren saber da materia porque non lles concirne; non fai parte das súas preocupacións. Este é un estado de cousas que cómpre remediar, mais o remedio non radica no uso de métodos que incrementan a indiferenza e a aversión. Mesmo castigar un neno que non atende é unha maneira de tentar que se dea conta de que o asunto *non* é algo que non mereza atención; é unha maneira de lograr «interese», ou de xerar unha certa conexión. Na fin, o seu valor reside en ver se fornece unha simple excitación física para actuar no modo desexado polo adulto, ou se logra que o neno «pense», e dicir, que reflexione sobre os seus actos e os impregne de propósitos. (ii) Que o interese é o requisito para unha persistencia executiva é aínda máis obvio. Os empresarios non buscan traballadores que non estean interesados no que fan. Se alguén quere contratar un avogado ou un médico, xamais se lle ocorrería pensar que a persoa contratada

poría maior dedicación no seu traballo se ao resultarlle desagradable o realizase simplemente en base ao sentido do deber. O interese mide, ou máis ben dá conta do alcance que o fin previsto ten para a persoa, e que a leva a actuar para lograr a súa consecución.

2. A importancia da idea de interese na educación

O interese representa a forza motriz dos obxectos, quer dos percibidos quer dos imaxinados, en toda experiencia que teña un propósito. En concreto, o valor de recoñecer o lugar dinámico do interese nun desenvolvemento educativo consiste en que leva a considerar a cada neno individualmente nas súas capacidades, necesidades, e preferencias específicas. Quen recoñece a importancia do interese non asumirá que todas as mentes funcionan da mesma forma polo simple feito de que teñan o mesmo mestre e o mesmo libro de texto. As actitudes e os métodos de estímulo e de resposta varían co atractivo concreto que provoca un mesmo material, variando este mesmo atractivo polas diferenzas na aptitude natural, pola experiencia pasada, polo plan de vida, e por outras cousas. Pero os comportamentos do interese tamén ofrecen achegas de valor xeral para a filosofía da educación. Adecuadamente entendidos pónennos en garda ante certas concepcións da mente e das materias de estudo que tiveron moita influencia no pensamento filosófico do pasado, e que exercen unha influencia que de verdade dificulta o traballo coa instrución e coa disciplina. Con demasiada frecuencia a mente se sitúa por riba do mundo das cousas e dos feitos a coñecer; considérase como algo que existe illado, con estados e operacións mentais que existen de forma independente. O coñecemento considérase entón como unha aplicación externa de existencias puramente mentais sobre as cousas a coñecer, ou senón como o resultado das impresións que esta materia de estudo externa deixa na mente, ou como combinación das dúas. A materia de estudo considérase entón como completa

en si mesma; é algo que hai que saber ou aprender, quer pola aplicación voluntaria da mente a ela quer polas impresións que produce na mente.

Os trazos do interese mostran que estas concepcións son míticas. A mente aparece na experiencia como a habilidade para responder a estímulos presentes sobre a base da anticipación de posibles consecuencias futuras, coa intención de controlar o tipo de consecuencias que van ter lugar. As cousas, a materia obxecto de estudo coñecida, consisten en todo aquilo ao que se lle concede relevo no curso anticipado dos eventos, sexa para promovelos sexa para retardalos. Estas frases son demasiado formais para ser intelixibles. Un exemplo pode deixar claro o seu significado.

Están vostedes realizando unha actividade concreta, digamos que escribindo a máquina. Se son expertos, os hábitos creados ocúpase do movemento físico e deixan libres os seus pensamentos para que consideren o asunto. Supoñamos, porén, que non temos destreza, ou que, mesmo ténndoa, a máquina non funciona ben. Entón cómpre utilizar a intelixencia. Non queren golpear as teclas ao chou e que saia o que saia; queren rexistrar determinadas palabras nunha orde dada para que teñan sentido. Prestan atención ás teclas, ao que van escribindo, aos movementos, á cinta ou ao trebello da máquina. A súa atención non se ocupa de calquera maneira dos diferentes detalles. Ocúpase naquilo que poida ser relevante para a consecución eficaz da súa tarefa. A súa mirada vai máis alá, e atenden aos diferentes feitos que van acontecendo en tanto son factores na consecución do resultado proposto. Deben descubrir os recursos cos que contan, as condicións de partida, e as dificultades e os obstáculos. Esa previsión e esa revisión en relación co que se prevé, é o que constitúe a mente. A acción que non implica ese prognóstico de resultados e esa consideración de medios e de atrancos, ou é cousa de hábito ou de cegueira. A vaguidade e a incerteza verbo do que se pretende, e o descoido na obser-

vación das condicións para a súa realización, é unha mostra, nese sentido, de estupidez ou de falta de intelixencia.

Se recorremos ao caso no que a mente non se ocupa da manipulación física do instrumento senón do que queremos escribir, estamos nas mesmas. Hai unha actividade en proceso, estamos inmersos no desenvolvemento dun tema. A non ser que escribamos como fala un fonógrafo, iso significa intelixencia; é dicir, alerta para prever as diversas conclusións a que conducen os datos e as consideracións actuais, xunto coa observación e a lembranza continuamente renovadas para controlar a materia de estudo da que dependen as conclusións a lograr. Existe unha actitude de total inquietude co que vai ser e co que é, pois isto último forma parte do movemento cara ao obxectivo. Se abandonamos a dirección que depende do prognóstico dos posibles resultados futuros, non hai intelixencia na conduta. Se hai un prognóstico imaxinativo pero non se presta atención ás condicións das que depende o seu logro, temos autoengano ou un soño inútil, unha intelixencia malograda.

Se este exemplo é válido, a mente non e o nome que se aplique a algo completo en si mesmo; é o nome para un curso de acción en tanto está dirixido con intelixencia; en tanto, por así dicir, as finalidades e os obxectivos forman parte del, coa selección de medios para a consecución dos mesmos. A intelixencia non é unha posesión especial que ten unha persoa; pero unha persoa é intelixente en tanto as actividades nas que participa teñen as calidades mencionadas. Nin as actividades nas que participa a persoa, con intelixencia ou sen ela, son unha propiedade exclusiva; son algo no que *participa e partilla*. Outras cousas, os cambios independentes noutras cousas e persoas, son unha axuda ou un obstáculo. O acto individual pode ser o punto de partida nun curso de acontecementos, pero o resultado depende da interacción da resposta da persoa coas enerxías derivadas doutros axentes. Se concibimos a mente como algo que non é máis que un factor que colabora con outros na produción de consecuencias, deixa de ter sentido.

O problema da instrución consiste entón en encontrar material que comprometa a persoa en actividades específicas que teñan unha finalidade ou propósito e relevancia ou interese para ela, e que se ocupe de cousas non como aparellos de ximnasia senón como condicións para a consecución de fins. O remedio para os males propios da doutrina da disciplina formal da que antes se falou, non se vai encontrar substituíndoa por unha doutrina de disciplinas especializadas, senón reformando a noción de mente e a do seu adestramento. O remedio consiste en descubrir formas específicas de actividade, sexan xogos ou ocupacións útiles, nas que os individuos se impliquen, nas que sintan que hai algo en xogo no seu desenvolvemento, e que non se poden realizar sen reflexión e sen o uso do xuízo para escoller que materiais observar e lembrar. En resumo, a raíz do erro tanto tempo dominante na concepción da formación da mente consiste en non ter en conta o movemento das cousas nos resultados futuros que un individuo partilla, e que a observación, a imaxinación e a memoria contribúen na dirección do mesmo. Consiste en considerar a mente como algo completo en si mesmo, listo para ser aplicado directamente ao material presente.

Na perspectiva histórica, o erro ten aberto dous camiños. Dunha banda, serviu de marco e de protección para estudos tradicionais e para métodos de ensinanza fronte ás críticas intelixentes e ás revisións necesarias. Ao dicir que supoñían «disciplina», salvagardáronse de calquera indagación. Non abudou con mostrar que carecían de utilidade para a vida nin que en nada contribuían ao cultivo da persoa. Dicindo que implicaban «disciplina» reprimíase calquera cuestión, desaparecían as dúbidas e o asunto desaparecía do territorio do debate racional. Dada a súa natureza, non se podía comprobar a alegación. Mesmo cando a disciplina en realidade non aumentaba, cando o alumno aumentaba a súa desidia no traballo e perdía o poder de orientarse con intelixencia, o erro era del, non da materia e da forma de ensinar. O seu fracaso era a proba de que precisaba máis dis-

ciplina, e así ofrecía unha razón para manter os vellos métodos. A responsabilidade trasladábase do mestre ao alumno porque o material non tiña que sufrir ningunha proba específica; non tiña que mostrar que cubría unha necesidade concreta ou que servía para un fin específico. A súa misión era a disciplina en xeral, e se fracasaba, era porque o individuo non desexaba ser disciplinado.

Na outra dirección, estaba a tendencia cara unha concepción negativa da disciplina, en lugar dunha identificación da mesma co aumento do poder construtivo do logro. Como xa vimos, a vontade significa unha actitude en relación ao futuro, en relación á produción de consecuencias posibles, unha actitude que implica o esforzo para prever con claridade e plenitude os resultados probables das formas de actuar, e unha identificación activa con algunhas consecuencias anticipadas. A identificación da vontade, ou do esforzo, coa simple tensión, aparece cando a mente se activa e se dota dos poderes que só se aplican ao material presente. Unha persoa aplicarase ou non ao asunto que ten diante. Cando máis indiferente resulte a materia obxecto de estudo, canto menos incite os hábitos e as preferencias do individuo, máis esforzo lle demandará para que a mente se ocupe dela, e polo tanto maior forza de vontade. Atender o material porque nel hai algo que facer no que a persoa se implica *non* supón disciplina nesta perspectiva; mesmo que teña como resultado un incremento desexable do poder construtivo. A disciplina é a aplicación pola aplicación, o adestramento porque si. Iso vai seguramente acontecer se a materia de estudo non resulta atractiva, pois entón non hai outro motivo (ou así se supón) que o recoñecemento do deber, ou o valor da disciplina. O resultado lóxico exprésase de forma literal nas palabras dun humorista americano: «Pouco importa o que se lle ensine a un neno se non lle resulta interesante».

O resultado do illamento da mente verbo das actividades que implican obxectos co fin de acadar obxectivos, conduce ao illamento da materia de estudo a aprender. Nos métodos tradicionais de educación, unha materia de estudo implica unha gran

cantidade de material que hai que aprender. As diversas áreas de estudo representan moitas áreas independentes, cada unha cos seus principios estruturais exclusivos. A historia é unha desas áreas de feitos; a álgebra outra; a xeografía outra, e así ata completar todo o currículo. Ao teren de partida unha existencia propia, a súa relación coa mente remata naquilo que lle propoñen adquirir. Esta idea corresponde coa práctica convencional na que o programa de traballo escolar, para o día, o mes, e os anos por vir, consiste en «estudos» todos eles separados uns dos outros, cada un deles en aparencia completo en si mesmo, cando menos para fins educativos.

Máis adiante dedicamos un capítulo á consideración especial do significado de materia de ensino⁷². Nesta altura, só precisamos dicir que, en contraste coa teoría tradicional, todo o que a intelixencia estuda representa cousas segundo o rol que elas teñen no desenvolvemento de liñas activas de interese. Do mesmo xeito que se «estuda» a máquina de escribir como parte da operación de poñela en marcha para obter resultados, outro tanto acontece con calquera feito ou verdade. Convértese en obxecto de estudo, é dicir, de indagación e de reflexión, cando aparece como un factor a ter en conta na realización dun curso de acción no que estamos inmersos, e cun resultado que nos afecta. Os números non son un obxecto de estudo só porque sexan números que xa constitúen unha área de aprendizaxe chamada matemáticas, senón porque representan calidades e relacións do mundo no que a nosa acción acontece, porque son factores dos que depende a realización dos nosos propósitos. Expresada con tal amplitude, a formula pode parecer abstracta. Expresada con letra pequena, significa que o acto da aprendizaxe ou de estudo resulta artificial e inútil na medida en que aos alumnos tan só se lles presenta unha lección que deben aprender. O estudo resulta efectivo na medida en que un alumno se decata do lugar da verdade numérica coa que traballa na rea-

⁷² *Subject matter* no orixinal, querendo dicir materia curricular.

lización satisfactoria das actividades nas que está interesado. Esta conexión entre un obxecto e un tópico coa realización dunha actividade que ten un propósito, é a primeira e a última palabra dunha teoría xenuína do interese na educación.

3. Algúns aspectos sociais da cuestión

Mentres que os erros teóricos dos que estamos falando teñen a súa expresión na maneira de facer das escolas, en si mesmos son o resultado das condicións da vida social. Un cambio limitado á convicción teórica dos educadores non eliminará as dificultades, aínda que faga máis produtivos os esforzos para cambiar as condicións sociais. As actitudes fundamentais dos homes en relación ao mundo están determinadas polo alcance e polos trazos das actividades nas que toman parte. O ideal do interese exemplifícase na actitude artística. A arte nin é só interna nin só externa; nin só mental nin só física. Como cada un dos modos de acción, produce cambios no mundo. Os cambios debidos a algunhas accións (aquelas que por contraste se poden denominar mecánicas) son externos; tan só moven as cousas. Non van acompañados dunha recompensa ideal, do enriquecemento da emoción e do intelecto. Outras contribúen ao mantemento da vida, e ao seu adorno e presentación externa. Moitas das nosas actividades sociais actuais, industriais e políticas, entran dentro destas dúas clases. Nin a xente que se implica nelas, nin quen se ve directamente afectado por elas, son quen de mostrar un interese total e libre no seu traballo. Debido á falta de calquera propósito nunha tarefa por parte de quen a realiza, ou por mor do carácter restrinxido do mesmo, a intelixencia non se ve plenamente implicada. As mesmas condicións levan a que moitas persoas se retraian. Refúxianse nun xogo interno de sentimento e de fantasías. Son estéticas mais non artísticas, pois os seus sentimentos e ideas retráense, en lugar de ser formas de acción que modifiquen as circunstancias. A súa vida mental é sentimental; o gozo dunha paisaxe interior. Mesmo a procura científica se pode volver un asilo para refuxiarse das duras condicións da vida, non

unha retirada temporal coa finalidade de recuperarse e clarificarse para futuros tratos co mundo. A propia palabra arte pode chegar a asociarse non coa transformación específica das cousas, volvéndoas máis significativas para a mente, senón coa estimulación dunha fantasía excéntrica e coa indulxencia emocional. A separación e o desprezo mutuo entre o home «práctico» e o home de teoría ou de cultura, o divorcio entre as belas artes e as artes industriais son indicadores desta situación. Sendo así, o interese e a mente ou encollen ou caen na perversión. Compárese o que se dixo nun capítulo anterior verbo dos significados restrinxidos que acabaron por limitar as ideas de eficacia e de cultura.

Este estado de cousas ten que existir en tanto a sociedade se organice sobre a base da división entre clases traballadoras e clases ociosas. A intelixencia dos que fan as cousas endurecese na loita interminable coas cousas; a dos que están libres da disciplina do traballo vólvese indulxente e efeminada⁷³. Ademais, a maioría dos seres humanos aínda carece de liberdade económica. As súas actividades están marcadas polo azar e pola necesidade das circunstancias; non son a expresión normal das súas propias capacidades interactuando coas necesidades e os recursos do medio. A nosa situación económica aínda relega a moitos homes a un estado servil. Como consecuencia diso, a intelixencia dos que controlan a situación práctica non é liberal. En lugar de actuar con liberdade para someter o mundo para fins humanos, ocúpanse en manipular a outros homes para fins que non son humanos en tanto son privados.

Este estado da cuestión explica moitas cousas nas nosas tradicións educativas históricas. Axuda a entender o choque que sobre as finalidades manifiestan diferentes sectores do sistema escolar; o carácter utilitario e reduccionista dunha boa parte da escola elemental, e o carácter fortemente disciplinario e cultural de boa parte da educación superior. Informa da

⁷³ *Effeminate* no orixinal.

tendencia a illar as cuestións intelectuais, para que o coñecemento resulte escolástico, académico, e profesionalmente técnico, e da convicción ben estendida de que a educación liberal oponse ás necesidades dunha educación que atenda as vocacións profesionais.

Pero tamén axuda a definir os problemas especiais da educación do momento. A escola non pode prescindir sen máis dos ideais establecidos polas circunstancias sociais previas. Mais debe contribuír á mellora desas circunstancias mediante o tipo de disposición intelectual e emocional que conforma. E xusto aquí adquiren pleno significado as concepcións verdadeiras de interese e disciplina. As persoas con intereses ampliados e cunha intelixencia formada ocupándose activamente de cousas e feitos cun propósito (for xogando ou traballando), seguramente sexan as máis capacitadas para fuxir da disxuntiva entre un coñecemento académico e alleo, e unha praxe dura, reducida e simplemente «práctica». Organizar a educación de maneira que as tendencias dinámicas naturais se orienten por completo a facer algo, procurando que ese facer requira observación, a adquisición de información, e o uso da imaxinación construtiva, e o que máis se precisa para mellorar as condicións sociais. Oscilar entre exercicios instrutivos que buscan garantir a eficiencia nunha actividade mecánica sen o uso da intelixencia, e unha acumulación de coñecemento que se supón que é un fin por si mesmo, implica que a educación acepta as actuais condicións sociais como definitivas e polo tanto asume a responsabilidade de perpetualas. A reorganización da educación de xeito que a aprendizaxe se produza en relación cunha intelixente realización de actividades cunha finalidade, é unha tarefa lenta. Só se pode lograr gradualmente, paso a paso. Pero esta non debe ser a razón para aceptar nominalmente unha filosofía educativa e acomodarnos na práctica a outra. É un desafío para emprender con coraxe a tarefa da reorganización e facelo de forma persistente.

Resumo

O interese e a disciplina son aspectos correlativos dunha actividade que teña un fin. O interese implica que nos identificamos cos obxectos que definen a actividade e que nos mostran os medios e os obstáculos para a súa realización. Calquera actividade cunha finalidade supón unha distinción entre unha fase incompleta primeira e unha fase completa posterior; tamén supón fases intermedias. Ter interese supón considerar que as cousas entran nunha situación de desenvolvemento continuo, en lugar de consideralas illadas. O intervalo temporal entre un determinado estado de cousas incompleto e a súa realización esixe o esforzo da transformación; demanda continuidade na atención e na resistencia. Esta actitude é o que na practica se entende por vontade. A disciplina e o desenvolvemento da capacidade para unha atención continua é o seu froito.

A importancia desta doutrina para a teoría da educación é dobre. Dunha banda, protéxenos da idea de que a mente e os estados mentais son algo completo en si mesmos, que despois son aplicados a certos obxectos e cuestións xa existentes para xerar coñecemento. Mostra que a mente e unha vinculación intelixente e decidida nun curso de acción no que interveñen as cousas, son idénticas. De aí que desenvolver e adestrar a mente supón promover un ambiente que induce unha tal actividade. Da outra banda, protéxenos da noción de que a materia de estudo en si mesma é algo illado e independente. Mostra que a materia de estudo a aprender é idéntica aos obxectos, ideas e principios, que entran como recursos ou obstáculos na procura continua e intencional dun curso de acción. O curso de acción en marcha, do que se perciben finalidade e condicións, é o factor que mantén unido o que con frecuencia se divide entre unha mente independente por un lado e un mundo independente de obxectos e feitos polo outro.

CAPÍTULO XI EXPERIENCIA E PENSAMENTO

1. A natureza da experiencia

A natureza da experiencia só pode entenderse tendo en conta que inclúe un elemento activo e outro pasivo, combinados de forma peculiar. Na parte activa, experiencia implica *probar*, un significado que se fai explícito nun termo próximo, experimento. Na parte pasiva, implica *someterse*. Cando experimentamos algo actuamos sobre iso, facemos algo con iso; logo sufrimos ou padecemos as consecuencias. Facemos algo coa cousa e despois ela fai algo con nós: esa é a combinación peculiar. A conexión entre estas dúas fases da experiencia mide o proveito e o valor da experiencia. A simple actividade non constitúe experiencia. É dispersa, centrífuga, disipada. A experiencia como proba implica cambio, pero o cambio é transición sen sentido a non ser que conscientemente se vincule coa onda de consecuencias que volve fluíndo dela. Cando unha actividade ten continuidade *nese* sufrir as consecuencias, cando o cambio provocado pola acción se reflicte nun cambio operado en nós, o simple fluxo énchese de significado. Aprendemos algo. A experiencia non reside simplemente en que un meniño meta o dedo na chama; falamos de experiencia cando o movemento se vincula coa dor que padece como consecuencia. De aí que o poñer o dedo na chama *signifique* unha queimadura. A queimadura só é un cambio físico, como queimar un garabullo, se non se percibe como a consecuencia dalgunha outra acción.

Os impulsos cegos e caprichosos lévannos de forma precipitada dunha cousa a outra. Cando isto acontece, nada deixa pegada. Non se produce ese crecemento acumulativo que fai a experiencia no sentido vital do termo. Por outra banda, acontecénnos moitas cousas pracenteiras e dolorosas que

non vinculamos con ningunha actividade previa nosa. Son simples accidentes no que atinxe a nós. Non hai un antes e un despois nesa experiencia; nin pasado nin futuro, e por tanto ningún significado. Non obtemos nada que nos poida servir para prever o que poida acontecer despois, e ningunha mellora na habilidade para adecuarnos ao que vaia acontecer, ningunha capacidade de control engadida. Só por cortesía se pode denominar experiencia esa experiencia. «Aprender da experiencia» implica facer unha conexión cara atrás e cara adiante entre o que nós facemos coas cousas e o que nós gozamos ou padecemos das cousas como consecuencia. Baixo tales condicións, facer é unha proba; un experimento co mundo para saber como é; o resultado é instrución, a descuberta da relación entre as cousas.

Derívanse dúas conclusións importantes para a educación. (1) A experiencia é basicamente un asunto activo-pasivo; non é cognitivo, de primeiras. Pero (2) a *medida do valor* dunha experiencia radica na percepción de relacións e continuidades que provoca. Inclúe a cognición na medida en que é acumulativa ou conduce a algo, ou ten significado. Nas escolas, os que son instruídos con demasiada frecuencia son considerados como espectadores teóricos que adquiren coñecemento, mentes que se apropian do coñecemento pola enerxía directa do intelecto. A mesma palabra alumno case acabou por significar aquel que está implicado non tanto en vivir experiencias proveitosas canto en absorber o coñecemento directamente. Algo que se chama mente ou consciencia sepárase dos órganos físicos da actividade. A primeira é considerada entón como algo puramente intelectual e cognitivo; os últimos un factor físico irrelevante e molesto. A unión íntima entre realizar unha actividade e sufrir os resultados da mesma, que conduce ao recoñecemento do significado, rompe; no seu lugar temos dous fragmentos: simple acción corporal por un lado, e significado directamente atrapado pola actividade «espiritual» polo outro.

Sería imposible establecer adecuadamente os resultados perversos que teñen derivado dese dualismo entre mente e corpo, e máis aínda esaxeralos. Algúns dos efectos máis salientables, porén, poden enumerarse:

(a) En parte, a actividade corporal convértese nunha molestia. Non tendo nada que ver, ou iso se pensa, coa actividade mental, convértese nunha distracción, un mal co que hai que contender. Pois o neno ten un corpo, e vén con el á escola xunto coa súa mente. E dado que o corpo é, por natureza, unha fonte de enerxía, ten que estar activo. Pero as súas actividades, ao non estar vinculadas con cousas que traian resultados significativos, non están ben vistas. Afastan ao neno da lección coa que a súa mente debería estar ocupada; son fontes de brincadeiras. A causa principal do «problema da disciplina» nas escolas reside en que o profesor con frecuencia ten que ocupar a maior parte do tempo en reprimir as actividades corporais que afastan a mente do seu material. Prémíase a quietude física; o silencio, a uniformidade ríxida da postura e do movemento; a simulación case mecánica de actitudes dun interese intelixente. A función do profesor consiste en manter aos alumnos nestas esixencias e castigar calquera desviación que se produza.

A tensión nerviosa e a fatiga que padecen tanto o profesor coma o alumno son unha consecuencia necesaria da anormalidade da situación, na que a actividade corporal se separa da percepción do significado. Altéranse a indiferenza absoluta e as erupcións da tensión. O corpo desprezado, ao non ter canles organizadas para unha actividade de proveito, estoura, sen saber nin o como nin o porque, de maneira ruidosa e sen sentido, ou entrégase a unha xolda igualmente gratuíta, en ambos casos moi diferente ao xogo infantil habitual. Os nenos fisicamente activos vólvense inquietos e rebeldes; os máis inactivos, os denominados serios gastan a enerxía que poidan ter na tarefa negativa de reprimir os seus instintos e tendencias activas, en lugar de facelo nunha planificación e nunha execución positiva e cons-

trutiva; así non se educan na responsabilidade dun uso grácil e significativo das capacidades corporais, senón na tarefa imposta de impedir que estas sigan un curso libre. Podería afirmarse con toda propiedade que unha das causas principais dos logros indubidables da educación grega residía en que xamais se deixou guiar por nocións falsas para tentar separar corpo e mente.

(b) Porén, mesmo en relación ás leccións que cómpre aprender mediante a aplicación da «mente», teñen que usarse algunhas actividades corporais. Os sentidos, especialmente a vista e o oído, teñen que utilizarse para percibir o que din o libro, o mapa, o taboleiro, e o profesor. Os beizos e os órganos vogais, e as mans, deben usarse para reproducir na fala e na escrita o que se almacenou. Os sentidos son así considerados como unha sorte de conduto misterioso a través do cal a información transita entre o mundo exterior e a mente; considéranse portas e avenidas do coñecemento. Manter os ollos no libro e os oídos abertos ás palabras do mestre é unha fonte misteriosa de elegancia intelectual. Ademais, a lectura, a escritura e o cálculo, importantes artes escolares, demandan un adestramento muscular e motor. Os músculos do ollo, da man, e os órganos vogais deben ser igualmente adestrados para actuar como condutos para levar o coñecemento de volta desde a mente á acción exterior. Pois acontece que o uso dos músculos de forma repetida na mesma maneira fixa neles unha tendencia automática á repetición.

O resultado obvio é un uso mecánico das actividades corporais que cómpre utilizar en maior ou menor medida (malia que o corpo sexa fonte de obstrucións e interferencias na acción mental). Pois os sentidos e os músculos non se utilizan como participantes orgánicos na vivencia dunha experiencia instrutiva, senón como orificios de entrada e saída para a mente. Antes de que o neno vaia á escola, aprende coa súa man, co oído e co ollo, dado que son órganos no proceso de facer algo do que agroma o significado. O neno que voa unha cometa ten que manter os ollos na cometa, e ten que sentir a presión

variable da tanza na súa man. Os seus sentidos son avenidas de coñecemento non porque os feitos externos dalgunha maneira se «trasladen» ao cerebro, senón porque se *usan* para facer algo que ten un sentido. As calidades das cousas vistas e tocadas inflúen no que se fai, e percíbense nun estado de alerta; teñen un sentido. Mais cando se espera que os nenos utilicen os seus ollos para ver a forma das palabras, con independencia do seu significado, coa finalidade de reproducilas ao deletrear ou ler, o adestramento resultante ten que ver tan só con órganos sensoriais e con músculos concretos. Un illamento tal entre acto e propósito vólveo mecánico. É habitual que os mestres esixan que os rapaces lean con expresión, para que agrome o sentido. Pero se desde o inicio lles aprenderon unha técnica de lectura sensorio-motora —a habilidade de identificar formas e reproducir os sons que representan—, mediante métodos que non poñían atención ao sentido, tamén lles aprenderon un hábito mecánico que fai difícil que poidan ler con intelixencia. Os órganos vogais foron amestrados para seguir o seu proceso de forma automática, illados; e o sentido non se pode vincular sen máis. O debuxo, o canto, e a escritura poden ensinársese coa mesma técnica mecánica; pois, repetimos, *resulta* mecánica calquera forma que reduza a actividade corporal de xeito que se estableza unha separación entre corpo e mente, é dicir, en relación ao recoñecemento do sentido. As matemáticas, mesmo nos niveis máis superiores, sofren dos mesmos males cando se pon a énfase na técnica do cálculo, como lle ocorre á ciencia cando os exercicios de laboratorio se fan por facer.

(c) No plano intelectual, a separación entre a «mente» e a ocupación directa coas cousas pon o acento nas *cousas* en lugar de facelo nas *relacións* ou conexións [entre elas]. Tamén resulta demasiado común separar as percepcións, e mesmo as ideas, dos xuízos. Pénsase que os últimos veñen despois das primeiras coa fin de comparalas. Adúcese que a mente percibe as cousas sen ter en conta as súas relacións; que conforma ideas sobre

elas con independencia das súas conexións, co que vén antes e co que vai despois. Logo aparece o xuízo ou pensamento para combinar os elementos separados do «coñecemento» de xeito que abrolle a súa semellanza ou conexión casual⁷⁴. De feito, cada percepción e cada idea é unha sensación do alcance, do uso, e da causa, dunha cousa. Non coñecemos realmente unha cadeira nin temos idea dela inventariando e enumerando as súas diversas calidades illadas, senón poñendo esas calidades en relación con algo máis: a finalidade que fai que a cadeira non sexa unha mesa; ou a súa diferenza co tipo de cadeira ao que estamos acostumados, ou a «época» que representa, e outras cousas máis. Non percibimos un carro sumando todas as súas partes; é a conexión característica das partes o que fai un carro. E estas conexións non son as propias dunha simple xustaposición física; implican conexións cos animais que tiran del, as cousas que transporta, e outras máis. O xuízo utilízase na percepción; doutro xeito, a percepción é unha simple excitación sensorial ou tamén o recoñecemento do resultado dun xuízo anterior, como acontece cos obxectos familiares.

As palabras, os contedores das ideas, son, porén, ben doados de confundir coas ideas. E xusto na medida en que a actividade mental se separa dun interese activo no mundo, de facer algo e de conectar o facer co que ten acontecido, as palabras, os símbolos, acaban por ocupar o sitio das ideas. A substitución é máis sutil porque se lle recoñece *algún* sentido. Pero somos amestrados con moita facilidade para contentarnos cun sentido mínimo, sen nos decatarmos de que é a nosa percepción das relacións que conforman o significado. Acostumámonos de tal xeito a un tipo de pseudoidea, a unha percepción incompleta, que non nos decatamos de que a nosa acción mental está medio morta, nin do feito de que as nosas observacións e ideas serían moito máis atinadas e amplas se as formásemos baixo

⁷⁴ *Casual* no orixinal, aínda que ben puidera ser “causal”.

as condicións dunha experiencia vital que nos esixise o uso do xuízo: procurar as conexións da cousa considerada.

Non hai diferenza de opinión en relación á teoría da materia. Todas as autoridades concordan en que o discernimento das relacións é unha cuestión xenuinamente intelectual; por tanto, da materia educativa. O fracaso reside en supoñer que as relacións se poden tornar perceptibles sen *experiencia*, sen esa conxunción entre probar e sufrir da que falamos. Dáse por certo que a «mente» pode captalas só con prestarlles atención, e que esta atención pode prestarse cando se queira, con independencia da situación. De aquí a morea de consideracións a medio facer, de ideas verbais, de «coñecemento» sen asimilar que aflixe ao mundo. Unha onza de experiencia é mellor que unha tonelada de teoría, simplemente pola razón de que só na experiencia ten a teoría un significado vital e verificable. Unha experiencia, unha experiencia ben sinxela, é capaz de xerar e portar calquera cantidade de teoría (ou de contido intelectual), pero unha teoría illada da experiencia nin sequera se pode entender plenamente como tal teoría. Adoita converterse nunha simple fórmula verbal, nun conxunto de slogans utilizados para converter o pensamento, ou nunha teorización xenuína, innecesaria e imposible. Debido á nosa educación utilizamos palabras, pensando que son ideas, para despachar cuestións, facendo que a solución en realidade sexa simplemente un escurecemento da percepción que nos impide continuar vendo a dificultade.

2. A reflexión na experiencia

O pensamento ou reflexión, como xa vimos de forma virtual cando non explícita, é o discernimento da relación entre o que tentamos facer e o que acontece como consecuencia. Ningunha experiencia que teña sentido é posible sen algunha forma de pensamento. Pero podemos contrastar dous tipos de experiencia segundo a proporción de reflexión contida nelas. Todas as nosas

experiencias teñen unha fase «empírica», o que os psicólogos chaman o método de ensaio e erro. Acontece que facemos algo, e cando erramos, facemos algo máis, e continuamos probando ata que atopamos algo que funciona, polo que adoptamos ese método como regra básica para aplicar en procesos futuros. Algunhas experiencias non consisten en moito máis que neste procedemento de proceso de proba con acerto ou erro. Vemos *que* hai conexión entre unha certa forma de conduta e unha consecuencia concreta, pero non vemos como *son*. Non vemos os detalles da conexión; faltan os elos. O noso discernimento é moi simple. Noutros casos levamos a nosa observación máis alá. Analizamos para ver xusto o que hai no medio, de maneira que se poidan vincular causa e efecto, actividade e consecuencia. Esta extensión da nosa mirada fai que a previsión sexa máis atinada e rigorosa. A acción que descansa tan só no método de ensaio e erro está a mercé das circunstancias; poden cambiar de xeito que a acción realizada non opera na dirección agardada. Pero se coñecemos ben aquilo do que dependen os resultados, podemos comprobar se as condicións requiridas se dan. O método amplía o noso control práctico. Pois se faltan algunhas das condicións, poderemos, se sabemos cales son os antecedentes precisos para obter un efecto, facer algo para logralos; ou, se son de tal natureza que podan producir efectos non desexados, poderemos eliminar algunhas das causas superfluas e economizar o esforzo.

Na descuberta das conexións concretas das nosas actividades e do que acontece como consecuencia, faise explícito o pensamento implícito nesa experiencia de cortar e probar. A súa cantidade aumenta de xeito que o seu valor proporcional é moi diferente. De aí que o valor da experiencia cambie; o cambio é tan significativo que poderíamos denominar este tipo de experiencia reflexiva, é dicir, reflexiva *par excellence*. O cultivo deliberado desta fase do pensamento converte o pensar nunha experiencia distintiva. Pensar, noutras palabras, é unha

tentativa intencional de descubrir conexións *específicas* entre algo que facemos e as consecuencias resultantes, de maneira que as dúas teñan continuidade. O seu illamento suspéndese, e, en consecuencia, o feito de que se xunten de forma puramente arbitraria; o seu lugar ocúpao unha situación cun desenvolvemento unificado. O que acontece entón enténdese, explícase; é razoable, como dicimos, que a cousa aconteza como o fai.

Pensar equivale por tanto a un facer que fai explícita a dimensión intelixente na nosa experiencia. Fai que sexa posible actuar cun obxectivo á vista. É a condición para termos obxectivos. Tan pronto como un meniño empeza a *agardar*, el comeza a usar algo que está acontecendo como un signo de algo por vir; el está, aínda que de forma sinxela, xulgando. Pois toma unha cousa como *evidencia* de outra, e polo tanto reconece a relación. Calquera desenvolvemento futuro, por elaborado que poida ser, só é unha extensión e unha mellora deste simple acto de inferencia. Todo o que o home máis sabio pode facer é observar o que está acontecendo con maior fondura e máis polo miúdo, para despois escoller co maior coidado no percibido aqueles factores que anuncian algo que vai acontecer. O que se opón, unha vez máis, a unha acción meditada son a rutina e a conduta caprichosa. A primeira toma como medida absoluta do posible o que se ten por costume, e omite ter en conta as conexións entre as cousas concretas realizadas. A segunda converte o acto circunstancial nunha medida de valor, e ignora as conexións da nosa acción persoal coas enerxías do contorno. Na práctica afirma que «as cousas deben ser xusto como eu as quero neste momento», mentres que a rutina sinala ao respecto, «que as cousas continúen como as encontrei no pasado». En ambos casos, rexéitase aceptar calquera responsabilidade verbo das consecuencias futuras que flúen da acción presente. A reflexión é a aceptación de tal responsabilidade.

O punto de partida de calquera proceso de pensamento é algo que está en marcha, algo que, tal e como está, resulta incompleto

e non realizado. A súa razón, o seu sentido, radica no que vai ser, naquilo no que se vai converter. Mentres isto se escribe, o mundo está cheo do estrondo de exércitos en loita. Para unha persoa que participe na guerra, está claro que o asunto transcendental é o que poida derivar deste ou daquel acontecemento, as súas consecuencias futuras. Identifícase, de momento cando menos, co que acontece; *o seu* destino depende do curso que tomen as cousas. Pero mesmo para un observador dunha nación neutral, o significado de cada movemento feito, de cada avance aquí ou de cada retirada alí, radica no que presaxia. *Pensar* nas novas, tal e como nos chegan, implica tentar ver o que se sinala como probable ou como posible en relación a un resultado. Enchernos a cabeza, coma nun libro de recortes de prensa, con esta ou aquela nova como cousas feitas e acabadas, non é pensar. É converternos a nós mesmos nunha parte dunha máquina de rexistro. Considerar a *relación* do acontecido co que podería ser, pero aínda non é, é pensar. Tampouco será diferente a experiencia reflexiva na súa forma se substituímos a distancia no tempo pola separación no espazo. Imaxinemos que a guerra rematou, e un historiador fai un reconto dela. O episodio está, certamente, no pasado. Pero non poderá dar un reconto atinado da guerra se non preserva a secuencia temporal; o sentido de cada acontecemento, cando se ocupe del, radicará no que para *el* foi o futuro, non para o historiador. Consideralo en si mesmo como algo independente, implica consideralo de forma irreflexiva.

A reflexión tamén implica preocupación polo que acontece, unha certa identificación comprensiva do noso propio destino, cando menos dramática⁷⁵, co resultado do curso de acontecementos. Para o xeneral na guerra, ou para o soldado común, ou para o cidadán nunha das nacións en loita, o estímulo para pensar é directo e urxente. Para os neutrais, é indirecto, e depende da imaxinación. Pero o partidismo evidente da natu-

⁷⁵ *Dramatic* no orixinal, co sentido de “chea de empatía”, ou mesmo “atenta”.

reza humana mostra a forza da tendencia a identificarse cun curso posible de acontecementos, e a rexeitar outros como alleos. Se non podemos tomar partido de forma directa, e poñer o noso pequeno grao para axudar a inclinar a balanza, tomamos partido coa emoción e coa imaxinación. Desexamos este ou aquel resultado. Quen sexa totalmente indiferente ao resultado, en ningún modo segue o que está acontecendo nin pensa niso. Desta dependencia do acto de pensar verbo dunha sensación de partilla das consecuencias do que acontece, deriva un dos grandes paradoxos do pensamento. Nado na parcialidade, para poder cumprir as súas tarefas debe lograr unha certa imparcialidade distante. O xeneral que permite que as súas esperanzas e desexos influán nas súas observacións e nas interpretacións da situación actual, cometerá, sen dúbida, un erro de cálculo. Mentres que as esperanzas e os medos poden ser o motivo principal para un seguimento meticuloso da guerra por parte dun observador dunha nación neutral, este tamén deixará de pensar con eficacia na medida en que as súas preferencias modifiquen o conxunto das súas observacións e razoamentos. Non hai, porén, incompatibilidade entre o feito de que a ocasión para a reflexión derive dunha vinculación persoal co que está acontecendo, e o feito de que o valor da reflexión derive de manterse lonxe dos datos. A dificultade case insuperable de lograr ese distanciamento é unha evidencia de que o pensar se orixina en situacións nas que o curso do pensamento é unha parte máis do curso dos acontecementos, e ten a misión de influír nos resultados. Só gradualmente e cunha ampliación da área de visión mediante o crecemento das afinidades sociais consegue o pensamento incluír o que está alén dos nosos *intereses* directos: un feito de gran importancia para a educación.

Dicir que o pensamento acontece en relación a situacións que aínda se están desenvolvendo, e que son por tanto incompletas, é dicir que o pensamento acontece cando as cousas son incertas, ou dubidosas ou problemáticas. Só o que está

rematado, acabado, está totalmente cerrado. Onde hai reflexión hai suspense. O obxecto do pensamento é axudar a *alcanzar* unha conclusión, proxectar unha finalización posible sobre a base do que xa está dado. Algúns outros factores relativos ao pensamento acompañan este trazo. Dado que a situación na que acontece o pensamento é incerta, o pensamento é un proceso de indagación, de procura de cousas, de investigación. *Adquirir* é sempre secundario, resulta instrumental en relación ao acto de *inquirir*. É unha procura, unha busca, de algo que non está a man. A veces falamos como se a «investigación básica» fose unha prerrogativa específica dos científicos ou cando menos de estudantes avanzados. Pero todo pensamento é investigación, e toda investigación é propia e orixinal de quen a realiza, mesmo que todas as demais persoas no mundo saiban aquilo que anda procurando.

Tamén implica que todo pensamento supón un risco. A certeza non se pode garantir por adiantado. A aparición do descoñecido forma parte da aventura; non podemos ter seguridades de antemán. As conclusións do pensamento, mentres non as confirman os feitos, son, en consecuencia, máis ou menos tentativas ou hipotéticas. De feito, a súa afirmación dogmática final carece de valor, sen resultados. Os gregos formularon sabiamente a cuestión: Como podemos aprender? Pois ou ben xa sabemos o que procuramos, ou senón non sabemos. En ningún caso resulta posible a aprendizaxe; na primeira alternativa porque xa sabemos; na segunda porque non sabemos que buscar, e se, por casualidade, o atopamos, non saberemos dicir que iso era o que buscábamos. O dilema non contempla a posibilidade de *chegar* a saber, de aprender; parte do coñecemento absoluto e da total ignorancia. Sen embargo, a zona neboenta da indagación, do coñecemento, existe. A posibilidade de conclusións *hipotéticas*, de resultados *provisionais*, é un feito que o dilema grego esqueceu. As perplexidades ante a situación suxiren certas saídas. Probamos esas saídas, e ora acabamos saíndo, e nese

caso sabemos que encontramos o que andabamos buscando, ora a situación se volve máis escura e máis confusa, e nese caso sabemos que nos mantemos aínda na ignorancia. Tentear implica probar, saber que se toma un camiño provisional. En si mesmo, o argumento grego é unha fermosa mostra de lóxica formal. Pero tamén é certo que cando os homes mantiveron unha clara disxuntiva entre o coñecemento e a ignorancia, a ciencia só avanzou de forma lenta e accidental. O avance sistemático na invención e na descuberta comezou cando os homes recoñeceron que podían utilizar a dúbida coa finalidade de indagar, formando conxecturas para guiar a acción en exploracións tentativas, para que o seu desenvolvemento confirmase, refutase, ou modificase, a conxectura inicial. Aínda que os gregos se ocuparon máis do coñecemento que da aprendizaxe, a ciencia moderna fai do coñecemento dispoñible un medio para aprender, para descubrir.

Por volver ao noso exemplo. Un xeneral en xefe non pode basear as súas accións nin na certeza absoluta nin na total ignorancia. Ten a man unha certa cantidade de información que resulta, ou iso cabe supoñer, razoablemente fiable. Entón el *infire* certos movementos prospectivos, asignando así significado aos feitos nus dunha situación dada. A súa inferencia é máis ou menos incerta e hipotética. Pero el actúa a partir dela. El desenvolve un plan para proceder, un método para enfrontar a situación. As consecuencias que derivan directamente de que actúe desta maneira e non da outra, poñen a proba e mostran o valor da súa reflexión. O que el xa sabe funciona e ten valor no que el aprende. Pero ten todo iso valor no caso de quen, desde un país neutral, siga con atención e o mellor que poida o progreso dos acontecementos? Na forma si, aínda que non no contido. Resulta evidente que as súas conxecturas sobre o futuro asentadas en datos reais, conxecturas coas que tenta dar sentido a unha morea de datos inconexos, non poden ser a base dun método que vaia influír na campaña. *Ese* non é o *seu*

problema. Mais na medida en que estea pensando activamente, e non seguido pasivamente o curso dos acontecementos, as súas inferencias provisionais terán efecto *nunha* forma de proceder adecuada á *súa* situación. Anticipará certos movementos futuros, e estará alerta por se acontecen ou non. Na medida en que se mostre intelectualmente implicado, ou reflexivo, estará *activamente* vixiante; dará pasos que aínda que non inflúan na campaña, modificarán dalgunha forma as *súas propias* accións seguintes. De non ser así, o seu posterior «xa llo dixen» carecerá de valor intelectual; non suporá ningunha proba ou verificación dun pensamento anterior, senón só unha coincidencia que produce satisfacción emocional, e ten moito que ver con enganarse a un mesmo.

O caso é comparable ao dun astrónomo que a partir de certos datos chega a prever (inferir) un futuro eclipse. Con independencia da alta probabilidade matemática, a inferencia é hipotética, cuestión de probabilidade*. A hipótese verbo da data e da posición do eclipse anticipado convértense no material para formar un método para futuras actuacións. Dispóñense os aparatos; probablemente se organice unha expedición a algunha parte afastada do planeta. En calquera caso, danse algúns pasos concretos que en realidade cambian *algunhas* condicións físicas. E aparte de tales pasos e da modificación subsecuente da situación, o acto de pensar non se completa. Permanece en suspenso. O coñecemento, o coñecemento xa obtido, controla o pensamento e faino fértil.

Ata aquí o relativo aos trazos xerais da experiencia reflexiva. Son (i) perplexidade, confusión, dúbida, dado que estamos implicados nunha situación incompleta cun carácter total aínda non determinado; (ii) unha anticipación conxectural, unha interpretación tentativa dos elementos dados, aos que se

* Resulta moi importante para a práctica científica que os homes poidan calcular en moitos casos o grao de probabilidade e o nivel probable de error implícito, mais iso non altera os trazos da situación segundo se describiu. Iso confirmamos.

atribúe a tendencia a provocar certas consecuencias; (iii) unha revisión coidadosa (exame, inspección, exploración, análise) de toda consideración posible que defina e clarifique o problema existente; (iv) unha elaboración consecuente dunha hipótese provisional para facela máis precisa e consistente, para abranger un abano máis amplo de feitos; (v) unha toma de posición verbo da hipótese proxectada como plan de acción que se aplica ao actual estado de cousas: facer algo de forma explícita para lograr o resultado anticipado, e, por tanto, comprobar as hipóteses. O alcance e a precisión dos pasos tres e catro, é o que diferencia unha experiencia reflexiva auténtica doutra abeirada á secuencia de ensaio máis erro. Converten o propio *pensamento* en experiencia. Con todo, xamais logramos ir alén da situación de ensaio máis erro. O noso pensamento máis elaborado e racionalmente consistente ten que ser sometido a proba no mundo, e polo tanto contrastado. E dado que nunca poderá ter en conta todas as conexións, xamais poderá cubrir con plena exactitude todas as consecuencias. Mais cando a coidadosa comprobación das condicións é moi atinada, e as conxecturas sobre resultados están controladas, temos dereito a diferenciar entre a experiencia reflexiva e as formas de acción máis xerais de ensaio e erro.

Resumo

Ao determinar o lugar do pensamento na experiencia, primeiro sinalamos que a experiencia implica unha conexión entre facer ou probar, e algo que acontece como consecuencia. Unha separación entre a fase activa da acción e a fase pasiva do resultado destrúe o sentido vital dunha experiencia. Pensar implica instituír de forma adecuada e deliberada conexións entre o que se fai e as súas consecuencias. Sinala non só que están conectadas senón os detalles da conexión. Fai explícitos os puntos da conexión en forma de relacións. O estímulo para pensar agroma cando queremos determinar o significado dalgún acto, realizado

ou que se vai realizar. Entonces anticipamos as consecuencias. Isto implica que a situación tal e como se presenta está, na realidade ou para nós, incompleta e por tanto indeterminada. A proxección de consecuencias implica unha solución proposta ou provisional. Para mellorar esta hipótese, hai que analizar coidadosamente as condicións existentes e as implicacións das hipóteses desenvolvidas, unha operación denominada razoamento. Entón a solución suxerida, a idea ou teoría, ten que ser probada poñéndoa en práctica. Se ten certas consecuencias, certos cambios concretos no mundo, acéptase como válida. Se non, modifícase e próbase de novo. Pensar implica todas estas fases, conciencia do problema, observación das circunstancias, a formación e a elaboración racional dunha conclusión posible, e a proba experimental activa. Aínda que todo pensamento xera coñecemento, finalmente o valor do coñecemento está subordinado ao seu valor para pensar. Pois vivimos nun mundo que non é inmutable e completo, senón que se move, e a nosa función esencial é prospectiva, e cando é retrospectiva —e todo coñecemento, a diferenza do pensamento, é retrospectivo—, ten valor na solidez, na seguridade e na fertilidade que fornece aos nosos asuntos futuros.

CAPÍTULO XII O PENSAMENTO NA EDUCACIÓN

1. Aspectos básicos do método

Ninguén dubida, teoricamente, da importancia de promover na escola bos hábitos de pensamento. Pero para alén do feito de que ese recoñecemento non sexa tan grande na práctica como na teoría, non existe un adecuado recoñecemento teórico de que todo o que a escola debe facer ou precisa facer polo alumnado, no que respecta ás súas *mentes* (é dicir, deixando a un lado certas habilidades musculares especializadas), é desenvolver a súa capacidade para pensar. A división das parcelas da instrución en varias liñas de traballo tales como a adquisición de destrezas (lectura, ortografía, escritura, debuxo, recitado); a adquisición de información (en historia e en xeografía), e o adestramento do pensamento, é unha mostra da ineficacia coa que se procuran as tres finalidades. O pensamento que non se vincula co incremento da eficiencia na acción, e cunha maior aprendizaxe sobre nós mesmos e o mundo no que vivimos, presenta algún tipo de problema (p. 291). E a destreza obtida sen intervención do pensamento non se relaciona en modo algún cos propósitos para os que debe utilizarse. En consecuencia, deixa ao home á mercé dos hábitos da súa rutina e do control autoritario dos demais, que saben en que andan e que non teñen demasiados escrúpulos verbo dos métodos de acción. E a información separada dunha acción meditada está morta, é unha carga que engurra a mente. Dado que estimula o coñecemento e polo tanto alenta o veneno da presunción, é o obstáculo máis poderoso para un ulterior desenvolvemento do ben da intelixencia. A única senda directa para unha mellora permanente dos métodos de instrución e da aprendizaxe consiste en ocuparse das condicións que requiren, promoven e poñen a proba o pensamento.

O pensamento e o método da aprendizaxe intelixente, da aprendizaxe que emprega e premia a mente. Falamos, con bastante lexitimidade, sobre o método do pensamento, pero o que cómpre ter en conta sobre o método é que pensar é un método, o método da experiencia intelixente no curso que esta segue.

I. O estado inicial desa experiencia en desenvolvemento que se chama pensamento é a *experiencia*. Este comentario pode soar como un tópico estúpido. Debería selo; pero infelizmente non o é. Ao contrario, o pensamento con frecuencia se considera desde a teoría filosófica e a práctica educativa como algo separado da experiencia, que pode ser cultivado de forma illada. De feito, as limitacións inherentes á experiencia con frecuencia se presentan como motivo suficiente para prestar atención ao pensamento. Pénsase así que a experiencia debe confinarse aos sentidos e aos apetitos; a un mundo simplemente material, mentres que o pensamento procede dunha facultade superior (da razón), e ocúpase de cousas espirituais ou polo menos literarias. Así, a miúdo se fai unha distinción tallante entre as matemáticas puras como unha materia de estudio adecuada ao pensamento (pois nada ten que ver coa existencia física) e as matemáticas aplicadas, que teñen un valor utilitario e non mental.

Falando en termos xerais, a falacia esencial dos métodos de instrución radica en pensar que os alumnos xa posúen unha experiencia suposta. O que aquí se propón é a necesidade dunha situación empírica real como fase inicial do pensamento. A experiencia aparece así como antes se definiu: a tentativa de facer algo e de lograr que ese algo teña consecuencias perceptibles en nós. A falacia consiste en supoñer que podemos comezar con materias de estudo xa feitas como aritmética ou xeografía, ou coa que sexa, sen que medie algunha experiencia persoal directa dunha situación. Mesmo as técnicas da escola infantil⁷⁶

⁷⁶ *Kindergarten* no orixinal.

e de Montessori⁷⁷ mostran tal ansiedade por lograr diferenzas intelectuais, e sen «perda de tempo», que adoitan ignorar, ou reducir, o simple manexo inmediato do material da experiencia cotiá, e introducen de súpeto aos nenos en cousas que expresan as diferenzas intelectuais que os adultos realizaron. Pero a primeira fase de contacto con calquera material novo, en calquera estadio de madureza, debe ser inevitablemente do tipo de ensaio e erro. Un individuo, no xogo ou no traballo, debe realmente probar a facer algo co material ao realizar a súa propia actividade impulsiva, e despois ver a interacción da súa enerxía coa do material empregado. Isto é o que acontece cando un neno comeza por primeira vez a construír con bloques⁷⁸, e igualmente é o que acontece cando un científico no seu laboratorio comeza a experimentar con obxectos descoñecidos.

De aí que o primeiro contacto con calquera materia na escola, cando se trata de potenciar o pensamento e non de adquirir palabras, debería ser o menos escolástico posible. Para decatarse do que significa unha experiencia, ou situación empírica, debemos lembrar o tipo de situación ao que fai referencia fóra da escola; o tipo de ocupacións que interesan e incitan a actividade na vida ordinaria. E unha análise coidadosa dos métodos que de forma permanente teñen éxito na educación

⁷⁷ Maria Montessori (1870-1952) foi unha educadora, médica e antropóloga italiana que desenvolveu os principios e os recursos metodolóxicos e técnicos dunha orientación específica no campo da educación infantil, a través dunha intensa actividade práctica, desde a creación da Casa dei Bambini (1907) en Roma, da súa ampla obra escrita, na que destaca o texto *Pedagogia Scientifica* (1909), e da súa acción de formación do profesorado en distintos lugares do planeta. O método Montessori pon énfase na actividade autónoma e sensorial dos nenos coa axuda dun material didáctico específico, nun clima de activa liberdade, que é dirixida por unha profesora que realiza unha constante observación clínica da acción infantil, co fin de adaptar o contexto de aprendizaxe ao nivel de desenvolvemento infantil. Con iso pretenderíase liberar o potencial de cada neno, para que el mesmo o desenvolvese nun ambiente estruturado. Por iso a escola na súa visión deberá ser un lugar onde a intelixencia e o psiquismo infantil se desenvolvan a través dun traballo libre, contando cun material didáctico especializado. Aínda recoñecendo os importantes valores desta pedagogía, Dewey mostrouse crítico con aspectos deste método.

⁷⁸ Referencia ao traballo con materiais, mediante a súa manipulación, que na metodoloxía de Montessori se coñecen como bloques lóxicos.

formal, sexa na aritmética ou na aprendizaxe da lectura, ou no estudo da xeografía, ou en aprender física ou unha lingua estranxeira, mostrará que a súa eficiencia depende do feito de que son similares ao tipo de situación que provoca a reflexión na vida ordinaria fóra da escola. Ofrecen aos estudantes algo que facer, non algo que aprender; e o facer é de tal natureza que demanda pensar, ou decatarse de forma intencional das conexións; a aprendizaxe prodúcese de forma natural.

O feito de que a situación deba ser dunha natureza tal que provoque o pensamento implica certamente que debería suxerir a realización de algo que nin obedece á rutina nin ao capricho; algo, noutras palabras, que presente o que é novo (e por tanto incerto e problemático) e non obstante o suficientemente relacionado cos hábitos existentes como para provocar unha resposta efectiva. Unha resposta efectiva é aquela que logra un resultado perceptible, a diferenza do que ocorre nunha actividade totalmente azarosa, na que as consecuencias non se poden relacionar mentalmente co que se fai. A cuestión máis importante que se pode presentar, en consecuencia, verbo dunha situación ou dunha experiencia proposta para provocar a aprendizaxe, ten que ver co tipo de problema que formula.

De primeiras, podería parecer que os métodos escolares habituais se correspondesen coa norma aquí establecida. A presentación de problemas, a formulación de preguntas, a asignación de tarefas, a magnificación de dificultades, constitúen unha boa parte do traballo escolar. Pero resulta indispensable discriminar entre problemas xenuínos e problemas simulados ou aparentes. As seguintes cuestións poden axudar a realizar tal discriminación. (a) Hai algo que non sexa un problema? A cuestión agroma de forma natural dalgunha situación da experiencia persoal? Ou é unha cousa allea, un problema que só ten o propósito de fornecer instrución nalgún tópico escolar? É o tipo de proba que favorecería a observación e suscitaría a experimentación fóra da escola? (b) É un problema do alumno,

ou é un problema do mestre ou do libro de texto, un problema feito para o alumno só para que poida conseguir unha cualificación requirida, para pasar de curso, ou para gañar a aprobación do profesor, se é quen de o resolver? Obviamente estas dúas cuestións superpóñense. Hai dúas formas de chegar ao mesmo punto: é a experiencia algo persoal e de tal natureza que de forma inherente estimula e orienta a observación das conexións implícitas, e conduce á inferencia e á súa comprobación? Ou imponse desde fóra, e o problema do alumno só serve para satisfacer necesidades externas?

Estas cuestión quizais nos puidesen dar que pensar na hora de decidir ata que punto as prácticas comúns son adecuadas para desenvolver hábitos reflexivos. O equipamento físico e a disposición común da aula son hostís á presentación de situacións reais de experiencia. Que hai que sexa similar ás circunstancias da vida cotiá, e que poida xerar dificultades? Case todo certifica o elevado valor que se concede a escoitar, a ler, e a reproducir o que se di e se le. Non fai falla esaxerar o contraste que se dá entre esas condicións e a situación de contacto activo coas cousas e coas persoas no fogar, no patio de recreo, no cumprimento das responsabilidades normais da vida. Nada diso resulta sequer comparable coas cuestións que poden agromar na mente dun neno ou dunha nena na conversa cos outros ou na lectura de libros fóra da escola. Ninguén explicou xamais porque os nenos teñen tantas preguntas fóra da escola (de xeito que chegan a molestar aos adultos cando se lles contesta), e a rechamante ausencia de mostras de curiosidade verbo da materia obxecto de estudo no tempo de clase. A reflexión sobre este contraste sorprendente pode darnos luz para analizar a maneira en que as condicións habituais da escola poden fornecer un contexto de experiencia no que os problemas abrollen por eles mesmos. Ningún tipo de mellora na técnica persoal do instructor remediará por completo este estado de cousas. Ten que haber máis material real, máis *cousas*, máis aparellos, e máis oportu-

tunidades para facer cousas, antes de que se poida superar a fenda. E alí onde os nenos se orientan a facer cousas e a discutir o que deriva do seu curso de acción, acontece que, mesmo con formas de instrución comparativamente mediocres, as procuras dos nenos son espontáneas e numerosas, e as propostas de resolución avanzadas, variadas e enxeñosas.

Como consecuencia da ausencia de materiais e de actividades que xeren problemas reais, os problemas dos alumnos non son os seus; ou, máis ben, son os seus *só en tanto* alumnos, pero non como seres humanos. De aí a lamentable perda que se produce cando ao abordalos se tenta lograr unha pericia similar á que aplican aos problemas cotiás que hai fóra da aula. Un alumno ten un problema, pero o problema consiste en cumprir os requirimentos marcados polo profesor. O seu problema consiste en descubrir o que quere o profesor, o que satisfará ao profesor nun recitado, nun exame ou na conduta mostrada. A relación coa materia de estudo deixa de ser directa. As oportunidades e o material para pensar non se encontran na aritmética ou na historia ou na propia xeografía, senón nunha atinada adaptación do material aos requirimentos do profesor. O alumno estuda, mais o obxecto do seu estudo, sempre alleo, son as convencións e as normas do sistema escolar e da autoridade escolar, non os «estudos» nominais. No mellor dos casos, o pensamento así evocado é artificialmente unilateral. No peor, o problema do alumno non reside en saber enfrontar os requirimentos da vida escolar, senón en saber como *aparentar* facelo, ou saber chegar a estar próximo a logralo para ir tirando sen unha cantidade innecesaria de problemas. O tipo de xuízo que se forma mediante estes mecanismos non é algo desexable para o carácter. Se estas afirmacións ofrecen unha visión demasiado vívida dos métodos escolares actuais, a esaxeración serve cando menos para ilustrar un asunto: a necesidade de procuras activas que impliquen o uso de material para lograr propósitos, se é que ten que haber situacións que xeren problemas de forma natural e que provoquen unha indagación reflexiva.

II. Hai que dispoñer de *datos*⁷⁹ para favorecer o proceso requirido ao tratar coa dificultade específica que se presentou. Os profesores que seguen un método de «desenvolvemento» a veces piden aos nenos que pensen cousas por eles mesmos como se elas puidesen abrollar das súas cabezas. O material para pensar non se fai con ideas, senón con accións, con feitos, con acontecementos, e coas relacións entre as cousas. Noutras palabras, para pensar con eficacia cómpre ter tido, ou ter agora, experiencias que fornezan recursos para facer fronte á dificultade do momento. Unha dificultade é un estímulo indispensable para pensar, mais non todas as dificultades provocan o pensamento. Por veces, son fonte de agonía, de opresión e desánimo. A situación desconcertante debe ter unha semellanza suficiente con situacións enfrontadas anteriormente, de maneira que os nenos teñan algún control sobre a maneira de manexala. Unha boa parte da arte da instrución reside en facer que a dificultade nos novos problemas sexa de tal calibre que desafíe o pensamento, pero a necesaria para que, alén da confusión que normalmente provocan os elementos novos, haxa puntos de luz familiares dos que poidan xurdir suxestións prácticas.

Por unha banda, pouco importan os medios psicolóxicos por medio dos que se presenta a materia de estudo para a reflexión. A memoria, a observación, a lectura, a comunicación, son todas vías para fornecer datos. A proporción relativa que cómpre obter de cada unha depende dos trazos específicos do problema concreto a resolver. É absurdo insistir na observación de obxectos que se ofrecen aos sentidos se o estudante está tan familiarizado cos obxectos que podería lembrar os feitos independentemente. É posible provocar unha dependencia indebida e paralizante verbo do mundo sensible. Ninguén pode levar canda el un museo con todas as cousas que coas súas propiedades axudan o curso do pensamento. Unha mente ben adestrada é aquela que, por así dicir, ten tras de si un máximo de recursos, e que está

⁷⁹ *Data* no orixinal.

acostumada a recuperar as súas experiencias pasadas para ver o que lle ofrecen. Pero tamén acontece que unha calidade ou relación, mesmo dun obxecto familiar, que foi pasada por alto previamente, acabe sendo xusto o que pode axudar a resolver unha cuestión. Neste caso, cómpre a observación directa. O mesmo principio é de aplicación ao uso que se deba facer da observación por un lado e da lectura e do «recitado»⁸⁰ polo outro. Naturalmente a observación directa é máis vívida e vital. Pero ten as súas limitacións; e en calquera caso unha parte necesaria da educación implica que se debería adquirir a habilidade para complementar o carácter limitado das experiencias persoais inmediatas utilizando as experiencias dos demais. Mais unha excesiva dependencia verbo da información dos outros (sexa por medio da lectura ou da escoita) non é aconsellable. O que resulta máis obxectable de todo é a probabilidade de que os outros, o libro ou o profesor, fornezan solucións xa dadas, en lugar de materiais que o estudante teña que adaptar e aplicar por si mesmo á cuestión a resolver.

Non hai contradición en dicir que nas escolas normalmente hai ao mesmo tempo demasiada e moi pouca información ofrecida por outros. Adoita haber unha excesiva acumulación e adquisición de información coa finalidade de ser reproducida ao dicir a lección ou nos exames. O «coñecemento» entendido como información, fai referencia ao capital dispoñible, aos recursos indispensables, para unha indagación posterior; para descubrir, para aprender, máis cousas. Con frecuencia se considera como un fin en si mesmo, e por tanto o obxectivo consiste en acumulalo e mostralo cando se demande. Este ideal estático, de almacenaxe fría, do coñecemento, é antitético ao desenvolvemento educativo. Non só fai que as oportunidades para pensar non se utilicen senón que afoga o pensamento. Ninguén podería construír unha casa nun terreo ateigado de cascallos.

⁸⁰ *Telling* no orixinal, co sentido de reconto, narración, presentación do aprendido ou observado.

Os alumnos que ateigaron as súas «mentes»⁸¹ con todo tipo de materiais aos que nunca lle deron un uso intelectual, sempre teñen dificultades cando tentan pensar. Non teñen práctica en escoller o que é adecuado, nin criterio a seguir; todo se sitúa no mesmo nivel estático e estéril. Por outra banda, sería cousa de discutir, se é que a información en realidade tivo incidencia na experiencia mediante o seu uso aplicado ás propias finalidades dos estudantes, se non habería maior necesidade de que os libros, os materiais gráficos e as parolas ofrecesen maiores e máis variados recursos dos que agora presentan.

III. O correlato a un pensamento en feitos, en datos, e a un coñecemento xa adquirido mediante o pensamento, son as suxestións, as inferencias, os significados supostos, as explicacións aproximadas: as *ideas*, na fin. A observación e a lembranza coidadosa determinan o que é dado, o que xa está, e por tanto xa se ten. Non poden fornecer o que falta. Definen, clarifican, e sitúan a cuestión; non poden ofrecer a resposta. A proxección, a invención, o enxeño, a ideación colaboran neste propósito. Os datos fan *agromar* suxestións, e só mediante a referencia aos datos específicos podemos valorar a adecuación das suxestións. Pero as suxestións van alén do que en realidade xa está *dado* na experiencia. Prevén resultados posibles, cousas *por* facer, non feitos (cousas xa feitas). A inferencia sempre é unha invasión do descoñecido, un salto desde o coñecido.

Neste sentido, un pensamento (o que unha cousa suxire pero non como ela se presenta) é creativo, unha incursión no que é novo. Implica algunha capacidade de invención. O que se suxire debe, certamente, ser familiar *nalgunha* maneira; a novidade, a ideación inventiva, aférrase á nova luz na que se percibe, ao uso diferente que se lle dá. Cando Newton pensou na súa teoría da gravitación, o aspecto creativo do seu pensamento non se atopaba nos seus materiais. Eran familiares; moi-

⁸¹ *Mind* no orixinal, como conciencia, entendida como o feito de «ser consciente», sinónimo de percepción de algo.

tos deles tópicos: o sol, a lúa, os planetas, o peso, a distancia, a masa, os números cadrados. Estas non eran ideas orixinais, eran feitos probados. A súa orixinalidade residía no *uso* que se lle daba a estes feitos coñecidos ao introducilos nun contexto novo. O mesmo se pode dicir de calquera descubrimento científico sorprendente, de calquera gran invención, de cada produción artística admirable. Só a xente estúpida identifica a orixinalidade creativa co extraordinario e co fantástico; outros recoñecen que a súa medida reside en darlle ás cousas cotiás usos que antes ninguén lles dera. A operación é nova, non os materiais cos que se realiza.

A conclusión educativa que se deriva é que *todo* pensamento é orixinal ao proxectar consideracións que non se tiñan percibido previamente. O neno de tres anos que descobre o que se pode facer cos bloques, ou o de seis que descubre o que ten ao xuntar cinco centavos con cinco centavos, son realmente descubridores, mesmo se todo o mundo xa sabe iso. Hai un incremento xenuíno da experiencia; non se engade un elemento novo mecanicamente; hai un enriquecemento cunha nova calidade. O engado que a espontaneidade dos meniños provoca nos amables observadores débese á percepción desa orixinalidade intelectual. A ledicia que os propios nenos senten é a ledicia da construción intelectual, da creatividade, se a palabra se pode usar sen malos entendidos.

A conclusión educativa que estou especialmente interesado en tirar non é, sen embargo, que o traballo diario dos profesores vaia ter menor dureza e tensión se as condicións da escola favorecen unha aprendizaxe asentada na descuberta e non na almacenaxe do que outros lles botan enriba; nin que mesmo sexa posible ofrecer aos nenos e aos mozos as delicias da produtividade intelectual persoal, sendo certas e importantes estas cousas. A conclusión é que seguramente non hai pensamento ou idea que se poida trasladar dunha persoa a outra como tal. Cando se conta, é outro feito dado para aquel a quen se lle conta, non é unha idea. A comunicación pode estimular que a

outra persoa se decate da cuestión por si mesma e dar en pensar nunha idea similar, ou pode minguar o seu interese intelectual e suprimir o seu esforzo inicial en pensar. Pero o que el recolle *directamente* non pode ser unha idea. Só enfrontando as condicións do problema persoalmente, buscando e atopando o camiño para solucionalo, pensa. Cando o pai ou o profesor facilitaron as condicións que estimulan o pensamento e adoptaron unha actitude positiva cara as actividades do aprendiz colaborando nunha experiencia común ou partillada, eles fixeron todo o que unha persoa pode facer para instigar a aprendizaxe. O resto ten que ver coa persoa directamente implicada. Se el non pode idear a súa propia solución (non illado, certamente, senón en contacto co mestre e cos outros alumnos), e encontrar o camiño de saída, non aprenderá, mesmo que poida recitar algunha resposta correcta cun cen por cen de acerto. Podemos ofrecer e ofrecemos «ideas» xa feitas a milleiros; normalmente non nos esforzamos tanto para ver que aquel que aprende se implica en situacións substantivas onde a súa propia actividade xera, promove, e fortalece ideas; é dicir, sentidos ou conexións percibidas. Isto non quer dicir que o profesor teña que manterse á marxe, mirando; a alternativa a ofrecer unha materia de estudo xa elaborada e escoitar a exactitude con que é reproducida, non consiste en non facer nada, senón en participar na actividade e compartila. Nunha actividade así compartida, o profesor é un aprendiz, e o aprendiz é, sen sabelo, un profesor; e nesa dirección, canta menor consciencia exista, por ambas partes, dese dar e recibir instrución, moito mellor.

IV. As ideas, como xa vimos, sexan simples conxecturas ou teorías elevadas, son anticipos de situacións posibles. Son anticipos dalgunha continuidade ou conexión entre unha actividade e unha consecuencia que aínda non se mostrou. Son polo tanto comprobadas mediante a operación de actuar sobre elas. Serven para guiar e organizar novas observacións, lembranzas, e experimentos. Son unha ferramenta para aprender, non o fin. Todos os reformistas educativos, como tivemos ocasión de

subliñar, deron en atacar a pasividade da educación tradicional. Opóñense a que se considere como un encher desde fóra, ou un absorber coma unha esponxa; atacaron a idea de meter á forza o material, como se fai nunha roca dura e resistente. Pero non é doado garantir unhas condicións que permitan que facerse cunha idea sexa idéntico a ter unha experiencia que amplíe e dea maior precisión ao noso contacto coa contorna. A actividade, mesmo a actividade propia, con demasiada frecuencia se considera como algo simplemente mental, encerrada na cabeza, ou que só atopa expresión a través dos órganos vogais.

Aínda que a necesidade de aplicar as ideas obtidas no estudo é recoñecida polos métodos de instrución de maior éxito, os exercicios de aplicación a veces son tratados como mecanismos para *fixar* o que xa se aprendeu e para lograr unha maior destreza práctica na súa manipulación. Estes resultados son importantes e non deben ser menosprezados. Pero a práctica na aplicación do que se gañou no estudo debería ter inicialmente unha dimensión intelectual. Como xa vimos, os pensamentos como pensamentos son incompletos. No mellor dos casos son unha aproximación; son suxestións, indicacións. Son puntos de partida e métodos para enfrontar situacións da experiencia. Mentres non se aplican nesas situacións carecen de dimensión real. Só a aplicación os pon a proba, e só a proba confire significado e sentido á súa realidade. Cando se utilizan pouco, tenden a segregárense nun mundo peculiar propio. Podería analizarse polo miúdo se as filosofías que illan a mente e a confrontan co mundo (as referidas na sección 2 do capítulo X) non tiveron a súa orixe no feito de que un conxunto de homes reflexivos e teóricos elaboraron unha gran cantidade de ideas que porén eles non puideron aplicar e probar por mor das condicións sociais. En consecuencia, os homes acabaron reclusos no seu propio pensamento, que se converteu nun fin en si mesmo.

Sexa como for, non pode haber dúbida de que unha artificialidade peculiar está implícita na maior parte do que se aprende nas escolas. Non cabería dicir que moitos estudantes pensen

realmente que a materia de estudo sexa algo irreal; pero non hai dúbida de que para eles non se compadece co tipo de realidade que posúe a materia de estudo na súa experiencia vital. Aprenden a non esperar ese tipo de realidade nela; acostúmanse a tratala como algo que é real no ámbito das recitacións, das leccións, e dos exames. Que debe permanecer inerte en relación ás experiencias da vida diaria é algo que en certo modo se dá por sentado. Os efectos negativos van en dúas direccións. A experiencia ordinaria non recibe o enriquecemento que debería; non se fertiliza coa aprendizaxe escolar. E as actitudes que agroman por acostumarse a aceptar un material mal comprendido e peor asimilado, debilitan o vigor e a eficiencia do pensamento.

Se temos reparado especialmente no lado negativo, é para poder suxerir medidas positivas adaptadas a un desenvolvemento efectivo do pensamento. Alí onde as escolas están equipadas con laboratorios, obradoiros e xardíns, onde a dramatización, os xogos e os deportes se utilizan con liberdade, existen oportunidades para reproducir situacións de vida, e para adquirir e aplicar información e ideas no desenvolvemento de experiencias progresivas. As ideas non se separan, non conforman unha illa illada. Animan e enriquecen o curso ordinario da vida. A información adquire vitalidade⁸² pola súa función, polo lugar que ocupa na dirección da acción.

A frase «existen oportunidades» utilízase a propósito. Poida que non sexan aproveitadas; é posible utilizar as actividades manuais e construtivas de forma física, como medio para obter só destreza corporal; ou poden utilizarse cunha orientación exclusivamente «utilitaria», *i.e.*, con fins monetarios. Pero a disposición por parte dos defensores da educación «cultural» para asumir que tales actividades posúen unha dimensión

⁸² *Vitalize* no orixinal. "Vigorizar" a información e o coñecemento, darlle vitalidade, foi unha preocupación fundamental do movemento da Escola Nova e Activa, e Dewey resaltouno particularmente. A publicación *Escuela vivida* (1935-36) impulsada pola Casa do Mestre de Pontevedra, co apoio das Asociacións de Traballadores do Ensino, que se incorporaron á FETE-UGT, quería ser un expoñente da invitación que Dewey facía nesa dirección.

simplemente física ou profesional, non deixa de ser un produto das filosofías que illan a mente verbo da dirección do curso da experiencia, e polo tanto da acción sobre as cousas. Cando se considera o «mental» como un dominio independente e completo, a actividade e o movemento corporal toman unha dirección oposta. No mellor dos casos considéranse como simples anexos externos á mente. Poden ser necesarios para a satisfacción de necesidades corporais e para lograr unha aparencia externa adecuada e comfortable, pero non ocupan un lugar indispensable na mente nin representan un rol fundamental na conformación do pensamento. De aí que non teñan un lugar nunha educación liberal, *i.e.*, unha que se ocupe dos intereses da intelixencia. Se algún lugar chegan a ter, débese a unha concesión ás necesidades materiais das masas. Evidentemente, deberían quedar fóra da educación da elite. Está conclusión deriva por forza dunha concepción da mente como algo illado, mais seguindo a mesma lóxica desaparece cando percibimos o que a mente realmente é; nomeadamente o factor intencional e directivo no desenvolvemento da experiencia.

Aínda que sería desexable que todas as institucións educativas estivesen equipadas para dar aos estudantes unha oportunidade para adquirir e para probar as ideas e a información nunha procura activa que tipifique situacións sociais importantes, pasará, sen dúbida, moito tempo antes de que todo iso se logre. Pero este estado de cousas non debe ser unha escusa para que os profesores se crucen de brazos e manteñan métodos que afastan o coñecemento das escolas. Cada actividade de repaso⁸³ en cada materia ofrece unha oportunidade para establecer interconexións entre a materia de estudo da lección e as experiencias máis amplas e directas da vida cotiá. A instrución na aula presenta tres tipos. O menos desexable considera cada lección como un todo independente. Non traslada ao estudante a responsabilidade de encontrar puntos de contacto entre ela e outras leccións da

⁸³ *Recitation* no orixinal.

mesma materia, ou outras materias de estudo. Os profesores máis intelixentes procuran que o estudante, de forma sistemática, consiga que as leccións pasadas lle axuden a comprender a actual, e tamén a que a actual lles faga comprender mellor o que xa teñen adquirido. Os resultados son mellores, pero a materia de estudo segue illada. Salvo por accidente, a experiencia exterior á escola permanece no seu estado primario e, en comparanza, irreflexivo. Non está suxeita ás influencias que refinan e expanden o material máis adecuado e comprensivo da instrución directa. Esta última non está nin motivada nin impregnada cun sentido de realidade, ao non estar mesturada coas realidades da vida cotiá. O mellor tipo de educación ten como meta o desexo de provocar esta interconexión. Provoca no estudante a actitude habitual de encontrar puntos de contacto e relacións mutuas.

Resumo

Os procesos de instrución están unificados no grao en que se ocupan de producir bos hábitos de pensamento. Se ben podemos falar, sen erro ningún, do método do pensamento, o importante é que o pensamento é o método da experiencia educativa. Os aspectos esenciais do método son por tanto idénticos aos aspectos esenciais da reflexión. Implican, en primeiro lugar, que o alumno teña unha situación xenuína de experiencia, que exista unha actividade continua que por si mesma lle interese; en segundo lugar, que nesta situación se xere un problema xenuíno como estímulo para o pensamento; terceiro, que posúa a información e faga as observacións necesarias para facerlle fronte; cuarto, que se faga responsable de desenvolver de forma ordenada as solucións posibles que se lle vaian presentando; quinto, que teña a oportunidade e a ocasión de probar e de aplicar as súas ideas, de aclarar o seu sentido e de descubrir por si mesmo a súa validez.

CAPÍTULO XIII A NATUREZA DO MÉTODO

1. A unidade entre a materia de estudo e o método

A trindade nos temas escolares está integrada pola materia de estudo, os métodos, e a administración ou goberno. Ocupámonos dos dous primeiros en capítulos anteriores. Queda por separalos do contexto no que foron referidos, e analizar de forma explícita a súa natureza. Comezaremos coa cuestión do método pois é o que máis cerca está das consideracións do último capítulo. Antes de comezar, porén, estaría ben chamar a atención de forma expresa sobre unha implicación da nosa teoría; a conexión entre a materia de estudo e o método. A idea de que a mente e o mundo das cousas e das persoas son dous dominios separados e independentes, unha teoría que en filosofía se coñece como dualismo, leva implícita a conclusión de que o método e a materia de estudio da instrución son cousas diferentes. A materia de estudo convértese así nunha clasificación dada e sistemática dos feitos e dos principios do mundo natural e humano. O método ten entón como dominio propio a consideración das formas en que esta materia de estudo existente pode ser presentada e fixada na mente da mellor maneira; ou unha consideración das formas en que externamente se poida promover que a mente faga fronte á materia para facilitar a súa adquisición e posesión. En teoría, cando menos, podería deducirse dunha ciencia da mente, e como algo que existe por si mesma, unha teoría completa sobre os métodos da aprendizaxe, sen maior coñecemento das materias ás que se aplicarían tales métodos. Dado que moitas das persoas que son realmente as máis eficientes nos varios campos das materias de estudo, ignoran por completo estes métodos, este estado da cuestión permite afirmar que a pedagogía é inútil como suposta ciencia

dos métodos da aprendizaxe para a mente; unha mera pantalla para agochar a necesidade de que un profesor teña un coñecemento profundo e adecuado da materia de que se trate.

Pero dado que o pensamento é un movemento dirixido da materia de estudo cara un asunto resolto, e dado que a mente é a fase intencional e deliberada do proceso, a noción dunha tal separación é radicalmente falsa. O feito de que o material dunha ciencia estea organizado é a evidencia de que xa foi sometido á intelixencia; foille aplicado un método, por así dicir. A zooloxía como área sistemática do coñecemento representa feitos espallados e en bruto do coñecemento ordinario que temos dos animais despois de ter sido sometidos a un exame coidadoso, a unha ampliación necesaria, e a unha disposición que mostre conexións que promovan a observación, a memoria e unha indagación posterior. En lugar de ofrecer un punto de partida para a aprendizaxe, sinalan o punto de chegada. O método implica aquela disposición *da* materia de estudo que a fai máis efectiva no uso. O método xamais é algo alleo ao material.

Que dicir do método desde o punto de vista dun individuo que está operando coa materia de estudo? De novo, non é algo externo. É simplemente un tratamento efectivo *do* contido, no que a eficiencia implica un uso tal do contido (ao darlle un propósito) que o gasto de tempo e de enerxía se reduce. Podemos distinguir unha *forma* de actuar, e discutila como tal; pero a forma *existe* só como medio de tratar co material. O método non é antitético á materia de estudo; é a dirección efectiva da materia de estudo cara os resultados desexados. É antitético á acción aleatoria e pouco meditada, e con pouco meditada queremos dicir pouco adaptada.

A afirmación de que o método implica o movemento da materia de estudo orientado cara uns fins é formal. Un exemplo pode darlle contido. Todo artista debe ter un método, unha técnica, para facer o seu traballo. Tocar o piano non é golpear as teclas ao chou. É unha maneira ordenada de tocalas, e a orde non é

algo que estea de antemán na man ou no cerebro dos músicos antes de iniciar calquera actividade co piano. A orde atópase na disposición dos actos que fan uso do piano e das mans e do cerebro para lograr o resultado desexado. É a acción do piano, dirixida para lograr o propósito do piano como instrumento musical. O mesmo ocorre co método «pedagóxico». A única diferenza é que o piano é un mecanismo construído de antemán para un único fin; mentres que a unha materia de estudo poden dárselle usos indefinidos. Pero mesmo nesta dirección o exemplo pode servir se consideramos a infinita variedade de tipos de música que pode producir un piano, e as variantes na técnica que se requiren para garantir diferentes resultados musicais. O método en calquera caso non é máis que unha forma efectiva de utilizar un material para lograr un fin.

Estas consideracións poden xeneralizarse retomando o concepto de experiencia. A experiencia en tanto percepción da conexión entre algo que se tentou e algo que se logrou como consecuencia, é un proceso. Alén do esforzo por controlar o curso que o proceso toma, non hai distinción entre materia de estudo e método. Hai simplemente unha actividade que inclúe tanto o que fai o individuo como o que fai o ambiente. Un pianista que logrou maestría no seu instrumento non terá ocasión de distinguir entre a súa contribución e a do piano. Nas accións ben articuladas e que funcionan ben, sexan do tipo que sexan —patinaxe, conversa, escoitar música, gozar dunha paisaxe—, non hai conciencia da separación entre o método da persoa e a materia de estudo. No xogo entusiasta e no traballo ocorre o mesmo fenómeno.

Cando reflexionamos sobre unha experiencia en vez de vivila, distinguimos inevitablemente entre a nosa propia actitude e os obxectos cara os que mostramos tal actitude. Cando un home está comendo, está comendo *comida*. Non divide o seu acto entre comer e comida. Pero se realiza unha investigación científica do acto tal discriminación é a primeira cousa que rea-

lizará. Examinará por unha banda as propiedades do material nutritivo, e pola outra os actos do organismo na inxestión e na dixestión. Tal reflexión sobre a experiencia provoca unha distinción entre *o que* experimentamos (o *experimentado*) e o estar *experimentando*, o *como*. Cando poñemos nome a esta distinción obtemos como termos materia de estudo e método. Temos así a cousa vista, oída, amada, odiada, imaxinada, e temos o acto de ver, de oír, de amar, de odiar, de imaxinar, etc.

Esta distinción é tan natural e tan importante para certos propósitos que en realidade só estamos en disposición de entendela como unha separación aplicable ás cousas, pero non como unha distinción aplicable ao pensamento. E así facemos unha división entre o ser, e o medio ou mundo. Esta separación está na base do dualismo entre método e materia de estudo. É dicir, asumimos que saber, sentir, querer, etc., son cousas propias en exclusiva do ser ou da mente, e que se poden aplicar a unha materia de estudo independente. Asumimos que as cousas que son exclusivas do ser ou da mente teñen as súas propias leis de funcionamento, con independencia das formas de enerxía activa do obxecto. Estas leis son as que se supón que proporcionan o método. Sería igualmente absurdo supoñer que os homes poden comer sen comer algo, ou que a estrutura e os movementos das mandíbulas, dos músculos da gorxa, das actividades dixestivas do estómago, etc., non son o que son *a causa* do material co que realizan a súa actividade. Da mesma maneira en que os órganos do organismo son unha parte central do mundo concreto en que existen, os materiais da alimentación, as facultades de ver, de oír, de amar, de imaxinar, están intrinsecamente conectadas coa materia de estudo do mundo. En verdade, veñen sendo máis maneiras polas que o medio entra e opera na experiencia, que actos independentes realizados para operar coas cousas. A experiencia, en poucas palabras, non é unha combinación de mente e mundo, de suxeito e obxecto, de método e materia de estudo, senón unha

única interacción continua dunha gran diversidade de enerxías (literalmente incontables).

Coa finalidade de *controlar* o curso ou dirección que colle a unidade da experiencia en proceso, establecemos unha distinción mental entre o como e o que. Se ben non existe *maneira* de camiñar ou de comer ou de aprender para alén do propio camiñar, comer, e estudar, hai certos elementos no acto que ofrecen a clave para o seu control máis efectivo. Unha atención especial a estes elementos fainos máis evidentes á percepción (deixando que outros factores momentaneamente non se recoñezan de forma clara). Ter unha idea de *cómo* opera a experiencia indícanos que factores hai que garantir ou modificar de xeito que poida desenvolverse con maior éxito. Isto só é unha maneira dalgún xeito elaborada de dicir que se un home observa atentamente o crecemento dalgunhas plantas, algunhas das cales medran ben mentres outras medran pouco ou nada, el pode ser capaz de detectar as condicións especiais das que depende o crecemento axeitado das plantas. Estas condicións, formuladas nunha secuencia temporal, constituirán o método, forma, ou maneira para o seu crecemento. Non hai diferenza entre o crecemento dunha planta e o desenvolvemento axeitado dunha experiencia. Non é doado, en ningún dos casos, comprender os factores xustos que permiten o crecemento óptimo. Pero o estudo de casos de éxito e de fracaso, e unha comparación detallada ou extensiva, axudan a comprender as causas. Cando esas causas se ordenan temporalmente, temos un método para operar ou unha técnica.

A consideración dos males que na educación derivan de illar o método da materia de estudo farán máis preciso este punto.

(i) En primeiro lugar, temos o desdén (do que xa se falou) polas situacións concretas da experiencia. Non pode haber descuberta dun método sen causas que estudar. O método deriva da observación do que acontece na realidade, para procurar que a próxima vez as cousas acontezan mellor. Mais na instrución

e na disciplina raramente existen oportunidades suficientes para que os nenos e os mozos teñan experiencias normais e directas, e das que os educadores poidan derivar unha idea do método ou da orde para un desempeño óptimo. As experiencias realízanse nunhas condicións con tantas restricións que botan pouca ou ningunha luz sobre o curso normal da experiencia, de inicio a fin. Cómpre entón recomendar con autoridade «os métodos» aos profesores, en lugar de que sexan a expresión das súas propias observacións intelixentes. Baixo estas circunstancias, teñen unha uniformidade mecánica, asumindo que son iguais para todas as persoas. Cando se promoven experiencias persoais flexibles, potenciando un contorno que provoca actividades concretas no traballo ou no xogo, os métodos establecidos variarán coas persoas, pois é certo que cada individuo ten unha forma específica de operar coas cousas.

(ii) En segundo lugar, a idea dun método illado da materia de estudo é a causa das falsas concepcións xa sinaladas de disciplina e de interese. Cando unha maneira eficiente de traballar cun material se considera como algo dado e alleo ao material, existen tres formas posibles para establecer a relación que falta. Unha consiste en provocar excitación, un estado de pracer, unha sensación de gusto. Outra en facer dolorosas as consecuencias de non atender; podemos utilizar a ameaza do dano para provocar atención verbo dunha materia de estudo que resulta allea. Ou tamén se pode demandar da persoa directamente que realice un esforzo sen razón algunha. Podemos basearnos nunha coacción inmediata da «vontade». Na práctica, non obstante, o último método é efectivo só cando se instiga mediante o medo a resultados desagradables.

(iii) En terceiro lugar, o acto de aprender aparece como un fin directo e consciente en si mesmo. Baixo condicións normais, a aprendizaxe é un produto e unha recompensa por ocuparse da materia de estudo. Os nenos non se poñen a andar ou a falar conscientemente. Eles comezan a mostrar os seus

impulsos para comunicarse ou para unha plena interacción cos demais. Aprenden, en consecuencia, a orientar as súas actividades. Os mellores métodos de aprenderlle a un neno a ler, por exemplo, seguen o meso camiño. Non poñen a atención no feito de que teña que aprender algo, pois iso fai que a súa actitude sexa cohibida e obrigada. Eles atraen a súa actividade, e nese proceso de atracción aprenden: o mesmo se pode dicir dos métodos de maior éxito coa aritmética ou co que sexa. Pero cando a materia de estudo non se orienta a provocar impulsos e hábitos con resultados significativos, acaba sendo algo que hai que aprender. A actitude do alumno cara ela é a de ser algo que ten que aprender. Sería difícil pensar condicións máis desfavorables para unha resposta alerta e concentrada. Os ataques frontais son aínda máis inútiles na aprendizaxe que na guerra. Non obstante, isto non significa que os estudantes deban ser seducidos deixando de pensar nas leccións. Significa que deberían centrarse nelas por mor de razóns e fins reais, e non simplemente por ser algo que teñen que aprender. Isto lógrase sempre que o alumno percibe o lugar que a materia de estudo ocupa no desenvolvemento dalgunha experiencia.

(iv) En cuarto lugar, baixo a influencia da concepción da separación entre a mente e o material, o método adoita reducirse a unha rutina inamovible, seguindo mecanicamente os pasos establecidos. Non se coñece o número de aulas nas que os nenos son obrigados a repetir as leccións de gramática e de aritmética segundo determinadas fórmulas verbais inmutables, e baixo o praxe suposto do método. En lugar de animalos a atacar os seus tópicos directamente, experimentando con métodos que semellan prometedores e aprendendo a discriminar polas consecuencias que mostran, asúmese que só hai un único método a seguir. Tamén se asume inxenuamente que se os alumnos tinguen as súas argumentacións e explicacións cunha certa aparencia de «análise», co tempo conformaranse os seus hábitos mentais. Nada ten provocado maior descrédito á teoría peda-

góxica que a crenza que a identifica coa entrega aos profesores de receitas e modelos a seguir na ensinanza. A flexibilidade e a iniciativa para enfrontar problemas, caracterizan calquera concepción na que o método sexa unha forma de traballo co material para alcanzar unha conclusión. A ríxida e mecánica artificialidade é un corolario inevitable de calquera teoría que separe a mente da actividade motivada por un propósito.

2. Método xeral e individual

En resumo, o método da ensinanza é o método dunha arte, da acción sabiamente orientada por finalidades. Pero a práctica dunha arte bela está lonxe de ser cousa de inspiracións extemporáneas. Resulta esencial o estudo das operacións que no pasado acadaron éxito notable e dos seus resultados. Sempre hai unha tradición, ou escolas artísticas, suficientemente precisa para impresionar aos principiantes, e con frecuencia para cativalos. Os métodos dos artistas en calquera ámbito dependen do coñecemento dos materiais e das ferramentas; o pintor debe coñecer os óleos, os pigmentos, os pinceis e as técnicas de uso de todos os seus recursos. Para acadar este coñecemento fai falla unha atención persistente e concentrada aos materiais obxectivos. O artista estuda o progreso das súas propias tentativas para ver o que funciona e o que non. A asunción de que non hai alternativa entre seguir as regras xa dadas ou confiar nos dons conxénitos, entre a inspiración do momento ou un «traballo intenso» libre, é cuestionada polos procesos de cada arte.

Cuestións como o coñecemento do pasado, da técnica actual, dos materiais, da forma en que se poden garantir os mellores resultados, fornecen elementos do que se podería denominar método *xeral*. Existe un corpo considerable de métodos bastante sólidos para lograr resultados, un corpo autorizado pola experiencia pasada e pola análise intelectual, que o individuo ignora para mal seu. Como sinalamos na análise verbo da formación de

hábitos (p. 168), sempre existe o perigo de que estes métodos se volvan mecánicos e ríxidos, que acaben por dominar a persoa en vez de ser destrezas ao seu servizo e para que logre os seus fins. Pero tamén é certo que a persoa innovadora que logra algo que perdura, cun traballo que é máis que unha sensación pasaxeira, utiliza os métodos clásicos en maior medida do que lle poida parecer a el ou aos seus críticos. Oriéntaos a novos usos, e dese xeito transfórmaos.

A educación tamén ten os seus métodos xerais. E se a aplicación desta observación é máis evidente no caso do mestre que no do alumno, é igualmente certa no caso do último. Unha parte da súa aprendizaxe, unha parte moi importante, consiste en *converterse* en mestre dos métodos que a experiencia dos demais mostrou que son os máis eficientes para adquirir coñecemento en casos similares*. Estes métodos xerais en ningún modo se opoñen á iniciativa individual e á orixinalidade, a maneiras persoais de facer as cousas. Mais ben son reforzos para os mesmos. Pois existe unha diferenza radical entre o método máis xeral mesmo, e unha regra prescrita. A última é unha guía *directa* para a acción; o primeiro opera indirectamente por medio da luz que bota sobre medios e fins. Isto quer dicir que opera a través da intelixencia, e non a través da conformidade con ordes impostas desde o exterior. A habilidade para utilizar, mesmo de maneira sabia, unha técnica establecida non é garantía dun traballo artístico, pois este tamén depende da idea que o anima.

Se o coñecemento de métodos utilizados por outros non nos di o que facer directamente, nin fornece modelos xa elaborados, como opera? Que se quer dicir ao falar dun método intelectual? Tomemos o caso dun médico. Ningún outro modelo de conduta demanda con igual esixencia o coñecemento de modos establecidos de diagnose e de tratamento. Pero, despois de todo, todos os casos son *similares*, non idénticos. Para usalas con

* Este punto desenvólvese despois nunha análise do que se denominan respectivamente métodos psicolóxicos e lóxicos (p. 380).

intelixencia, as prácticas existentes, por moi contrastadas que estean, deben adaptarse ás demandas de cada caso particular. Igualmente, os procedementos recoñecidos indícanlle ao médico que indagacións lle cómpre realizar a el, que medidas *probar*. Son puntos de partida desde o que realizar investigacións; reducen a procura dos trazos nun caso particular ao suxerir aquilo que hai que analizar en especial. As propias actitudes persoais do médico, as súas propias formas (métodos individuais) de atender a situación que está tratando, non se subordinan aos principios xerais do procedemento, pero este facilítas e diríxeas. O exemplo pode servir para sinalar ao profesor o valor que ten o coñecemento dos métodos psicolóxicos e dos dispositivos empíricos que foron útiles no pasado. Cando se antepoñen ao seu propio sentido común, cando se sitúan entre el e a situación na que ten que actuar son peor que inútiles. Pero se os considera axudas intelectuais para avaliar as necesidades, os recursos, e as dificultades das experiencias únicas nas que participa, teñen un valor construtivo. En último termo, xusto porque *todo* depende dos seus propios métodos de resposta, *moito* é o que vai depender de ata onde pode utilizar, ao elaborar a súa propia resposta, o coñecemento que se ten acumulado na experiencia dos outros.

Como xa se insinuou, cada palabra deste reconto é directamente aplicable tamén ao método do alumno, á maneira de aprender. Supoñer que aos estudantes, sexa na escola primaria sexa na universidade, se lles poden proporcionar modelos do método a seguir na adquisición e na exposición dunha materia, é caer nun autoengano que ten consecuencias lamentables (p. 317). Cada quen debe saber o que debe facer, en calquera caso. As indicacións verbo dos métodos normalizados ou xerais utilizados en casos similares por outros, en particular por aqueles que xa son expertos, teñen valor ou son un perigo en función de se converten a reacción da persoa en máis intelixente ou a inducen a prescindir do uso do seu propio xuízo.

Se o que se dixo anteriormente (p. 306) sobre a orixinalidade do pensamento parecía esaxerado, ao demandar da educación máis do que as capacidades da natureza humana normal permiten, a dificultade radica en que nos situamos baixo o influxo da superstición. Establecemos a noción dunha mente abstracta, dun método intelectual que é o mesmo para todos. Logo consideramos que os individuos son diferentes en función da *cantidade* de mente da que están provistos. De tal xeito, espérase que as persoas ordinarias sexan ordinarias. Só ás excepcionais se lles permite ter orixinalidade. A medida da diferenza entre o estudante medio e o xenio responde á medida da ausencia de orixinalidade no primeiro. Pero toda esta noción da mente é unha ficción. A maneira en que se comparen en cantidade as habilidades dunha persoa coas que teña outra non é asunto do profesor. É irrelevante para o seu traballo. O que cómpre é que cada individuo teña oportunidades para desenvolver as súas propias capacidades en actividades con sentido. A mente, o método individual, a orixinalidade (estes son termos intercambiábles), fan referencia á *calidade* dunha acción que ten propósito e dirección. Se actuamos con esta convicción, garantiremos máis orixinalidade mesmo coa norma convencional que agora se aplica. Impoñer un suposto método xeral e uniforme a todo o mundo alimenta a mediocridade en todos agás nos excepcionais. E medir a orixinalidade por medio da desviación a respecto da masa, alimenta naqueles a excentricidade. Así, afogamos a calidade distintiva dos máis, e agás casos concretos (como, por exemplo, o de Darwin*), inoculamos nos poucos xenios unha calidade malsá.

* Charles Darwin (1809-1882) foi naturalista inglés, autor de traballos como *El origen de las especies por medio de la selección natural* (1859), ou *El origen del hombre* (1871), que terían un gran impacto nas ciencias naturais e sociais, por canto promove unha teoría da evolución natural asentada en dúas leis: a da varianza e a da selección natural. Dos seus traballos derivará a teoría da euxeñese, situándose nun clima ideolóxico similar á proposta de Herbert Spencer connummente calificada como "darwinismo social".

3. Trazos do método individual

Os trazos máis xerais do método do coñecemento foron presentados no capítulo dedicado ao pensamento. Son os trazos da situación reflexiva: o problema, a recollida e análise *de datos*, a proxección e a elaboración de suxestións ou de ideas, a aplicación experimental e a proba; a conclusión resultante ou xuízo. Os elementos específicos dun método individual ou maneira de enfrontar un problema atópanse en último termo nas tendencias conxénitas da persoa e nos hábitos e nos intereses adquiridos. O método dun será diferente do de outro (*en boa medida* será diferente), como son diferentes as súas capacidades instintivas orixinais, e como o son as súas experiencias pasadas e as súas preferencias. Aqueles que xa estudaron estes asuntos posúen información que axudará aos profesores a comprender as respostas diferentes que dan os alumnos, e axudaralles a que esas respostas acaden unha maior eficiencia. O estudo do neno, a psicoloxía, e un coñecemento do ambiente social, complementan o coñecemento persoal logrado polo profesor. Pero os métodos seguen a ser unha cuestión de compromiso persoal, do enfoque e da maneira de facer dun individuo, e ningún catálogo poderá recoller toda a súa diversidade nas formas e nos matices.

Non obstante, pódense citar algunhas actitudes que son transcendentais para calquera forma de tratar a materia de estudo con eficacia intelectual. Entre as máis importantes están a franqueza, a imparcialidade, a determinación (ou entusiasmo) e a responsabilidade.

1) É máis doado indicar o que se quere dicir con franqueza usando termos negativos e non positivos. A timidez, a vergoña e a coacción son os seus inimigos ameazantes. Indican que unha persoa non está implicada de forma directa coa materia de estudo. Algo aparece no medio que fai que se interese por cousas secundarias. Unha persoa tímida está en parte pensando no seu problema e en parte no que os outros poidan pensar da

súa actuación. A enerxía que se desvía implica unha perda de forza e a confusión de ideas. Ter unha actitude en ningún caso é o mesmo que ser consciente da actitude propia. O primeiro é espontáneo, inocente, e simple. É un signo da relación aberta entre unha persoa e o que está a facer. O último non é necesariamente anómalo. Por veces é a maneira máis doada de corrixir un método falso de enfocar un asunto e de mellorar a efectividade dos medios que se están empregando; da mesma maneira en que os xogadores de golf, os pianistas, os conferenciantes, etc., teñen ocasionalmente que prestar atención á súa posición e movementos. Pero esta necesidade é ocasional e temporal. Cando resulta eficaz, unha persoa pensa en si mesma en termos do que hai que facer, como un medio entre outros na consecución dun fin, como no caso do xogador de tenis que adestra para collerlle o «punto» a un golpe. En casos anómalos, a persoa non se ve como un dos axentes participantes, senón como un obxecto á parte, como cando o xogador adopta unha actitude pensando na impresión que causará nos espectadores, ou está preocupada pola impresión que pensa que van xerar os seus movementos.

A confianza é un bo nome para o que se quere indicar co termo franqueza. Non se debe confundir, non obstante, con esa confianza *nun mesmo* que pode ser unha maneira de arrogancia, ou de «descaro». A confianza non é o nome para aquilo que un pensa ou sente en relación á súa actitude; non é reflexa. Denota a honestidade con que unha persoa afronta o que ten que facer. Non denota unha confianza *consciente* na eficacia das propias capacidades, senón unha fe inconsciente nas posibilidades da situación. Significa poñerse á altura das necesidades da situación.

Xa se sinalaron (p. 317) as obxeccións a facer que os estudantes sexan plenamente conscientes de que eles están estudando ou aprendendo. *Non* están estudando nin aprendendo na medida en que eles se ven obrigados a ter consciencia do

que fan. Esa é para eles unha actitude complicada, de división. Sempre que os métodos do profesor fagan que a atención do alumno se desvíe do que está a facer para ocuparse da actitude que ten ante o que está a facer, a franqueza na implicación e na acción vese prexudicada. Cando se insiste nisto, o alumno adquire unha tendencia permanente a andar a tentas, a mirar sen saber o que, a buscar algunha clave para actuar para alén das que lle fornece a materia de estudo. A dependencia de directrices e suxestións estrañas, e un estado notable de confusión, ocupan o lugar daquela seguridade coa que os nenos (e as persoas adultas que non se sofisticaron coa «educación») confrontan as situacións da vida.

2) A imparcialidade. A parcialidade, como acabamos de ver, acompaña a existencia de interese, dado que este implica compartir, participar, tomar parte nalgún movemento. Máis razón aínda, polo tanto, para unha actitude mental que acepte abertamente suxestións e información relevante de todas partes. No capítulo sobre finalidades mostrouse que os fins previstos son factores no desenvolvemento dunha situación cambiante. Son os medios por medio dos que se controla a dirección da acción. Están subordinados á situación, é dicir, non a situación a eles. Non son fins no sentido de finalidades ás que todo se deba subordinar ou sacrificar. Son, en tanto previstos, *medios* para orientar o desenvolvemento dunha situación. Unha diana non é o obxectivo último dunha frecha; é o factor no que se centra a frecha nese momento. A imparcialidade implica que a mente acceda a calquera consideración que permita botar luz sobre a situación que precisa clarificarse, e que axudará a determinar as consecuencias de actuar deste ou daquel xeito. A eficacia no logro dos fins que se estableceron como inalterables pode coexistir cunha mente de miras estreitas. Pero o desenvolvemento do intelecto implica expandir de forma constante os horizontes e a formación consecuenta de novos propósitos e de novas respostas. Isto resulta imposible sen unha disposición activa para aceptar

puntos de vista que se tiñan por alleos: un desexo activo de aceptar visións que modifican os propósitos actuais. Manter a capacidade de progresar é a recompensa desa hospitalidade intelectual. A peor cousa da obstinación mental, dos prexuízos, é que deteñen o desenvolvemento; pechan a mente a novos estímulos. A imparcialidade implica manter unha actitude infantil; a mente estreita implica unha vellez intelectual prematura.

Un desexo desmesurado de uniformidade nos procedementos e nuns resultados externos inmediatos, son os principais inimigos que vai ter na escola unha actitude mental aberta. O profesor que non permite nin promove a diversidade de formas para tratar os problemas, está poñéndolles anteolleiras aos alumnos, limitando a súa visión a aquel vieiro que a mente do profesor quere dar por bo. Probablemente a causa principal de tal devoción pola rixidez no método sexa, con todo, que semella prometer resultados correctos, de maneira rápida e doados de medir. No celo polas «respostas» está a explicación de tanto celo por métodos ríxidos e mecánicos. A imposición e o exceso de presión teñen a mesma orixe, e o mesmo resultado sobre un interese dinámico e intelectualmente variado.

A imparcialidade non é o mesmo que unha mente valeira. Colgar un letreiro que diga «Entren, non hai ninguén na casa» non é sinónimo de hospitalidade. Pero hai unha certa pasividade, unha disposición a deixar que as experiencias se acumulen, apouten e maduren, que é condición esencial do desenvolvemento. Os resultados (respostas externas ou solucións) poden acelerarse; os procesos non deben forzarse. Para madurar precisan de tempo. Cando todos os instrutores se decaten de que a natureza do proceso mental, e non a produción de respostas correctas, é a medida do desenvolvemento educativo, estará acontecendo na ensinanza algo case parecido a unha revolución.

3. A determinación. Polo que se refire ao termo, pode servir moito do que se dixo en relación á «franqueza». Pero o que a

palabra quere trasladar aquí é a *plenitude* no interese, a unidade no propósito; a ausencia de obxectivos posteriores reprimidos para os que o obxectivo actual é unha careta. É un equivalente da integridade mental. Nútrese da concentración, da implicación, e dun compromiso total coa materia de estudo, polo que esta representa. O interese dividido e a distracción, destrúena.

A integridade intelectual, a honestidade e a sinceridade non son, na fin, cousa dun propósito consciente senón da natureza da resposta activa. A súa adquisición vese estimulada certamente mediante tentativas conscientes, pero é ben doado caer no autoengano. Os desexos piden urxencia. Cando as demandas e os desexos de outros impiden a súa expresión directa, son facilmente levados a niveis subterráneos e profundos. Unha rendición completa, e a adopción entusiasta do curso de acción demandado polos outros, é case imposible. Poden provocar unha rebelión intencionada ou tentativas intencionadas de enganar aos outros. Pero o resultado máis frecuente é un estado en que o interese se mostra dividido e confundido, e no que se perverte aquilo que se desexa. Hai que tentar servir dous amos ao mesmo tempo. O instinto social, o forte desexo de agradar aos demais e de lograr a súa aprobación, o amestramento social, o sentido xeral do deber e da autoridade, o temor ao castigo, todo conduce a un esforzo desganado para acomodarse, para «prestar atención á lección», ou ao que queira que haxa que facer. Os individuos afables queren facer o que se espera que fagan. Conscientemente o alumno pensa que iso é o que está a facer. Pero os seus propios desexos non desaparecen. Só se suprime a súa exhibición manifesta. Poñer moita atención no que resulta hostil ao desexo é irritante; malia o noso desexo *consciente*, os desexos reprimidos determinan o curso principal de acción, as respostas emocionais máis profundas. A mente afástase da materia nominal e dedícase ao que en si mesmo é máis deseable. Como resultado temos unha atención sistematicamente dividida, que expresa a duplicidade do estado do desexo.

Só hai que lembrar as nosas propias experiencias na escola, ou as de agora mesmo, cando se refiren a accións que en aparencia non se vinculan cos desexos e cos propósitos propios, para decatarse do estendida que está esta actitude da atención dividida, indecisa. Estamos tan acostumados a ela que damos por feito que se fai necesaria unha boa cantidade dela. Puidera ser; e de selo, resulta moi importante enfrontar os seus malos efectos intelectuais. Resulta obvia a perda na capacidade de pensar directamente dispoñible, no momento en que conscientemente tentamos (ou tentamos que pareza que tentamos) atender a unha cousa, mentres que inconscientemente a nosa imaxinación de forma espontánea se ocupa de asuntos máis agradables. Máis sutís e, con maior frecuencia, máis paralizantes para a eficacia da actividade intelectual, resultan os efectos de alentar un autoengano permanente, que tamén implica unha visión confusa da realidade. En moitos de nós a integridade e a plenitude da acción mental vese dificultada por unha visión dobre da realidade, dividida entre os nosos intereses máis privados e máis ou menos ocultos, e a debida aos asuntos públicos recoñecidos. Igualmente serio resulta o feito de que se produza unha separación entre o pensamento e a atención consciente, e o desexo e o afecto cego e impulsivo. A visión reflexiva do material da instrución realízase por forza e con escaso entusiasmo; a atención pérdese. Os tópicos nos que se perde son inconfesables e polo tanto ilícitos; trátase con eles de maneira furtiva. A disciplina que resulta de regular a resposta mediante unha indagación deliberada e con propósito fracasa; peor que iso, os intereses máis íntimos e as empresas máis queridas da imaxinación (dado que se ocupan das cousas máis queridas polo desexo) son casuais, están agochados. Entran en acción de maneira descoñecida. Ao non estar suxeitas a rectificación en función das consecuencias, desmoralizan.

Non son difíciles de encontrar situacións escolares favorables a esta división da mente entre o que se consideran logros

permitidos, públicos, e socialmente sancionados, e a compra-cencia coas ideas privadas, mal reguladas e reprimidas. O que a veces se denomina «disciplina severa», é dicir, a presión externa e coactiva, presenta esta tendencia. A motivación por medio de recompensas alleas á cousa que hai que facer, teñen un efecto similar. Todo aquilo que fai que a escola sexa unha preparación simplemente (p. 176) opera nesa dirección. Se as finalidades caen fóra da comprensión presente do alumno, cómpre encontrar outros medios para procurar unha atención inmediata ás tarefas asignadas. Algunhas respostas están garantidas, pero os desexos e os afectos non conseguidos deben buscar outras saídas. Non menos preocupante resulta a esaxerada insistencia en exercicios mecánicos designados para xerar destrezas na acción, con independencia da participación do pensamento, exercicios sen outro propósito que a produción dunha destreza automática. A natureza aborrece o baleiro mental. Que pensan os mestres que acontece co pensamento e coa emoción cando estas non atopan expresión nas actividades inmediatas? Non resulta preocupante que por un tempo se manteñan simplemente en suspensión temporal ou mesmo inactivas. Pero non desaparecen, non se suspenden, non se suprimen, agás en relación á tarefa en curso. Seguen o seu curso caótico e errático. O que é conxénito, espontáneo, e vital na reacción mental queda sen usar ou comprobar, e os hábitos formados son tales que estas calidades están cada vez menos dispoñibles para fins permitidos e públicos.

4) A responsabilidade. Por responsabilidade como un elemento da actitude intelectual, enténdese a disposición a considerar de antemán as consecuencias probables de calquera paso proxectado deliberadamente, e para aceptalas; aceptalas no sentido de telas en conta, recoñecelas na acción, e non darlles un simple asenso verbal. As ideas, como vimos de ver, son en si mesmas puntos de partida e métodos para xerar unha solución diante dunha situación desconcertante;

previsións calculadas para influír nas respostas. Resulta demasiado fácil pensar que aceptamos unha afirmación ou cremos unha verdade proposta cando non se consideran as súas implicacións; cando non se fai máis que unha revisión breve e superficial das cousas coas que nos comprometemos ao aceptalas. A observación e o recoñecemento, a crenza e o asenso, son pois nomes cos que aceptamos con preguiza o que se presenta externamente.

Sería moito mellor ter menos feitos e verdades na instrución, é dicir, menos cousas en aparencia aceptadas, que puidésemos traballar intelectualmente cun número menor de situacións, de xeito que a convicción se convertese en algo real, algunha identificación do ser co tipo de conduta demandada polos feitos e pola previsión de resultados. A preocupación non deriva do elevado número de malos resultados xerados por unha indebida complicación das materias de estudo ou da conxestión do plan de estudos e das leccións escolares, con toda a tensión nerviosa e cos resultados superficiais que se obteñen (e por grave que isto sexa), senón do fracaso en non ter claro o que implica de verdade coñecer e crer nunha cousa. A responsabilidade intelectual precisa de accións serias neste asunto. Estas medidas só se poden abordar mediante unha praxe que desenvolva e actúe sobre o sentido daquilo que se adquire.

A *plenitude* intelectual é pois outro nome para a actitude que estamos considerando. Hai un tipo de plenitude que case resulta puramente física: ese tipo que implica un exercicio mecánico e continuo en todos os ámbitos dunha materia. A plenitude intelectual consiste en *ver unha cousa na súa totalidade*. Depende da unidade de propósito á que se subordinan os detalles, non da presentación dunha multitude de detalles inconexos. Maniféstase na firmeza coa que o sentido pleno do propósito se realiza, non na atención, por moi «consciente» que poida ser, prestada ás fases da acción imposta e dirixida externamente.

Resumo

O método é a formulación da maneira en que a materia de estudo dunha experiencia se desenvolve coa maior eficacia e proveito. Deriva, en consecuencia, da observación do curso da experiencia na que non existe distinción consciente entre a actitude e o xeito persoal, e o material co que traballar. A suposición de que o método é algo separado relaciónase coa noción de que a mente e o ser están illados do mundo real. Fai que a instrución e a aprendizaxe sexan formais, mecánicas, coactivas. Aínda que os métodos se individualicen, poden discriminarse certos trazos do curso normal da experiencia ata que se consuma, debido ao pouso de saber derivado de experiencias anteriores e por mor das similitudes xerais entre os materiais cos que se traballa en diferentes momentos. Expresado en termos da actitude do individuo, os trazos dun bo método son a franqueza, un interese intelectual flexible ou a vontade aberta por aprender, a integridade no propósito, e a asunción de responsabilidade verbo das consecuencias da propia actividade incluíndo o pensamento.

CAPÍTULO XIV

A NATUREZA DA MATERIA DE ESTUDO

1. A materia de estudo do educador e do educando

Polo que fai referencia á natureza da materia de estudo⁸⁴, nada hai que engadir en principio ao que xa se dixo (p. 277). Consiste en feitos observados, lembrados, lidos, presentados, e as ideas que se suxiran, no curso do desenvolvemento dunha situación que teña un propósito. Esta afirmación necesita volverse máis específica conectándoa cos materiais da instrución escolar, cos estudos que conforman o currículo. Cal é o significado da nosa definición en relación coa lectura, a escritura, as matemáticas, a historia, o estudo na natureza, o debuxo, o canto, a física, a química, as linguas modernas e estranxeiras, e demais materias?

Recuperemos dúas cuestións xa utilizadas no noso discurso. O papel do educador na tarefa educativa consiste en fornecer o ambiente que estimula respostas e orienta o curso do educando. A fin de contas, *todo* o que o educador pode facer é modificar os estímulos de xeito que a resposta teña como resultado, sempre que sexa posible, a formación de disposicións intelectuais e emocionais desexables. Obviamente, as materias, ou os contidos do currículo, están intimamente relacionadas con esta cuestión de fornecer un medio. A outra cuestión é a necesidade dun medio social para dar sentido aos hábitos formados. No que denominamos educación informal, a materia de estudo está directamente incluída na cerna da interacción social. Consiste no que as persoas coas que un individuo se asocia fan e din. Este feito ofrece unha clave para a comprensión da materia de estudo da instrución formal ou intencional. Un punto de conexión atópase nas historias, as tradicións, as cantigas e as

⁸⁴ Como se dixo, *subject matter* no orixinal, co sentido de materia, disciplina integrada no currículo, pero tamén de contidos a estudar.

liturxias que acompañan os feitos e os ritos dun grupo social primitivo. Representan a bagaxe de significados que proveñen da experiencia anterior, que teñen un alto valor para o grupo en tanto conteñen a concepción da súa propia vida colectiva. Ao non ser certamente unha parte da destreza que se manifesta nas ocupacións diarias de comer, de cazar, de estar en guerra ou en paz, de facer farrapos, cerámica, e cestos, etc., son inculcadas de forma deliberada nos máis novos; a miúdo, como nas cerimoniais de iniciación, con un fervor emocional intenso. Un esforzo maior aínda supón a tarefa de perpetuar os mitos, as lendas, e as formulas verbais sagradas do grupo, en comparanza coa transmisión dos costumes directamente útiles do grupo, pois non se poden obter, como estes últimos, a partir dos procesos habituais de relación.

A medida que o grupo social se volve máis complexo, cun maior número de destrezas adquiridas que dependen, sexa na realidade ou nas crenzas do grupo, de ideas aceptadas procedentes da experiencia pasada, o contido da vida social adquire unha formulación máis definida para os propósitos da instrución. Como sinalamos previamente, probablemente o motivo principal para concentrarse conscientemente na vida do grupo, extraendo os significados que se consideran máis importantes e sistematizándoos nunha orde coherente, vai ser xustamente a necesidade de instruír aos máis novos de xeito que se perpetúe a vida do grupo. Unha vez que se toma esta senda de escolla, de formulación e de organización, non existe un límite definido. A invención da escritura e da imprenta deu á operación un impulso inmenso. Finalmente disfrázanse e ocúltanse os elos que conectan a materia de estudo do programa escolar cos hábitos e ideais do grupo social. Os elos esvaecen de tal xeito que con frecuencia semella que non existan; como se a materia de estudo existise simplemente como un coñecemento para o seu propio beneficio exclusivo, e como se estudar consistise nun simple acto de dominar a materia como tal, con independencia de calquera

valor social. Dado que por razóns prácticas resulta sumamente importante contrarrestar esta tendencia (p. 119), os propósitos fundamentais do noso debate teórico consisten en establecer con claridade esa conexión que con tanta frecuencia se perde de vista, e mostrar con certo detalle o contido social e a función dos principais elementos que constitúen un plan de estudos.

As cuestións deben considerarse desde o punto de vista do instructor e do estudante. Para o primeiro, o sentido que ten o coñecemento da materia de estudo, que se sitúa alén do coñecemento actual dos alumnos, consiste en fornecer normas definidas e mostrarlle as posibilidades das actividades elementais a un ser aínda inmaduro. (i) Os contidos do plan de estudos traducen en termos concretos e precisos os significados da vida social actual que é desexable transmitir. Sitúa con claridade diante do instructor os ingredientes esenciais da cultura a perpetuar, dunha maneira en tal modo organizada que o protexa dos azarosos esforzos que seguramente debería realizar se os contidos non estivesen normalizados. (ii) Un coñecemento das ideas que se desenvolveron no pasado como resultado da actividade, sitúa ao educador na posición de percibir o significado das reaccións en aparencia impulsivas e sen obxectivo dos máis novos, e de facilitar os estímulos necesarios para dirixilas de xeito que cheguen a algo. Canto máis saiba de música o educador máis poderá percibir as posibilidades dos impulsos musicais incipientes dun meniño. Unha materia de estudo organizada representa o froito maduro de experiencias como as súas, experiencias relacionadas co mesmo mundo, e capacidades e necesidades similares ás súas. Non representa a perfección nin unha sabedoría infalible; pero é o mellor que temos para promover novas experiencias que poidan, cando menos dalgunha maneira, superar os logros contidos no coñecemento e nas obras de arte existentes.

Desde o punto de vista do educador, noutras palabras, as diferentes materias representan recursos a utilizar, capital dispoñi-

ble. O seu afastamento verbo da experiencia do mozo non é, non obstante, aparente; é real. A materia de estudo do educando non é, por tanto, non pode ser, idéntica á materia de estudo formalizada, cristalizada e sistematizada do adulto; o contido tal e como se encontra en libros e en obras de arte, etc. Isto último mostra as *posibilidades* do anterior; non o seu estado real. Sitúase directamente entre as actividades do experto e do educador, non entre as do principiante, do educando. A causa da maioría dos erros que se cometen co uso de textos e doutras expresións do coñecemento existente, deriva de non ter en conta a diferenza de perspectiva do profesor e do alumno en relación coa materia de estudo.

A necesidade de coñecer, de forma concreta, a constitución e as funcións da natureza humana é moi grande xusto porque a actitude do profesor en relación á materia de estudo é tan diferente da que ten o alumno. O profesor presenta no acto o que o alumno só representa en *potencia*⁸⁵. É dicir, o profesor xa coñece as cousas que o alumno aínda está aprendendo. De aí que o problema de cada un deles sexa radicalmente diferente. Cando se involucra no acto mesmo de ensinar, o instrutor debe dominar totalmente a materia de estudo; a súa atención debe centrarse na actitude e na resposta do alumno. A súa tarefa consiste en entender a este último na súa relación coa materia de estudo, mentres que a mente do alumno, naturalmente, non se debe ocupar dela mesma senón do asunto a tratar. Ou por dicir o mesmo dunha maneira dalgún modo diferente: o profesor non se debe centrar da materia de estudo como tal senón na interacción entre esta e as necesidades e as capacidades actuais do alumno. Aquí non abonda coa simple erudición. De feito, hai algúns trazos da erudición ou do dominio da materia de estudo, tomada en si mesma, que facilitan unha ensinanza eficiente, *só cando* a actitude habitual do instrutor sexa a de preocuparse da relación daquela coa propia experiencia do alumno. En primeiro lugar, o seu coñecemento vai moito máis alá do alcance do saber do alumno. Implica principios que están

⁸⁵ Posse no orixinal.

lonxe da comprensión e do interese do alumno inmatureo. En si, e por si, aquel coñecemento non serve para representar o mundo real na experiencia do alumno, do mesmo xeito en que o coñecemento que de Marte ten un astrónomo equivale ao coñecemento que un meniño ten do cuarto en que se atopa. En segundo lugar, o método para organizar os saberes adquiridos pola erudición non é o mesmo que o do principiante. Non é certo que a experiencia do neno non estea organizada, que consista en retallos illados. Pero está organizada en relación a centros de interese concretos e prácticos. A casa do neno, por exemplo, é a cerna organizativa do seu coñecemento xeográfico. Os seus propios movementos na localidade, as saídas fóra dela, o que os amigos lle contan, ofrecen os elos que manteñen xuntos os retallos de información. Pero a xeografía dun xeógrafo, de quen xa desenvolveu as implicacións destas experiencias máis pequenas, organízase sobre a base da relación que os diferentes feitos manteñen entre si, non das relacións que manteñen coa súa casa, cos movementos corporais, cos amigos. Para aquel que está formado, a materia de estudo é extensa, definida con precisión, e cunha organización interna lóxica. Para quen está aprendendo, é fluída, parcial, e conectada a través das súas actividades persoais*. O problema de ensinar consiste en que a experiencia do alumno se manteña en movemento e na dirección do que o experto xa coñece. De aí a necesidade de que o profesor coñeza tanto a materia de estudo como as necesidades e as capacidades propias do estudante.

2. O desenvolvemento da materia de estudo no educando

Resulta posible, sen forzar os feitos, subliñar tres estadios bastante comúns no desenvolvemento dunha materia de estudo desde a experiencia do alumno. No primeiro deles, o coñecemento existe como o contido dunha habilidade intelixente,

* Dado que o home culto tamén debería ser un aprendiz, entenderase que estes contrastes sexan relativos, non absolutos. Pero nos primeiros estadios da aprendizaxe todos son igualmente importantes.

unha capacidade para facer. Este tipo de materia de estudo, ou material coñecido, exprésase na familiaridade ou coñecemento das cousas. Logo este material gradualmente complementábase e aumenta por medio do coñecemento e da información recibidos. Finalmente, amplíase e convértese nun material organizado racionalmente e con lóxica; a de quen, en termos relativos, é un experto na materia.

1. O coñecemento que primeiro chega ás persoas, e que permanece arraigado máis profundamente, é o coñecemento de *cómo facer*; como camiñar, falar, ler, escribir, patinar, andar en bicicleta, manexar unha máquina, calcular, andar a caballo, vender mercadorías, tratar coa xente, e así moitas outras. A tendencia popular a considerar os actos instintivos que están adaptados a unha finalidade como unha sorte de coñecemento milagroso, sendo inxustificable, é unha evidencia da forte inclinación a identificar un control intelixente dos medios de acción co coñecemento. Cando a educación, baixo a influencia dunha concepción escolástica do coñecemento que ignora todo agás os feitos e as verdades formuladas cientificamente, non é quen de recoñecer que a materia de estudo primaria ou inicial sempre existe como eixo dun facer activo que implica o uso do corpo e o manexo de material, os contidos da instrución íllanse das necesidades e dos propósitos do educando, e convértense así en algo que hai que memorizar e reproducir cando se demande. O recoñecemento do curso normal do desenvolvemento, pola contra, sempre presenta situacións que implican aprender facendo. As artes e os oficios constitúen o estadio inicial do currículo, pois corresponden a saber como lograr a realización de fins.

Os termos populares cos que se refería o coñecemento sempre retiveron esa relación coa habilidade na acción, perdida polas filosofías académicas. Saber e poder⁸⁶ son [en inglés]

⁸⁶ *Ken and can* no orixinal, onde *to ken* significa saber, coñecer.

palabras parecidas⁸⁷. A atención implica ocuparse de algo, no sentido tanto do afecto como da procura do seu benestar. Atender⁸⁸ significa poñer en acción as instrucións, como un neno atende a súa nai, e ter coidado de algo, como a aia coida os nenos. Ser coidadoso, considerado, implica atender as peticións de outros. A aprehensión designa o medo a consecuencias indesexables, así como a comprensión intelectual. Ter sentido ou xuízo é saber a conduta que unha situación nos demanda; o discernimento non é facer distincións por facelas, un exercicio tan reprochable como o bizantinismo⁸⁹, senón considerar a fondo un asunto coa finalidade de actuar. A sabedoría xamais perdeu a súa asociación coa dirección adecuada da vida. Só na educación, nunca na vida do granxeiro, do mariñeiro, do comerciante, do médico, ou do científico de laboratorio, o coñecemento significa ante todo almacenar información allea ao facer.

Ter que facer coas cousas de forma intelixente favorece o coñecemento e a familiaridade. As cousas que nos resultan máis coñecidas son aquelas que usamos con frecuencia, cousas como cadeiras, mesas, pluma, papel, roupa, comida, coitelos e garfos, no nivel máis cotiá, diferenciándose de obxectos máis específicos segundo a ocupación de cada quen na vida. O coñecemento das cousas nese sentido íntimo e emocional que suxire a palabra relación, é o resultado do uso que facemos delas cun propósito. Temos utilizado tanto a cousa e con tanta frecuencia que podemos imaxinar como actuará e reaccionará; tal é o sentido da relación familiar. Estamos preparados para as cousas familiares; non nos collen desprevidos, nin nos fan trucos inesperados. Esta actitude leva consigo un aire de concordia e de

⁸⁷ Ambas, *ken* e *can* derivarían de *cennan* (no inglés antigo) e de *kenna* (no noruegués antigo).

⁸⁸ *To mind* no orixinal, que como verbo significa atender, preocuparse, ocuparse de algo, e como substantivo significa mente.

⁸⁹ Discusión ou debate en exceso sutil, que acaba por ser inútil. O termo deriva dos complexos debates que mantiñan os teólogos de Bizancio (como aquel sobre o sexo dos anxos) cando o exército otomán asediaba a cidade de Constantinopla.

amizade, de liberdade e de iluminación; mentres que as cousas ás que non estamos acostumados resultan estrañas, alleas, frías, distantes, «abstractas».

2. Mais é probable que as frases elaboradas en relación a este primeiro estadio do coñecemento escurezan a comprensión. Inclúe practicamente todo aquel coñecemento propio que non é o resultado do estudo técnico deliberado. As formas da acción intencional inclúen o trato con persoas e con cousas. O devezo de comunicar e os hábitos de interacción deben adaptarse para manter conexións satisfactorias cos outros; acumúlase así unha morea de coñecemento social. Como parte desta intercomunicación apréndese moito dos outros. Eles contan as súas experiencias e as experiencias que outros, pola súa vez, lles contaron. Dado que estamos interesados e implicados nestas comunicacións, o seu asunto convértese en parte na nosa propia experiencia. As conexións activas con outros son unha parte tan vital e tan íntima dos nosos propios asuntos que resulta imposible trazar liñas grosas, como as que nos permitirían dicir, «aquí remata a miña experiencia; aí comeza a súa». Dado que somos parceiros en empresas comúns, as cousas que outros nos comunican como consecuencia da súa propia participación na empresa mestúranse de inmediato coa experiencia que resulta dos nosos propios actos específicos. O oído é un órgano da experiencia tanto como o son o ollo ou a man; o ollo está dispoñible para ler informes do que acontece alén do seu horizonte. As cousas distantes no espazo e no tempo afectan o devir da nosa acción de igual maneira que as cousas que podemos ulir ou tocar. Aféctannos realmente, e, en consecuencia, calquera relato delas que nos axude a tratar cos asuntos inmediatos entra dentro da experiencia persoal.

Información é o nome que normalmente se lle dá a este tipo de cuestión. O lugar da comunicación na acción persoal ofrécenos criterios para estimar o valor do material informativo na escola. Agroma naturalmente dalgunha cuestión da que se estea

ocupando o estudante? É acaído ao seu saber máis inmediato de xeito que incrementa a súa eficacia e aumenta o seu sentido? Se cumpre estes dous requirimentos, resulta educativa. A cantidade [de información] escoitada ou lida carece de importancia; canta máis haxa mellor, *sempre que* o estudante teña necesidade dela e poida aplicala nalgunha situación da súa vida.

Pero non é tan fácil cumprir estes requirimentos na praxe actual como establecelos na teoría. A extensión nos tempos modernos da área da intercomunicación; a invención de aparellos que permiten aumentar o coñecemento de partes remotas do ceo e de eventos históricos pasados; o abaratamento de mecanismos, como a imprenta, para rexistrar e distribuír información, xenuína e suposta, teñen creado unha masa inmensa de cousas comunicadas. É moito máis doado mergullar ao alumno en todo isto que relacionalo coa súa propia experiencia. Con demasiada frecuencia conforma outro mundo estraño que recobre o mundo da relación persoal. O verdadeiro problema do alumno consiste en aprender, por obrigas escolares, polas obrigas dos exames e das promocións, as partes constitutivas dese mundo estraño. Probablemente a connotación máis conspicua da palabra coñecemento sexa hoxe, para a maioría das persoas, xusto ese corpo de feitos e de verdades formuladas por outros; o material que se encontra en filas e filas de atlas, enciclopedias, historias, biografía, libros de viaxes, tratados científicos, que hai nos estantes de bibliotecas.

A cantidade imponente e tremenda deste material ten influído inconscientemente na noción que os homes teñen sobre a natureza do propio coñecemento. As afirmacións, as proposicións, nas que se deposita o coñecemento, como resultado dunha implicación activa nos problemas, tamén se consideran coñecemento. O rexistro do coñecemento, independentemente do seu lugar como resultado da indagación e como recurso en indagacións posteriores, *tense* por coñecemento. A mente do home acaba sendo refén dos trofeos de vitorias anteriores;

os trofeos, e non as armas e os actos de presentar batalla ao descoñecido, utilízanse para establecer o significado do coñecemento, do feito, da verdade.

Se esta identificación do coñecemento con proposicións que conteñen información ten sido asumida por lóxicos e filósofos, non debe sorprendere que a mesma idea se teña trasladado en gran medida á instrución. O «plan de estudos» consiste en gran medida en información distribuída en varios ámbitos do saber, cada un subdividido en leccións que presentan porcións seriadas e illadas do monto total. No século dezasete o total aínda era dabondo pequeno, de xeito que os homes estableceron o ideal dun completo dominio enciclopédico do mesmo. Agora é tan enorme que resulta evidente a imposibilidade de que calquera persoa poida posuílo. Pero o ideal educativo non se viu moi afectado. A adquisición dun mínimo de información en cada ámbito do saber, ou cando menos nun grupo reducido de ámbitos, segue a ser o principio por medio do que se conforma o currículo, desde a escola elemental á universidade; as porcións máis fáciles asígnanse aos primeiros anos, e as máis difíciles aos últimos.

As queixas dos educadores de que a aprendizaxe non inflúa no carácter nin afecte a conduta; as protestas contra o traballo mecánico, contra a memorización, contra unha preocupación excesiva polos «feitos», contra a devoción polas distincións minuciosas e polas normas e os principios mal entendidos, todo iso deriva deste estado de cousas. O coñecemento que é principalmente de segunda man, o coñecemento que teñen outras persoas, tende a volverse basicamente verbal. Non é unha obxección á información que se expresa en palabras; a comunicación necesariamente faise con palabras. Pero na medida en que o que se comunica non se pode organizar na experiencia inmediata do individuo, convértese en *simples* palabras, é dicir puros estímulos sensoriais carentes de significado. Por iso busca provocar reaccións mecánicas, na habilidade para

utilizar os órganos vocais para repetir frases, ou da man para escribir e facer «sumas».

Estar informado é estar apostado; é posuír o dominio dunha materia de estudo necesaria para tratar con eficacia un problema, e para conferir sentido engadido á procura dunha solución e á propia solución. O coñecemento derivado da información é o material do que se pode botar man como algo dado, fixado, establecido, garantido, nunha situación dubidosa. É unha sorte de ponte para a mente no seu tránsito da dúbida ao descubrimento. Desempeña a función dun intermediario intelectual. Condensa e rexistra nun formato dispoñible os resultados netos das experiencias anteriores da humanidade, como forma de mellorar o significado das novas experiencias. Cando se nos conta que Bruto asasinou a César, ou que a duración do ano é de trescentos sesenta e cinco días e un cuarto, ou que o radio do diámetro do círculo coa súa circunferencia é $3,1415\dots$, recibimos o que sen dúbida é coñecemento para outros, pero para nós e un estímulo para saber. A nosa adquisición de *coñecemento* depende da nosa resposta ao que se nos comunica.

3. A ciencia do coñecemento racionalizado

A ciencia é o nome para o coñecemento na súa forma máis característica. Representa, no seu nivel, o produto perfecto da aprendizaxe, a súa consumación. O que se sabe, nun asunto dado, é aquilo que está seguro, certo, establecido, dispoñible; aquilo *co* que pensamos máis que aquilo no que pensamos. No mellor sentido do termo, o coñecemento distínguese da opinión, da conxectura, da especulación, e da simple tradición. No coñecemento, as cousas están establecidas, son *como son* e non hai dúbidas ao respecto. Pero a experiencia fainos conscientes de que hai unha diferenza entre a certeza intelectual da *materia de estudo* e a *nosa* certeza. Estamos feitos, por así dicilo, para crer; a credulidade é natural. A mente indisciplinada é contraria á

incerteza e á dúbida intelectual; prefire a afirmación. Quere cousas tranquilas, asentadas, que trata como se tal fosen, sen a garantía debida. A familiaridade, o sentido común, e a adecuación ao desexo, convértense facilmente nas varas de medir da verdade. A ignorancia abre a porta ao erro dogmático habitual, unha ameaza para a aprendizaxe maior do que a propia ignorancia. Sócrates declarou por iso que a conciencia da ignorancia é o comezo do amor real pola sabedoría⁹⁰, e Descartes dixo que a ciencia nace da dúbida⁹¹.

Xa nos ocupamos do feito de que a materia de estudo, ou datos, e as ideas, teñen que probar o seu valor experimentalmente: que en si mesmos son unha orientación e sempre provisional. A nosa predilección pola aceptación e pola aprobación prematuras, a nosa aversión ao xuízo demorado, son signos de que por regra xeral adoitamos darlle pouco tempo ao período de proba. Contentámonos con aplicacións superficiais, inmediatas e miopes. Se funcionan cun grao de satisfacción moderado, alegrámonos ao supoñer que as nosas asuncións confirmáronse. Mesmo no caso do fracaso, inclinámonos a botarlle a culpa non á falta de adecuación ou validez dos nosos datos e pensamentos, senón á nosa mala sorte ou a circunstancias hostís. Atribuímos esas consecuencias funestas non ao erro dos nosos plans e a unha indagación incompleta das condicións (erro polo tanto na recollida de material para revisar os primeiros, e de estímulos para ampliar a última), senón a un destino adverso. Mesmo

⁹⁰ Referencia á «ironía socrática», procedemento mediante o que Sócrates provocaba que o seu interlocutor tomase conciencia da súa ignorancia, pois coñecer a propia ignorancia era o principio básico para adquirir coñecemento.

⁹¹ René Descartes (1596-1650) foi o filósofo e científico francés fundador do chamado racionalismo filosófico, ao afirmar que ademais do coñecemento pola experiencia hai «principios e ideas innatas» que coñecemos independentemente da experiencia. Adoptou o modelo matemático do saber, confiando nel polo seu modo de proceder metódico. Xunto do seu *Discurso del método* (1637) escribiu textos sobre óptica e dióptrica e no seu *Tratado del hombre* ofreceu unha explicación mecanicista do funcionamento do corpo humano, como substancia extensa, distinta da substancia pensante, o espírito humano, dando lugar ao dualismo cartesiano.

mostramos fachenda pola nosa firmeza en aferrármonos ás nosas ideas en lugar de ver os seus resultados.

A ciencia representa a salvagarda da raza contra esta propensión natural, e fronte aos males que derivan dela. Contén os mecanismos espaciais e os métodos que a raza foi desenvolvendo paso a paso coa finalidade de que a reflexión se produza baixo condicións que permitan someter a proba os seus procedementos e resultados. É artificial (unha arte adquirida), non espontánea; aprendida, non conxénita. A este feito débese o lugar único e inestimable da ciencia na educación, e tamén os perigos que ameazan o seu uso adecuado. Sen unha iniciación no espírito científico non estamos en posesión das mellores ferramentas que a humanidade ten deseñado ata hoxe para unha reflexión adecuadamente orientada. Nese caso non só orientamos a indagación e a aprendizaxe sen utilizar os mellores instrumentos, senón que non acertamos a comprender todo o sentido do coñecemento. Pois non nos familiarizamos cos trazos que separan a opinión e o asenso da convicción autorizada. Por outra banda, o feito de que a ciencia enfrente a mellora do coñecemento en condicións técnicas especializadas, fai que os seus resultados, tomados en si mesmos, se afasten da experiencia ordinaria, cunha dimensión distante que popularmente se designa coa palabra abstracto. Cando esta distancia aparece na instrución, a información científica aínda está máis exposta aos perigos derivados dunha presentación mecánica da materia de estudo que outras formas de información.

A ciencia ten sido definida en termos de métodos de indagación e de proba. A primeira vista, esta definición pode parecer oposta á concepción corrente segundo a cal a ciencia é un coñecemento organizado e sistemático. A oposición, non obstante, é só aparente, e desaparece cando a definición ordinaria se completa. O que define a ciencia non é a organización, senón un *tipo* de organización derivado dos métodos axeitados a un descubrimento contrastado. O coñecemento dun labrego

está sistematizado na medida en que el é competente. Está organizado sobre a base dos medios e dos fins, organizado practicamente. A súa organización *como* tal coñecemento (é dicir, no sentido laudatorio de estar probado e conformado adecuadamente) é secundaria verbo da maneira en que se organiza en relación ás colleitas, ao gando, etc. Pero a materia de estudo científica organizase de forma específica para obter resultados satisfactorios na tarefa de descubrir, no saber como empresa especializada.

Unha referencia ao tipo de garantía que esixe a ciencia clarificará esta frase. É unha certeza *racional*, unha garantía lóxica. Así pois, o ideal da organización científica radica en que cada concepción e cada afirmación serán dun tipo tal que permitan que elas deriven doutras e que outras deriven delas. Os conceptos e as proposicións implícanse e sostéñense mutuamente entre si. Esta relación dobre de «levar a, e confirmar» é o que se quer dicir cos termos lóxico e racional. A concepción cotiá da auga está máis presente en tarefas ordinarias como beber, lavar, regar, etc., que na noción química da mesma. A descrición desta última como H_2O é a mellor na perspectiva dos usos da investigación. Establece a natureza da auga dunha maneira que a conecta co coñecemento doutras cousas, indicando a quen a comprende como se chega ao coñecemento e as súas implicacións verbo doutros ámbitos do coñecemento sobre a estrutura das cousas. Falando con rigor, non indica as propiedades obxectivas da auga máis do que o fai afirmar que a auga é transparente, fluída, sen sabor ou olor, que quita a sede, etc. É tan certo que a auga ten estas propiedades como o é que está formada por dúas moléculas de hidróxeno combinadas cunha de oxíxeno. Mais para a *finalidade concreta* de realizar unha investigación que se propoña demostrar feitos, estas últimas propiedades son fundamentais. Canta máis énfase se pon na organización como trazo da ciencia, mais obrigados estamos, entón, a recoñecer a primacía do

método na definición de ciencia. Pois o método define o tipo de organización en virtude do cal a ciencia é ciencia.

4. A dimensión social da materia de estudo

Nos próximos capítulos consideraremos diferentes actividades e estudos escolares, e analizarémolos como estadios sucesivos nesa evolución do coñecemento da que estamos a falar. Quedan por dicir algunhas cousas da materia de estudo na súa dimensión social, dado que os nosos comentarios anteriores estiveron centrados fundamentalmente na súa dimensión intelectual. Existe unha diferenza en amplitude e en fondura, mesmo no coñecemento que resulta vital; mesmo nos datos e ideas que son relevantes aos problemas reais e que están motivados por propósitos. Pois hai unha diferenza no alcance social dos propósitos e na importancia social dos problemas. Co amplo abano de material no que resulta posible seleccionar, é importante que a educación (especialmente en todas esas súas fases que non son as máis especializadas) utilice un criterio de valor social.

Toda información e toda materia de estudo científica sistematizada vén operando baixo as condicións da vida social e vén sendo transmitida por medios sociais. Mais isto non proba que todo teña igual valor na perspectiva da formación da disposición e no subministro da bagaxe adecuada aos membros da sociedade actual. A estrutura do currículo debe ter en conta a adaptación dos contidos ás necesidades da vida comunitaria real; debe escoller coa intención de mellorar a vida que temos en común, de xeito que o futuro sexa mellor que o pasado. Ademais, o currículo debe planificarse de xeito que primeiro se atenda o esencial e despois o secundario. As cousas que socialmente son máis importantes, é dicir, que se vinculan coas experiencias que partillan os grupos sociais máis numerosos, son o esencial. As cousas que representan as necesidades de grupos concretos e as procuras técnicas son secundarias. Hai verdade

no dito de que a educación debe ser primeiro humana e só despois diso profesional. Pero aquelas persoas que pronuncian esa verdade con frecuencia teñen na mente que o termo humano corresponde só a unha clase moi específica: a clase dos homes ilustrados que preservan as tradicións clásicas do pasado. Esquecen que o material se humaniza na medida en que se conecta cos intereses comúns dos homes en canto homes.

Unha sociedade democrática depende especialmente para o seu mantemento de ser quen de formar un plan de estudos con criterios que sexan plenamente humanos. A democracia non pode florecer alí onde os principais criterios para seleccionar as materias de estudo da instrución teñan unha finalidade utilitaria apenas concibida para as masas, senón para a educación superior dos menos, centrada nas tradicións dunha clase específica cultivada. A idea de que o «esencial» da educación elemental son as tres Erres⁹², tratadas mecanicamente, aséntase na ignorancia do que resulta esencial para o desenvolvemento dos ideais democráticos. Inconscientemente asúmese que estes ideais non son realizables; asúmese que no futuro, como no pasado, vivir a vida, «gañar o sustento», acabe sendo para a maioría de homes e mulleres facer cousas que non teñen sentido, sen que se elixan libremente nin ennobrezan a quen as fai; supón facer cousas con finalidades descoñecidas para quen as fai, realizadas baixo a dirección doutras persoas por mor da recompensa económica. A preparación da maioría para este tipo de vida, e só para este tipo, implica unha eficacia mecánica na lectura, na escritura, na ortografía e no cálculo, que, xunto coa consecución dunha certa destreza muscular, vén sendo o «esencial». Tales orientacións tamén infectan a educación denominada liberal, que deixa de ser tal. Implican unha cultura dalgunha forma parasitaria, que agroma a costa de non ter a ilustración e a disciplina que derivan da preocupación polos

⁹² *Reading, wRiting, aRithmetic*, isto é, leR, escRibir, e aRitmética, as tres erres.

problemas máis importantes de toda a humanidade. Un currículo que reconece as responsabilidades sociais da educación debe presentar situacións onde os problemas sexan relevantes e relativos aos problemas da vida en común, e onde a observación e a información estean orientadas a desenvolver a percepción e o interese social.

Resumo

A materia de estudo da educación contén, en primeiro lugar, significados que fornecen contidos para a vida social do presente. A continuidade da vida social precisa que moitos deses significados agromen na actividade presente desde a experiencia colectiva pasada. A medida que a vida social se torna máis complexa, estes factores aumentan en número e en importancia. Cómpre pois que se escollan, se formulen, e se organicen de forma especial, para que se poidan transmitir adecuadamente ás novas xeracións. Pero este mesmo proceso tende a considerar a materia de estudo como algo con valor en si mesma, alén da súa función para promover a realización dos significados implícitos na experiencia presente dos inmaturos. O educador está especialmente exposto á tentación de concibir a súa tarefa en termos de promover a habilidade do alumno para apropiarse das materias de estudo e a reproducilas con frases feitas, con independencia da relación que teñan coas súas actividades en tanto ser social en formación. O principio positivo mantense cando os máis novos comezan con ocupacións activas que teñen unha orixe e un uso sociais, e realizan unha indagación científica cos materiais e coas leis con que traballan, asimilando na súa experiencia máis directa as ideas e os feitos comunicados por aqueles que teñen unha maior experiencia.

CAPÍTULO XV

O XOGO E O TRABALLO NO CURRÍCULO

1. O lugar das ocupacións⁹³ activas na educación

En parte como consecuencia dos esforzos dos reformadores educativos, en parte por mor do crecente interese na psicoloxía do neno⁹⁴, e en parte a causa da experiencia directa da aula, o plan de estudos sufriu na última xeración unha modificación considerable. A conveniencia de comezar desde a experiencia e desde as capacidades dos educandos, unha lección derivada desas tres perspectivas, propiciou a introdución de formas de actividade, no xogo e no traballo, similares a aquelas que os nenos e mozos realizan fóra da escola. A psicoloxía moderna substituíu as facultades xerais, fixas, da vella teoría, cun complexo grupo de tendencias instintivas e impulsivas. A experiencia ten mostrado que cando os nenos teñen a oportunidade de realizar actividades físicas que poñan en xogo os seus impulsos naturais, ir á escola convértese nun pracer, a xestión da aula é menos dura, e a aprendizaxe é máis doada.

A veces, quizais, os xogos, os xogos de regras⁹⁵, e as ocupacións construtivas recupéranse só por estas razóns, o que permite aliviar o tedio e a tensión que acompaña o traballo escolar «regular». Non hai razón, non obstante, para utilizar todo iso como simples diversións pracenteiras. O estudo da vida mental ten posto de manifesto o valor esencial das tendencias conxénitas para explorar, para manipular ferramentas e materiais, en construír, en darlle expresión á emoción xovial, etc. Cando os

⁹³ Moitas veces Dewey utiliza a palabra *occupation* co sentido de "oficio", vinculado a unha actividade manual.

⁹⁴ A «psicoloxía do neno», vinculada coa psicoloxía do desenvolvemento, ten os seus inicios na obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Charles Darwin, Granville Stanley Hall (1846-1924), James Mark Baldwin (1861-1934) ou John Broadus Watson (1879-1958).

⁹⁵ *Play* e *game* significan xogo, sendo a segunda denominación a que se utiliza cando o xogo ten regras ou equivale a partido ou competición.

exercicios que son inducidos por estes instintos forman parte do programa regular da escola, todo o ser do alumno se implica, a distancia artificial entre a vida na escola e a que hai fóra dela redúcese, ofrécense motivos para prestar atención a unha gran variedade de materiais e procesos cun efecto especificamente educativo, e fornécense asociacións cooperativas que dan á actividade unha dimensión social. En resumo, as razóns para asignar ao xogo e ao traballo activo un lugar definido no currículo son intelectuais e sociais, non cuestións de conveniencia inmediata ou de momentánea empatía. Sen algo similar, non é posible garantir condicións normais para unha aprendizaxe efectiva; é dicir, para que a adquisición de coñecemento sexa o resultado de actividades coa súa propia finalidade, en lugar dunha tarefa escolar. Máis concretamente, o xogo e o traballo, corresponden, punto por punto, cos trazos do estadio inicial do coñecemento, que consiste, como vimos no último capítulo, en aprender a maneira de facer cousas e no coñecemento das cousas e dos procesos, que se adquire no facer. Resulta interesante que para os gregos, ata o nacemento formal da filosofía, a mesma palabra, *τεχνή*, se utilizase para arte e ciencia⁹⁶. Platón ofreceu o seu balanço do coñecemento sobre a base dunha análise do coñecemento dos zapateiros, de carpinteiros, dos intérpretes de instrumentos musicais, etc., sinalando que a súa arte (dado que non era unha simple rutina) tiña un fin, o dominio dos materiais ou dos elementos con que se traballaba, o control de mecanismos, e unha orde concreta de proceder, todo o cal tiña que ser coñecido para que houbera unha arte ou unha destreza intelixente.

Sen dúbida o feito de que os nenos normalmente xoguen e fagan cousas fóra da escola ten sido para moitos educadores unha razón para facer que aqueles se ocupasen na escola en cousas radicalmente diferentes. O tempo escolar semellaba

⁹⁶ Fala Dewey do termo *técnē*.

demasiado precioso como para gastalo de novo naquilo que os nenos acabarían por facer doutro xeito. Nalgúñas circunstancias sociais, esta razón ten peso. Nos tempos da colonia⁹⁷, por exemplo, as ocupacións externas ofrecían un adestramento intelectual e moral concreto e valioso. Os libros e materiais relacionados con esa tarefa, eran, por outra parte, escasos e difíciles de conseguir; eran o único medio de escape diante dun contorno duro e limitado. Alí onde tales condicións imperan, moito se podería dicir a favor de concentrar a actividade escolar nos libros. Non obstante, na actualidade a situación é moi diferente en moitas comunidades. Os tipos de traballo en que poden participar os máis novos, especialmente nas cidades, son en boa medida anti-educativos. Que a prevención do traballo infantil sexa unha obriga social é unha evidencia nesa dirección. Por outra banda, como a impresión de materiais tense abaratado tanto e ten unha circulación tan universal, e dado que as diferentes oportunidades para o cultivo intelectual se multiplicaron tanto, as vellas maneiras de realizar o traballo co libro están lonxe de ter a forza que adoitaban ter.

Pero non hai que esquecer que na maioría das actividades externas á escola calquera resultado educativo é un simple derivado do xogo e do traballo. É secundario, non primario. En consecuencia, os efectos educativos que deriven delas son máis ou menos accidentais. Unha boa parte do traballo comparte os defectos da actual sociedade industrial, defectos case terribles para un desenvolvemento axeitado. O xogo tende a reproducir e a afirmar a crueza, así como as excelencias, da vida adulta da contorna. Compete á escola crear un marco no que o xogo e o traballo se realicen coa finalidade de promover un crecemento mental e moral desexable. Non se trata tan só de introducir

⁹⁷ *Pioneer times*, no orixinal, ou tempo dos pioneiros, un termo moi utilizado para designar aos colonizadores de América do Norte e outras colonias.

xogos e brinquedos, traballos manuais e exercicios de manipulación. Todo depende da maneira en que se utilicen.

2. Ocupacións dispoñibles

Un simple catálogo coa lista de actividades que xa foron introducidas nas escolas, indica a riqueza do campo que temos a man. Hai traballos con papel, cartón, madeira, pel, tea, fío, arxila e area, e cos metais, con e sen ferramentas. Os procesos utilizados son pregar, cortar, puntear, medir, facer molduras, modelar, facer patróns, quentar e arrefriar, e as operacións propias de ferramentas como o martelo, a serra, a lima, etc. As excursións ao exterior, a xardinaría, a cociña, a costura, a impresión, a encadernación, a cestaría, a pintura, o debuxo, o canto, a dramatización, a narración de historias, a lectura e a escritura, como empresas activas con obxectivos sociais (non como simples exercicios para adquirir destreza para un tempo futuro), xunto a unha gran variedade de xogos e brinquedos, designan algunhas das formas de ocupación.

O problema do educador consiste en implicar aos alumnos nestas actividades de forma que mentres gañan destreza manual e eficacia técnica e a satisfacción inmediata que proporciona o traballo, xunto coa preparación para tarefas posteriores, todas esas cousas se subordinen á *educación*, é dicir, a resultados intelectuais e á formación dunha disposición socializada. Que significa este principio?

En primeiro lugar, o principio non contempla certas prácticas. As actividades que seguen unha prescrición ou unhas normas definidas ou que reproducen sen modificación modelos xa dados, poden provocar destreza muscular, mais non requiren percepción nin elaboración de finalidades, nin permiten o uso do xuízo na selección e na adaptación de medios (que é a mesma cousa noutras palabras). Non só fracasaron aquí os denominados especificamente traballos manuais, senón moitos traballos

tradicionais do xardín de infantes⁹⁸. Ademais a oportunidade para cometer erros constitúe un feito incidental. Non porque os erros sexan desexables, senón porque o exceso de celo para seleccionar o material e os recursos que impiden a posibilidade de que se cometan erros, restrinxe a iniciativa, reduce o xuízo ao mínimo e obriga ao uso de métodos que están tan distantes das complexas situacións da vida que a capacidade que se gaña ten pouca utilidade. É ben certo que os nenos adoitan esaxerar as súas capacidades de facer cousas, e a seleccionar proxectos que están fóra do seu alcance. Pero os límites das capacidades propias son unha das cousas que cómpre aprender; coma outras cousas, hai que aprendela a través da vivencia das consecuencias. Hai un enorme perigo de que os nenos que emprenden proxectos demasiado complexos acaben simplemente confundidos e perdidos, producindo non só resultados pobres (que é unha cuestión menor) senón tamén nocións pobres (que é unha cuestión importante). Mais é un erro do profesor se o alumno non percibe a tempo a inadecuación das súas realizacións, e se non recibe por tanto o estímulo para realizar exercicios que perfeccionen as súas capacidades. Mentres tanto, é máis importante manter viva unha actitude creativa e construtiva que garantir unha perfección externa orientando a acción do alumno cara traballos demasiado precisos e demasiado regulamentados. A exactitude e a precisión no detalle só cabe demandala naquelas partes dun traballo complexo que estean ao alcance da capacidade do alumno.

Tanto no material facilitado como na esencia das ordes do mestre, aparece unha desconfianza inconsciente verbo da experiencia conxénita e a conseguinte esaxeración do control externo. O medo ao material en bruto aparece no laboratorio, no taller de formación manual, do xardín de infantes co modelo de Froebel, e na casa dos nenos de Montessori. Demándanse

⁹⁸ *Kindergarten* no orixinal.

materiais que xa foron sometidos ao traballo de mellora da mente, unha demanda que tamén se mostra nos contidos das ocupacións activas así como na aprendizaxe libresco académica. É certo que ese tipo de material controlará as operacións do alumnado para prever erros. Mais a idea de que un alumno que opere con ese tipo de material dalgunha maneira absorberá a intelixencia coa que o material adquiriu a súa forma, é unha falacia. Só comezando co material en bruto e someténdoo a unha manipulación consciente obterá o alumno a intelixencia que permite chegar ao material rematado. Na práctica, facer moito fincapé nos materiais elaborados conduce a unha esaxeración das calidades matemáticas, dado que o intelecto benefíciase coas cousas físicas en asuntos de tamaño, de forma, e de proporción e das relacións que se establecen entre elas. Pois estas só se *coñecen* cando a súa percepción é o froito de actuar con obxectivos que requiran prestarlles atención. Canto máis humano o propósito, ou canto máis se aproxime ás finalidades que aparecen na experiencia diaria, máis real resulta o coñecemento. Cando o propósito da actividade se restrinxe a establecer estas calidades, o coñecemento resultante é só técnico.

Dicir que as ocupacións activas se deben centrar fundamentalmente en *totalidades* é outra formulación do mesmo principio. As totalidades para propósitos educativos non son, non obstante, asuntos físicos. Intelectualmente a existencia dunha totalidade depende dunha preocupación ou interese; é cualitativa, cumprir as demandas dunha situación. A devoción esaxerada pola formación dunha destreza eficiente, con independencia da finalidade presente, sempre aparece no deseño de exercicios carentes dun propósito. O traballo de laboratorio adoita consistir en tarefas de medición precisa para adquirir coñecemento das unidades fundamentais da física, sen ningún tipo de relación cos problemas que fan que esas unidades sexan importantes; ou en operacións designadas para lograr destreza no manexo de aparatos experimentais. Adquírese unha técnica con indepen-

dencia das finalidades de descubrir e probar, que son as que lle dan sentido. As tarefas do xardín de infantes⁹⁹ están calculadas para ofrecer información en relación a cubos, esferas, etc., e a formar certos hábitos de manipulación do material (pois todas as cousas hai que facelas sempre «xusto así»), e a ausencia de propósitos máis vitais compénsase en aparencia polo suposto simbolismo do material usado. O amestramento manual redúcese a unha serie de tarefas ordenadas e calculadas para garantir o dominio dunha ferramenta despois doutra, e a habilidade técnica nos diversos elementos da construción, como as diferentes ensamblaxes. Arguméntase que os alumnos deben saber *como* utilizar as ferramentas antes de iniciar a actividade real, asumindo que os alumnos non poden aprender ese *cómo* durante a propia actividade real. A acertada insistencia de Pestalozzi no uso activo dos sentidos, como substituto da memorización de palabras, xerou na práctica esquemas establecidos de «leccións con obxectos» orientadas a familiarizar aos alumnos con todas as calidades dos obxectos seleccionados. O erro é o mesmo: en todos estes casos asúmese que antes de que os obxectos se poidan utilizar de forma intelixente deben coñecerse as súas propiedades. De feito os sentidos normalmente se utilizan no curso do uso intelixente das cousas (é dicir, intencionado), dado que as calidades percibidas son factores a ter en conta na súa realización. Compárese a diferenza entre a actitude dun neno facendo, por exemplo, unha cometa, en relación á textura e a outras propiedades da madeira, como a cuestión do tamaño ou a dos ángulos e a da proporción das partes, e a actitude dun neno diante dunha lección con obxectos centrada nun anaco de madeira, na que a única función da madeira e das súas propiedades sexa a de servir como contido central da lección.

A incapacidade en tomar conciencia de que o desenvolvemento funcional dunha situación como tal constitúe unha

⁹⁹ *Kindergarten* no orixinal.

«totalidade» no que atinxe á mente, é a causa das ideas falsas que prevaleceron na instrución en relación ao simple e ao complexo. Para unha persoa que se achega a unha materia, a súa finalidade é a cousa simple, o uso que desexa facer do material, da ferramenta ou do proceso técnico, con independencia do complicado que poida ser o proceso. A unidade de propósito, xunto coa concentración nos detalles que implica, confire simplicidade aos elementos que deben ser recoñecidos no curso da acción. Ofrécelle a cada un deles un sentido *único* segundo o servizo que presten na realización da empresa na súa totalidade. *Despois* de ter realizado o proceso, as calidades e as propiedades constitutivas son *elementos*, e cada un posúe un sentido propio como tal. A noción falsa referida toma o punto de vista do experto, para quen os elementos xa existen; el íllaos para esa acción intencionada e preséntallos aos principiantes como as cousas «simples».

Mais é hora dunha afirmación positiva. Alén do feito de que as ocupacións activas representan cousas a facer, non estudos, o seu significado educativo radica no feito de que poden tipificar situacións sociais. As preocupacións comúns fundamentais dos homes céntranse na comida, no refuxio, na roupa, nos avíos domésticos, e nos recursos relativos á produción, ao troco e ao consumo. Representando tanto as necesidades da vida como os adornos con que se vestiron as necesidades, elas mobilizan os instintos a un nivel profundo; están saturadas con feitos e con principios cunha calidade social.

Dicir que as diversas actividades da xardinaría, do tecido, da construción en madeira, da manipulación de metais, da cociña, etc., que converten esas preocupacións humanas fundamentais en recursos escolares, teñen un valor puramente instrumental [para sobrevivir] implica non entender a súa función. Se a humanidade no seu conxunto normalmente non encontrou nas ocupacións industriais máis que males que cumpría soportar en aras de manter a existencia, a culpa non é das ocupacións senón

das condicións en que se desenvolven. A importancia crecente e continua dos factores económicos da vida contemporánea fai aínda máis necesario que a educación mostre a súa dimensión científica e o seu valor social. Pois nas escolas as ocupacións non se realizan polo lucro económico senón polo seu propio contido. Libres de asociacións estrañas e da presión por obter un salario, ofrecen modos de experiencia que teñen valor por si mesmas; posúen unha cerna verdadeiramente liberadora.

A xardinaría, por exemplo, non hai que ensinala para preparar futuros xardineiros, ou por ser unha forma agradable de pasar o tempo. Ofrece unha forma de acceder ao coñecemento desde o rol que a gandería e a horticultura tiveron na historia da raza e desde o que teñen na organización social actual. Realizadas nun contorno controlado no plano educativo, son medios para estudar feitos do crecemento, a química do chan, o rol da luz, do aire, da humidade, dos animais perigosos e dos domésticos, etc. Non hai nada no estudo elemental da botánica que non se poida presentar de forma activa en relación co proceso de crecemento dunha semente. En lugar de que a materia de estudo pertenza a unha disciplina concreta denominada botánica, será máis ben algo vinculado coa vida, e atopará, ademais, as súas correlacións naturais en feitos relativos ao terreo, á vida animal, ás relacións humanas. A medida que os alumnos maduran, perciben problemas interesantes, que se poden analizar polo gusto de descubrir, con independencia do interese primeiro e directo na xardinaría, problemas relativos á xerminación e nutrición das plantas, á reprodución das froitas, etc., producíndose así a transición cara investigacións intelectuais deliberadas.

O exemplo quere servir, certamente, para outras ocupacións escolares como os traballos en madeira, na cociña, ou cantas estean na lista. É pertinente sinalar que na historia da raza as ciencias desenvolvéronse gradualmente a partir de ocupacións sociais útiles. A física desenvolveuse lentamente a partir do uso de ferramentas e de máquinas; a rama importante da física que

denominamos mecánica testemuña co seu nome as súas asociacións orixinais. A panca, a roda, o plano inclinado, etc., figuran entre os primeiros grandes descubrimentos intelectuais da humanidade, e non deixan de ter ese carácter intelectual por ter aparecido no curso da procura de medios para lograr finalidades prácticas. O gran avance da ciencia eléctrica durante a última xeración estivo fortemente asociado, como efecto e como causa, coa aplicación de recursos eléctricos a medios de comunicación, ao transporte, á iluminación da cidade e do fogar, e a unha produción máis barata de mercadorías. Estes son, ademais, fins *sociais*, e se están demasiado asociados á idea do lucro privado, non é a causa do que eles sexan, senón porque se orientaron a usos privados, un feito que traslada á escola a responsabilidade de restaurar a súa conexión, na mente da próxima xeración, cos intereses públicos de carácter científico e social. Do mesmo modo, a química desenvolveuse desde procesos de tinguido, branqueado, traballo con metais, etc., e en épocas recentes encontrou innúmeros usos novos na industria.

As matemáticas son hoxe unha ciencia sumamente abstracta; a xeometría, non obstante, significa literalmente a medida da terra: o uso práctico do número nas contas, para manter o rexistro das cousas e para a medición, é máis importante aínda hoxe do que o foi nos tempos en que se inventou para tal propósito. Tales consideracións (que se poderían facer igualmente no caso de calquera outra ciencia) non son argumentos para unha recapitulación da historia da raza ou para dedicarlle moito tempo a aquela primeira fase na que se contaba cos dedos. Pero indican as oportunidades, maiores hoxe que nunca antes, de utilizar ocupacións activas como oportunidades para o estudo científico. As oportunidades son igual de boas no ámbito social, consideremos a vida colectiva da humanidade no seu pasado ou no seu futuro. O camiño máis recto para a formación cívica e económica dos estudantes da escola elemental consiste en considerar o lugar e a función das ocupacións industriais na vida

social. Mesmo para os estudantes maiores, as ciencias sociais serían menos abstractas e formais se fosen tratadas menos como ciencias (menos como un corpus establecido de coñecemento) e máis na súa materia inmediata de estudo, tal e como se encontra na vida cotiá dos grupos sociais nos que participa o alumno.

A conexión das ocupacións co método da ciencia resulta cando menos tan próxima como a que manteñen coa súa materia de estudo. As épocas en que o progreso científico era lento foron épocas en que os homes cultivados sentían desdén polas cousas e polos procesos da vida cotiá, especialmente por todo o que se relacionaba co traballo manual. Consecuentemente esforzáronse en desenvolver coñecemento mediante principios xerais, tirados das súas cabezas, utilizando o razoamento lóxico. É tan absurdo pensar que a aprendizaxe derivará da acción sobre as cousas físicas, ao verter ácido nunha pedra para ver o que pasa, como crer que agromará ao pasar un punzón con fío encerado a través dun anaco de coiro. Pero co xurdimento de métodos experimentais mostrouse que, controlando as condicións, esas últimas operacións caracterizan máis unha forma axeitada de coñecer que o razoamento lóxico illado. Os experimentos desenvolvéronse no século dezasete e nos posteriores, e convertéronse na forma autorizada de saber cando os intereses do home se ocuparon da cuestión de controlar a natureza para usos humanos. As ocupacións activas nas que se utilizaron os procedementos sobre as cousas físicas coa intención de provocar cambios que fosen útiles, constitúen a introdución máis auténtica ao método experimental.

3. Traballo e xogo

O que se ten referido como ocupación activa inclúe tanto xogo como traballo. No seu sentido intrínseco, xogo e industria non son en realidade tan antitéticos entre si como adoito se asume, e calquera contraste radical débese a condicións sociais adver-

sas. Ambos inclúen fins determinados conscientemente e a escolla e adaptación de materiais e procesos orientados a lograr os fins desexados. A diferenza entre eles ten máis ben que ver co abano temporal, que inflúe na forma de relacionar os medios e os fins. No xogo, o interese é máis directo, un feito que con frecuencia se subliña dicindo que no xogo a actividade é o fin último, en lugar de que teña un resultado ulterior. A afirmación é correcta, pero tómase incorrectamente ao supoñer que significa que a actividade lúdica é momentánea, que non ten ningún trazo de previsión nin finalidade que perseguir. A caza, por exemplo, é unha das formas máis comúns de xogo adulto, pero resulta obvia a existencia de previsión e de dirección da actividade para acadar o que persegue. Cando unha actividade ten o fin en si mesma, no sentido de que a acción *do momento* é completa en si mesma, resulta puramente física; non ten significado (p. 205). Ou a persoa pasa polas súas fases case a cegas, tal vez imitando simplemente, ou está nun estado de excitación que acaba coa mente e cos nervios. Ambos casos poden verse nalgúns tipos de xogo do xardín de infantes nos que a idea de xogo é tan altamente simbólica que só os adultos son conscientes diso. Se os nenos non son quen de captar algunha idea diferente por conta propia, móvense como nun estado hipnótico ou responden a unha excitación directa.

O que estas observacións queren mostrar é que o xogo ten unha finalidade en tanto resulta a idea directriz que serve de elo a actos sucesivos. As persoas que xogan non só están a facer algo (movemento físico puro); están *tentando* facer ou lograr algo, unha actitude que implica previsións anticipadas que estimulan as súas respostas actuais. O resultado anticipado, non obstante, é máis unha acción subsecuente que a produción dun cambio específico nas cousas. En consecuencia o xogo é libre, flexible. Alí onde se desexa algún efecto externo definido, a finalidade debe manterse con certa persistencia, que se incrementa na medida en que o resultado previsto é complexo,

e require unha serie bastante longa de adaptacións intermedias. Cando o acto que se pretende é outra actividade, non é necesario ir moito máis lonxe e resulta posible alteralo con facilidade e con frecuencia. Se un neno está a facer un bote de xoguete, debe manter un obxectivo único e orientar ao redor desa idea un considerable número de accións. Se só está a «xogar aos botes» pode cambiar o material que lle serve de bote á vontade, e introducir novos factores como lle indique a fantasía. A imaxinación fai o que quere con cadeiras, bloques, follas, fichas, se serven para o propósito de manter a actividade en curso.

Dende unha idade ben temperá, non obstante, non hai distinción entre períodos exclusivos de actividade lúdica e de traballo; máis ben é cousa de énfase. Hai resultados concretos que mesmo os nenos pequenos desexan e tentan lograr. O seu fervente desexo de participar nas actividades dos demais, a falta doutra cousa, ten que ver con iso. Os nenos queren «axudar»; ferven por participar nas cousas dos adultos que teñen resultados visibles: poñer a mesa, lavar os pratos, axudar no coidado de animais, etc. Nos seus xogos, gustan de construír os seus propios xoguetes e trebellos. Cando van medrando, as actividades que non ofrecen resultados visibles e tanxibles perden interese. O xogo consiste despois en facer o parvo e resulta desmoralizador cando se practica de forma habitual. Os resultados observables son necesarios para que as persoas poidan ter visión e medida das súas propias capacidades. Cando se reconece que a fantasía é fantasía, o mecanismo para producir obxectos só coa fantasía resulta moi doado para estimular unha acción intensa. Só hai que observar a expresión dun neno que está xogando de verdade para comprobar que pola súa actitude está totalmente absorto; esta actitude non se pode manter cando as cousas deixan de ofrecerlle unha estimulación axeitada.

Cando se prevén resultados bastante remotos cun carácter concreto e que requiren un esforzo persistente na súa consecución, o xogo pasa a ser traballo. Coma o xogo, [o traballo] sig-

nifica unha actividade intencional, do que se diferencia *non* en que esa actividade se subordine a un resultado externo, senón polo feito de que a idea dun resultado xera unha actividade de maior duración. A demanda dunha atención continua é maior, e cómpre mostrar máis intelixencia na selección e na conformación de medios. Ampliar este relato implicaría repetir o que xa se dixo en relación ás finalidades, ao interese, e ao pensamento. Non obstante, resulta pertinente indagar a causa de que sexa tan común a idea que entende que o traballo implica subordinación dunha actividade a un resultado material ulterior.

A forma extrema desta subordinación, nomeadamente, a monotonía, ofrece unha clave. A actividade que se realiza baixo condicións de presión ou de coacción externa, non se realiza a causa dun significado engadido ao que se fai. O curso de acción non é satisfactorio en si mesmo; é un simple medio para evitar algún castigo, ou para gañar algún premio ao rematalo. O que resulta por si mesmo repulsivo sópórtase por mor de evitar algo aínda máis repulsivo, ou para asegurarse unha ganancia anunciada por outros. Baixo condicións económicas opresivas este estado de cousas pode manterse. O traballo na industria ofrece ben pouco para poder utilizar as emocións e a imaxinación; implica unha serie de pautas máis ou menos mecánicas. Só a recompensa que a realización da tarefa ofrece á persoa fai que esta a realice. Pero a finalidade debería ser intrínseca á acción; debería ser a *súa* finalidade, parte do seu propio curso. Cando é así propón un estímulo ao esforzo ben diferente do que deriva de pensar nos resultados, e que nada teñen que ver coa acción realizada. Como xa se mencionou, a ausencia de presión económica nas escolas ofrece unha oportunidade para reproducir situacións profesionais da vida adulta baixo condicións nas que a actividade se pode realizar sen máis. Se, nalgúns casos, o recoñecemento pecuniario *tamén* é un resultado da acción, aínda que non é o seu motivo principal, ese feito mesmo podería incrementar o sentido da actividade.

Cando existe algo semellante ao traballo monótono ou á necesidade de realizar tarefas impostas desde o exterior, persiste a demanda de xogo, pero tende a perverterse. O curso ordinario da acción non ofrece o estímulo adecuado á emoción e á imaxinación. Así, no tempo de lecer, existe unha demanda imperiosa para estimulalas con calquera tipo de medios, e pódese botar man de xogos de azar, da bebida, etc. Ou, en casos extremos, aparece o recurso da diversión baleira; calquera cousa coa que pasar o tempo para un benestar inmediato. A recreación, como a palabra indica, é a recuperación da enerxía. Ningunha demanda da natureza humana é máis urxente ou menos fácil de evitar. A idea de que a necesidade se pode eliminar é unha falacia absoluta, e a tradición puritana que reproba a necesidade ten provocado unha enorme colleita de males. Se a educación non ofrece unha oportunidade para unha recreación plena e non amestra a capacidade para procurala e atopala, os instintos reprimidos atopan todo tipo de saídas ilícitas, unhas veces de forma aberta e outras amparados na indulxencia da imaxinación. A educación ten a enorme responsabilidade de poñer os medios necesarios para o gozo do ocio recreativo; non só en beneficio da saúde mesma, senón en beneficio, a ser posible, do seu efecto duradeiro sobre os hábitos mentais. Na arte está de novo a resposta a esta demanda.

Resumo

No capítulo anterior dixemos que a materia de estudo primaria do coñecemento é a que se contén en aprender como facer cousas de forma espontánea. O equivalente educativo deste principio está no uso consistente de actividades simples que provoquen as capacidades dos máis novos e que conteñan formas xerais de actividade social. A destreza e a información sobre os materiais, as ferramentas, e as leis de enerxía adquirense mentres as actividades se desenvolven por si mesmas. O feito de

que sexan socialmente representativas ofrece unha dimensión á destreza e ao coñecemento adquiridos que permite que sexan transferibles a situacións extraescolares.

É importante non confundir a distinción psicolóxica entre xogo e traballo coa distinción económica. Na perspectiva psicolóxica o trazo que define ao xogo non é a diversión nin a falta de obxectivos. Está no feito de que o obxectivo se vincula con manter a actividade en curso, sen definir a continuidade da acción en relación aos resultados producidos. As actividades, a medida que se volven máis complicadas, aumentan o seu significado pola maior atención aos resultados específicos alcanzados. Así, gradualmente, pasan a ser traballo. Ambas actividades son libres e teñen unha motivación intrínseca, agás baixo circunstancias económicas artificiais que tenden a converter o xogo nunha excitación ociosa para os ricos, e o traballo nunha tarefa desagradable para os pobres. O traballo na perspectiva psicolóxica é simplemente unha actividade que conscientemente inclúe atención ás consecuencias como parte da mesma; convértese nunha tarefa imposta cando as consecuencias están fóra da actividade, como un fin para o que a actividade é tan só un medio. O traballo que segue estando influído polo xogo é arte, na súa esencia, aínda que non o sexa na súa designación convencional.

CAPÍTULO XVI

A SIGNIFICACIÓN DA XEOGRAFÍA E A HISTORIA

1. Extensión do significado das actividades básicas

Nada hai máis sorprendente que a diferenza entre unha actividade na súa dimensión puramente física e a cantidade de *sentidos* que a mesma actividade pode asumir. Para os profanos, un astrónomo mirando a través dun telescopio parece un neno pequeno mirando polo mesmo tubo. En ambos casos, hai unha combinación de vidro e metal, un ollo, e un pequeno punto de luz na distancia. Sen embargo, nun momento crítico a actividade do astrónomo podería relacionarse co nacemento dun mundo, e ter o que queira que se coñeza sobre os ceos estrelados como o seu contido significativo. Falando nunha perspectiva física, o que o home ten realizado neste planeta, durante o seu progreso desde o estado salvaxe, é coma unha simple rabuñadura na súa superficie, non perceptible a unha distancia que é minúscula en comparanza mesmo co alcance do sistema solar. Non obstante, en *significado* o que se ten acadado establece a diferenza entre a civilización e o estado salvaxe. Aínda que as actividades, consideradas nun plano físico, teñen cambiado dalgunha maneira, este cambio é pequeno en comparanza co desenvolvemento dos significados que mostran as actividades. Non existe límite ao significado que unha acción pode acabar por ter. Todo depende do contexto de conexións percibidas en que se sitúa; o alcance da imaxinación para establecer conexións é inesgotable.

A vantaxe da actividade do home na apropiación e na descuberta de significados fai que a súa educación sexa algo máis que a elaboración dunha ferramenta ou o amestramento dun animal. Isto último aumenta a eficiencia; non ten significación. A relevancia educativa última de tales actividades no xogo e no traballo, tal e como se consideraron no último capítulo, radica

en que ofrecen os mellores instrumentos para tal ampliación de significado. Cando se poñen en marcha baixo condicións idóneas, son coma imáns para xuntar e reter de forma indefinida un amplo abano de consideracións intelectuais. Proporcionan centros vitais para a recepción e para a asimilación de información. Cando a información se subministra en anacos como simple información que debe ser retida por si mesma, adoita formar un estrato que se superpón sobre a experiencia vital. Cando entra como un factor nunha actividade que se realiza por si mesma, sexa como un medio ou como ampliación do sentido do obxectivo, informa. A comprensión que se gaña directamente únese ao que se conta. A experiencia individual é entón capaz de recoller e manter activos os resultados netos da experiencia do grupo ao que pertence, incluíndo os resultados dos padeceres e dos ensaios de longos períodos de tempo. E tales medios non teñen establecido un punto de saturación tralo cal non sexa posible máis absorción. Canto máis se asimila, maior capacidade hai para novas asimilacións. A nova receptividade vai acompañada de máis curiosidade, e coa nova curiosidade a información aumenta.

Os significados que adquiren as actividades teñen que ver coa natureza e co home. Isto é algo evidente, que non obstante adquire un significado novo cando se traduce aos seus equivalentes educativos. Ao traducilo, significa que a xeografía e a historia ofrecen unha materia de estudo que fornece antecedentes e puntos de vista, unha perspectiva intelectual, ao que doutra forma poderían ser accións persoais limitadas ou simples formas de destreza técnica. Con cada incremento da habilidade para situar os nosos propios feitos nas súas relacións co tempo e co espazo, os nosos feitos gañan en contido significante. Decatámonos de que xa non somos cidadáns dunha cidade insignificante ao descubrir a escena no espazo do que somos habitantes, e a manifestación permanente dunha empresa que decorre no tempo e da que somos herdeiros e continuadores.

Así as nosas experiencias diarias ordinarias deixan de ser algo momentáneo e adquiren substancia permanente.

Certamente se a xeografía e a historia se ensinan como materias xa dadas que unha persoa estuda simplemente porque vai á escola, é fácil que finalmente aprenda un bo número de afirmacións sobre cousas remotas e alleas á experiencia cotiá. A actividade divídese, e constrúense dous mundos separados, que orientan a actividade en momentos diferentes. Non ten lugar ningunha transmutación; a experiencia ordinaria non aumenta o seu significado por mor desas relacións; o que se estuda nin ten vida nin se fai real ao pasar á actividade inmediata. A experiencia cotiá nen sequera queda como estaba, reducida pero chea de vida. Máis ben perde algo da súa mobilidade e da súa receptividade ás suxestións. Acaba esmagada e confinada nunha esquina por mor dunha morea de información non asimilada. Perde a súa capacidade de resposta flexible e carece dunha dispoñibilidade certa para captar sentidos adicionais. Amorear información sen máis, lonxe dos intereses inmediatos da vida, volve a mente ríxida; a elasticidade desaparece.

Normalmente cada actividade que realizamos por si mesma ten maior alcance do que semella ter. Non agarda pasivamente a que a chegue información que aumente o seu significado; vai na súa procura. A curiosidade non é unha posesión accidental illada; é unha consecuencia necesaria do feito de que unha experiencia é unha cousa móbil, cambiante, que ten todo tipo de conexións con outras cousas. A curiosidade non é senón a tendencia a facer que esas conexións se perciban. É función dos educadores fornecer un marco para que esta extensión da experiencia poida recibir recompensas enriquecedoras e manterse activa continuamente. Nun certo tipo de espazo, pode enmarcarse unha actividade de xeito tal que o único significado resultante sexa un resultado illado de forma directa e tanxible. Podemos cociñar, ou martelar, ou camiñar, e as consecuencias resultantes poida que non leven a mente máis alá de onde iría

cociñando, martelando ou camiñando no sentido literal, ou físico. Mais, con todo, as consecuencias do acto seguen a ter maior alcance. Camiñar implica un desprazamento e unha reacción da terra que opón resistencia, e sempre que hai materia séntese o seu tremer. Implica a estrutura das extremidades e do sistema nervioso; os principios da mecánica. Cociñar supón utilizar calor e humidade para trocar as relacións químicas dos materiais alimentarios; inflúe na asimilación dos alimentos e no crecemento do corpo. Todo canto os máis sabios homes de ciencia saben de física, de química, de psicoloxía, non abonda para facer que todas esas consecuencias e conexións sexan perceptibles. A tarefa da educación, unha vez máis, é a de comprobar que tales actividades se realicen de tal maneira, e nunhas condicións tales, que fagan que esas conexións sexan o máis perceptibles posible. «Aprender xeografía» é adquirir a capacidade para percibir as conexións espaciais, *naturais*, dun acto ordinario; «aprender historia» consiste esencialmente en aumentar a capacidade de recoñecer as súas conexións humanas. Pois o que se denomina xeografía como campo de estudo é simplemente un conxunto de feitos e de principios que foron descubertos na experiencia doutros homes verbo no medio natural no que vivimos, e que serven para darlle unha explicación aos actos concretos da nosa vida. E así a historia como ámbito de estudo non é máis que o corpo de feitos coñecidos sobre as actividades e os acontecementos dos grupos sociais aos que as nosas vidas dan continuidade, e que lle dan sentido aos nosos propios costumes e institucións.

2. A natureza complementaria da historia e da xeografía

A historia e a xeografía —incluíndo na última o estudo da natureza por razóns que se mencionarán—, son as materias da información *par excellence* nas escolas. A análise dos materiais e dos métodos que utilizan establecerá con claridade que a

diferenza entre a penetración desta información na experiencia diaria e o seu simple amoreamento en montóns illados, depende de se estas materias dan conta da interdependencia entre home e natureza, que é a que ofrece a estas materias a súa xustificación. En ningún lugar, porén, hai un perigo maior de que a materia de estudo se acepte como material educativo apropiado simplemente porque se teña convertido en costume ensinalo e aprendelo. A idea de que exista unha razón filosófica para iso, dada a función dos contidos nunha transformación valiosa da experiencia, considerase unha fantasía banal, ou obedece á teima de utilizar unha fraseoloxía rechamante a favor do que xa existe. As palabras «historia» e «xeografía» suxiren simplemente a materia que tradicionalmente ten sido sancionada nas escolas. O tamaño e a variedade desta materia desaconsellan tentar ver o que realmente representan, ou como se poden ensinar de maneira que cumpran a súa misión na experiencia dos alumnos. Pero salvo que a idea de que hai unha directriz unificadora e social na educación sexa unha mera farsa, as materias que teñen un peso tan grande no currículo como a historia e a xeografía, deben representar un papel central no desenvolvemento dunha experiencia verdadeiramente socializada e intelectual. A descuberta desta función debe utilizarse como criterio para tentar cambiar as cousas que se ensinan e os métodos que se utilizan.

A función da materia de estudo da historia e da xeografía xa se estableceu; é a de enriquecer e liberar os contactos máis directos e persoais da vida fornecéndolles o seu contexto, os seus antecedentes e puntos de vista. Se ben a xeografía fai fincapé na perspectiva física e a historia na social, son só dúas perspectivas para un asunto único; a saber, a vida en sociedade do home. Pois esta vida en sociedade, cos seus experimentos, coas súas formas e medios, cos seus logros e fracasos, non ten lugar nin nas nubes nin no baleiro. Ten lugar na terra. Este escenario natural non mantén coas actividades sociais a relación que

a escenografía dun espectáculo teatral ten cunha representación dramática; ofrece as circunstancias mesmas dos acontecementos sociais que conforman a historia. A natureza é o medio para o acontecer social. Fornece estímulos orixinais; facilita obstáculos e recursos. A civilización é o dominio progresivo destas diversas enerxías. Cando se ignora esta interdependencia entre o estudo da historia, que mostra a intervención humana, e o estudo da xeografía, que representa o medio natural, a historia convértese nunha listaxe de datas cun inventario engadido de sucesos, considerados «importantes»; ou ben se converte nunha fantasía literaria, pois na historia simplemente literaria o ambiente natural non *consiste* mais que nun escenario.

A xeografía, certamente, exerce a súa influencia educativa a partir da relación que establece entre os feitos naturais e os eventos sociais e as súas consecuencias. A definición clásica de xeografía como un estudo sobre a terra como fogar do home mostra unha realidade educativa. Pero é máis fácil ofrecer esta definición que presentar unha materia de estudo especificamente xeográfica a partir dos seus efectos na vida cotiá. A morada, as procuras, os éxitos e os fracasos dos homes son as cousas que confiren aos datos xeográficos a razón para que se inclúan no material de instrución. Pero manter ambas cousas xuntas require unha imaxinación informada e cultivada. Cando os elos se rompen, a xeografía preséntase como esa mestura confusa de fragmentos dispares tan habitual. Aparece como unha verdadeira mestura aleatoria de retallos intelectuais: aquí a altura da montaña, alí o curso do río, a cantidade de tellas que produce esta cidade, a tonelaxe que despacha o porto naquela, os límites dun condado, a capital dun Estado.

A terra como fogar do home humaniza e unifica; a terra vista como unha miscelánea de feitos resulta fragmentada e cunha imaxinación inerte. A xeografía é un tópico que inicialmente apela á imaxinación, mesmo á imaxinación romántica. Partilla o asombro e a gloria que se lle confire á aventura, á viaxe, á

exploración. A variedade de xentes e de lugares, o contraste das escenas cotiás, ofrecen un estímulo infinito. A mente afástase da monotonía do costume. E se ben a xeografía local e cotiá é o punto de partida natural no desenvolvemento reconstutivo do medio natural, o punto de partida intelectual para camiñar cara ao descoñecido, non é un fin en si mesmo. Cando non se utiliza como base para chegar ao mundo que está alén de nós, o estudo da xeografía local convértese en algo tan morto como aquelas leccións que simplemente enumeran as propiedades de obxectos coñecidos. A razón é a mesma. A imaxinación non se alimenta, senón que se utiliza para recapitular, catalogar e afinar o que xa se sabe. Pero cando os valados familiares que sinalan o límite dos propietarios da vila, son signos que ofrecen unha comprensión das fronteiras entre as grandes nacións, mesmo o significado dos valados se ilumina. A luz do sol, o aire, a auga corrente, a desigualdade da superficie da terra, as diversas industrias, os funcionarios e as súas tarefas, todas estas cousas atópanse na contorna local. Consideradas como se o seu sentido comezase e rematase dentro deses límites, son feitos curiosos que cómpre aprender con esforzo. Tomadas como instrumentos para expandir os límites da experiencia, que nos permiten saber de xentes e de cousas doutro xeito estrañas e descoñecidas, transfigúranse polo uso que se lles dá. A luz do sol, o vento, o regato, o comercio, as relacións políticas, veñen de lonxe e levan o pensamento lonxe. Seguir o seu curso supón ampliar a mente, non para enchela de información adicional, senón para refacer o sentido do que previamente se daba por sentado.

O mesmo principio coordina as ramas, ou fases, do estudo xeográfico que adoitan converterse nun dominio especializado e separado. A xeografía matemática, a astronómica, a física¹⁰⁰, a topográfica, a política, a comercial, todas elas fan valer a súa posición. Como harmonizar todo iso? Mediante un compromiso

¹⁰⁰ *Physiographic* no orixinal.

externo que recolla un tanto de cada unha? Non se atopará ningún outro método mentres non se teña presente de forma constante que o centro de gravidade educativo está nos aspectos culturais ou humanos da materia. A partir deste centro, calquera material se volve relevante en tanto sexa necesario para axudar a apreciar o significado das actividades e das relacións humanas. As diferenzas na civilización entre os países fríos e os tropicais, os inventos especiais, industriais e políticos das xentes das rexións cálidas, non se poden entender sen falar da terra como un planeta do sistema solar. As actividades económicas inflúen moito na interacción social e na organización política por unha banda, e pola outra reflicten as condicións físicas. O desenvolvemento destes tópicos corresponde aos especialistas; a súa interacción é cousa do home como un ser cunha experiencia social.

Incluír o estudo da natureza dentro da xeografía parece sen dúbida forzado; literalmente, así é. Pero no plano educativo só hai unha realidade, e aínda que é unha magoa que na práctica teñamos dous nomes, a diversidade de nomes adoita agochar a identidade no sentido. A natureza e a terra deberían ser termos equivalentes, e de igual maneira o estudo da terra e o estudo da natureza. Todo o mundo sabe que o estudo da natureza ten sufrido nas escolas unha gran fragmentación temática, por mor de tratar moitos asuntos de maneira illada. As partes da flor téñense estudado, por exemplo, separadas da flor como organismo; a flor separada da planta; e a planta separada do chan, do aire, da luz na que, e pola que, vive. O resultado é que os tópicos sobre os que se quer chamar a atención preséntanse murchos, pois están tan illados que non alimentan a imaxinación. A falta de interese é tan grande que se propuxo seriamente recuperar o animismo, para revestir os feitos e os acontecementos naturais con mitos, de xeito que poidan atraer e manter a atención. En numerosos casos téñense recuperado personificacións máis ou menos ridículas. O método era ridículo pero expresaba a necesidade real dunha atmosfera humana. Os feitos

foron reducidos a anacos ao quitalos do seu contexto. Deixaron de pertencer á terra; non tiñan morada en sitio ningún. Para compensar, utilizouse o recurso ás asociacións artificiais e sentimentais. O único remedio consiste en facer do estudo da natureza un estudo da *natureza*, non de fragmentos que perden sentido ao quitalos das situacións en que se produciron e nas que operan. Cando a natureza se trata como un todo, como a terra nas súas relacións, os seus fenómenos establecen relacións directas e dinámicas coa vida humana, e non se precisan substitutos artificiais.

3. A historia e a vida social actual

A separación que mata a vitalidade da historia radica no seu divorcio verbo dos costumes e dos intereses da vida social presente. O pasado como pasado xa non é asunto noso. Se estivese totalmente fechado e selado, só cabería ter unha actitude razoable respecto del. Que os mortos se ocupen dos seus mortos. Pero o coñecemento do pasado é a chave para entender o presente. A historia trata do pasado, pero ese pasado é a historia do presente. Un estudo atinado sobre o descubrimento, a exploración e a colonización de América, do movemento dos pioneiros cara ao oeste, da inmigración, etc., debería supoñer o estudo dos Estados Unidos tal e como son hoxe: do país no que estamos a vivir. Ao estudalo no seu proceso de formación, semella resultar demasiado complexo para ser comprendido de maneira inmediata. O método xenético foi quizais o principal logro científico da segunda metade do século dezanove. Parte do principio de que para ter unha visión ampla de calquera produto complexo hai que rastrexar o proceso da súa construción, seguilo a través das diferentes etapas do seu crecemento. Aplicar este método á historia só para constatar a evidencia de que o estado social actual non se pode separar do seu pasado, é un reduccionismo. Tamén nos traslada a idea de que os acontecementos pasados

non se poden separar do presente e seguen a ter significado. O verdadeiro punto de arranque da historia sempre se encontra nalgunha situación presente e cos seus problemas.

Este principio xeral pode aplicarse brevemente para considerar o seu influxo sobre algunhas cousas. O método biográfico recoméndase normalmente como a forma natural de enfocar o estudo da historia. As vidas dos grandes homes, dos heroes e dos líderes, fan que episodios históricos sexan concretos e reais e non resulten nin abstractos nin incomprensibles. Condensan en cadros reais series de acontecementos complicados e enmarañados que se estenden por un espazo e un tempo tan vastos que só unha mente moi adestrada pode seguiilos e desenredalos. Non pode haber dúbida da solidez psicolóxica deste principio. Pero non se utiliza ben cando se emprega para darlle excesivo relevo aos feitos duns poucos individuos sen referencia ás situacións sociais que representan. Cando unha biografía se entende tan só como un relato dos feitos dun home illado das circunstancias que o rodeaban e fronte ás que as súas actividades eran unha resposta, non estamos ante un estudo de historia, pois non hai nel un estudo da vida social, que é un asunto de individuos asociados. Só obtemos unha tona de azucre que fai máis doados de tragar certos fragmentos de información.

Ultimamente tense prestado moita atención á vida primitiva como introdución á aprendizaxe da historia. Aquí tamén existen un camiño acertado e outro errado para informar do seu valor. O carácter aparentemente banal e complexo das circunstancias actuais, o seu carácter en aparencia duro e acelerado, son un obstáculo case insuperable para poder comprender a súa natureza. O estudo da vida primitiva pode mostrar os elementos fundamentais da situación presente de maneira moito máis simple. É como tentar ver un tecido tan complexo e tan próximo aos ollos que non nos permite percibir o seu patrón, mentres non aparecen as liñas máis grosas do mesmo. Non podemos simplificar as situacións actuais mediante expe-

rimentos específicos, pero recorrer á vida primitiva ofrécenos o tipo de resultados que desexariamos obter cun experimento. As relacións sociais e as formas de acción organizada redúcense aos seus patróns básicos. Cando se perde de vista este obxectivo social, porén, o estudo da vida primitiva convértese simplemente nun ensaio verbo dos trazos excitantes e emocionantes da vida salvaxe.

A historia primitiva fala da historia industrial. Pois unha das razóns principais para considerar as circunstancias máis primitivas á hora de ver o presente por medio de factores máis facilmente perceptibles, é que podemos decatarnos como se lles fixo fronte aos problemas fundamentais de procurar subsistencia, refuxio e protección; e ao ver como se resolveron nos primeiros días da raza humana, pódese conformar algunha idea do longo camiño que houbo que facer, e dos inventos sucesivos que a raza foi incorporando á cultura. Non necesitamos xerar disputas verbo da interpretación económica da historia para nos decatarmos de que a historia industrial da humanidade permite comprender dúas fases importantes da vida social dunha maneira que seguramente non o permita ningunha outra fase da historia. Ofrécenos coñecemento dos sucesivos inventos polos que se aplicou a ciencia teorética ao control da natureza en interese da seguridade e da prosperidade da vida social. Revela así as causas sucesivas do progreso social. O seu outro servizo consiste en poñer diante nosa as cousas que fundamentalmente preocupan a todos os homes, as ocupacións e os valores relativos a gañar o sustento. A historia económica ocúpase das actividades, da carreira e da fortuna do home común como ningunha outra rama da historia. A única cousa que todo individuo *debe* facer é vivir; a única cousa que a sociedade *debe* facer é garantir que cada individuo realice a súa contribución ao benestar xeral e que pola súa vez reciba unha compensación xusta.

A historia económica é máis humana, máis democrática, e por tanto máis liberadora que a historia política. Non se ocupa

da ascensión e da caída dos príncipes e dos poderosos, senón da extensión das liberdades reais, a través do dominio da natureza, entre as xentes do común, grazas ás que existen os príncipes e os poderosos.

A historia industrial tamén ofrece un camiño máis directo para entender a relación íntima entre os problemas, os éxitos e os fracasos do home, e a natureza, do que ofrece a historia política, por non falar da historia militar, contra a que tan facilmente escora a histórica política cando se adapta ao nivel da comprensión xuvenil. Pois a historia industrial é esencialmente un reconto da maneira en que o home aprendeu a utilizar a enerxía natural desde a época en que os homes maiormente explotaban a enerxía muscular doutros homes hasta o momento en que, máis como promesa que como realidade, se obtiveron tantos recursos naturais que permitiron que os homes tomaran o control da natureza. Cando se deixa fóra do campo a historia do traballo, as condicións de uso do chan, dos bosques, dos minerais, da domesticación e do cultivo de grans e de animais, da manufactura e da distribución, a historia tende a volverse simplemente literaria, unha novela rigorosa dunha humanidade mítica que vive en si mesma en lugar de vivir sobre a terra.

Quizais a rama da historia con menos prestixio na educación xeral sexa a historia intelectual. Estamos só comezando a saber que os grandes heroes que fixeron avanzar o destino humano non foron os políticos, os xenerais, os diplomáticos, senón os inventores e os descubridores científicos que colocaron nas mans dos homes as ferramentas para unha experiencia ampliada e controlada, e os artistas e os poetas que celebraron os seus problemas, trunfos e derrotas nunha linguaxe tal, for pictórica, plástica ou escrita, que o seu significado quedou universalmente dispoñible para todos. Unha das vantaxes da historia industrial como historia da adaptación progresiva que o home fai de forzas naturais para usos sociais, é a oportunidade que ofrece para considerar os avances nos métodos e nos

resultados do coñecemento. Na actualidade os homes están acostumados a eloxiar a intelixencia e a razón de forma abstracta; destácase o seu carácter fundamental. Pero os alumnos con frecuencia afástanse do estudo convencional da historia, e pensan ora que o intelecto humano é unha cantidade estática que non aumentou coa invención de métodos mellores, ora que a intelixencia, agás no caso de ser unha mostra da sagacidade persoal, é un factor histórico prescindible. Seguramente non se podería pensar nun método mellor para inculcar un sentido xenuíno do rol que a mente debe xogar na vida, que un estudo da historia que permita ver como o progreso da humanidade desde o estadio salvaxe ata o civilizado dependeu dos inventos e dos descubrimentos intelectuais, e ata que punto os feitos que normalmente máis aparecen nos escritos históricos foron secundarios, mesmo atrancos que a intelixencia tivo que superar.

Considerada deste xeito a historia tería naturalmente un alto valor ético na educación. Unha comprensión axeitada das formas actuais de vida en sociedade é necesaria para unha persoa cunha moralidade que sexa máis do que inocencia incolora. O coñecemento histórico contribúe a proporcionar esa comprensión. É un órgano para analizar a trama do tecido social actual, para facer visibles as forzas que teceron o patrón. O significado moral da historia radica no seu uso para cultivar unha intelixencia socializada. É posible utilizala como unha sorte de depósito de anécdotas que poidan servir para inculcar leccións morais especiais verbo desta virtude ou daquel vicio. Pero tal ensinanza non supón tanto un uso ético da historia canto un esforzo para crear efectos morais mediante material máis ou menos auténtico. No mellor dos casos, provoca unha vivencia emocional temporal; no peor, unha insensible indiferenza ante a moral. Na axuda que a historia pode ofrecer para unha comprensión máis rigorosa e aberta das situacións sociais do presente que os individuos partillan, radica o seu valor moral permanente e construtivo.

Resumo

A experiencia na súa natureza ten implicacións que non rematan no que conscientemente sentimos de primeiras. O significado da experiencia aumenta cando esas relacións e implicacións se fan conscientes. Calquera experiencia, por trivial que semelle a primeira vista, é capaz de asumir unha riqueza infinita no seu significado ao aumentar o seu abano de conexións percibidas. A comunicación normal cos demais é a maneira máis inmediata de realizar este desenvolvemento, pois vincula os resultados reais da experiencia do grupo e mesmo da raza coa experiencia inmediata do individuo. Por comunicación normal enténdese aquela na que hai un interese compartido, un interese común, de xeito que hai disposición para dar e para recibir. Contrasta con dicir ou afirmar cousas coa única finalidade de tentar impoñerllas ao outro, simplemente para comprobar canto foi quen de reter e canto pode reproducir literalmente.

A xeografía e a historia son dous grandes recursos escolares para lograr aumentar o significado da experiencia persoal directa. As ocupacións activas descritas no capítulo anterior esténdense no espazo e no tempo en relación coa natureza e co home. Cando non son ensinadas por razóns externas ou como simples destrezas, o seu valor educativo principal radica en que ofrecen as vías de acceso máis directas e interesantes a mundos máis cheos de significado, os que están contidos na historia e na xeografía. Mentres que a historia fai explícitas as relacións humanas e a xeografía as naturais, estas materias son dúas áreas dun mesmo todo dinámico, pois a vida dos homes en sociedade ten lugar na natureza, non como escenario accidental, senón como material e medio de desenvolvemento.

CAPÍTULO XVII A CIENCIA NO PLAN DE ESTUDOS

1. O lóxico e o psicolóxico

Por ciencia entendemos, como xa se dixo, aquel coñecemento que é o resultado de métodos de observación, de reflexión e de comprobación, que deliberadamente se adoptan para lograr unha materia de estudo sólida, segura. Implica un compromiso rigoroso e permanente para revisar as crenzas existentes co obxecto de eliminar o que é falso, aumentar a súa precisión, e, por riba de todo, darlles unha forma tal que a interdependencia entre os diferentes feitos resulte tan evidente como sexa posible. Como todo coñecemento, é o resultado dunha actividade que provoca certos cambios no medio. Pero neste caso, a calidade do coñecemento resultante é o factor de control e non un incidente da actividade. No plano lóxico e no educativo a ciencia é o perfeccionamento do coñecemento, o seu estadio último.

A ciencia, na fin, significa a comprensión das implicacións *lógicas* de calquera coñecemento. A orde lóxica non é unha forma imposta sobre o que se coñece; é a forma adecuada do coñecemento perfeccionado. Pois significa que os contidos da materia de estudo teñen unha natureza tal que permite mostrar a quen os entenda as premisas das que parte e as conclusións ás que chega (p. 345). Da mesma maneira en que o zoólogo competente reconstrúe un animal a partir duns poucos ósos, desde os contidos das matemáticas ou da física o especialista nesas materias pode facerse unha idea do sistema de verdades en que se asentan as mesmas.

Non obstante, para o non experto, esta forma perfeccionada supón un atranco. Xusto porque o material se formula en función da promoción do coñecemento como un fin en si mesmo, as súas relacións cos asuntos da vida cotiá permanecen ocul-

tas. Para o home común os ósos son unha simple curiosidade. Mentres non domine os principios da zooloxía, os seus esforzos para facer algo con eles serán aleatorios e sen sentido. Desde a posición do aprendiz, a forma científica é un ideal a alcanzar, non o punto de partida desde o que comezar. Cón todo, é unha práctica frecuente comezar a instrución cos rudimentos da ciencia, de maneira un tanto simplificada. A consecuencia inevitable é que a ciencia queda illada da experiencia significativa. O alumno aprende símbolos sen ter a chave do seu significado. Adquire un corpo técnico de información sen a habilidade para buscar as súas relacións cos obxectos e coas operacións que lle son familiares; con frecuencia adquire simplemente un vocabulario especial.

Existe unha forte tentación a asumir que presentar a materia de estudo na súa forma acabada ofrece un camiño expedito para a súa aprendizaxe. Que hai máis natural que supoñer que os inmaturos poden aforrar tempo e enerxía, e protexerse ante erros innecesarios comezando alí onde investigadores competentes abandonaron? O resultado está escrito por extenso na historia da educación. Os alumnos comezan o seu estudo da ciencia con textos nos que a materia está organizada en temas, segundo a orde do especialista. Os conceptos técnicos, coas súas definicións, introdúcense no comezo. As leis introdúcense nunha face inicial, e no mellor dos casos con algunhas indicacións verbo da maneira en que se chegou a elas. Os alumnos aprenden unha «ciencia» en lugar de aprender a forma científica de tratar os asuntos habituais da experiencia ordinaria. O método do estudante avanzado domina a ensinanza superior; o enfoque da facultade transfírese ao instituto, e así cara outros niveis, coas omisións necesarias para facer a materia máis fácil.

O método cronolóxico que comeza coa experiencia do aprendiz, e que a partir desta desenvolve os modos axeitados do tratamento científico, con frecuencia se denomina método «psicolóxico» para diferencialo do método lóxico do experto

ou especialista. A perda aparente de tempo que implica está compensada por unha comprensión maior e polo interese real xerado. O alumno cando menos comprende o que aprende. Ademais, ao seguir, en relación cos problemas escollidos entre as actividades da vida cotiá, os métodos cos que os científicos acadaron o seu coñecemento rigoroso, adquire autonomía para tratar cuestións ao seu alcance, e evita a confusión mental e o malestar intelectual derivados de estudar cousas cun significado puramente simbólico. Dado que a maioría dos alumnos nunca se van converter en especialistas científicos, resulta moito máis importante que logren unha certa comprensión do que implica o método científico en vez de reproducir por extenso e de forma mimética os resultados que acadaron os científicos. Tal vez os estudantes non vaian moi lonxe no «camiño percorrido», pero sentiranse seguros e capaces no que fagan. E pódese dicir que os poucos que se vaian converter en expertos científicos terán unha mellor preparación da que terían obtido estando somerxidos nunha masa enorme de información cun valor puramente técnico ou simbólico. De feito, os que chegan a ter éxito no campo da ciencia son os que coa súa propia capacidade logran evitar as trampas propias da introdución escolástica tradicional á ciencia.

O contraste entre as expectativas dos homes que hai unha xeración ou dúas loitaron, contra enormes atrancos, por garantir un lugar para a ciencia na educación, e os resultados básicos obtidos, resulta penoso. Herbert Spencer¹⁰¹, preguntándose que coñecemento ten maior valor, concluíu que desde calquera punto de vista o coñecemento científico é o máis valioso. Pero

¹⁰¹ Herbert Spencer (1820-1903) foi un naturalista, filósofo, psicólogo e sociólogo inglés, positivista e empirista, defensor do individualismo e do evolucionismo social, segundo a lei da complexidade crecente como signo de progreso. Para Spencer, a sociedade é tamén un organismo que evoluciona cara formas paulatinamente complexas de acordo coa "lei da vida", é dicir, de acordo ao principio da supervivencia do máis forte, tanto a nivel individual como das sociedades. En 1861 publicou *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, obra que acadou unha moi notable resonancia e na que se concedeu o maior relevo á aprendizaxe das ciencias como o saber máis útil.

a súa afirmación asumía inconscientemente que o coñecemento científico se pode comunicar de forma elaborada. Deixando a un lado os *métodos* mediante os que o contido das nosas actividades habituais acada unha forma científica, ignoraba o método mediante o que só a ciencia é ciencia. A instrución con demasiada frecuencia ten operado da mesma forma. Mais os contidos formulados nunha forma científica tecnicamente correcta, carecen de maxia engadida. Cando se aprenden baixo esa forma seguen a ser unha morea de información inerte. Ademais, a maneira en que están formulados fai que perdan calquera contacto enriquecedor coas experiencias cotiás, máis do que o fai o modo de expresión propio da literatura. Con todo, non cabe concluír que as demandas de formación en ciencia fosen inustificables. Pois o que así se ensina *non* é ciencia para o alumno.

O contacto coas cousas e os exercicios de laboratorio non abundan para facer fronte á necesidade, mesmo a pesar das grandes melloras dos libros de texto organizados mediante un plan dedutivo. Aínda que sexan unha parte importante do método científico, non constitúen, en ningún caso, o método científico. Os materiais físicos pódense manipular con aparatos científicos, pero os materiais poden dissociarse en si mesmos e na maneira en que se manipulan, dos materiais e dos procesos que se usan fóra da escola. Os problemas que se analizan poden ser tan *só* problemas da ciencia, é dicir, problemas que se lle presentarían a alguén xa iniciado na ciencia en cuestión. Poderíamos centrar a nosa atención en lograr destreza na manipulación técnica mais sen referila á relación entre os exercicios de laboratorio e os problemas propios da materia de estudo. A veces existe un ritual na instrución do laboratorio similar ao das relixións pagás*.

* No lado positivo, podemos falar do valor dos problemas que xorden do traballo no xardín, na tenda, etc. (p. 358). O laboratorio pode considerarse un recurso adicional para ofrecer situacións e ferramentas para unha solución mellor dos problemas.

Mencionouse, de pasada, que a formulación científica, ou forma lóxica, implica o uso de signos e símbolos. A afirmación serve, evidentemente, para calquera uso da linguaxe. Pero a idea común é que a mente vai directamente do símbolo á cousa significada. A asociación co material familiar é tan próxima que a mente non se detén no signo. Os signos non perseguen máis que representar cousas e actos. Pero a terminoloxía científica ten un uso adicional. Ten como finalidade, como vimos, non representar directamente as cousas no seu uso práctico na experiencia, senón as cousas situadas no sistema cognitivo. Certamente os signos designan, no fondo, as cousas do noso coñecemento común. Pero de partida non as designan no seu contexto habitual, senón traducidas en termos da indagación científica. Os átomos, as moléculas, as fórmulas químicas, as formulacións matemáticas para o estudo da física, todo isto ten en primeiro lugar un valor intelectual, e só indirectamente un valor empírico. Representan ferramentas para a transmisión da ciencia. Como no caso doutras ferramentas, o seu significado pode aprenderse co uso. Non podemos buscar a comprensión do seu sentido sinalando as cousas, senón sinalando o que fan cando se utilizan como parte da técnica do coñecemento.

Mesmo o círculo, o cadrado, etc., na xeometría, mostran unha diferenza cos cadrados e os círculos na vida común, e cando máis se afonda en ciencia matemática maior distancia se establece en relación coas cousas de todos os días. As calidades que non contan na procura do coñecemento sobre as relacións espaciais son abandonadas; as que son importantes nesa procura adquiren maior valor. Cando se afonda moito no estudo, descóbrese que mesmo as propiedades que son importantes para o coñecemento espacial déixanlle sitio a aquelas que facilitan o coñecemento doutras cousas, quizais un coñecemento das relacións numéricas xerais. Non haberá nada nas definicións conceptuais mesmo para suxerir a forma espacial, o tamaño, ou a dirección. Isto non significa que sexan inventos

mentais irreais, senón que as calidades físicas reais foron convertidas en ferramentas cunha finalidade especial, a da organización intelectual. En cada máquina o estadio primario dun material modifícase ao subordinalo a un uso cunha finalidade. A materia na súa forma orixinal non é o importante senón na súa adaptación a un fin. Ninguén capaz de enumerar todos os materiais cos que se fabrica unha máquina tería coñecemento dela, agás que soubese dos seus usos e que puidese dicir porque se empregan dun determinado xeito. Da mesma maneira, temos coñecemento de conceptos matemáticos só cando vemos os problemas nos que aparecen, e a súa utilidade específica para tratar eses problemas. «Saber» as definicións, as regras, as fórmulas, etc., é como saber os nomes das partes dunha máquina sen saber o que fan. Nun caso, coma no outro, o significado, ou contido intelectual, é aquilo para o que o elemento serve no sistema do que forma parte.

2. Ciencia e progreso social

Asumindo que o desenvolvemento do coñecemento directo que se adquire en actividades con interese social, ten lugar de forma lóxica e con rigor, xorde a pregunta verbo do seu lugar na experiencia. En xeral, a resposta é que a ciencia sinala a emancipación da mente verbo da devoción por propósitos cotiás e fai posible unha procura sistemática de novas finalidades. É o instrumento para o progreso en acción. A veces pénsase que o progreso consiste en aproximarse máis a obxectivos xa buscados. Mais esta é unha forma menor de progreso, pois só require a mellora dos medios de acción ou un avance técnico. As formas máis importantes de progreso consisten en enriquecer propósitos anteriores e formar outros novos. Os desexos non son algo que se poida medir, nin o progreso implica tan só unha maior cantidade de satisfacción. Co aumento da cultura e dun dominio novo sobre a natureza, aparecen novos desexos, demandas para

novos graos de satisfacción, dado que a intelixencia percibe novas posibilidades de acción. Esta proxección de novas posibilidades conduce á procura de novas formas de execución, e así ten lugar o progreso; mentres que a descuberta de obxectos aínda sen usar conduce a suxerir novas finalidades.

Que a ciencia é o medio principal para mellorar o control dos medios de acción, queda demostrado no gran número de inventos que acompañaron o dominio intelectual dos secretos da natureza. A sorprendente transformación da produción e da distribución coñecida como revolución industrial, é o froito da ciencia experimental. O ferrocarril, os barcos a vapor, os motores eléctricos, o teléfono e o telégrafo, o automóbil, os aeroplanos e os dirixibles, son evidencias notorias da aplicación da ciencia á vida. Pero ningunha delas tería moita importancia sen miles de inventos menos sensacionais por medio dos cales a ciencia natural ten mellorado tanto a nosa vida cotiá.

Hai que admitir que en boa medida o progreso así alcanzado ten sido só técnico: proporcionou medios máis eficientes para satisfacer desexos preexistentes, antes que modificar a natureza dos anhelos humanos. Non hai, por exemplo, civilización moderna que se equipare á grega en todos os aspectos. A ciencia aínda é demasiado recente para que poida formar parte da disposición imaxinativa e emocional [dos humanos]. Os homes diríxense con maior rapidez e seguridade cara a realización dos seus obxectivos, pero os seus obxectivos en boa medida seguen a ser o que eran antes da ilustración científica. Este feito trasladada á educación a responsabilidade de utilizar a ciencia de maneira que modifique a actitude habitual da imaxinación e do sentimento, impedindo que sexa unha extensión das nosas extremidades.

O avance da ciencia xa modificou a idea dos homes verbo das finalidades e dos fins da vida nun grao suficiente para dar algunha idea desta responsabilidade e das maneiras de enfrontala. A ciencia, ao influír na actividade humana, ten

botado abaixo barreiras físicas que antes separaban aos homes; ampliou de forma moi considerable o campo da interacción. Promoveu a autonomía dos intereses a gran escala. Trouxo con ela a convicción real verbo da posibilidade de controlar a natureza en beneficio da humanidade, e así fixo que o home mirase ao futuro, e non ao pasado. A coincidencia do ideal de progreso co avance da ciencia non é casual. Antes deste avance, os homes situaban a idade de ouro na remota antigüidade. Agora enfrontan o futuro coa firme crenza de que a intelixencia usada adecuadamente pode eliminar os males que antes eran considerados inevitables. Reducir as pandemias xa non é un soño; a esperanza de abolir a pobreza non é unha utopía. A ciencia familiarizou ao home coa idea de progreso, promovendo na práctica un melloramento permanente e gradual do estado xeral de toda a humanidade.

O problema do uso educativo da ciencia consiste entón en crear unha intelixencia na que alente a crenza na posibilidade de que ela poida dirixir os asuntos humanos. O método da ciencia arraigado no hábito grazas á educación significa unha emancipación das regras establecidas¹⁰² e da rutina xerada polo procedemento das regras establecidas [ou empíricas]. A palabra empírico no seu uso habitual non significa «relacionado cun experimento» senón máis ben con algo simple e irracional. Baixo a influencia das condicións creadas pola non existencia da ciencia experimental, a experiencia opúñase, en todas as filosofías vixentes no pasado, á razón e ao verdadeiramente racional. O coñecemento empírico significaba un coñecemento acumulado por unha multitude de exemplos pasados sen unha adecuada comprensión dos principios presentes en calquera deles. Dicir que a medicina era empírica significaba que *non* era científica, senón un tipo de práctica asentada en observacións acumuladas de enfermidades e dos remedios máis ou menos usados ao azar.

¹⁰² *Rule of thumb* no orixinal, impostas pola forza do costume.

Tal tipo de práctica é necesariamente fortuíta¹⁰³; o éxito depende da sorte. Conduce ao engano e á charlatanería. A industria controlada «empíricamente» prohibe as aplicacións construtivas da intelixencia; depende do seguimento mimético e servil dos métodos establecidos no pasado. A ciencia experimental implica a posibilidade de usar as experiencias pasadas como servidoras da mente, non como se fosen os seus amos. Implica que a mente opera coa experiencia, non alén dela, para darlle unha dimensión intelixente ou razoable. A ciencia é a experiencia que devén racional. O efecto da ciencia consiste entón en cambiar a idea que o home ten da natureza e das posibilidades inherentes da experiencia. Pola mesma razón, cambia a idea e a forma de operar da razón. En lugar de ser algo alén da experiencia, remoto, distante, relacionado cun espazo sublime que nada ten que ver cos feitos comúns da vida, é algo que habita na propia experiencia: o factor polo que as experiencias pasadas se purifican e se converten en ferramentas para a descuberta e o avance.

O termo «abstracto» ten unha sona bastante mala na fala corrente, ao ser usado para referir non só o que é abstruso e difícil de entender, senón tamén o que está afastado da vida. Mais a abstracción é un trazo indispensable para dar unha dirección meditada á actividade. As situacións non se repiten literalmente. O hábito considera os eventos novos como se fosen idénticos aos vellos; en consecuencia, abonda cando o elemento diferente ou novo é prescindible para os propósitos do momento. Pero cando o elemento novo precisa atención especial, a reacción aleatoria é o único recurso a non ser que entre en xogo a abstracción. Pois a abstracción selecciona deliberadamente entre o material das experiencias pasadas aquilo que se considera de axuda para atender as novas. Significa unha transferencia consciente dun significado presente nunha experiencia pasada para que se use nunha nova. É a única arteria da intelixencia para lograr,

¹⁰³ *Happy-go-lucky* no orixinal, alguén que confía alegremente na sorte.

de maneira intencional, que unha experiencia estea dispoñible como guía para outra.

A ciencia realiza este tratamento da experiencia anterior a gran escala. Persegue liberar a experiencia de todo aquilo que é puramente persoal e estritamente inmediato; persegue separar o que teña en común coa materia doutras experiencias, e que, sendo común, pode ser gardado para un uso *ulterior*. Así resulta un factor indispensable no progreso social. En calquera experiencia, tal e como esta acontece, hai moitas cousas que, tendo especial relevo para o individuo implicado na mesma, resultan peculiares e únicas. Desde o punto de vista da ciencia, este material é accidental, mentres que os trazos que máis se partillan son esenciais. Todo o que hai de único nunha situación, ao depender das peculiaridades do individuo e do curso das circunstancias, non está dispoñible para os demais; de modo que a menos que o que se partilla sexa abstracto e se fixe mediante un símbolo adecuado, practicamente todo o valor da experiencia pode desaparecer cando esta remata. Por iso a abstracción e o uso de termos para rexistrar o que se abstrae, poñen o valor real da experiencia individual a disposición da humanidade de forma permanente. Ninguén pode predicir con detalle cando ou como pode ter un uso ulterior. O home de ciencia ao desenvolver as súas abstraccións é como un fabricante de ferramentas que non sabe quen as vai usar nin cando. Pero as ferramentas intelectuais son certamente máis flexibles na súa adaptabilidade que outras ferramentas mecánicas.

A xeneralización é a contrapartida da abstracción. É a maneira en que funciona unha abstracción na súa aplicación a unha experiencia concreta nova, a súa extensión para clarificar e para orientar novas situacións. Faise necesario referir estas posibles aplicacións para que a abstracción poida ser enriquecedora, en lugar dun formalismo estéril que remata en si mesmo. A xeneralización é en esencia un mecanismo social. Cando os homes identificaron en exclusiva os seus intereses cos asuntos dun

grupo reducido, as súas xeneralizacións resultaron en consecuencia restrinxidas. Os puntos de vista non permitían unha visión ampla e libre. Os pensamentos dos homes estaban limitados por un espazo contraído e un tempo reducido, limitado aos seus propios costumes, establecidos como medida de todos os posibles valores. A abstracción científica e a xeneralización equivalen a adoptar o punto de vista de *calquera* home, con independencia do tempo e do espazo que ocupe. Se ben esta emancipación verbo das condicións e dos episodios de experiencias concretas explica o carácter distante e «abstracto» da ciencia, tamén explica o seu amplo e rico abano de frutíferas novas aplicacións na práctica.

Os conceptos e as formulacións rexistran, fixan e transmiten o que se abstrae. Un significado separado dunha experiencia dada non pode quedar colgando no baleiro. Debe adquirir un lugar que habitar. Os nomes confiren aos significados abstractos un lugar e un corpo físicos. A formulación non é pois unha ocorrencia nin un derivado; resulta esencial para completar o traballo do pensamento. As persoas saben moitas cousas que non poden expresar, pero un tal coñecemento segue a ser práctico, directo, e persoal. Un individuo pode utilizalo por si mesmo, pode ser quen de actuar con el con eficacia. Os artistas e os executivos con frecuencia teñen o seu coñecemento neste estado. Mais é persoal, intransferible, e, dalgún xeito, instintivo. Para formular o significado dunha experiencia, o home debe ter en conta, e de forma consciente, as experiencias dos outros. Debe tentar encontrar un punto de vista que inclúa a experiencia dos outros así como a súa propia. Doutro xeito, non se poderá entender a súa comunicación. Falará unha linguaxe que ninguén máis coñece. Se a arte literaria presenta o maior nivel de éxito en trasladar experiencias que teñen plena significación para todos, o vocabulario da ciencia está designado para expresar, doutro xeito, o significado de cousas vividas en símbolos que calquera que estude ciencia coñecerá. A formulación estética mostra e pon en valor o significado de experiencias que xa temos; a formulación

científica ofrécenos ferramentas para construír novas experiencias con sentidos transformados.

Resumindo: a ciencia representa o exercicio da intelixencia, na proxección e no control de novas experiencias, realizado de forma sistemática, intencional, e nunha escala adecuada para liberarse das limitacións do hábito. É o único instrumento do progreso consciente, diferente do accidental. E se o seu carácter xeral, e a súa distancia verbo das circunstancias persoais, lle confiren un carácter técnico e remoto, estas calidades son moi diferentes da teorización simplemente especulativa. Estas últimas están en disociación permanente coa práctica; as primeiras están temporalmente afastadas dela para facilitar unha aplicación máis ampla e libre na acción concreta posterior. Existe unha sorte de teoría banal que é a antítese da práctica; pero a teoría científica xenuína intégrase na praxe como medio para a súa expansión e na súa orientación a novas posibilidades.

3. Naturalismo e humanismo na educación

Existe unha tradición educativa que opón a ciencia á literatura e á historia no currículo. A loita entre os representantes destes dous intereses é doada de explicar historicamente. A literatura e a lingua, e a filosofía literaria, estaban afianzadas en todas as institucións da educación superior antes de que aparecese a ciencia experimental. Esta última tiña, naturalmente, que gañar o seu lugar. Ningunha posición fortificada e protexida renuncia facilmente ao poder que poida posuír. Mais asumir, desde a perspectiva que sexa, que a lingua e os produtos literarios teñen unha dimensión exclusivamente humanista, e que a ciencia é puramente física na súa esencia, é unha noción falsa que ameaza con limitar o uso educativo de ambos estudos. A vida humana non transcorre no baleiro, nin a natureza é un simple escenario para a representación do seu drama (p. 370). A vida do home está unida ao devir da natureza; a súa carreira, no éxito e na derrota, depende

da maneira en que a natureza intervén nela. O poder do home para controlar intencionalmente os seus propios asuntos depende da habilidade de facer uso de enerxías naturais, unha habilidade que pola súa vez depende da comprensión dos procesos naturais. Sexa o que for a ciencia para o especialista, para os efectos da educación é o coñecemento das condicións da acción humana. Ter conciencia do medio en que ten lugar a interacción humana, e dos medios e obstáculos para o seu desenvolvemento progresivo, supón dispoñer dun coñecemento que ten unha dimensión plenamente humanística. Quen ignora a historia da ciencia ignora os problemas que a humanidade pasou desde a rutina e o azar, desde a supersticiosa submisión á natureza, desde os esforzos para usala maxicamente, ata que a posuíu racionalmente. É ben certo que a ciencia se pode ensinar como un conxunto de exercicios formais e técnicos. Isto acontece sempre que a información sobre o mundo é un fin en si mesmo. O fracaso dunha instrución así na hora de producir cultura non é, non obstante, un síntoma da antítese entre coñecemento natural e dimensión humanista, senón a evidencia dunha actitude educativa errada.

A aversión ao uso do coñecemento científico tal e como aparece nas ocupacións humanas é en si mesmo un vestixio dunha cultura aristocrática. A noción de que o coñecemento «aplicado» dalgunha maneira ten menos valor que o coñecemento «puro», era natural nunha sociedade en que todo o traballo útil era realizado por escravos e por servos, e no que a industria estaba organizada segundo modelos establecidos máis polo costume que coa intelixencia. A ciencia, ou o coñecemento superior, era naquela altura idéntico a un simple teorizar, lonxe de calquera aplicación dos seus usos na vida; e o coñecemento relativo ás artes útiles¹⁰⁴ sufría do estigma que padecían as

¹⁰⁴ *Useful arts*, sintagma vinculado ao concepto de artes aplicadas, que non se orientan na procura da beleza senón na procura de solución a problemas prácticos, e que constitúen o que coñecemos como artesanías, ou oficios artísticos. En Inglaterra e nos Estados Unidos de América tivo moito impacto no século XIX o movemento Arts and Crafts, que onda nós se coñeceu como Artes e Oficios, campo de expresión diferente das Belas Artes.

clases que as practicaban (cap. XIX). A idea de ciencia así xerada persistiu despois de que a ciencia tivese adoptado ela mesma os procedementos das artes, utilizándoos para producir coñecemento, e despois do agromar da democracia. Tomando a teoría só como teoría, non obstante, aquilo que afecta á humanidade ten maior significación para o home que aquilo que afecta a un mundo simplemente físico. Ao adoptar o criterio de coñecemento establecido por unha cultura literaria, lonxe das necesidades prácticas da maioría dos homes, os defensores educativos da educación científica sitúanse a si mesmos nunha desvantaxe estratéxica. Mais cando adoptan a idea de ciencia axeitada ao seu método experimental e aos movementos dunha sociedade democrática e industrial, non teñen dificultade para mostrar que a ciencia natural é máis humanista que un suposto humanismo que asenta os seus principios educativos nos intereses específicos da clase ociosa.

Pois, como xa sinalamos, os estudos humanistas saen malparados cando se confrontan cos estudos da natureza. Adoitan reducirse en exclusiva a estudos literarios e lingüísticos, que, pola súa vez, se ocupan dos «clásicos», de linguas que xa non se falan. Evidentemente, debería promoverse o uso das linguas modernas, que como tales serían condenadas¹⁰⁵. Sería difícil encontrar na historia cousa máis irónica que as prácticas educativas que veñen identificando as «humanidades» exclusivamente co coñecemento do grego e do latín. A arte e as institucións gregas e romanas fixeron contribucións tan importantes á nosa civilización que sempre se deberían dispoñer os maiores medios para facilitar o seu coñecemento. Pero consideralas como estudos humanistas *par excellence* supón un desprezo deliberado das posibilidades dos contidos máis adecuados para a educación das masas, e tende a cultivar un snobismo paifoco: o propio dunha

¹⁰⁵ Utilizando a ironía Dewey tenta mostrar o carácter trasnoitado de certa concepción dos estudos humanistas, fronte a unha concepción máis actual dos mesmos.

clase culta que ten como lema os accidentes das oportunidades exclusivas. O coñecemento ten unha dimensión humanista non porque *se ocupe* de produtos humanos do pasado, senón polo que fai para liberar a intelixencia e a harmonía humanas. Calquera materia de estudo que logre este resultado é humanista, e calquera materia de estudo que non o faga nin sequera é educativa.

Resumo

A ciencia representa a consecución dos factores cognitivos na experiencia. En lugar de contentarse cunha simple formulación verbo da súa relación coa experiencia persoal ou cotiá, persegue unha formulación que mostre as fontes, as bases e as consecuencias dunha crenza. A consecución deste obxectivo dálle carácter lóxico ás formulacións. No plano educativo hai que sinalar que as características lóxicas do método, dado que pertencen a unha materia de estudo que acadou un alto nivel de elaboración intelectual, son diferentes do método do alumno, a orde cronolóxica do paso entre un tipo de experiencia intelectual máis simple a outra máis refinada. Cando se ignora este feito, a ciencia trátase como simple información, que non obstante é menos interesante e próxima que a información ordinaria, formulada nun vocabulario non usual e técnico. A función que a ciencia debe cumprir no currículo é a que ten desempeñado para a raza: a emancipación verbo dos incidentes da experiencia locais e temporais, e a apertura de perspectivas intelectuais que non se escurezcan cos accidentes dos hábitos e das predileccións persoais. Os trazos lóxicos da abstracción, da xeneralización, e da formulación precisa, están todos asociados con esta función. Ao emancipar unha idea en relación ao contexto particular en que se orixinou, e ao darlle unha referencia maior, os resultados da experiencia de calquera individuo póñense ao alcance de todos os homes. Así, en último termo e filosoficamente, a ciencia é o órgano de progreso social xeral.

CAPÍTULO XVIII VALORES EDUCATIVOS

As consideracións que se poidan realizar nun debate verbo dos valores educativos xa se trataron na discusión sobre finalidades e intereses. Os valores específicos normalmente discutidos nas teorías educativas coinciden coas finalidades que habitualmente se demandan. Son cousas tales como utilidade, cultura, información, preparación para a eficacia social, disciplina e capacidade mental, e outras máis. As razóns en virtude das cales estas finalidades teñen valor xa se trataron na nosa análise verbo da natureza do interese, e non hai diferenza entre falar da arte como un interese ou preocupación, e falar dela como un valor. Acontece, sen embargo, que o debate sobre os valores normalmente se ten centrado na consideración das diferentes finalidades que perseguen as materias específicas do currículo. O debate tamén se vinculou coa tentativa de xustificar esas materias, subliñando as contribucións substantivas á vida derivadas do seu estudo. Unha discusión explícita dos valores educativos ofrece así unha oportunidade para revisar o anterior debate sobre finalidades e intereses por unha banda e do currículo pola outra, poñendo ambas cousas en relación.

1. A natureza da comprensión e da apreciación

Unha boa parte da nosa experiencia é indirecta; depende de signos que interveñen entre as cousas e nós, signos que están no lugar das cousas ou as representan. Unha cousa é ter participado na guerra, ter vivido os seus perigos e penalidades, e outra cousa é escoitar falar dela ou ler sobre ela. Toda linguaxe, todos os símbolos, son instrumentos dunha experiencia indirecta; en termos técnicos, a experiencia que se procura polos seus medios é «mediada». Contrasta coa experiencia inmediata, directa, algo no que tomamos parte directamente e de primeira

man, e non por medio da intervención de medios que a representan. Como vimos, o abano da experiencia persoal, realmente directa, é moi limitado. Se non fose pola intervención de axencias que representan feitos ausentes e remotos, a nosa experiencia permanecería case no nivel propio das bestas. Cada fase, no proceso que vai do estado salvaxe ata a civilización, depende da invención de medios que aumentan o ámbito da experiencia puramente inmediata e danlle un sentido máis fondo e máis amplo ao relacionala con cousas que só se poden presentar con signos ou símbolos. Non hai dúbida de que este feito é a causa da disposición a identificar unha persoa iletrada cunha persoa analfabeta, tan dependentes somos das letras para unha representación eficaz da experiencia indirecta.

Ao mesmo tempo (como xa tivemos tamén varias ocasións de ver), sempre existe o perigo de que os símbolos non sexan de verdade representativos; o perigo de que os medios de representación lingüística, en vez de mostrar realmente o ausente e o remoto de xeito de que poida entrar na experiencia presente, se convertan nun fin eles mesmos. A educación formal está especialmente exposta a este perigo, co resultado de que cando se adquire saber, con demasiada frecuencia ben acompañado dun saber libresco, que popularmente se coñece como académico. Na fala coloquial, a frase «sentido real» utilízase para mostrar o carácter inmediato, próximo e íntimo dunha experiencia directa en contraste coa calidade remota, pálida e de distante frialdade dunha experiencia indirecta. Os termos «comprensión mental» e «apreciación» (ou apreciación *xenuína*) son nomes máis elaborados para o sentido real dunha cousa. Non é posible definir estas ideas excepto con sinónimos, como «decatarse», «entendelo de verdade», etc., pois a única maneira de apreciar o que significa a experiencia directa dunha cousa é posuíndoa. Velaí a diferenza entre ler unha descrición técnica dun cadro é velo; ou entre velo sen máis e emocionarse con el; entre aprender ecuacións matemá-

ticas sobre a luz e emocionarse coa iluminación especialmente fantástica dunha paisaxe neboenta.

Atopámonos así ante o perigo da tendencia a que a técnica e outras formas puramente representativas invadan a esfera da apreciación directa; noutras palabras, a tendencia a asumir que os alumnos posúen un abano de vivencias directas de situacións suficientes para enfrontar a superestrutura de experiencias representativas erixida polos estudos escolares formais. Esta non é simplemente unha cuestión de volume ou cantidade. Unha experiencia directa suficiente é aínda máis unha cuestión cualitativa, pois debe ser tal que se poida vincular de forma rápida e frutífera co material simbólico da instrución. Antes de que a ensinanza poida comezar a trasladar feitos e ideas por medio de signos de forma adecuada, a escola debe proporcionar situacións xenuínas nas que a participación persoal permita integrar o material e os problemas que presenta. Desde o punto de vista do alumno, as experiencias resultantes teñen valor por si mesmas; desde o punto de vista do profesor tamén son medios para presentar contidos que son necesarios para comprender a instrución baseada en signos, e de evocar actitudes de apertura e de interese verbo do material simbolicamente presentado.

No bosquejo ofrecido sobre a teoría das disciplinas educativas, a necesidade deste marco de comprensión ou de apreciación aténdese mediante o xogo e as actividades dinámicas que recrean situacións típicas. Nada precisa ser engadido ao que xa se dixo agás para subliñar que se ben o debate se ocupaba explicitamente da materia de estudo da educación primaria, onde a demanda de antecedentes procedentes da experiencia directa é máis obvia, o principio aplícase á fase primaria ou elemental de cada materia. Así, por exemplo, a función primeira e básica do traballo no laboratorio, nun instituto ou nunha facultade, nun campo novo, consiste en familiarizar ao estudante de forma directa cun certo abano de feitos e de problemas, trasladarlle o «sentido» que teñen. O dominio da técnica e dos métodos para

alcanzar e comprobar as xeneralizacións, é, de primeiras, algo secundario en relación á comprensión. Polo que atinxe ás actividades da escola primaria, hai que ter presente que o obxectivo fundamental non é o de divertir ou ofrecer información coa mínima perturbación, nin sequera adquirir destrezas, —aínda que estes resultados se poidan sumar de forma indirecta—, senón ampliar e enriquecer o abano da experiencia, e manter alerta e activo o interese polo progreso intelectual.

A cuestión da apreciación ofrece unha ocasión adecuada para presentar tres novos principios: a natureza dos estándares do valor, existentes ou reais (en tanto diferentes dos nominais); o lugar da imaxinación na compresión valorativa; e o lugar das belas artes no plan de estudos.

1. A natureza dos estándares de valoración. Cada adulto ten adquirido, no curso da súa experiencia previa e da súa educación, certas medidas do valor dos diferentes tipos de experiencia. Ten aprendido a considerar calidades como a honestidade, a amabilidade, a perseveranza, a lealdade, en tanto valores morais; as de certos clásicos da literatura, da pintura, da música, en tanto valores estéticos, e outros máis. E non só iso, pois aprendeu certas regras asociadas a eses valores, como a regra de ouro na moral¹⁰⁶; a harmonía, o equilibrio, etc., a distribución das proporcións nos bens estéticos; a definición, a claridade e o sistema, nas realizacións intelectuais. Estes principios son tan importantes como normas para xulgar o valor de novas experiencias, que os pais e os instrutores sempre tenden a ensinarllas en por eles aos máis novos. Esquecen o perigo de que as normas así ensinadas sexan *simplemente* simbólicas; é dicir en boa medida convencionais e verbais. En realidade, os criterios operativos, en tanto diferentes dos establecidos, dependen daquilo que o individuo teña por si mesmo sentido

¹⁰⁶ Referencia á ética da reciprocidade contida na frase «trata aos demais como che gustaría ser tratado», ou «non fagas aos demais aquilo que non quererías que che fixesen a ti».

como verdadeiramente importante en situacións concretas. Un individuo pode ter aprendido que certas características son as que normalmente se estiman en música; pode ser capaz de conversar con certa corrección sobre música clásica; mesmo pode crer honestamente que estes trazos constitúen os seus propios estándares musicais. Pero se na súa propia experiencia pasada, aquilo co que tivo un maior contacto e do que máis gozou era o «ragtime»¹⁰⁷ os seus parámetros de valoración reais e operativos serán os do «ragtime» e similares. A atracción que sente na súa propia vivencia persoal fixa esta actitude con maior fondura que aquilo que se lle aprendeu como resposta adecuada; a súa disposición habitual así fixada forma a súa «norma» real de valoración en experiencias musicais posteriores.

Probablemente sexan poucas as persoas que non concorden con esta visión do gusto musical. Pero é igualmente aplicable a xuízos con valor moral e intelectual. Un mozo que ten vivido de forma permanente todo o sentido do valor de ser amable cos outros como un trazo do seu carácter, coñece o valor do trato xeneroso cos demais. Sen esa vivencia directa, a obriga e o valor da amabilidade cos demais que outros lle poidan impoñer como norma, segue sendo simplemente cousa de símbolos que non pode traducir adecuadamente en realidades. O seu «coñecemento» é indirecto; só implica saber que os outros valoran a xenerosidade como algo excelente, e que será estimado na medida en que a demostre. Así se crea unha ruptura entre os principios aceptados pola persoa e os que realmente ten. Unha persoa pode ser consciente dos *resultados* desta loita entre as súas inclinacións e as súas opinións teóricas; padece o conflito entre facer o que realmente lle agrada e aquilo que lle aprenderon para gañar a aprobación dos demais. Pero non é consciente da propia ruptura; o resultado é unha sorte de hipocrisía

¹⁰⁷ Xénero musical desenvolvido nos Estados Unidos de América a finais do século XIX, asentado nun ritmo sincopado, moi próximo á música traída de África e que será un dos antecedentes do Jazz.

inconsciente, unha inestabilidade no temperamento. Da mesma maneira, un alumno que ten enfrontado unha situación intelectual confusa e que conseguiu andar o camiño para botar luz na escuridade e lograr un resultado, aprecia o valor da claridade e da precisión. Ten un patrón co que pode traballar. Poden terlle aprendido a utilizar certas pautas de análise e división da materia de estudo, e poida que adquira información verbo do valor destes procesos como funcións lóxicas establecidas, pero a non ser que dalgunha maneira e nalgún momento as integre como unha elaboración propia, a significación das chamadas normas lóxicas seguirá sendo información allea, como poden selo os nomes dos ríos da China. Pode ser capaz de recitar, pero o recitado resultará unha repetición mecánica.

Constitúe pois un erro grave considerar a apreciación como algo relacionado tan só con cousas como a literatura, a pintura ou a música. O seu espectro é tan amplo como o da propia educación. A formación de hábitos é algo puramente mecánico a menos que os hábitos tamén sexan *gustos*, modos habituais de preferencia e de estima, un afecto real pola excelencia. Existen fundamentos precisos para afirmar que a importancia que con tanta frecuencia se lle dá na escola á «disciplina» externa, e ás notas e aos premios, para pasar de curso ou para repetir, constitúen a razón da falta de atención concedida a situacións vitais nas que o sentido dos feitos, das ideas, dos principios e dos problemas se comprende de forma dinámica.

2. A comprensión valorativa debe distinguirse das experiencias simbólicas ou representadas. Non hai que distinguilas do traballo do intelecto e do entendemento. Só unha resposta persoal na que participe a imaxinación pode seguramente procurar a comprensión, mesmo dos «feitos» puros. A imaxinación é o medio para apreciar todas as cousas. A intervención da imaxinación é a única cousa que fai que unha actividade sexa algo máis que mecánica. Infelizmente é demasiado común identificar o imaxinativo co imaxinario, antes que cunha toma de conciencia

adecuada e profunda da dimensión real dunha situación. Isto provoca unha enorme estima dos contos de fadas, dos mitos, dos símbolos fantásticos, das poesías e de algo catalogado como «Arte Belo», como medios para desenvolver a imaxinación e a apreciación; e, ao deixar a un lado a visión imaxinativa noutros asuntos, conduce a métodos que reducen unha boa parte da instrución á adquisición mimética da destreza especializada e a acumular moreas de información. A teoría, e ata certo punto a práctica, teñen avanzado o suficiente como para recoñecer que a actividade lúdica é unha empresa imaxinativa. Pero aínda é habitual considerar esta actividade como unha etapa especialmente concreta do desenvolvemento da infancia, esquecendo o feito de que a diferenza entre o xogo e o que se considera des-empño serio non debería ser unha diferenza entre a presenza e a ausencia de imaxinación senón unha diferenza verbo dos materiais cos que se ocupa a imaxinación. O resultado é unha esaxeración perniciosa das fases fantástica e «irreal» do xogo infantil e a conversión maioritaria das actividades serias nunha rutina na que a eficacia se mide simplemente polos resultados externos tanxibles. O resultado acaba por denotar o tipo de cousas que unha máquina ben planificada pode facer mellor que un ser humano, e o principal obxectivo da educación, lograr unha vida cun significado pleno, queda a un lado. Entrementres, as andanzas da mente e da fantasía caprichosa non son máis que efectos dunha imaxinación irreprimible allea ao curso da vida.

Un recoñecemento axeitado do rol da imaxinación como o medio para realizar calquera tipo de cousa que estea máis alá da resposta física directa, é a única maneira de fuxir dos métodos mecánicos na ensinanza. O relevo que se lle dá neste libro á actividade, consonte moitas tendencias da educación contemporánea, sería enganoso se non se recoñece que a imaxinación é unha parte tanto ou máis normal e integral da actividade humana que o movemento muscular. O valor educativo das actividades manuais e dos exercicios de laboratorio, así como do

xogo, depende da medida en que axuden a tomar conciencia do *sentido* do que se está a facer. Polos efectos, aínda que non polo nome, son dramatizacións. O seu valor utilitario na formación de hábitos e de destrezas a utilizar en pro de resultados tanxibles, é relevante, mais non cando están illados da dimensión apreciativa. De non ser polo xogo en paralelo da imaxinación, non existirían camiños desde a actividade directa ao coñecemento representativo; pois é mediante a imaxinación como os símbolos adquiren un significado concreto e se integran nunha actividade máis específica para expandila e enriquecela. Cando a imaxinación creativa representada se volve simplemente literaria e mitolóxica, os símbolos pasan a ser simples medios para dirixir as reaccións físicas dos órganos da fala.

3. No relato anteriormente ofrecido non se dixo nada explicitamente sobre o lugar da literatura e das belas artes no plan de estudos. A omisión dese punto era intencional. De partida, non existe unha división tallante entre as artes útiles, ou industriais, e as belas artes. As actividades mencionadas no capítulo XV conteñen nelas mesmas os factores que logo separan as artes entre as belas e as útiles¹⁰⁸. Dado que poñen en xogo emocións e imaxinación, posúen os trazos que confiren ás belas artes a súa dimensión. En tanto demandan método e destreza, a adaptación entre ferramentas e materiais cunha perfección en constante incremento, esixen un elemento técnico indispensable para a produción artística. Desde o punto de vista do produto, ou da *obra* de arte, son por natureza defectuosas, aínda que mesmo neste respecto cando reciben unha apreciación xenuína adoitan ter un encanto rudimentario. Como experiencias teñen tanto dimensión artística como estética. Cando se presentan como actividades que son analizadas polo seu produto e cando se pon

¹⁰⁸ Desde mediados do século XIX aparece en Inglaterra, e despois nos Estados Unidos, un forte movemento en defensa das artes aplicadas, denominado Arts and Crafts, no que xogou un rol moi importante William Morris (1834-1896), pintor, escritor, artesán e activista político.

de manifesto o valor socialmente útil do mesmo, convértense en artes útiles ou industriais. Cando se desenvolven na dirección dunha apreciación orientada ás calidades inmediatas dirixidas ao gusto, convértense en belas artes.

Nun dos seus significados a apreciación opónse á depreciación. Denota unha estimación ampliada, *intensificada*, non simplemente unha valoración, e en ningún caso, como na depreciación, unha estimación rebaixada e degradada. Esta posta en valor das calidades que converten calquera experiencia cotiá en atractiva, apropiable, capaz de ser asimilada plenamente, e agradable, constitúe a función básica da literatura, da música, do debuxo, da pintura, etc., na educación. Non son os medios exclusivos da apreciación no sentido máis xeral da palabra; pero son os medios fundamentais para unha apreciación intensificada, ampliada. Como tales, non só resultan intrinsecamente e directamente agradables, senón que serven un propósito que non é o seu propio. Teñen a función, en grao crecente, de que con cada apreciación se fixe o gusto, de establecer normas de valor para experiencias futuras. Xeran descontento con todo aquilo que está por debaixo da medida; crean a demanda dun ambiente que estea ao seu propio nivel. Mostran a fondura e o alcance do significado de experiencias que doutro xeito se terían por mediocres e triviais. Ofrecen, por tanto, órganos para ver. Ademais, na súa plenitude representan a quintaesencia e a consumación de elementos de calidade, que doutro xeito aparecen dispersos e incompletos. Seleccionan e propoñen elementos cun valor agradable que converten directamente calquera experiencia en agradable. Non son luxos educativos, senón expresións enfáticas do que fai que a educación teña valor.

2. A avaliación dos estudos

A teoría dos valores educativos supón non só unha análise da natureza da apreciación para fixar a medida de futuras valo-

racións, senón tamén considerar as direccións específicas en que se producen esas valoracións. Valorar implica, en primeiro lugar, gabar, prezar; pero en segundo lugar implica estimar, taxar. Supón, por tanto, o acto de prezar algo, de querelo, e tamén o acto de emitir un xuízo sobre a natureza e o tamaño do seu valor en comparanza con outra cousa. Valorar neste último sentido é examinar e avaliar. A diferenza coincide coa que por veces se fai entre valores intrínsecos e instrumentais. Os valores intrínsecos non son o obxecto do xuízo, (en tanto intrínsecos) non se poden comparar, ou ter por máis ou menos grandes, mellores ou peores. Non son algo a valorar; e cando unha cousa carece de valoración nin é máis nin menos que outra cousa que careza do mesmo. Pero hai ocasións nas que se fai necesario escoller, en que debemos deixar ir unha cousa para coller outra. Isto establece unha orde de preferencia, o que é máis ou menos, o que é mellor ou peor. As cousas xulgadas ou analizadas teñen que ser estimadas en relación a unha terceira, a algún fin ulterior. En relación a iso, son medios ou valores instrumentais.

Podemos imaxinar un home que nunha ocasión goza plenamente da conversa cos seus amigos, e noutra escoitando unha sinfonía; noutra sentando a comer á mesa; e noutra lendo un libro; noutra gañando diñeiro, e así sucesivamente. Nunha comprensión valorativa, cada unha desas cousas ten un valor intrínseco. Ocupa un lugar na vida; cumpre a súa propia finalidade, que non se pode substituír con nada. Non cabe establecer comparanzas, e polo tanto non se poden valorar. Cada unha das cousas vale polo que vale, e iso é todo canto se pode dicir. Tomada en si mesma, ningunha delas é medio para nada agás para si mesma. Pero pode aparecer unha situación na que entren en competencia ou conflito, e nese caso a escolla é obrigada. Agora aparece a comparanza. Dado que hai que escoller, queremos coñecer as alegacións respectivas de cada competidora. Que hai que dicir de cada unha? Que ofrece unha das posibilidades en comparanza con outras, ou situada fronte

a elas? Facer estas preguntas supón que un ben particular xa non é un fin en si mesmo, un ben intrínseco. Pois se o fose, a súa posición sería incomparable, imperativa. A cuestión agora ten que ver con cal sexa o seu status como medio para realizar algo máis, que entón é o que resulta incomparable *desa* situación. Se un home acabou de comer, ou se normalmente goza dunha boa alimentación e a oportunidade de escoitar música é unha rareza, probablemente prefira a música á comida. Na situación dada a música será a preferida. Se está famento, ou se nese momento está farto de música, naturalmente decidirá que a comida ten un maior valor. En abstracto ou en xeral, alén das necesidades dunha situación particular en que hai que facer unha escolla, non existen cousas como graos ou niveis de valor.

Algunhas conclusións se derivan en relación cos valores educativos. Non podemos establecer unha xerarquía de valores entre as materias. É inútil tentar situalas en orde, comezando coa que teña menos valor e subindo ate a que teña o máximo. Dado que cada materia ten unha función única ou insubstituíble na experiencia, dado que propón un enriquecemento específico da vida, o seu valor é intrínseco e non comparable. Posto que a educación non é un medio de vida, senón que é idéntica ao proceso de vivir unha vida que sexa frutífera e en si mesma significativa, o único valor último que se pode establecer é xustamente o mesmo proceso de vivir. E esta non é unha finalidade para a que as materias e as actividades sexan medios subordinados; é o todo do que forman parte. E todo o que se dixo sobre a apreciación significa que cada materia, nalgún dos seus aspectos, debe ter xusto esa significación última. É tan certo para a aritmética como para a poesía, polo que nalgún tempo e lugar ambas deben ser bens que se aprecien polo que son, como unha experiencia agradable, en suma. Se non é así, cando chegue o momento de ser utilizadas como medios ou ferramentas, existirán moitas dificultades. Ao non ser coñecidas nin valoradas por si mesmas, perderase algo da súa capacidade como recurso para outras finalidades.

De igual forma cabe dicir que cando comparamos materias polo seu valor, é dicir, cando se consideran como medios para algo que está alén delas mesmas, aquilo do que depende a súa adecuada valoración reside na situación específica na que hai que usalas. A maneira de lograr que un alumno entenda o valor instrumental da aritmética non radica en falarlle dos beneficios que lle suporá nalgún futuro remoto e incerto, senón en facer que descubra que para poder ter éxito en algo que estea interesado en facer, a súa capacidade para usar o número será esencial.

Tamén cabe dicir que a tentativa de atribuír diferentes tipos de valor entre as diferentes materias é un erro, malia o tempo que recentemente se ten dedicado ao asunto. A ciencia por exemplo pode ter *calquera* grao de valor, en función da situación na que participe como medio. Para algúns a ciencia pode ter un valor militar; pode ser un instrumento para fortalecer os medios de ataque e de defensa; pode ser unha tecnoloxía, un recurso na enxeñaría; ou pode ter un valor comercial, unha axuda para unha xestión frutífera dos negocios; noutras circunstancias, o seu valor pode ser filantrópico, o servizo que presta para aliviar o sufrimento das persoas; ou tamén pode ser moi convencional, un valor para establecer o noso estatuto social como persoas «educadas». De feito, as ciencias serven todos estes propósitos, e sería un empeño arbitrario tentar que un deles se convertese na súa finalidade «única». Do que podemos estar seguros, falando de educación, é de que a ciencia debería ser ensinada para se sexa en si mesma un obxectivo na vida dos estudantes, algo valioso en función da contribución única e intrínseca que achega á experiencia da vida. En primeiro lugar, debe ter un «valor apreciativo». Se tomamos algo que semella estar no polo oposto, como a poesía, cabe dicir exactamente o mesmo. Puidera ser que, neste momento, o seu valor principal radique na contribución que fai na fruición do ocio. Pero iso pode representar unha relación perversa máis que necesaria. Historicamente a poesía tense situado cabo da relixión e da moral; ten servido o propósito de penetrar as misteriosas pro-

fundidades das cousas. Ten gozado dun enorme valor patriótico. Homero para os gregos era como unha *Biblia*, un manual de moral, unha historia e unha inspiración nacional. En calquera caso, podería dicirse que unha educación que non é quen de converter a poesía nun recurso para os asuntos da vida e para os do lecer, ou ten algo que non funciona ou ben esa poesía e unha poesía artificial.

A mesma consideración é aplicable ao valor dunha materia ou do tema dunha materia en relación coa súa forza motivadora. Os responsables de planificar e de ensinar o plan de estudos deberían ser quen de pensar que as materias e os temas que eles inclúen fornecen tanto incrementos directos para o enriquecemento das vidas dos alumnos, como materiais que eles poden utilizar noutros asuntos do seu interese inmediato. Dado que o currículo sempre se está enchendo de materias tradicionais simplemente herdadas e con áreas que fundamentalmente representan a forza dalgunha persoa ou dun grupo de persoas influentes en favor de algo que lles resulta querido, require unha inspección, unha crítica e unha revisión constantes para garantir que está logrando o seu obxectivo. Ademais sempre existe a probabilidade de que represente os valores dos adultos máis que os dos nenos ou mozos, ou os dos alumnos da xeración anterior e non os da actual. Velaí unha nova razón para promover esa mirada e esa revisión críticas. Pero estas consideracións non significan que se unha materia ten valor emocional para un alumno (sexa intrínseco ou instrumental) iso implique que el sexa consciente do valor, ou sexa quen de dicir para que serve a materia.

En primeiro lugar, sempre que un tema resulte atractivo de inmediato non é necesario preguntar para que serve. Esta é unha cuestión que só cabe preguntar acerca dos valores instrumentais. Algunhas cousas non serven *para* nada; só son cousas. Calquera outra noción conduce ao absurdo. Pois non podemos evitar preguntar acerca dun ben instrumental, un que teña o valor de ser bo *para* algo, a non ser que haxa nalgún punto algo intrinsecamente bo, bo en si mesmo. Para un neno san que

teña fame, a comida é un ben nesa situación; non precisamos que tome consciencia das finalidades que persegue a comida para ofrecerlle un motivo para que coma. A comida relacionada co seu apetito é un motivo. O mesmo cabe dicir de alumnos mentalmente ávidos en relación a moitos temas. Nin eles nin o profesor poderían probablemente prever con exactitude os propósitos que a aprendizaxe vai lograr no futuro; nin é aconsellable tentar especificar os bens específicos que vaian vir con ela mentres continúe a súa avidez. A proba dun ben atópase no feito de que o alumno responde; na súa resposta *está* o uso. A súa resposta ao material mostra que a materia funciona na súa vida. Non é correcto afirmar que o latín, por exemplo, teña un valor *per se*, en abstracto, en tanto materia, como xustificación suficiente para ensinalo. Pero é igualmente absurdo afirmar que mentres o profesor ou o alumno non sinalen algún uso futuro concreto e preciso que se lle poida dar, careza de valor que o xustifique. Cando os alumnos se dedican realmente a aprender latín, iso é en si mesmo unha proba de que posúe valor. Todo o máis que cabe preguntar en tales casos é se debido á escaseza de tempo, non existen outras cousas con valor intrínseco que ademais teñan un gran valor instrumental.

Isto lévanos ao asunto dos valores instrumentais, temas estudados debido a algunha finalidade que vai alén deles mesmos. Se un neno está enfermo e o seu apetito non abonda para que coma cando se lle ofrece comida, ou se o seu apetito está pervertido de xeito que prefere doces en vez de carne e verduras, cómpre unha referencia explícita ás consecuencias. El precisa ser consciente das consecuencias como xustificación do valor positivo ou negativo de certos obxectos. Mais pode acontecer que malia que o estado de cousas ten a suficiente normalidade, aínda así o individuo non se sente atraído por unha materia porque non percibe que para lograr un ben intrínseco deba implicarse activamente no que se lle presenta. En tales casos, a función do saber consiste evidentemente en fomentar a conciencia da relación. Xeralmente o que resulta desexable é que un

tema se presente dun modo tal que ora teña un valor inmediato, e non precisa xustificación, ou ben se perciba como medio de lograr algo con valor intrínseco. Un valor instrumental terá entón o valor intrínseco de ser un medio para un fin.

Pode cuestionarse se parte do interese pedagóxico actual na cuestión do valor dos estudos non resulta ora excesivo ora demasiado estreito. Por veces semella ser un esforzo laborioso por ofrecer unha apoloxía de temas que deixaron de ter propósito, directo ou indirecto, na vida dos alumnos. Outras veces, a reacción contra esas inútiles antigallas parece chegar ao punto de supoñer que ningunha materia ou tema debe ser ensinado a non ser que se poida sinalar unha utilidade futura ben definida por aqueles que elaboran o plan de estudos ou polo propio alumno, esquecendo o feito de que a vida é o único motivo para existir; e que as utilidades concretas que se poden subliñar xustificanse a si mesmas só porque incrementan a dimensión vivencial da mesma vida.

3. A separación e a organización dos valores

Resulta posible certamente clasificar de forma xeral as diferentes fases valiosas da vida. Unha tal clasificación presenta algunhas vantaxes para termos unha visión xeral dos obxectivos suficientemente ampla (p. 247) que ofrezca amplitude e flexibilidade á empresa da educación. Pero existe o grave perigo de considerar estes valores como fins en si mesmos, aos que se subordinan as satisfaccións concretas da experiencia. Non son máis que xeneralizacións, máis ou menos atinadas, de bens concretos. A saúde, a riqueza, a eficiencia, a sociabilidade, a utilidade, a cultura, a mesma felicidade, só son termos abstractos que resumen unha multitude de particularidades. Considerar tales cousas como estándares para a avaliación de temas concretos e do proceso da educación, é tanto como subordinar nunha abstracción feitos concretos dos que se deriva a abstracción. Verdadeiramente non son estándares para a ava-

liación; estes encóntranse, como vimos anteriormente, nos *actos de comprensión específicos* que conforman gustos e hábitos da preferencia. Non obstante, teñen significación como puntos de vista que están por riba dos detalles da vida, desde onde inspeccionar o campo e ver como se distribúen os seus elementos constituíntes, e se están ben proporcionados.

Ningunha clasificación poder ter unha validez que non sexa provisional. A que segue pode ser dalgunha axuda. Podemos dicir que o tipo de experiencia ao que podería contribuír o traballo das escolas é aquela que se caracteriza por unha competencia executiva na xestión dos recursos e dos obstáculos encontrados (eficiencia); pola sociabilidade, ou interese na compañía directa de outros; polo gusto estético ou capacidade para apreciar a excelencia artística cando menos nalgunhas das súas formas clásicas; polo método intelectual adestrado, ou interese nalgún modo de logro científico; e pola sensibilidade verbo dos dereitos e as demandas dos outros, a empatía. E se ben estas consideracións non son un estándar de valor, son criterios útiles para a análise, a crítica e unha mellor organización dos métodos existentes e da materia de estudo da instrución.

A necesidade destes puntos de vista xerais é máis grande aínda debido á tendencia a separar os valores educativos dado o illamento que manteñen entre si nos diversos ámbitos da vida. Domina a idea de que as diferentes materias representan tipos de valores diferentes, e que o currículo debería, por tanto, constituírse xuntando varias disciplinas ata atender unha diversidade suficiente de valores independentes. A seguinte cita non utiliza a palabra valor, pero contén a noción dun currículo construído sobre a idea de que hai un conxunto de finalidades independentes a lograr, e que as diferentes materias se poden avaliar relacionando cada unha coa súa respectiva finalidade:

A memoria é amestrada pola maioría das materias, pero mellor polas linguas e pola historia; o gusto é amestrado polo estudo máis avanzado das linguas, e aínda mellor pola literatura inglesa; a imaxinación por

toda a ensinanza superior de linguas, pero especialmente pola literatura latina ou grega; a observación polo traballo científico no laboratorio, aínda que algún amestramento pode derivar das primeiras fases co latín e co grego; para a expresión, primeiro vai a composición en grego e en latín e despois en inglés; para o razoamento abstracto, as matemáticas aparecen case en solitario; para o razoamento concreto, a ciencia está en primeiro lugar, despois a xeometría; para o razoamento social, os historiadores e os oradores gregos e romanos ocupan o primeiro lugar, e a historia xeral vén despois. Velaí que a educación máis limitada que poida presumir de ser a máis completa inclúe latín, unha lingua moderna, un pouco de historia, outro pouco de literatura inglesa, e unha ciencia¹⁰⁹.

Neste fragmento hai moitas formulacións que son irrelevantes a respecto da nosa visión e que deben descartarse para deixalo claro. A fraseoloxía traizo a tradición provincial concreta na que o autor está escribindo. Asume o principio incuestionable de «capacidades» que cómpre amestrar, e domina o interese polas linguas antigas; en comparanza, apenas presta atención á terra na que os homes adoitan vivir e aos corpos que adoitan levar canda eles. Pero cabo das concesións feitas nesas cuestións (mesmo co seu total abandono), na filosofía educativa contemporánea encontramos moitos paralelos coa noción fundamental de separar valores especiais para estudos segregados. Mesmo cando algunha finalidade se establece como norma de valor, como a eficiencia social ou a cultura, con frecuencia se descubrirá que se trata dunha simple frase que agrupa unha diversidade de cousas inconexas. E aínda que a tendencia xeral é a de permitir que unha materia dada teña unha variedade de valores maior da que lle concede a cita anterior, non obstante a tendencia a inventariar un número de

¹⁰⁹ Fragmento non localizado. John White, en *The Invention of Secondary Curriculum* (2011), utiliza a mesma cita sen dar conta da fonte.

valores asociados a cada materia e a establecer a cantidade que para cada valor fornece a dita materia, pon de relevo unha desintegración educativa implícita.

De feito, unha tal visión dos valores e das materias resulta en boa medida unha xustificación, aínda que inconsciente, do currículo que nos resulta familiar. Acéptanse, no seu conxunto, as materias do plan de estudos existente e despois asígnanse-lle valores como razón suficiente para que sexan ensinadas. Afirmase que as matemáticas, por exemplo, son boas para a disciplina pois acostuman ao alumno a ser preciso na expresión e ao rigor no razoamento; teñen un valor utilitario ao darlle sentido ás artes do cálculo que se utilizan no comercio e nas artes; un valor cultural ao aumentar a imaxinación cando se ocupa das relacións máis xerais entre as cousas; mesmo un valor relixioso no seu concepto do infinito e das ideas próximas. Pero certamente as matemáticas non acadan eses resultados porque estean revestidas de poderes milagrosos chamados valores; teñen eses valores se acadan eses resultados, só cando o fan e non de ningún outro modo. As afirmacións poden axudar a un profesor a ampliar a visión dos resultados posibles que se poden lograr coa instrución no campo matemático. Pero infelizmente, a tendencia máis ben é a de considerar que a afirmación indica capacidades que de forma implícita residen na materia, se logren ou non, e darlle así unha xustificación rixida. Se non se logran, a culpa non é da maneira de ensinar a materia senón da indiferenza e da contumacia dos alumnos.

Esta actitude cara as materias é o reverso da concepción da experiencia ou da vida entendida como un mosaico de intereses independentes que existen uns cabo dos outros e se limitan entre si. Os estudantes de política coñecen a teoría de separación de poderes no goberno¹¹⁰. Suponse que hai funcións

¹¹⁰ O principio latino do "trias política", formulado por Montesquieu en *De l'esprit des lois* (1748), que nos Estados Unidos alentou unha separación tallante entre o poder lexislativo (Congreso), o executivo (Goberno) e o xudicial (Corte Suprema).

independentes e separadas, como a lexislativa, a executiva, a xudicial, a administrativa, e todo funciona ben se cada unha delas controla as demais creando así un equilibrio perfecto. Hai unha filosofía que ben se podería chamar teoría de separación de poderes da experiencia. A vida presenta unha diversidade de intereses. Deixados á vontade adoitan interferir entre si. O ideal é prescribir un territorio específico para cada un, ata que estea cuberto todo o campo da experiencia, e comprobar logo que cada un se mantén dentro do seu propio territorio. A política, os negocios, a recreación, a arte, a ciencia, as profesións cultas¹¹¹, as relacións públicas, o ocio, representan eses intereses. Cada un destes ámbitos ramifícase noutros máis: os negocios en ocupacións manuais, dirección executiva, contabilidade, ferrocarril, banca, agricultura, industria e comercio, etc., e outro tanto acontece coas demais. Unha educación ideal fornecería entón os medios para satisfacer todos estes intereses diferentes e separados. E cando miramos as escolas, é fácil ter a impresión de que aceptan esta visión da natureza da vida adulta, e aceptan a tarefa de satisfacer as súas demandas. Cada interese recoñécese como unha sorte de institución fixa que debe ter correspondencia nalgún punto do plan de estudos. O plan de estudos debe ter entón algo de formación cívica e de historia cunha visión política e patriótica; algunhas materias utilitarias; un pouco de ciencia; un pouco de arte (sobre todo literatura, evidentemente); algún tempo para a recreación; un pouco de educación moral; e así sucesivamente. E descubrirase que unha boa parte do forte debate que hai agora nas escolas ten que ver co clamor e coa controversia xeradas polo grao de recoñecemento que se debe dar a cada un deses intereses, e coas loitas para garantir que cada un deles reciba a parte que se merece no plan de estudos; ou, se non semella posible no sistema educativo existente, entón

¹¹¹ *Learned professions* no orixinal, aquelas que, a diferenza das manuais ou máis profesionais, precisan unha aprendizaxe especial en centros de formación.

garantir un tipo novo e diferente de escola para conseguilo. Na maioría das educacións esqueceuse a educación.

O resultado evidente é a conxestión do plan de estudos, que os alumnos teñan unha presión extrema e se distraian, e unha especialización limitada, mortal para a idea mesma de educación. Pero a estes malos resultados normalmente se lles aplica un remedio que consiste en máis do mesmo. Cando se percibe que malia todo non se logra aquilo que esixe unha experiencia de vida plena, a deficiencia non se achaca ao limitada e remota que resulta a ensinanza das materias existentes, de maneira que ese recoñecemento supoña a base da reorganización do sistema. Non, a deficiencia é algo que se supera coa introdución doutra materia máis, ou, se for necesario, con outro tipo de escola. E como norma aqueles que critican a saturación resultante e a superficialidade e a distracción consecuentes, normalmente tamén ofrecen o recurso dun criterio simplemente cuantitativo: o remedio consiste en eliminar a maioría das materias, modas pasaxeiras, e volver ao vello currículo de sempre das tres Erres na educación elemental e ao igualmente anticuado currículo dos clásicos e das matemáticas na educación superior.

A situación ten, certamente, unha explicación histórica. As diferentes épocas do pasado tiveron os seus propios problemas e intereses específicos. Cada unha destas grandes épocas deixou tras súa unha sorte de depósito cultural, coma un estrato xeolóxico. Estes estratos foron entrando nas institucións educativas en forma de materias, plans de estudos diversos, diferentes tipos de escola. Co rápido cambio nos intereses políticos, científicos e económicos do século pasado, houbo que facer provisión de novos valores. Aínda que os vellos programas de estudo resistiron, cando menos neste país tiveron que renunciar as súas pretenções de monopolio. Non obstante, non se reorganizaron os contidos e as finalidades; só se reduciron en número. Os novos programas, que representaban novos intereses, non se utilizaron para transformar o método e a finalidade de toda a instrución;

foron inxectados, engadidos. O resultado é un conglomerado, cun cemento que consiste na mecánica do programa escolar ou horario. Velaí a cerna do esquema de valores e estándares de valor que temos mencionado.

Esta situación na educación representa as divisións e as separacións que se dan na vida social. A diversidade de intereses que deberían caracterizar calquera experiencia rica e equilibrada, tense dividido e depositado en institucións diferentes con propósitos e métodos diversos e independentes. Os negocios son os negocios, a ciencia é a ciencia, a arte é a arte, a política é a política, a interacción social é a interacción social, a moral é a moral, a recreación é a recreación, e así con todo o demais. Cada cousa ten o seu campo propio e independente, cos seus obxectivos específicos e formas de proceder. Cada unha colabora coas outras só externamente e por accidente. Todas xuntas cobren a vida enteira por xustaposición e adición. Que agardamos dos negocios senón que produzan diñeiro, que, pola súa vez, sirva para facer máis diñeiro e para manernos a nós e as nosas familias, para comprar libros e cadros, entradas a concertos que nos aporten cultura, para pagar impostos, facer obras de caridade e outras cousas cun valor social e ético? Que pouco razoable sería esperar que o propósito dos negocios fose o cultivo da imaxinación, para ampliála e refinala; que de forma directa, e non grazas ao diñeiro que proporcionan, tivesen no servizo social o seu principio animador, ou que se xestionasen como unha empresa ao servizo da organización social! A mesma cousa se pode dicir, *mutatis mutandis*, do propósito da arte, ou da ciencia, da política ou da relixión. Cada unha acabou por especializarse non só nos seus métodos e demandas temporais, senón na súa finalidade e no espírito que as anima. Inconscientemente o noso plan de estudos e as nosas teorías verbo dos valores educativos das materias reflicten esa división de intereses.

A cuestión que se debate nunha teoría do valor educativo é entón a da unidade ou integridade da experiencia. Como

poderá ser plena e variada sen perder unidade de espírito? Como poderá manter esa unidade sen que como tal resulte limitada e monótona? En último termo, na cuestión dos valores e dun estándar de valores atopamos a cuestión moral verbo da organización dos intereses da vida. Na perspectiva educativa, a cuestión ten que ver coa organización das escolas, cos materiais e cos métodos que se utilizarán para lograr diversidade e riqueza na experiencia. Como se pode garantir amplitude na perspectiva sen sacrificar a eficacia na execución? Como se pode garantir a diversidade de intereses, sen caer no illamento? Como facer que o individuo se mostre activo *na* súa intelixencia e non a costa da súa intelixencia? Como poderán a arte, a ciencia e a política, reforzarse mutuamente e cun espírito fortalecido, en lugar de ser fins que se logran uns a costa dos outros? Como poden os intereses vitais e as materias nas que se aplican enriquecer a experiencia común dos homes en lugar de provocar a división entre eles? Das cuestións da reorganización que vimos de suxerir, ocuparémonos nos capítulos finais.

Resumo

En esencia, os elementos incluídos na discusión do valor foron tratados no debate previo verbo de finalidades e intereses. Pero dado que os valores educativos normalmente se analizan en relación coas demandas das diversas materias presentes no currículo, a consideración de finalidade e de interese resúmese aquí desde a perspectiva das materias especiais. O termo «valor» ten dous significados ben diferentes. Por unha banda denota a actitude de prezar unha cousa, porque se entende valiosa, en si mesma, intrinsecamente. Este é un termo para unha experiencia plena ou completa. Valorar nesta acepción é apreciar. Pero valorar tamén significa un acto intelctualmente distintivo, unha operación en que se compara e xulga, a de avaliar. Isto acontece cando falta a experiencia plena e directa, e

xorde a cuestión de cal das varias posibilidades dunha situación se debe escoller na hora de lograr unha comprensión plena, ou experiencia vital.

Porén, non debemos dividir as materias do currículo, en apreciativas, en tanto relacionadas co valor intrínseco, e instrumentais, que son aquelas que teñen un valor ou finalidades alén delas mesmas. A formación dos estándares adecuados en cada materia depende da comprensión da contribución que fai ao significado inmediato da experiencia, sobre a apreciación directa. A literatura e as belas artes teñen un valor especial porque representan a apreciación no seu estado óptimo, unha comprensión aumentada do significado mediante a escolla e a concentración. Pero cada materia nalgunha fase do seu desenvolvemento debería posuír aquilo que para o individuo que se ocupa dela constitúe unha dimensión estética.

A contribución aos valores intrínsecos inmediatos en toda a súa variedade vivencial, é o único criterio para determinar o alcance dos valores instrumentais e dos derivados das materias. A tendencia a asignar valores diferentes a cada materia e a considerar o currículo na súa totalidade como unha sorte de composto feito mediante a suma de valores separados, é o resultado do illamento de grupos e das clases sociais. Velaí que a tarefa da educación nun grupo social democrático consista en loitar contra este illamento coa finalidade de reforzar os diferentes intereses e a súa interacción.

CAPÍTULO XIX TRABALLO E OCIO

1. A orixe da oposición

A separación de finalidades e valores que se veu considerando conduce á oposición entre eles. Probablemente a antítese máis asentada que se teña mostrado na historia da educación sexa a existente entre a educación como preparación para un traballo útil e a educación para unha vida de ocio. Os propios conceptos «traballo útil» e «ocio» confirman a afirmación xa realizada de que a separación e o conflito de valores non son intrínsecos, senón que reflicten unha división no corpo social. Se esas dúas funcións de gañar o sustento traballando e de gozar das oportunidades do ocio de forma cultivada, se distribuísen de forma equitativa entre os diferentes membros dunha comunidade, a ninguén se lle ocorrería dicir que existe un conflito entre os medios e as finalidades educativas implicadas. Resultaría a todas luces evidente que a cuestión radica en como a educación pode contribuír coa maior eficacia en ambos casos. E se ben se podería concluír que algúns materiais de instrución logran en maior medida un resultado, e outras materias o outro, resultaría evidente a necesidade de prestar atención ao asunto para garantir as maiores interferencias posibles; é dicir, a educación que se ocupase máis directamente do ocio debería reforzar indirectamente ata onde puidese a eficacia e o goce co traballo, mentres que ocuparse deste último debería producir hábitos emocionais e intelectuais que deberían propiciar un desempeño valioso no ocio.

Estas consideracións xerais derivan fundamentalmente do desenvolvemento histórico da filosofía da educación. A separación entre a educación liberal e a educación profesional e industrial remóntase á época dos gregos, e foi expresamente formulada sobre a base da división das clases entre aquelas

que tiñan que traballar para vivir e as que estaban liberadas desa necesidade. A idea de que a educación liberal, adaptada aos homes desta última clase, é por si mesma máis elevada que o adestramento servil dado ás outras, reflicte o feito de que unha clase era libre e a outra servil canto á súa posición social. A clase servil traballaba non só pola súa propia subsistencia, senón tamén debido aos privilexios que permitían que a clase superior vivise sen ter que ocuparse persoalmente de actividades que consumían a maioría do tempo e sen unha natureza que estimulase ou enriquecese a intelixencia.

Non é necesario dicir que sempre é necesaria unha certa cantidade de traballo. Os seres humanos teñen que vivir, para o que cómpre un traballo que proporcione os recursos necesarios. Mesmo admitindo que os intereses que se relacionan con gañarse a vida son só materiais, e por tanto intrinsecamente inferiores aos que se relacionan co gozo e cun tempo libre de traballo, e mesmo de admitirmos que hai algo embrutecedor e indisciplinado nos intereses materiais que os leva a tentar usurpar o lugar que lles corresponde aos intereses ideais superiores, todo iso, alén do feito de existiren clases socialmente divididas, non debería levar a desprezar o tipo de educación que adestra aos homes para tarefas útiles. Mais ben debería levar a que se coidasen con moito tino, para que os homes fosen eficientes nas mesmas e para mantelas ao tempo no seu lugar; a educación debería tentar que se evitasen os malos resultados que agroman ao permitir que abrollen na escura contorna da negligencia. Só cando a división destes intereses coincide coa división entre unha clase social inferior e outra superior, se considera a preparación para un traballo útil con desprezo, como cousa inútil: un feito que nos leva a concluír que unha identificación ríxida do traballo con intereses materiais, e do ocio con intereses elevados, é en si mesma un produto social.

As formulacións educativas desde a situación social realizadas hai dous mil anos teñen influído tanto nas implicacións

da división entre clases laboriosas e ociosas, e ofrecen unha visión tan clara e lóxica da mesma, que merecen un comentario específico. Segundo elas, o home ocupa o lugar máis elevado no esquema da existencia animal. En parte, ten unha constitución e unhas funcións similares ás das plantas e animais, como as nutritivas, as reprodutoras, as motoras ou as prácticas. A función *distintiva* do ser humano é a razón, que existe para poder contemplar o espectáculo do universo. Velaí pois que a finalidade última do ser humano sexa lograr o máximo desenvolvemento desta prerrogativa distintiva. A vida propia do home é unha vida de observación, de meditación, de cognición, e de especulación, e ten unha finalidade en si mesma. Ademais, da razón deriva o control adecuado dos elementos inferiores da natureza humana, como son os apetitos e os impulsos activos, motores. Como son ávidos, insubordinados, amantes do exceso e procuran unicamente a súa satisfacción, eles adoitan moderarse, por mor da lei do valor medio¹¹², e perseguir finalidades desexables cando están suxeitos ao control da razón.

Tal é a situación tomada como un asunto da psicoloxía teórica tal e como o formulou con toda propiedade Aristóteles¹¹³. Pero este estado de cousas reflíctese na constitución de clases de homes, e por tanto na organización da sociedade. Só nun número comparativamente menor [de persoas], a razón é quen de operar como unha lei de vida. Na maioría das persoas dominan as funcións vexetativas e animais. A forza da súa intelixencia é tan feble e carente de perseveranza que constantemente se ve superada polos apetitos e polas paixóns corporais. Tales persoas non son en verdade un fin en si mesmas, pois só a razón constitúe un fin en si mesma. Como as plantas, os animais e as

¹¹² Lei do equilibrio, que procura buscar un termo medio para considerar as cousas. Aparece na obra de Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, naquel fragmento que comeza: «cuentan de un sabio que un día / tan pobre y mísero estaba...».

¹¹³ Cómpre lembrar que Aristóteles, na obra titulada *Política*, sinala que existen homes que son escravos por natureza, que naceron para obedecer e que por tanto deben ser propiedade doutros homes, dos cidadáns que son tales ao dispoñer de ocio.

ferramentas físicas, son medios, recursos para lograr fins alén deles mesmos, se ben a diferenza daqueles teñen intelixencia abonda para realizar cunha certa destreza as tarefas que se lles encomendan. Así, por natureza, e non só por convención social, existen aqueles que son escravos, é dicir, medios para as finalidades de outros*. A gran masa de artesáns están nalgunha medida ben peor que os escravos. Como estes está destinados a conseguir obxectivos que lles resultan alleos; mais dado que non gozan da relación íntima coa clase libre superior da que gozan os escravos domésticos, permanecen nun nivel inferior en canto a calidade de vida. Ademais, as mulleres son agrupadas cos escravos e cos artesáns como parte das ferramentas animadas para a produción e reprodución dos medios para unha vida libre e racional.

Individual e colectivamente hai un abismo entre un vivir sen máis e un vivir pleno. Para que unha persoa poida vivir con plenitude primeiro ten que vivir, e facelo nunha colectividade. O tempo e as enerxías que se consomen en vivir sen máis, para gañar o sustento, non están dispoñibles para actividades que teñen un sentido racional inherente; tampouco non combinan ben con estas. Os medios resultan mediocres, e o útil servil. Unha vida plena só é posible na medida en que as necesidades físicas non precisan de esforzo ou de atención. Velaí que os escravos, os artesáns, e as mulleres se dediquen a fornecer medios de subsistencia de maneira que outros, os que están provistos adecuadamente de intelixencia, poidan vivir a vida cun lecer orientado ás cousas que teñen un valor intrínseco.

A estes dous modos de actividade, coa distinción entre actividades servís e libres (ou «artes»), corresponden dous tipos de educación: a básica, ou mecánica, e a liberal, ou intelectual. Algunhas persoas son amestradas con exercicios prácticos apro-

* Aristóteles non sostén que coincidan necesariamente a clase dos escravos reais e a dos escravos naturais.

piados para poder *fac*er cousas, na habilidade para usar as ferramentas mecánicas necesarias para elaborar todo tipo de produtos e para prestar servizos persoais. Este amestramento persegue a adquisición de hábitos e destrezas técnicas; opera mediante a repetición e a frecuencia de aplicación, non mediante o espertar e o cultivo do pensamento. A educación liberal persegue adestrar a intelixencia para o seu propio exercicio: para o saber. Canto menos teña que ver este coñecemento con asuntos prácticos, con facer ou producir, máis adecuadamente se involucra a intelixencia. Aristóteles trazou con tal énfase a liña entre a educación practica e a liberal que situou as que agora se chaman «belas» artes —a música, a pintura, a escultura—, na mesma clase que as artes prácticas polo que atinxe á súa praxe. Implican medios físicos, frecuente actividade práctica, e resultados externos. Ao analizar, por exemplo, a educación musical formula a cuestión do tempo que os máis novos deben dedicar a tocar os instrumentos. Responde que tal práctica e tal competencia pode tolerarse pois promoven á apreciación; é dicir á comprensión e o gozo da música cando a interpretan os escravos ou os profesionais. Cando se busca unha competencia profesional, a música pasa do nivel liberal ao profesional. Pola mesma razón, tamén se podería ensinar cociña, di Aristóteles. O propio interese de signo liberal que susciten as obras das belas artes, depende da existencia dunha clase asalariada de practicantes que subordinaron o desenvolvemento da súa propia personalidade para acadar destrezas na execución mecánica. Canto máis elevada é a actividade, maior pureza mental ten; canto menos, máis se vincula con actividades físicas ou corporais. Canta maior pureza mental teña, máis autónoma e autosuficiente será.

Estas últimas palabras lémbrennos que Aristóteles fai de novo unha distinción entre o superior e o inferior, mesmo entre os que viven a vida da razón. Pois existe unha diferenza nas finalidades e na acción libre, segundo a vida estea acompañada simplemente pola razón ou faga da razón o seu propio medio. É

dicir, o cidadán libre que se dedica á vida pública da súa comunidade, participando na xestión dos seus asuntos e gañando honra e distincións persoais, vive unha vida acompañada pola razón. Pero o pensador, o home que se entrega á indagación científica e á especulación filosófica, traballa, por así dicilo, *na* razón, e non só *por* ela. Mesmo a actividade do cidadán nas súas relacións cívicas, noutras palabras, retén algunha pegada da práctica, dun facer externo e simplemente instrumental. Esta pegada móstrase no feito de que a actividade cívica, e a excelencia cívica, precisan da axuda de outros; non cabe ocuparse da vida pública en solitario. Pero todas as necesidades, todos os desexos, implican, na filosofía de Aristóteles, un factor material; supoñen falta, privación; dependen para a súa realización de algo que está alén deles mesmos. Unha vida puramente intelectual, non obstante, pode realizala un mesmo, en solitario; a axuda que poida precisar dos outros é ocasional, antes que intrínseca. No *saber*, na vida da teoría, a razón atopa a súa propia manifestación plena; o saber polo saber, lonxe de calquera aplicación, é en todo independente, autosuficiente. De aí que só a educación que converte a capacidade de saber nun fin en si mesmo, sen referencia á práctica ou mesmo aos deberes cívicos, é verdadeiramente liberal e libre.

2. A situación actual

Se a concepción aristotélica mostrase tan só o punto de vista persoal de Aristóteles, sería unha curiosidade histórica máis ou menos interesante. Poderíase descartar como un exemplo da falta de solidariedade ou como mostra da cantidade de pedantería académica que pode coexistir con dons intelectuais extraordinarios. Pero Aristóteles simplemente describiu, sen confusión e sen esa falta de sinceridade que sempre acompaña a confusión mental, a vida que tiña diante del. Non é necesario dicir que a situación social presente cambiou moito desde a

súa época. Pero a pesar deses cambios, a pesar da abolición da escravitude legal, e da extensión da democracia, coa difusión da ciencia e da educación xeral (en libros, xornais, viaxes, e coa interacción social, pero tamén nas escolas), segue existindo unha fonda división na sociedade entre unha clase letrada e outra iletrada, unha clase ociosa e outra laboriosa, polo que o seu punto de vista non é o máis adecuado para criticar a separación entre cultura e utilidade na educación actual. Por detrás da distinción intelectual e abstracta tal e como se propón no debate pedagóxico, abrolla unha distinción social entre aqueles cuns fins de vida que implican un mínimo de pensamento propio e de xuízo estético, e aqueles que están máis directamente relacionados coas cousas da intelixencia e co control das actividades dos demais.

Aristóteles estaba realmente moi acertado cando dicía que «calquera ocupación, arte ou disciplina merece ser chamada mecánica se mostra que o corpo ou a alma ou o intelecto das persoas libres resulta inadecuado para tal exercicio ou para a práctica da excelencia»¹¹⁴. A forza da frase vese incrementada ata case o infinito cando sostemos, como o facemos nominalmente nesta altura, que todas as persoas son libres, e non que só o son unhas poucas. Pois cando a masa dos homes e todas as mulleres non eran considerados libres por mor da natureza mesma dos seus corpos e mentes, nin había confusión intelectual nin hipocrisía moral en darlles o amestramento que os capacitase cunha destreza técnica, con independencia do efecto ulterior que iso puidera ter na súa capacidade para vivir unha vida valiosa. Tamén levaba moita razón cando continuaba dicindo que «todos as ocupacións mercenarias así como aquelas que degradan a condición do corpo son mecánicas, dado que privan ao intelecto de lecer e dignidade»¹¹⁵; levaba razón,

¹¹⁴ Aristóteles, en *Política*.

¹¹⁵ Aristóteles, en *Política*.

certamente, se as súas actividades lucrativas privaban finalmente ao intelecto de posibilidades para o seu exercicio e por tanto para a súa dignidade. Se as súas afirmacións son falsas, é porque identifican unha fase da praxe social cunha necesidade natural. Pero unha mirada diferente ás relacións entre mente e materia, entre mente e corpo, entre intelixencia e servizo social, é mellor que a concepción de Aristóteles só se permite na práctica mostrar que esa vella idea está obsoleta, no curso actual da vida e da educación.

Aristóteles tamén levaba razón ao asumir a inferioridade e a subordinación da simple técnica aplicada e da simple acumulación de produtos externos, fronte á comprensión, á capacidade de xuízo, e ao xogo libre de ideas. Se había un erro, radicaba na separación necesaria deses dous ámbitos, en supoñer que existe un divorcio natural entre a eficacia na produción de mercadorías e na prestación de servizos, e o pensamento autónomo; entre o coñecemento significativo e a realización práctica. Pouco se gañaría realmente corrixindo o seu malentendido teórico para tolerar o estado social de cousas que xerou e sancionou a súa concepción. Perdemos máis que gañamos cambiando entre servidume e cidadanía libre, se o resultado máis prezado do cambio non vai alén dun simple incremento na eficacia mecánica das ferramentas humanas de produción. E tamén perdemos máis que gañamos cando pensamos que a intelixencia é un órgano de control da natureza por medio da acción, e nos contentamos con que se manteñan nun estado de ignorancia e de servilismo aqueles que se ocupan directamente de tirar proveito da natureza, e deixamos que a intelixencia que os controla sexa unha posesión exclusiva de científicos descoñecidos e dos magnates da industria. Estamos na posición de criticar con honestidade a división da vida en funcións separadas e da sociedade en clases separadas, dado que non temos a obriga de perpetuar as prácticas educativas que amestran aos máis para empresas que demandan a simple destreza produtiva,

e forman aos menos para un coñecemento que é un ornamento e un adorno cultural. Resumindo, a posibilidade de superar a filosofía da vida e da educación de Grecia non se garante mediante un simple xiro dos símbolos que falan de liberdade, razón ou dignidade. Non se garante mediante un cambio de sentimento en relación á dignidade do traballo, e da superioridade dunha vida de servizo fronte a outra de independencia distante e egoísta. Sendo importantes estes cambios teóricos e emocionais, a súa transcendencia consiste en que sexan tidos en conta no desenvolvemento dunha sociedade verdadeiramente democrática, unha sociedade na que todos colaboran na prestación de servizos e todos gozan dun ocio digno. Non é un simple cambio nos conceptos de cultura —ou espírito liberal—, e de servizo social, o que cómpre afrontar para unha reorganización educativa, senón que se necesita unha transformación educativa para que os cambios relativos á vida social sexan realmente efectivos. A crecente emancipación política e económica das «masas» ten tomado corpo na educación; ten provocado o desenvolvemento dun sistema educativo común, público e libre. Desbotou a idea de que a aprendizaxe sexa realmente un monopolio dos poucos que están predestinados pola natureza a gobernar os asuntos públicos. Pero a revolución aínda está incompleta. Aínda prevalece a idea de que unha educación verdadeiramente cultural e liberal non debe ter nada que ver, cando menos directamente, cos asuntos industriais, e que a educación adecuada para as masas debe ser unha educación útil ou práctica no sentido en que o útil e o práctico se contrapón ao cultivo do xuízo e á liberación do pensamento.

Como consecuencia, o noso sistema actual é unha mestura inconsistente. Mantéñense algunhas materias e métodos supoñendo que gozan da aprobación dunha peculiar liberalidade, se ben o sentido último do termo liberal tórnase inútil na práctica. Esta cuestión faise máis evidente no que se denomina educación superior, a universitaria e a que prepara para ela. Pero

tamén se infiltrou na educación elemental e en boa medida controla os seus procesos e finalidades. Mais, por outra parte, téñense feito certas concesións ás masas, que se teñen que ocupar de gañar o sustento, e ao crecente rol das actividades económicas na vida moderna. Estas concesións aparecen en escolas e en carreiras específicas de corte profesional, na enxeñaría, en labores manuais, no comercio, na formación profesional e na que prepara para ela; e na maneira en que se ensinan determinadas materias básicas, como as tres Erres. O resultado é un sistema no que as materiais «culturais» e «utilitarias» coexisten nunha mestura inorgánica, na que as primeiras non son socialmente útiles no seu enfoque e as últimas non buscan liberar a imaxinación e a capacidade de pensar.

Na situación herdada, hai unha curiosa mestura, mesmo nas propias materias, entre as concesións á utilidade e o mantemento de trazos noutrora exclusivamente atribuídos á preparación para o lecer. O elemento «utilitario» atópase nos motivos atribuídos á materia, e o elemento «liberal» nos métodos de ensinanza. O resultado da mestura é quizais menos satisfactorio do que se obtería se algún dos principios mantivese a súa pureza fronte ao outro. A razón popularmente aceptada para que o plan de estudos dos catro ou cinco primeiros anos consista case por enteiro en lectura, ortografía, escritura, e aritmética, radica, por exemplo, en que as habilidades de ler, escribir e calcular con precisión son indispensables para saír adiante. Estas materias son tratadas como simples ferramentas para obter un emprego útil ou para proseguir ulteriores estudos, segundo os alumnos permanezan ou non na escola. Esta actitude reflíctese na énfase que se lle dá á instrución práctica coa finalidade de xerar destrezas automáticas. Se volvemos á escola de Grecia, vemos que desde os primeiros anos a adquisición de destrezas subordinábase na medida do posible á adquisición de contidos literarios que posúisen significación estética e moral. O relevante non era dominar unha ferramenta para un uso ulterior

senón aquilo que en cada momento se estudaba. Con todo, o feito de que esas materias carecesen de aplicación práctica, a súa redución a feitos puramente simbólicos, representa a supervivencia da idea dun adestramento liberal divorciado da utilidade. Unha adopción plena da idea de utilidade conduciría a unha instrución que vinculara as materias a situacións nas que se fixesen directamente necesarias, e nas que resultasen útiles de forma inmediata e non remota. Sería difícil atopar unha materia no currículo que non mostrase os resultados do confronto entre os dous ideais opostos. A ciencia natural recoméndase pola súa utilidade práctica, pero ensínase como unha habilidade especializada afastada da praxe. Por outra banda, a música e a literatura xustificáanse teoricamente polo seu valor cultural e ensínanse dándolle especial relevo á formación dos tipos de destreza técnica.

Se houberse menos compromisos e menos confusión resultante, de analizárense con maior coidado os significados respectivos de cultura e utilidade, sería máis fácil construír un plan de estudos que ao mesmo tempo fose útil e liberal. Só a superstición nos fai crer que ambas posibilidades son antitéticas, de xeito que unha materia non é liberal porque non é útil, pero é cultural porque carece de utilidade. Como regra xeral, veríase que a instrución que, ao buscar resultados utilitarios, sacrifica o desenvolvemento da imaxinación, o refinamento do gusto e o afondamento da perspicacia intelectual —sen dúbida valores culturais—, tamén fai que o que se aprende teña un uso limitado en grao similar. Non é que acabe sendo totalmente inútil senón que a súa aplicabilidade restrínxese a actividades rutineiras realizadas baixo a supervisión de outros. As formas limitadas de destreza non poden ter utilidade alén delas mesmas; e calquera forma de destreza que se logre afondando no coñecemento e mellorando o xuízo está dispoñible para ser utilizada en novas situacións e está baixo control persoal. Non foi polo simple feito da súa utilidade social e económica

que determinadas actividades lles parecían servís aos gregos, senón porque as actividades directamente relacionadas con gañar o sustento non eran, naquela altura, a expresión dunha intelixencia adestrada nin se realizaban a causa dunha comprensión persoal do seu significado. Só en tanto a agricultura e o comercio eran ocupacións manuais e só en tanto se realizaban para obter resultados que eran alleos ás mentes dos labradores e dos mecánicos, non eran liberais, mais só por iso. O contexto social e intelectual ten cambiado agora. As formas de facer da industria que derivaban do costume e da rutina, subordináronse agora na maioría das actividades económicas a formas de facer derivadas da indagación científica. As actividades máis importantes na actualidade relaciónanse e dependen da matemática aplicada, da física e da química. Os ámbitos da realidade social influídos pola produción económica e que inflúen no consumo téñense ampliado de forma tan exponencial que cómpren consideracións xeográficas e políticas nunha dimensión case global. Era natural que Platón desprezara a aprendizaxe da xeografía e da aritmética por razóns prácticas, pois de feito os usos prácticos que se lles daba eran poucos, carecendo de sentido e cunha utilidade simplemente mercenaria. Pero na medida en que incrementaron e ampliaron os seus usos, o seu valor liberal ou «intelectual» e o seu valor práctico fóronse aproximando.

Sen dúbida o factor que en maior medida impide que se recoñeza plenamente e se utilice esta identificación, son as condicións baixo as que aínda se realiza unha boa parte do traballo. A invención de máquinas aumentou a cantidade posible de lecer mesmo cando se traballa. É un feito aceptado que o dominio de destrezas coas que se conforman hábitos regulados, libera a mente para pensar nun nivel superior. Algo similar se pode dicir da introdución na industria de operacións mecánicas automatizadas. Poden liberar a mente para pensar noutros temas. Pero cando limitamos a educación dos que traballan coas súas mans a uns poucos anos de escolarización centrados en

gran parte na adquisición do uso de símbolos rudimentarios, en lugar dun adestramento na ciencia, na literatura, e na historia, deixamos de preparar as mentes dos traballadores para que se beneficien con esas oportunidades. Máis importante é o feito de que a gran maioría de traballadores non teñan unha visión dos fins sociais do seu traballo, nin interese persoal nos mesmos. Os resultados que eles obteñen en realidade non se compadecen coas finalidades das *súas* accións, senón coas daqueles que lles dan emprego. Fan o que fan, sen liberdade e sen intelixencia, só polo salario que van percibir. Isto é o que fai que a acción non sexa liberal¹¹⁶, e o que fai que calquera educación deseñada simplemente para amestrar destrezas para tales empresas sexa mesquiña e inmoral. A actividade non é libre, pois non se dá unha participación libre na mesma.

Porén, xa existe unha oportunidade para unha educación que, tendo en conta os trazos máis específicos do traballo, reconcilie a dimensión liberal co adestramento cunha utilidade social, coa habilidade para participar de forma eficiente e feliz en ocupacións que sexan produtivas. E unha educación así tenderá por si mesma a eliminar os males da situación económica actual. Na medida en que os homes teñen unha implicación activa nas finalidades que controlan a súa actividade, a súa actividade tórnase libre e voluntaria e perde o seu carácter de imposición externa e servil, aínda que a dimensión física da conduta siga sendo a mesma. No ámbito da política a organización social democrática favorece esta participación directa no control; no ámbito da economía, o control segue a ser externo e autocrático. De aí a quebra entre a acción mental interna e a acción física externa, que se reflicte na tradicional distinción entre o liberal e o utilitario. Unha educación que unificase a disposición dos integrantes da sociedade faría moito na unificación da propia sociedade.

¹¹⁶ *Illiberal* no orixinal.

Resumo

Das antinomías entre os valores educativos analizados neste último capítulo, probablemente a máis importante sexa a que se dá entre cultura e utilidade. Aínda que con frecuencia se pensa que a distinción é intrínseca e absoluta, en realidade é histórica e social. Orixínouse, cando menos na súa formulación consciente, en Grecia, e asentouse no feito de que a vida verdadeiramente humana só era vivida por uns poucos que subsistían grazas aos resultados do traballo de outros. Este feito influíu a doutrina psicolóxica da relación entre intelixencia e desexo, teoría e praxe. Tomaba corpo nunha teoría política que dividía de forma permanente os seres humanos entre os que eran capaces de levar unha vida racional e por tanto coas súas propias finalidades, e aqueles aos que só cabía o desexo e o traballo, e que precisaban que outros lles sinalasen as súas finalidades. As dúas distincións, psicolóxica e política, traducida a termos educativos, provocaba a división entre a educación liberal, que se ocupaba da autosuficiencia dunha vida de lecer dedicada ao saber polo saber, e un amestramento útil e práctico para as ocupacións mecánicas, carente de contido intelectual ou estético. Aínda que a situación actual é radicalmente diferente na teoría, e na práctica mudou moito, os factores da vella situación histórica aínda persisten coa forza suficiente como para manter a distinción educativa, xunto cos compromisos que a miúdo reducen a eficacia das medidas educativas. O problema da educación nunha sociedade democrática consiste en eliminar o dualismo e construír un plan de estudos que converta o pensamento en guía dunha praxe libre para todos, e que converta o lecer na recompensa por aceptar a responsabilidade do servizo, e non nunha sorte de exención ante este último.

CAPÍTULO XX ESTUDOS INTELECTUAIS E PRÁCTICOS

1. Oposición entre experiencia e coñecemento verdadeiro

Tal e como se opoñen traballo e ocio, o fan teoría e práctica, intelixencia e desempeño, coñecemento e actividade. A última serie de oposicións abrolla sen dúbida das mesmas condicións sociais que provocan o conflito primeiro; mais certos problemas educativos concretos relacionados con elas fan desexable analizar de forma explícita a cuestión da relación e da suposta separación entre coñecemento e acción.

A idea de que o coñecemento deriva dunha fonte superior á actividade práctica, e posúe un valor superior e máis espiritual, ten unha longa historia. A historia, polo que atinxe á súa formulación consciente, lévanos de volta ás concepcións de experiencia e razón formuladas por Platón e Aristóteles. Aínda que estes pensadores diferían en moitos aspectos, coincidían en identificar a experiencia con cuestións puramente prácticas; tiña como obxectivo, por tanto, intereses materiais, e o corpo como órgano. O coñecemento, pola súa banda, existía pola súa conta, alleo a calquera referencia práctica, e tiña a súa fonte e o seu órgano nunha mente puramente inmaterial; vinculábase con intereses espirituais e ideais. Ademais, a experiencia sempre implicaba falta, necesidade, desexo; xamais era autosuficiente. O coñecemento racional, porén, tiña en si mesmo plenitude e explicación. Velaí que a vida práctica tivese un estado de fluxo permanente, mentres que ao coñecemento intelectual concernía a verdade eterna.

Esta antítese precisa relacionase co feito de que a filosofía ateniense comezase como unha crítica dos costumes e das tradicións como criterios de coñecemento e de conduta. Na procura de algo co que as substituír, atopou na razón a única guía axeitada da crenza e da actividade. Dado que o costume e a tradición se identificaron coa experiencia, estableceuse de

inmediato que a razón era superior á experiencia. Ademais, a experiencia, para alén desa súa posición de subordinación, era o maior impedimento para o recoñecemento da autoridade da razón. Dado que o costume e as crenzas tradicionais mantiñan os homes encadeados, a loita da razón pola súa lexitima supremacía só se podía gañar mostrando que a experiencia tiña de seu unha natureza inestable e inadecuada.

A afirmación de Platón de que os filósofos deberían ser reis podería entenderse mellor como unha afirmación de que a intelixencia racional debería ser a que regulase os asuntos humanos, e non o hábito, o apetito, o impulso, e a emoción. A primeira garante a unidade, a orde, e a lei; os últimos implican multiplicidade e discordia, flutuacións irracionais entre un estado e outro.

Os fundamentos que identifican a experiencia cunha condición non satisfactoria das cousas, ese estado de cousas representado polo goberno do costume común, son ben doados de atopar. O incremento do comercio e das viaxes, as colonizacións, as migracións e as guerras, ampliaron o horizonte intelectual. Viuse que os costumes e as crenzas de diferentes comunidades diferían moito entre si. O tumulto civil convertérase en costume en Atenas; o destino da cidade semellaba depender da loita entre faccións. O incremento do ocio coincidindo coa ampliación do horizonte fixo que se coñecesen moitos novos feitos da natureza, o que estimulou a curiosidade e a especulación. Tal situación provocou que se formulase a cuestión verbo da existencia de algo constante e universal no reino da natureza e da sociedade. A razón era a facultade mediante a que se accedía ao principio e á esencia universais; mentres, os sentidos eran os órganos para percibir o cambio, o que era inestable e diverso fronte ao permanente e uniforme. Os resultados do traballo dos sentidos, preservados na memoria e na imaxinación, e aplicados na destreza derivada do hábito, constituían a experiencia.

A experiencia na súa forma óptima aparece así representada nas diferentes ocupacións artesanais, as artes da paz e da

guerra. O zapateiro, o frautista, o soldado, sometéronse á disciplina da experiencia para adquirir a destreza que posúen. Isto significa que os órganos corporais, particularmente os sentidos, teñen tido contacto permanente coas cousas e que o resultado deses contactos preservouse e consolidouse ata garantir a habilidade na previsión e na práctica. Tal era o significado esencial da palabra «empírico». Suxería un coñecemento e unha habilidade que *non* se baseaba na comprensión de principios, senón que expresaba o resultado dun gran número de intentos illados. Expresaba a idea agora formulada como «método de ensaio e erro», que poñía especial relevo no carácter máis ou menos accidental dos intentos. No referente á habilidade para controlar, para orientar, esta derivaba do aprendido no proceso, da rutina. Se as novas circunstancias se parecían as do pasado, todo podía funcionar ben; se non eran similares, sempre cabía o erro. Mesmo hoxe falar dun médico como un empírico supón dicir que carece de adestramento científico, e que está procedendo simplemente sobre a base do que el poida ter aprendido por sorte en toda a súa práctica pasada. Debido precisamente á que a «experiencia» carece de ciencia ou de razón, é difícil evitar que presente unha condición pésima. O empírico facilmente dexenera en curandeiro. Non sabe onde comeza ou remata o seu coñecemento, e por iso cando ten que ir alén das situacións coñecidas comeza a simular, a «farolear», a realizar afirmacións sen xustificación algunha, e a confiar na sorte e na habilidade para impoñerse aos outros. Ademais, asume que por ter aprendido unha cousa, sabe outras, e a historia de Atenas mostra como os artesáns comúns pensaban que podían ocuparse dos asuntos do fogar, da educación e da política porque aprenderan a facer cousas concretas nos seus oficios. A experiencia sempre se sitúa, pois, cabo da simulación, do finximento, da semellanza, e da aparencia, a diferenza da realidade dominada pola razón.

Os filósofos pronto realizaron certas xeneralizacións a partir deste estado de cousas. Os sentidos están conectados cos ape-

titos, co que se quere e desexa. Non se apoian na realidade das cousas, senón na relación que as cousas manteñen cos nosos praceres e penalidades, para satisfacer os desexos e lograr benestar corporal. Só son importantes para a vida corporal, que non é máis que un substrato inmóbil para unha vida superior. A experiencia ten pois un carácter definitivamente material; ten que ver con cousas físicas relacionadas co corpo. En contraste, a razón, ou ciencia, apóiase no inmaterial, no ideal, no espiritual. Hai algo moralmente perigoso na experiencia, como suxíren palabras como sensual, carnal, material mundano, interese; pola contra a razón pura e o espírito connotan algo moralmente prezado. Ademais, a experiencia leva implícita unha relación inevitable coa mudanza, cos cambios inexplicables, co que resulta múltiple e diverso. O seu material é por natureza variable e moi pouco fiable. É anárquico, pois é inestable. O home que confía na experiencia non sabe do que depende, pois cambia de persoa a persoa, dun día para outro, por non falar de país a país. A súa relación co «múltiple», coas diferentes particularidades, ten o mesmo efecto, e tamén leva o conflito consigo.

Só o único, o uniforme, garante a coherencia e a harmonía. Da experiencia chega a confrontación, o conflito entre as opinións e os actos no individuo, e entre os individuos. Da experiencia non pode derivar ningunha crenza sólida, pois a natureza mesma da experiencia implica promover todo tipo de crenzas opostas, como mostra a diversidade de costumes locais. O seu resultado lóxico é que todo é bo e certo para ese individuo concreto que na súa experiencia pensa que algo é certo e bo nun tempo e nun lugar concretos.

Finalmente a praxe sitúase necesariamente no ámbito da experiencia. A acción deriva das necesidades, e procura o cambio. Producir ou facer é alterar algo; consumir é alterar. Todos os trazos detestables do cambio e da diversidade aparéllanse-lle ao facer, mentres o coñecemento é tan permanente coma o seu obxecto. Saber, entender unha cousa intelectualmente

ou teoricamente, implica estar lonxe da dúbida, da sorte, da diversidade. A verdade non ten perda; é allea ás perturbacións do mundo dos sentidos. Ocúpase do eterno e do universal. E o mundo da experiencia só pode controlarse, estabilizarse e ordenarse, mediante o seu sometemento á lei da razón.

Non cabe dicir, certamente, que todas estas diferenzas permanecesen con toda esa firmeza conceptual. Mais todas elas influíron profundamente no pensamento posterior dos homes e nas súas ideas sobre a educación. O menosprezo da ciencia física en comparanza coa matemática ou a lóxica, dos sentidos e da observación sensorial; a idea de que o coñecemento é superior e valioso na medida en que se ocupa de símbolos ideais, en lugar do concreto; o desdén dos particulares, agás no caso de estaren situados mediante a dedución baixo un universal; o desprezo do corpo; a depreciación das artes e dos oficios como ferramentas intelectuais, todo iso procurou refuxio e atopou aprobación a partir desta declaración verbo dos valores respectivos da experiencia e da razón; ou do que é práctico e do que é intelectual, o que veu ser o mesmo. A filosofía medieval continuou e reforzou a tradición. Coñecer a realidade implicaba estar en relación coa realidade suprema, ou Deus, e gozar coa bendición eterna desa relación. A contemplación da realidade suprema era o fin último do home, ao que toda acción se subordinaba. A experiencia estaba relacionada co mundano, co profano, cos asuntos seculares, certamente necesarios na práctica, pero pouco relevantes comparados cos obxectos sobrenaturais do coñecemento. Cando a este motivo se engade a forza derivada do carácter literario da educación romana e da tradición filosófica grega, e a iso se une a preferencia por materias que obviamente separaban a clase aristocrática das clases máis baixas, podemos comprender facilmente o poder tremendo exercido pola preferencia persistente do «intelectual» fronte ao «práctico» non simplemente nas filosofías educativas senón nas escolas superiores.

2. A teoría moderna da experiencia e do coñecemento

Como se verá máis adiante, o desenvolvemento da experimentación como método de coñecemento fai posible e necesaria unha transformación radical do punto de vista que se acaba de mostrar. Pero antes de chegar a iso, cómpre expoñer a teoría da experiencia e do coñecemento que se desenvolveu nos séculos dezasete e dezaoto. En xeral preséntanos unha visión en boa medida contraria da doutrina clásica das relacións entre experiencia e razón. Para Platón a experiencia significaba hábito, ou a conservación de todos os resultados dun monte de intentos pasados fortuítos. A razón significaba o principio da reforma, do progreso, do aumento do control. A devoción pola causa da razón significaba superar as limitacións do costume e acceder ás cousas como eran realmente. Para os reformistas modernos, a situación era xusto a contraria. A razón, os principios universais, as nocións *a priori*, significaban ora formas baleiras que tiñan que encherse coa experiencia, mediante a observación sensorial, para que gañasen significación e validez; ora eran simples prexuízos vedraños, dogmas impostos pola autoridade, que se disfrazaban e lograban protección con nomes augustos. A maior necesidade era a de romper coa dependencia verbo de concepcións que, como dixera Bacon¹¹⁷, «anticipábanse á natureza» á que lle impoñían simples opinións humanas, para retornar á experiencia e descubrir como era a natureza. A defensa da experiencia supuña a ruptura coa autoridade. Implicaba apertura a novas impresións; un desexo fervente

¹¹⁷ Francis Bacon (1561-1626), político, filósofo e ensaísta inglés, autor dunha serie de tratados que, partindo do estado en que se atopaba a ciencia da época, acabaría por presentar un novo método, asentado nos procedementos indutivos, que deberían superar e substituír aos dedutivos escolástico-aristotélicos. Un modo específico de investigación asentado na observación e na experimentación regulada polo raciocinio indutivo, onde se partía dos feitos, pasando, deseguida, á investigación das leis e retornando ao mundo dos feitos. O coñecemento científico, para Bacon, ten por finalidade servir ao home e darlle poder sobre a natureza, sendo o coñecemento verdadeiro resultado da concordancia e da variación dos fenómenos que, debidamente observados, orixinan a causa real destes. Autor dun *Novum Organum Scientiarum* (por referencia contraria ao *Organon* aristotélico), Bacon preocupouse tamén pola análise de falsas nocións (*ídolos*) que se revelan responsables dos erros cometidos pola ciencia ou polos homes que din facer ciencia.

de descubrir e de inventar en lugar de ocuparse en tabular e de sistematizar ideas recibidas para «demostralas» mediante as relacións que elas mantivesen entre si. Supuña a irrupción na mente das cousas como realmente eran, libres do veo que as ideas preconcebidas lles botaran enriba.

O cambio era duplo. A experiencia perdeu o sentido práctico que a caracterizaba desde os tempos de Platón. Deixou de significar formas de facer e de ser feito, e converteuse no nome para designar algo intelectual e cognitivo. Significaba a percepción do material que debería contrapesar e gobernar o exercicio da razón. Para o filósofo empírico moderno, e para o seu adversario, a experiencia fora considerada tan só como unha forma de coñecer. A única cuestión era saber se era boa como tal. O resultado foi un «intelectualismo» aínda maior do que se atopa na filosofía antiga, se utilizamos esa palabra para designar un interese enfático e case exclusivo polo coñecemento no seu illamento. A praxe non se subordinou tanto ao coñecemento, pero considerouse unha sorte de derivado ou de consecuencia do coñecemento. O resultado educativo non só confirmaba a exclusión da escola das procuras activas, agás que estas obedecesen a finalidades puramente utilitarias, como a adquisición mediante repetición de determinadas técnicas. En segundo lugar, o interese na experiencia como medio de establecer a verdade dos obxectos, e da natureza, levou a considerar a mente como algo puramente receptivo. Canto máis pasiva é a mente, máis certamente os obxectos deixarán a súa pegada nela. E se a mente, por así dicilo, quere colaborar, iso, para o proceso mesmo do saber, supón viciar o coñecemento, anular o seu propósito central. O ideal era un máximo de receptividade.

Dado que as impresións que os obxectos deixan na mente normalmente se denominaban sensacións, a filosofía empírica¹¹⁸ converteuse así na doutrina do sensualismo¹¹⁹, isto é,

¹¹⁸ *Empiricism* no orixinal, que tamén se pode traducir como empirismo.

¹¹⁹ *Sensationalism* no orixinal, asentado na sensación.

unha doutrina que identificaba o coñecemento coa recepción e coa asociación de impresións sensoriais. En John Locke, o máis influínte dos filósofos empiristas, encontramos este sensualismo mitigado por un recoñecemento de certas facultades mentais, como o discernimento ou a discriminación, a comparación, a abstracción, e a xeneralización, que confiren aos materiais sensoriais formas definidas e precisas, e que mesmo xeran novas ideas pola súa propia conta, tales como as concepcións fundamentais da moral e das matemáticas (p. 184). Pero algúns dos seus sucesores, especialmente en Francia e na última parte do século dezaoto, levaron a súa doutrina ao límite; consideraban o discernimento e o xuízo como sensacións específicas provocadas na persoa pola presenza conxunta doutras sensacións. Locke defendera que a mente é unha folla de papel en branco, ou unha pequena táboa de cera sen nada gravado nela (unha *tabula rasa*), polo que fai referencia a contidos ou ideas, pero dotándoa de actividades que operaban co material recibido. Os seus sucesores franceses eliminaron esas capacidades, que tamén derivaron das impresións recibidas.

Como xa se dixo anteriormente, esta noción foi promovida por un novo interese na educación como método de reforma social (p. 224). Canto máis baleira estea a mente de inicio, máis posibilidades haberá de facer o que for preciso para que as influencias axeitadas operen sobre ela. Así Helvecio¹²⁰, quizais o sensualista máis extremo e consecuente, declaraba que a educación podía facer calquera cousa, que era omnipotente. Dentro da esfera da instrución escolar, o pensamento empírico desempeñou a súa función directamente máis beneficiosa na protesta contra a aprendizaxe puramente libresca. Se o coñecemento chega coa

¹²⁰ Claude-Adrien Helvétius (1715-1771) foi un filósofo empirista e materialista francés, un dos autores da *Encyclopédie*, que adoptou teorías similares ás de Condillac con respecto á orixe sensualista das ideas; pretendía aplicar este empirismo sensualista ao campo moral e social. Afirmaba o valor supremo da educación e do interese, entendido este como un impulso cara a obtención do pracer e da maior felicidade (moral epicúrea). Foi autor de *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1772), mostra do optimismo pedagóxico ilustrado.

impresión que deixan en nós os obxectos naturais, é imposible procurar coñecemento sen o uso de obxectos que deixen pegada na mente. As palabras, todo tipo de símbolos lingüísticos, cando faltan as presentacións previas dos obxectos cos que se poderían asociar, non transmiten nada agás sensacións da súa propia forma e color, e certamente non é unha forma de coñecemento moi instrutiva. O sensualismo era un arma sumamente valiosa para combater doutrinas e opinións que se asentaban totalmente na tradición e na autoridade. En relación a todas elas, estableceu unha proba: Onde están os obxectos reais dos que emanan estas ideas e crenzas? Se tales obxectos non se podían presentar, as ideas explicábanse como resultado de asociacións e de combinacións falsas. O pensamento empírico tamén insistiu nun elemento de primeira man. A impresión debe facerse sobre *min*, na *miña* mente. Canto máis nos afastemos desta fonte de coñecemento directa e de primeira man, maiores serán as fontes do erro e máis vaga a idea resultante.

Non obstante, como cabía esperar, a filosofía era demasiado débil para ser boa. Certamente, o valor dos obxectos naturais e do coñecemento de primeira man non dependían da verdade da teoría. Introducidos nas escolas farían o seu traballo, mesmo se a teoría sensualista verbo da maneira en que operaban era incorrecta. Ata aí, nada hai que obxectar. Pero a énfase no sensualismo tamén acabou por influír na *forma* en que se utilizaban os obxectos naturais, impedindo tirar o máximo partido deles. As «leccións con obxectos»¹²¹ adoitaban illar a actividade sensorial

¹²¹ *Object lessons* no orixinal. Lembramos que a idea foi defendida por Johann Heinrich Pestalozzi, quen propoñía que cada lección comezase co uso de obxectos físicos en tanto axudas visuais, pois a observación dos mesmos permitía chegar aos conceptos. En efecto, as «leccións de cousas» foron un procedemento metodolóxico e didáctico escolar, suscitado a partir da recomendación pestalozziana dunha pedagogía intuitiva, empirista e que partira do contorno físico concreto dos escolares e dos obxectos contidos nel, concedendo amplo relevo á observación analítica desde onde se promovía a información e o exercicio racional e expresivo. Deu lugar durante as últimas décadas do século XIX e primeiras do XX á edición de libros de texto chamados «leccións de cousas», nos que se describían –mediante textos que guiaban a observación de imaxes substitutas dos obxectos–, usos, procedementos produtivos e obxectos técnicos de uso relativamente común; motivou igualmente unha notable

como tal, e convertela nun fin en si mesma. Canto máis illado estiver o obxecto, máis illada sería a calidade sensorial, e máis distintiva a impresión sensorial como unidade de coñecemento. A teoría operaba non só na dirección deste illamento mecánico, que adoitaba reducir a instrución a unha sorte de ximnasia física dos órganos sensoriais (boa como calquera ximnasia dos órganos corporais, pero nada máis), senón que se esquecía do pensamento. Segundo a teoría non había necesidade de pensar en relación coa observación sensorial; de feito, seguindo a teoría de forma estrita, tal pensamento sería imposible ata despois, pois o pensamento consistía simplemente en combinar e separar unidades sensorias que se tiñan recibido sen ningunha participación do xuízo.

De feito, en realidade ningún programa educativo cunha base puramente sensorial se ten levado nunca á práctica de forma sistemática, cando menos despois dos primeiros anos da infancia. As súas deficiencias evidentes fixeron que se recorre a el só para operar co coñecemento «racionalista» (é dicir coñecemento de definicións, regras, clasificacións, e formas de aplicación contidas en símbolos), e como un mecanismo para prestarlle maior «interese» a símbolos baleiros. Hai polo menos tres graves defectos do empirismo sensualista como filosofía educativa do coñecemento.

(a) A teoría tiña un valor histórico crítico; foi un disolvente de crenzas establecidas verbo do mundo e das institucións políticas. Foi un axente destrutivo na crítica de dogmas sólidos e poderosos. Pero a función da educación é construtiva, non crítica. Non propón que as vellas crenzas deban ser eliminadas e revisadas, senón a necesidade de converter as experiencias novas en hábitos intelectuais da forma máis axeitada posible e

floración na edición de carteis de parede ilustrados, en particular nas materias relacionadas coas ciencias naturais, a xeografía e os coñecementos históricos, como se poderá observar nos fondos do Museo Pedagóxico de Galicia. Con frecuencia, a posta en práctica destas leccións de cousas terminou sendo un procedemento educativo formalista e distanciando tanto do interese infantil, como da práctica dunha pedagogía viva e experiencial.

desde o inicio. O sensualismo é totalmente inadecuado para esta empresa construtiva. A mente, o entendemento, implica capacidade de resposta aos significados (p. 142), non resposta aos estímulos físicos directos. E o significado só existe en relación a un contexto, que está excluído de calquera proposta que identifique o coñecemento cunha combinación de impresións sensoriais. A teoría, no referente á súa aplicación educativa, conduce ora a unha magnificación da excitación puramente física ora a un simple amoreamento de obxectos e de calidades illadas.

(b) Ben que a impresión directa ten a vantaxe de ser de primeira man, tamén ten a desvantaxe de ter un abano limitado. Unha cousa é o coñecemento directo da contorna natural do fogar, co que poden cobrar realidade as ideas verbo de zonas da terra alén do alcance dos sentidos, e outra como medio de promover a curiosidade intelectual. Pero como quintaesencia do coñecemento xeográfico resulta certamente insuficiente. De maneira ben análoga, as fabas, os graos de millo e as fichas poden ser de axuda para comprender relacións numéricas, pero cando se utilizan como algo máis que unha axuda para pensar, para comprender o sentido, convértense nun obstáculo no desenvolvemento da comprensión aritmética. Manteñen o desenvolvemento nun perfil baixo, o dos símbolos físicos concretos. Da mesma maneira en que a raza creou símbolos especiais como ferramentas de cálculo e de razoamento matemático, porque co uso dos dedos como símbolos numéricos non abundaba, tamén o individuo debe transitar entre os símbolos concretos e os abstractos, é dicir, símbolos cun significado ao que só se chega mediante o pensamento conceptual. Unha absorción inadecuada desde o comezo do obxecto físico dos sentidos detén ese desenvolvemento.

(c) O empirismo sensualista sustentábase nunha visión psicolóxica totalmente errada do desenvolvemento mental. A experiencia é certamente cousa de *actividades*, instintivas e impulsivas, nas súas interaccións coas cousas. O que mesmo un meniño «experimenta» non é unha calidade pasivamente

recibida e xerada por un obxecto, senón o efecto que algunha actividade na que se manipula, se lanza, se golpea, se racha, etc., produce no obxecto, e o efecto conseguinte do obxecto no curso das actividades (p. 282). Como se verá máis polo miúdo, a vella idea de entender a experiencia como algo fundamentalmente práctico é de seu máis certa que a noción moderna, que a ve como un modo de coñecemento por medio das sensacións. A omisión dos sólidos factores activos e dinámicos da experiencia é un defecto fatal da filosofía empírica tradicional. Nada hai menos interesante e máis mecánico que un plan de leccións con obxectos que ignora, e, na medida en que pode, exclúe a tendencia natural a aprender verbo dos trazos dos obxectos mediante os usos que se lles dá tentando facer algo con eles.

En consecuencia, resulta obvio que mesmo se a filosofía da experiencia representada polo empirismo moderno tivese recibido unha atención teórica máis ampla da que se lle concedeu, non tería ofrecido unha filosofía satisfactoria do proceso da aprendizaxe. A súa influencia educativa reduciuse a incluír un novo factor no vello currículo, con modificacións puntuais nas vellas materias e métodos. Promoveu unha maior atención á observación directa das cousas ou por medio de debuxos e descricións gráficas, e reduciu a importancia de que gozaba a simbolización verbal. Pero o seu alcance foi tan pobre que precisaba ser complementada mediante información relativa á todo aquilo que estaba fóra da percepción sensorial, e mediante materiais que apelaban máis directamente ao intelecto. Consecuentemente non tivo ningún efecto no campo das materias informativas e abstractas, ou «racionalistas».

3. A experiencia como experimentación

Xa se ten insinuado que o empirismo sensualista non representa nin a idea de experiencia defendida pola psicoloxía moderna nin a idea de coñecemento que propón o método científico actual.

En relación coa primeira, omite a posición primaria desa resposta activa que lle dá uso ás cousas e que aprende delas descubriendo as consecuencias que resultan do seu uso. Parecería como se cinco minutos de observación obxectiva da forma en que un meniño obtén coñecemento, abondasen para desbotar a idea de que se ocupa pasivamente en recibir impresións de trazos illados e elaborados de son, cor, dureza, etc. Pois veríase que o meniño reacciona aos estímulos mediante actividades nas que colle, tenta agarrar, etc., para ver que resultados derivan da resposta motora a unha estimulación sensorial; veríase que o que se aprende non son calidades illadas, senón a conduta que cabe agardar dunha cousa, e os cambios nas cousas e nas persoas que cabe agardar que unha actividade produza. Noutras palabras, o que aprende son conexións. Mesmo calidades tales como a cor roxa, un son moi agudo, teñen que discriminarse e identificarse a partir das actividades que provocan e das consecuencias que delas se derivan. Aprendemos as cousas que son duras e as cousas que son suaves descubriendo mediante a experimentación activa o que cada unha delas fará e o que se pode facer con elas e o que non. De igual forma, os nenos aprenden a coñecer as persoas descubriendo que actividades de resposta lles demandan, e o que fan esas persoas en resposta ás actividades do neno. E a combinación do que as cousas nos *fan* a nós (mais non deixando pegadas nunha mente pasiva), ao modificaren as nosas accións, promovendo algunhas delas e refreando e revisando outras, e o que nós lles podemos facer a elas na produción de novos cambios, constitúe a experiencia.

Os métodos da ciencia que provocaron a revolución do noso coñecemento do mundo desde o século dezasete, ensinan a mesma lección. Pois eses métodos non son máis que a experimentación realizada en condicións de control deliberado. Para os gregos resultaba absurdo que unha actividade como, por exemplo, a do zapateiro facendo furados no coiro, ou usando cera e unha agulla e fío, puidese ofrecer un coñecemento ade-

cuado do mundo. Semellaba case un axioma que para termos un coñecemento verdadeiro tiñamos que recorrer a conceptos procedentes dunha razón situada por riba da experiencia. Mais a introdución do método experimental veu significar precisamente que tales operacións, realizadas en condicións de control, son xusto as que permiten obter e comprobar ideas frutíferas sobre a natureza. Noutras palabras, só se precisa realizar unha operación como a de verter un ácido sobre un metal coa finalidade de obter coñecemento, en lugar de facelo coa fin de obter un resultado comercial, para apoiar o principio sobre o que a ciencia da natureza vai depender desde aquela. As percepcións sensoriais eran certamente indispensables, pero había menos confianza nas percepcións sensoriais na súa forma natural ou habitual en comparanza coa que gozaban na antiga ciencia. Deixou de considerarse que contiveran algunha «forma» ou «especie» de tipo universal, oculta por unha máscara sensorial que o pensamento racional lles podía tirar. Ao contrario, a primeira cousa era alterar e ampliar os datos da percepción sensible: actuar sobre os obxectos *dados* dos sentidos mediante as lentes do telescopio e do microscopio, e con todo tipo de aparellos experimentais. Para lograr isto nunha maneira tal que fixese abrollar novas ideas (hipóteses, teorías), facían falla aínda máis ideas xerais (como as das matemáticas) das que estaban ao dispor da ciencia antiga. Pero xa non se agardaba que destas concepcións xerais fose saír coñecemento. Eran ferramentas para establecer, xestionar e interpretar indagacións experimentais e para formular os seus resultados.

O resultado lóxico é unha nova filosofía da experiencia e do coñecemento, unha filosofía que deixa de opoñer a experiencia ao coñecemento e á explicación racional. A experiencia deixa de ser un simple sumario do que se ten feito no pasado dunha forma máis ou menos casual; é un control deliberado do que se fai coa finalidade de que o que nos acontece e o que nós facemos ás cousas sexa tan fértil como sexa posible en suxestións

(en sentidos suxeridos), e un medio para probar a validez das suxestións. Cando o ensaio, ou a experimentación, deixa de estar cegado polo impulso ou polo costume, cando se guía por un obxectivo e se xestiona con método e medida, convértese en razoable, en racional. Cando os efectos que teñen en nós as cousas, o que nos acontece pola súa causa, deixa de ser asunto de circunstancias fortuítas, cando se transforma en resultado das nosas propias iniciativas intencionais previas, todo adquire un sentido racional, iluminador e instrutivo. A antítese entre empirismo e racionalismo deixa de asentarse na peripecia humana que unha vez lle deu sentido e xustificación relativa.

O alcance deste cambio na oposición entre materias puramente prácticas e materias puramente intelectuais é máis que evidente. A distinción non é intrínseca senón que depende das condicións, e de condicións que se poden regular. As actividades prácticas *poden* ser intelectualmente limitadas e triviais; *serán* así en tanto sexan unha rutina, realizadas baixo o ditado da autoridade, e tendo como fin un resultado *simplemente* externo. Pero a infancia e a mocidade, o período escolar, é xusto o tempo no que resulta posible realizalas cun espírito diferente. Non é aconsellable repetir o debate dos capítulos anteriores sobre o pensamento e sobre a evolución das materias escolares, desde o xogo e o traballo lúdico até a súa organización lóxica como disciplina. Os debates deste capítulo e do anterior, darán, porén, un sentido novo a eses resultados.

(i) A experiencia como tal consiste basicamente nas relacións *activas* que se dan entre un ser humano e a súa contorna natural e social. Nalgúns casos, a iniciativa na actividade está do lado do medio; cando o ser humano vive ou padece certos atrancos e desvíos nas súas empresas. Noutros casos o comportamento das cousas e das persoas que o rodean fai que as tendencias activas do individuo teñan un resultado satisfactorio, de xeito que o individuo vive finalmente os resultados que el mesmo tentou producir. Xusto no grao en que se establecen

conexións entre o que lle acontece a unha persoa e o que esta fai como resposta, en entre o que ela fai ao seu medio e o que este lle fai en resposta, os seus actos e as cousas que a rodean adquiren significado. Aprende a comprenderse a si mesma e a entender o mundo das persoas e das cousas. A educación intencional, ou escolarización, debería presentar un medio tal que esta interacción provocase a adquisición daqueles sentidos que son tan importantes que se converten, pola súa vez, en instrumentos de aprendizaxes futuras (cap. XI). Como se subliñou unha e outra vez, as actividades que están fóra da escola realízanse en condicións que non foron adaptadas de forma deliberada para promover a función da comprensión e da formación de disposicións intelectuais eficaces. Os resultados son vitais e xenuíños sendo o que son, pero están limitados por todo tipo de circunstancias. Algunhas capacidades quedan por desenvolver e sen atención; outras reciben estímulos ocasionais e caprichosos; outras dan lugar a hábitos de destreza rutineira a costa de obxectivos vinculados cunha iniciativa e unha inventiva chea de posibilidades. Non é función da escola trasladar os mozos dun medio cheo de actividade a outro en que se limiten a estudar os rexistros da aprendizaxe doutros homes; máis ben radica en trasladalos dun medio con actividades relativamente casuais (accidentais en relación coa relación que gardan coa comprensión e co pensamento) a outro con actividades escolllidas en relación coa orientación da aprendizaxe. Unha breve inspección dos métodos mellorados que xa se teñen mostrado como útiles na educación, revelará que se asentán, mais ou menos conscientemente, sobre o feito de que as materias «intelectuais» en lugar de evitar as actividades activas representan unha intelectualización das actividades prácticas. Queda por comprender este principio con maior fondura.

(ii) Os cambios que están acontecendo na esencia da vida social facilitan de maneira poderosa a escolla do tipo de actividades que darán dimensión intelectual ao xogo e ao traballo

da escola. Cando se ten presente o medio social dos gregos e das xentes da Idade Media, no que as actividades prácticas que podían realizarse con éxito eran na súa maioría de tipo rutineiro e externo e mesmo servís na súa natureza, non nos sorprende que os educadores lles volvesen as súas costas por inadecuadas para cultivar a intelixencia. Pero agora que mesmo as ocupacións do fogar, da agricultura e da manufactura así como as do transporte e do troco, están impregnadas de ciencia aplicada, o caso preséntase doutro xeito. É certo que moitos dos que agora as realizan non son conscientes do contido intelectual que hai detrás das súas accións persoais. Pero este feito só ofrece unha outra razón máis para que a escola utilice estas actividades para facilitar que as novas xeracións adquiran unha comprensión que agora se bota moito en falta, e así capacite as persoas para realizar as súas actividades de forma intelixente e non a cegas.

(iii) O golpe máis directo á separación tradicional entre facer e saber, e ao tradicional prestixio das materias puramente «intelectuais», foi, non obstante, o que lle deu o progreso da ciencia experimental. Se este progreso demostrou algo, é que non existe cousa que se semelle ao coñecemento xenuíno e á comprensión frutífera, agás como resultado do *facer*. A análise e a reorganización dos feitos que é indispensable para o desenvolvemento do pensamento e da capacidade de explicación e da correcta clasificación, non se pode lograr só coa mente, xusto dentro da cabeza. Os homes teñen que *facerlle* algo ás cousas cando queren descubrir algo; teñen que alterar as condicións. Esta é a lección do método do laboratorio, e a lección que toda educación ten que aprender. O laboratorio permite descubrir as condicións baixo as que o *labor* pode volverse intelctualmente frutífero e non simplemente produtivo externamente. Se, como ocorre en demasiados casos neste momento, só conduce á adquisición dun modo adicional de destreza técnica, iso acontece porque aínda segue a ser en boa medida un recurso illado,

que non se utiliza ata que os alumnos son na súa maioría demasiado maiores para tirar del o máximo partido, e mesmo así está rodeado doutras materias nas que os métodos tradicionais illan o intelecto da actividade.

Resumo

Os gregos foron inducidos a filosofar polo crecente fracaso dos seus costumes e crenzas tradicionais para regular a vida. Por iso deron en criticar con afouteza o costume e buscaron algunha outra fonte de autoridade para a vida e para as crenzas. Dado que desexaban unha norma racional para isto último, e identificaran os costumes que se mostraran como apoios non satisfactorios coa experiencia, deron en establecer unha oposición tallante entre razón e experiencia. Canto máis se exaltaba a primeira, máis se minoraba a segunda. Dado que a experiencia se identificaba con aquilo que os homes fan e sofren en situacións de vida concretas e cambiantes, o facer participaba da minoración filosófica. Esta influencia, xunto con outras, axudou a magnificar, na educación superior, todos os métodos e tópicos que implicaban un uso mínimo da observación sensorial e da actividade corporal. A idade moderna comezou cunha revolta contra este punto de vista, cunha defensa da experiencia, e cun ataque contra os así denominados conceptos racionais puros sobre a base de que ou se necesitaban para ser contrapesados cos resultados das experiencias concretas, ou eran simples expresións do prexuízo e dos intereses de clase institucionalizados, denominándose a si mesmos racionais a modo de protección. Pero diversas circunstancias levaron a considerar a experiencia como pura cognición, sen considerar as súas fases intrínsecas activas e emocionais, e a identificala cunha recepción pasiva de «sensacións» illadas. Velaí que a reforma educativa promovida pola nova teoría quedase reducida realmente á eliminar parte do carácter libresco dos métodos anteriores; non logrou unha reorganización consistente.

Entrementres, o avance da psicoloxía, dos métodos industriais, e do método experimental na ciencia, fai que outra concepción da experiencia resulte explicitamente desexable e posible. Esta teoría retoma a idea dos antigos de que a experiencia é basicamente práctica, non cognitiva, vinculada co facer e para enfrontar as consecuencias do facer. Pero a teoría antiga transfórmase ao tomar conciencia de que o facer pode ser orientado para que no seu propio contido recolla todo canto o pensamento suxire, de xeito que se converta en coñecemento plenamente contrastado. A «experiencia» entón deixa de ser empírica e vólvese experimental. A razón deixa de ser unha facultade remota e ideal, e fai referencia a todos os recursos polos que a actividade adquire un sentido frutífero. Na perspectiva educativa, este cambio denota un plan para as materias e para o método da instrución como o que se desenvolveu nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO XXI

OS ESTUDOS FÍSICOS E OS SOCIAIS: NATURALISMO E HUMANISMO

Xa se ten aludido á loita entre a ciencia natural e os estudos literarios por un lugar no currículo. A solución dada ata o de agora consiste basicamente nun compromiso en certa medida mecánico por medio do que o campo divídese entre estudos que se ocupan da natureza e estudos que se ocupan do home. A situación preséntanos así outro exemplo dun axuste externo de valores educativos, e pon o foco de atención na filosofía verbo da relación da natureza cos asuntos humanos. En xeral, podería dicirse que a división educativa é un reflexo das filosofías dualistas. A mente e o mundo considéranse dous reinos independentes da existencia que teñen certos puntos de contacto entre si. Desde este punto de vista, é natural que cada esfera da existencia deba ter o seu propio grupo separado de materias relacionadas con ela; mesmo é natural que o desenvolvemento dos estudos científicos se miren con sospeita en tanto marcan unha tendencia da filosofía materialista para invadir o dominio do espírito. Calquera teoría da educación que contemple un plan educativo máis unificado do que agora existe, debe necesariamente enfrontar a cuestión da relación do home coa natureza.

1. Antecedentes históricos dos estudos humanistas

Paga a pena sinalar que a filosofía grega clásica non presenta o problema como se formula hoxe. Certamente Sócrates semella ter pensado que a ciencia da natureza nin era atinxible nin moi importante. O único que cómpre coñecer é a natureza e a finalidade do home. Sobre ese coñecemento descansa todo o que ten verdadeira significación, todo logro moral e social. Platón, sen embargo, fai que o correcto coñecemento do home e da sociedade dependa do coñecemento dos trazos esenciais da natureza. O seu tratado máis importante, o titulado *República*, é ao mesmo

tempo un tratado de moral, de organización social, de metafísica, e de ciencia da natureza. Como acepta a doutrina socrática de que unha conduta adecuada no primeiro caso [acción moral e social] depende do coñecemento racional, vese obrigado a analizar a natureza do coñecemento. Dado que acepta a idea de que o obxectivo último do coñecemento é o descubrimento do ben ou do fin [de vida] do home, e non comparte a convicción socrática de que todo o que sabemos é a nosa propia ignorancia, relaciona o debate do ben no home coa consideración do ben esencial ou da finalidade da propia natureza. Tentar determinar o fin do home sen contar co coñecemento do principio regulador que fornece lei e unidade á natureza é imposible. Así, isto concorda bastante coa súa filosofía na que subordina os estudos literarios (baixo o nome de música) ás matemáticas e á física así como á lóxica e á metafísica. Pero, por outra banda, o coñecemento da natureza non é un fin en si mesmo; é un estado necesario para que a mente poida tomar conciencia do propósito supremo da existencia como a lei da acción humana, colectiva e individual. Para usar o vocabulario moderno, os estudos naturalistas son indispensables, pero a favor dos intereses das finalidades humanistas e ideais.

Aristóteles aínda vai máis lonxe, se cabe, na dirección dos estudos naturalistas. Subordina (p. 422) as relacións cívicas a unha vida puramente cognitiva. O fin supremo do home non é humano senón divino, participar no coñecemento puro que constitúe a vida divina. Tal coñecemento ocúpase do que é universal e necesario, e encontra, por tanto, unha materia de estudo máis axeitada na natureza no seu estado óptimo que nas cousas máis transitorias do home. Se consideramos aquilo que os filósofos representaban na vida de Grecia, máis que os detalles do que dicían, poderíamos concluír dicindo que os gregos estaban demasiado interesados nunha indagación libre dos feitos naturais e no gozo estético da natureza, e eran fortemente conscientes do grao en que a sociedade se asenta na natureza e se suxeita ás súas leis, como para crear un conflito entre o home

e a natureza. Dous factores conspiran no último período da vida antiga, non obstante, para exaltar os estudos literarios e humanistas. Un é o carácter cada vez máis rememorado e prestado da cultura; o outro é o xiro político e retórico da vida romana.

Os logros da civilización grega eran os seus propios; a civilización dos alexandrinios e a dos romanos foi herdada de fontes externas. En consecuencia, recuperaba os rexistros que a contiñan, en lugar de mirar directamente a natureza e a sociedade, na procura de datos e de inspiración. Non podemos deixar de citar as palabras de Hatch para indicar as consecuencias para a teoría e a praxe educativa:

Grecia por unha banda perdera o poder político, e pola outra posuía na súa espléndida literatura unha herdanza incomparable. Era natural que tomase partido polas letras. Tamén era natural que o estudo das letras se reflectise na fala. A maioría dos homes no mungo grego adoitaban poñer a énfase no coñecemento da literatura das xeracións pasadas, e naquel hábito dunha fala culta, da que desde aquela se ben falando sempre na educación. Tamén a nosa provén daquela tradición. Estableceu unha moda que ata hai ben pouco ten prevalecido de maneira uniforme en todo o mundo civilizado. Estudamos literatura e non a natureza porque iso era o que facían os gregos, e porque cando en Roma e nas provincias romanas se resolveu educar os nenos, utilizaron mestres gregos e seguiron as pautas de Grecia*.

O denominado xiro práctico dos romanos funcionou na mesma dirección. Ao recuperar as ideas transmitidas polos gregos, non só tomaron o camiño máis curto para acadar un desenvolvemento cultural, senón que procuraron un tipo de material e un método que se adecuase ao seu talento administrativo. Pois o seu xenio práctico non se dirixiu á conquista e ao control da natureza senón á conquista e ao control dos homes.

* *The Influence of Greek Usages upon the Christian Church*, pp. 43-44.

Mr. Hatch, na pasaxe citada, dá por suposta unha boa parte da historia ao dicir que estudamos literatura no lugar da natureza porque os gregos, e os romanos aos que aqueles educaron, así o fixeron. Cal é o elo que se estende ao longo dos séculos que están no medio? A cuestión suxire que a Europa bárbara non fixo máis que repetir a gran escala e con crecente intensidade a situación romana. Tivo que ir á escola da civilización grecorromana; tamén tomou prestada a súa cultura, en lugar de desenvolvela. Non só nas súas ideas fundamentais e na súa presentación artística, senón nos modelos do dereito, foi aos rexistros de pobos alleos. E a súa dependencia da tradición aumentou cos intereses teolóxicos dominantes do período. Pois as autoridades ás que acudía a Igrexa eran literaturas escritas en linguas estranxeiras. Todo converxía na identificación da aprendizaxe co adestramento lingüístico, e para converter a lingua culta en lingua literaria no lugar da lingua nai.

O alcance completo deste feito escápasenos, ademais, mentres non recoñezamos que esta materia de estudo obrigou a recorrer a un método *dialéctico*. Desde a época da recuperación do saber, con frecuencia se ten utilizado o termo escolástica de forma negativa. Pero non significa máis que o método das Escolas, ou dos Escolásticos¹²². Na súa esencia, non é máis que unha sistematización moi eficaz dos métodos de ensinar e de aprender que son apropiados para transmitir un corpo autorizado de verdades. Cando é a literatura, e non a natureza nin a sociedade contemporáneas, a que fornece o material de estudo, os métodos deben adaptarse para definir, comentar e interpretar o material recibido, antes que para indagar, descubrir e inventar. E na cerna do que se denomina Escolástica¹²³ hai unha formulación e unha aplicación, completa e consistente, dos métodos adecuados para aquela instrución na que o material de instrución se toma como algo dado, e non como algo que os estudantes deban descubrir

¹²² *The Schools e The School Men* no orixinal.

¹²³ *Scholasticism* no orixinal.

por eles mesmos. Na medida en que as escolas aínda ensinan a partir de libros de texto e manteñen o principio de autoridade e da adquisición, en vez dos do descubrimento e da indagación, os seus métodos son escolásticos, pero sen a precisión lóxica e sistemática da Escolástica na súa mellor versión. Para alén da lasitude metodolóxica e da imprecisión, a única diferenza é que as xeografías, e as historias, e as botánicas, e as astronomías, forman agora parte da literatura autorizada que cómpre dominar.

Como resultado, perdeuse aquela tradición grega na que un interese humanista servía de base ao interese pola natureza, e o coñecemento da natureza servía de apoio ás finalidades explicitamente humanas do home. A vida atopou apoio na autoridade, non na natureza. A última era ademais un obxecto sumamente sospeitoso. A súa contemplación era perigosa, pois adoitaba quebrar a confianza do home nos documentos que xa contiñan as regras para vivir. Ademais a natureza só se podía coñecer mediante a observación; dirixíase aos sentidos, que eran en esencia materiais fronte a unha mente totalmente inmaterial. Por outra parte, as vantaxes do coñecemento da natureza eran totalmente físicas e seculares; relacionábanse co benestar corporal e temporal do home, mentres que a tradición literaria ocupábase do seu benestar espiritual e eterno.

2. O interese científico actual pola natureza

O movemento do século quince que se denomina recuperación do saber ou renacemento¹²⁴, caracterizouse por un interese novo na vida presente do home, e en consecuencia por un interese novo verbo das súas relacións coa natureza. Era naturalista no sentido de que se opoñía ao interese supernaturalista¹²⁵ dominante. É posible que a influencia do retorno á literatura pagá

¹²⁴ *Renascence* no orixinal, querendo sinalar o Renacemento, o movemento cultural que no século XV deriva do humanismo.

¹²⁵ *Supernaturalistic* no orixinal, co sentido de algo sobrenatural que intervéñ no curso das leis naturais.

clásica grega na aparición desta nova visión se teña sobreestimado. Sen dúbida ese cambio de visión foi principalmente consecuencia das condicións da época. Pero non pode haber dúbida de que os homes letrados, armados con ese punto de vista novo, buscaron ansiosos na literatura grega un apoio e un reforzo axeitado. E, en moita medida, este interese polo pensamento grego non só obedeceu á literatura como tal senón ao espírito que esta expresaba. A liberdade mental, a idea da orde e da beleza da natureza, que animaba a expresión grega, levou aos homes a pensar e a observar dun modo similar e sen trabas. A historia da ciencia no século dezaseis mostra que as ciencias nacentes da natureza física tomaron prestados en gran parte os seus puntos de partida do novo interese pola literatura grega. Como afirmou Windelband¹²⁶, a nova ciencia da natureza era filla do humanismo¹²⁷. A idea máis prezada da época era que o home era como microcosmos o que a natureza era como macrocosmos.

Este feito volve presentar a cuestión de como foi que a natureza e o home se afastaron despois, e se estableceu unha división tallante entre lingua e literatura e as ciencias físicas. Poden propoñerse catro razóns.

(a) A vella tradición estaba moi incrustada nas institucións. A política, o dereito, e a diplomacia, seguiron sendo inevitablemente ramas da literatura con autoridade, pois as ciencias sociais non se desenvolveron ata que os métodos das ciencias

¹²⁶ Wilhelm Windelband (1848-1915) foi un filósofo idealista neokantiano alemán, fundador da denominada Escola de Baden. Nas súas obras procurou fundamentar a diferenza entre os métodos das ciencias naturais (o positivismo empírico) e os das ciencias histórico-sociais. Os neokantianos de Baden distinguiron radicalmente a natureza da cultura, e definiron métodos de investigación distintos para ambas; se as ciencias naturais debían operar con métodos xeralizadores (nomotéticos), indutivos, as ciencias humanísticas ou culturais deberían, porén, aterse á individualidade de cada cultura ou formación social, analizándoas con metodoloxía ideográfica.

¹²⁷ Na súa orixe o termo humanismo deriva da importancia que adquiren na formación da persoa as denominadas *humanae litterae* ou *studia humanitates*, estudos literarios e humanísticos, diferentes dos teolóxicos na súa finalidade e contidos, cobrando especial relevancia o estudo das artes.

da física e da química, por non falar da bioloxía, estiveron máis avanzados. O mesmo pode dicirse en gran medida da historia. Ademais, os métodos utilizados para unha ensinanza eficaz das linguas estaban moi desenvolvidos; a inercia do costume académico estaba da súa parte. Aínda que o novo interese pola literatura, en especial a grega, non lle permitiu de primeiras encontrar acomodo nas universidades, organizadas en modo escolástico, cando finalmente o encontrou, xuntou forzas cos vellos saberes para minimizar a influencia da ciencia experimental. Os homes que ensinaban apenas tiñan formación científica; os homes que eran competentes na ciencia traballaban en laboratorios privados e en academias que promovían a investigación, pero que non tiñan a organización propia dun corpo docente. Finalmente, a tradición aristocrática, que desprezaba as cousas materiais, os sentidos, e o traballo manual, aínda era poderosa.

(b) A revolta protestante trouxo con ela un interese crecente polo debate e pola controversia teolóxica. Desde ambas posicións se acudía a documentos literarios. Cada bando tiña que adestrar homes na habilidade para estudar e para explicar os rexistros nos que se apoiaban. A demanda de homes adestrados que puidesen defender a fe elixida contra o outro bando, que fosen quen de facer propaganda e de prever os ataques desde o outro bando, foi tal que non esaxeramos ao dicir que a mediados do século dezaseis o amestramento lingüístico nos ximnacios e nas universidades estaba dominado por un interese teolóxico crecente, e utilizábase como ferramenta de educación relixiosa e de controversia eclesiástica. Por iso a situación actual das linguas na educación actual non deriva da recuperación do saber, senón da súa adaptación a fins teolóxicos.

(c) As mesmas ciencias naturais eran concibidas dunha maneira tal que afondaba na oposición entre home e natureza. Francis Bacon presenta un exemplo case perfecto da unión dos intereses naturalistas e humanistas. A ciencia, ao adoptar os métodos da observación e da experimentación, tiña que

abandonar a tentativa de «anticiparse» á natureza, de impoñerlle ideas preconcebidas, e converterse máis ben na súa humilde intérprete. Ao obedecer a natureza co seu intelecto, o home aprendería a dominala na práctica. «O coñecemento é poder»¹²⁸. Este aforismo significaba que por medio da ciencia o home pode controlar a natureza e utilizar as enerxías desta para lograr os seus propios fins. Bacon atacaba a aprendizaxe e a lóxica antigas por estar orientadas á simple controversia, sen outra finalidade que gañar no xogo da argumentación, non para descubrir o descoñecido. Grazas ao seu novo método de pensar, que estableceu na súa nova lóxica, ía emerxer unha era de descubrimentos permanentes, e estes descubrimentos ían dar como resultado inventos ao servizo do home. Os homes ían abandonar o seu esforzo fútil e nunca cumprido de dominarse entre si para embarcarse na tarefa cooperativa de dominar a natureza en interese da humanidade.

No esencial, Bacon profetizou a dirección do progreso por vir. Pero el «anticipou» o avance. Non viu que a nova ciencia sería utilizada durante moito tempo en interese dos vellos fins da explotación humana. Pensou que rapidamente ofrecería aos homes novos fins. Pola contra, puxo a disposición dunha clase os medios para garantir os seus vellos obxectivos de gloria a costa da outra clase. Como el preveu, a revolución industrial veu despois da revolución no método científico. Pero está levándose moitos séculos á revolución producir unha mente nova. O feudalismo foi sentenciado polas aplicacións da nova ciencia, pois transferiu o poder da nobreza agraria aos centros de fabricación. Pero o seu lugar foi ocupado polo capitalismo, non por un humanismo social. A produción e o comercio asentáronse como se a nova ciencia carecese de lección moral, posuidora tan só de leccións técnicas verbo da economía da produción e

¹²⁸ *Scientia potentia est*, aforismo atribuído a Bacon, se ben como tal aparece no *Leviathan* (1651) de Thomas Hobbes, secretario cando mozo de Bacon. Este, porén, é autor da frase *ipsa scientia potentia est*, que aparece na súa obra *Meditationes Sacrae* (1597).

do uso do aforro en interese propio. Naturalmente esta aplicación da ciencia física (que foi a máis conspicuamente perceptible) fortaleceu as denuncias de humanistas confesos de que a ciencia tiña unha orientación materialista. Creou un baleiro para aqueles intereses esencialmente humanos que fosen alén de facer, de aforrar e de gañar diñeiro; e as linguas e a literatura propuxéronse como representantes dos intereses morais e ideais da humanidade.

(d) Por outra parte, a filosofía que afirmaba estar baseada na ciencia, que se presentaba como representante acreditada do sentido auténtico da ciencia, era ben dualista no seu carácter, marcado por unha clara división entre a mente (que caracterizaba o home) e a materia, constituída pola natureza; ou era máis abertamente mecánica, reducindo os trazos típicos da natureza humana a unha ilusión. No primeiro caso, alentaba as demandas de certas materias de ser as depositarias específicas dos valores mentais, e indirectamente fortalecía o seu afán de superioridade, pois os seres humanos sempre considerarían os asuntos humanos como os máis importantes, cando menos para eles mesmos. No segundo caso, propiciou unha reacción que puxo en dúbida e volveu sospeitoso o valor da ciencia física, dando pé a que fose tratada como inimiga dos intereses supremos do home.

O coñecemento grego e medieval aceptaba o mundo na súa variedade cualitativa, e consideraba que os procesos naturais tiñan fins, ou eran teleolóxicos, por usar un termo técnico. A nova ciencia era presentada de maneira tal que negaba a realidade de todas as calidades na existencia real ou obxectiva. Os sons, as cores, os fins, así como o ben e o mal, eran considerados como algo subxectivo, simples impresións na mente. Considerábase entón que a existencia obxectiva só tiña aspectos cuantitativos; é dicir, tanta masa en movemento, establecendo como única diferenza o que nalgún punto do espazo había maior masa acumulada que noutro, ou que nalgúns lugares había maiores niveis

de movementos que noutros. Ao carecer de diferenzas cualitativas, a natureza perdía variedade significativa. Púñanse de relevo as uniformidades, non as diversidade; supúñase que o ideal era descubrir unha única fórmula matemática aplicable a todo o universo e coa que se puidese explicar toda a aparente variedade de fenómenos. Isto é o que significa unha *filosofía* mecánica.

Unha filosofía así non representa o propósito xenuíno da ciencia. Confunde a técnica coa ciencia; os aparatos e a terminoloxía coa realidade, o método co obxecto. A ciencia reduce as súas proposicións ás condicións que nos permiten predicir e controlar o acontecer dos sucesos, ignorando as propiedades dos sucesos. Velaí o seu carácter mecánico e cuantitativo. Pero ao non telas en conta, non as exclúe da realidade, nin as reclúe nun dominio puramente mental; só fornece medios adecuados a fins. Así, mentres na realidade o progreso da ciencia incrementaba o poder do home sobre a natureza, permitíndolle establecer os seus fins máis queridos cunha base máis sólida da que nunca tiveron, e tamén diversificar as súas actividades case á vontade, a filosofía que pretendía formular os seus logros reduciu o mundo a unha redistribución estéril e monótona da materia no espazo. Así o efecto inmediato da ciencia moderna era acentuar o dualismo de materia e mente, e polo tanto situar os estudos físicos e os humanistas en dous grupos inconexos. Dado que a diferenza entre o mellor e o peor se establece coas *propiedades* da experiencia, calquera filosofía da ciencia que os exclúa como contidos lexítimos da realidade corre o risco de deixar fóra o que é máis interesante e importante para a humanidade.

3. O problema educativo actual

Verdadeiramente, a experiencia non sabe de divisións entre os asuntos humanos e un mundo físico mecánico. O fogar do home é a natureza; os seus propósitos e obxectivos dependen das condicións naturais para a súa consecución. Separados desas con-

dicións, convértense en soños baleiros e en inútiles perdas de tempo da fantasía. Desde a perspectiva da experiencia humana, e por tanto dos propósitos educativos, calquera distinción lexítima que se poida facer entre a natureza e o home, é unha distinción entre as condicións que se teñen que considerar na formación e na realización dos nosos obxectivos prácticos, e os propios obxectivos. Esta filosofía está amparada pola doutrina do desenvolvemento biolóxico que sostén que o home forma parte da natureza, non é un estraño que entra nos seus procesos desde fóra. Refórzase co método experimental da ciencia que mostra que o coñecemento aumenta por mor da tentativa de orientar as enerxías físicas segundo as ideas que derivan de utilizar obxectos naturais na procura de fins sociais. Cada paso adiante nestas ciencias —as materias denominadas historia, economía, política, socioloxía—, mostra que as cuestións sociais pódense tratar de forma intelixente na medida en que se utilice o método de recollida de datos, formación de hipóteses e comprobación das mesmas na acción, que é unha característica da ciencia natural; e no grao en que se utilice o coñecemento técnico establecido pola física e pola química para a promoción do benestar social. Os métodos avanzados para tratar problemas tan desconcertantes como a tolemia, a intemperanza, a pobreza, a sanidade pública, a planificación da cidade, a conservación de recursos naturais, o uso construtivo dos medios gobernamentais para avanzar no ben público sen debilitar a iniciativa persoal, ilustran no seu conxunto a dependencia directa que os nosos asuntos sociais máis importantes manteñen cos métodos e cos resultados da ciencia natural.

En relación pois coas materias humanistas e tamén coas naturalistas, a educación debería partir desta forte interdependencia. Non debería tentar manter a ciencia como materia que se ocupa da natureza, lonxe da literatura como rexistro de intereses humanos, senón influír por igual tanto nas ciencias naturais como nas diversas disciplinas que se ocupan do

home como a historia, a literatura, a economía e a política. Pedagogicamente o problema é máis simple que a tentativa de ensinar as ciencias como simples corpos técnicos de información e formas técnicas de manipulación física, por un lado; e de ensinar as materias humanísticas como algo illado, polo outro. Pois o último procedemento establece unha separación artificial na experiencia dos alumnos. Fóra da escola os alumnos encontran feitos e principios naturais relacionados coas diferentes formas da acción humana (p. 145). En todas as actividades sociais nas que participaron, tiveron que entender o material e os procesos implicados. Facer que a escola comece cunha ruptura desa íntima asociación entre esas materias, quebra a continuidade do desenvolvemento mental, fai que o estudante sinta na aula unha irrealidade indescribible, e priva do motivo natural para interesarse por elas.

Non hai dúbida, certamente, de que as oportunidades da educación deberían ser tales que todos os que teñen disposición para lograr un coñecemento especializado na ciencia deberían ter unha posibilidade, e dedicarse así a cultivala como a súa ocupación persoal na vida. Pero na actualidade os alumnos con frecuencia só teñen a opción de escoller entre comezar polo estudo dos resultados dunha especialización previa, cun material que está illado das súas experiencias cotiás, ou enfrontar un estudo heteroxéneo da natureza no que o material preséntase ao azar, e non leva a ningún lugar en particular. O hábito de introducir aos alumnos universitarios en disciplinas científicas segregadas, da forma en que se fai cando un home desexa converterse en experto nun campo dado, está sendo trasladado aos institutos. Aos alumnos nestes centros simplemente se lles presenta unha visión máis elemental da disciplina, coas dificultades suavizadas e cos temas reducidos ao nivel da súa habilidade suposta. A causa deste procedemento radica en seguir a tradición, máis que nun seguimento consciente da filosofía dualista. Pero o efecto é o mesmo, como

se o propósito fose inculcar a idea de que as ciencias que se ocupan da natureza nada teñen que ver co home e *vice versa*. Unha boa parte da ineficacia relativa na ensinanza das ciencias, para os que nunca foron especialistas científicos, deriva dos efectos desa quebra que é inevitable cando se comeza [a escola] con materias de estudo organizadas tecnicamente. Mesmo que todos os estudantes fosen especialistas científicos principiantes, sería cuestionable que ese fose o método máis efectivo. Considerando que a gran maioría se ocupa do estudo das ciencias só polo seu efecto nos seus hábitos mentais — para que sexan máis atentos, máis abertos, máis inclinados a aceptar a provisionalidade e a comprobar as ideas propostas ou suxeridas—, e para lograr unha comprensión mellor do seu medio cotiá, certamente [o método] resulta inadecuado. Con demasiada frecuencia o alumno acaba cun coñecemento superficial que é demasiado básico para ser científico e demasiado técnico para ser aplicado a asuntos cotiás.

O uso da experiencia ordinaria para garantir avances nos materiais e no método científico, mais mantendo este último vinculado a intereses humanos comúns, é hoxe máis doado do que o era antes. A experiencia normal de todas as persoas en comunidades civilizadas está hoxe intimamente asociada aos procesos e aos resultados industriais. Estes, pola súa vez, son tamén casos de ciencia aplicada. A máquina de vapor fixa e a móbil, o motor de explosión, o automóbil, o telégrafo e o teléfono, o motor eléctrico, entran directamente nas vidas da maioría das persoas. Os alumnos de curta idade xa están familiarizados con estas cousas. Non só depende a ocupación laboral dos seus pais destas aplicacións científicas, senón que as tarefas do fogar, o coidado da saúde, o que se ofrece á vista nas rúas, incorporan logros científicos e estimulan o interese polos principios científicos relacionados con todo iso. O punto de partida pedagóxico obvio para a instrución científica non é ensinar cousas que se catalogan como ciencia, senón utilizar actividades e aparellos

familiares para a observación e a experimentación directa, ata que os alumnos cheguen a coñecer algúns principios fundamentais, ao entendelaos nos seus traballos prácticos cotiás.

A opinión a veces formulada de que é unha deturpación da «pureza» da ciencia estudala na súa encarnación activa, en lugar de facelo na súa abstracción teórica, aséntase nun erro. De feito, calquera materia é cultural na medida en que se perciba no seu maior abano posible de sentidos. A percepción de sentidos depende da percepción das relacións, do contexto. Observar un feito ou lei científica no seu contexto humano, pero igualmente no físico e no técnico, supón ampliar a súa significación e aumentar o seu valor cultural. A súa aplicación económica directa, se por económico se entende algo con valor monetario, é incidental e secundaria, se ben fai parte das súas relacións actuais. O importante é que o feito se perciba nas súas relacións sociais, nas súas funcións na vida.

Por outra banda, «humanismo» significa, no fondo, estar imbuído cunha visión intelixente dos intereses humanos. O interese social, idéntico no seu sentido profundo ao interese moral, é necesariamente o máis importante para o home. O coñecemento *sobre* o home, a información do seu pasado, a familiaridade cos seus rexistros literarios documentados, poden ser unha posesión tan técnica como a acumulación de detalles físicos. Os homes poden estar ocupados de múltiples formas, facendo diñeiro, adquirindo as habilidades para os traballos de laboratorio, acumulando un banco de datos sobre asuntos lingüísticos ou coa cronoloxía das creacións literarias. Se tal actividade non contribúe a ampliar a visión imaxinativa da vida, sitúase ao nivel do traballo inquieto dos nenos. Coñécese a forma pero esquecese o contido da actividade. Rapidamente dexenerará nunha acumulación avarenta, pois o home prezase polo que ten, e non polo sentido que encontra nos asuntos da vida. Toda materia na que se propoña aumentar o interese polos valores da vida, toda materia que promova unha maior sen-

sibilidade polo benestar social e unha maior habilidade para fomentar ese benestar é unha materia human[ist]a¹²⁹.

O espírito humanista dos gregos era natural e intenso, pero reducido no seu alcance. Todos os que quedaban fóra do círculo helénico eran bárbaros, e desprezables agás como posibles inimigos. Por agudas que fosen as observacións e as especulacións sociais dos pensadores gregos, nos seus escritos non hai unha palabra que indique que a civilización grega non fose autónoma e autosuficiente. En aparencia non había sospeita de que o seu futuro estivese a mercé do estranxeiro menosprezado. Dentro da comunidade grega, o intenso espírito social víase limitado polo feito de que aquela cultura superior estaba asentada sobre un substrato de escravitude e de servidume económica; sendo as clases necesarias para a existencia do Estado, como declaraba Aristóteles, pero non como partes xenuínas del. O desenvolvemento da ciencia produciu unha revolución industrial que fixo que diferentes pobos entrasen nun contacto tan estreito entre si, grazas á colonización e ao comercio, que aínda habendo nacións que se senten superiores ás outras, ningunha nación pode albergar a ilusión de que o seu destino está plenamente decidido e garantido. A mesma revolución aboliu a servidume agrícola, e creou unha clase de traballadores industriais máis ou menos organizados con dereitos políticos recoñecidos, e que demanda un rol no control responsable da industria, demanda que é acollida con atención amable por moitas persoas entre as ben acomodadas, dado que acabaron por ter relacións máis directas coas clases menos afortunadas grazas á ruptura das barreiras de clase.

Este estado de cousas pode formularse dicindo que o humanismo máis vello omitiu considerar as condicións económicas e industriais. En consecuencia, a súa visión era limitada. A cultura, baixo tales circunstancias, inevitablemente represen-

¹²⁹ *Humane* no orixinal, con ese sentido dobre de humanista e humana.

tou a posición intelectual e moral da clase que tiña o control social. Tal tradición, en relación coa cultura, como xa vimos (p. 431), é aristocrática; pon de relevo o que separa unha clase da outra, en troques de intereses comúns fundamentais. Os seus estándares están no pasado, pois o seu obxectivo consiste máis en preservar o que se ten gañado que en estender plenamente o abano da cultura.

As transformacións que se propoñen ao ter en maior consideración a industria e todo o que ten que ver con gañar o sustento, con frecuencia se condenan como ataques á cultura herdada do pasado. Pero unha visión educativa máis ampla considerará as actividades industriais como medios para lograr que os recursos intelectuais sexan máis accesibles ás masas, e para darlle maior solidez á cultura dos que teñen maiores recursos. En suma, cando consideramos a estreita relación entre a ciencia e o desenvolvemento industrial por unha banda, e entre o refinamento literario e estético e unha organización social aristocrática pola outra, percibimos a oposición entre as materias científicas técnicas e as materias literarias refinadas. Temos diante nosa a necesidade de superar esta separación na educación se a sociedade quere ser verdadeiramente democrática.

Resumo

O dualismo filosófico entre o home e a natureza reflíctese na división entre materias naturalistas e humanistas, e na tendencia a reducir estas últimas aos rexistros literarios do pasado. Este dualismo non é característico (como o eran os outros que sinalamos) do pensamento grego. Agromou, en parte, debido ao feito de que a cultura en Roma e na bárbara Europa non era un produto propio, senón que se tomaba prestado directa ou indirectamente de Grecia, pero tamén por causa de que as condicións políticas e eclesiásticas poñían de relevo unha dependencia da autoridade que ofrecía o coñecemento pasado tal e como se transmitira nos documentos literarios.

Nun principio, o nacemento da ciencia moderna anunciaba a restauración da relación íntima entre a natureza e a humanidade, pois consideraba o coñecemento da natureza como medio para garantir o progreso humano e o benestar. Pero as aplicacións máis inmediatas da ciencia servían para defender os intereses dunha clase, e non aos homes no seu conxunto; e os principios filosóficos dominantes na doutrina científica, adoitaban ora separala do home, ao ser material, sendo el espiritual e inmaterial, ora a reducir a mente a unha ilusión subxectiva. En consecuencia, na educación emerxe a tendencia a tratar as ciencias como un conxunto separado de materias, que contiñan información técnica relativa ao mundo físico, e a considerar os vellos estudos literarios como os verdadeiramente humanistas. O reconto ofrecido anteriormente verbo da evolución do coñecemento, e do plan de estudos que del derivou na educación, teñen a finalidade de superar esa división, e a de garantir o recoñecemento do lugar ocupado polas materias das ciencias naturais nos asuntos humanos.

CAPÍTULO XXII O INDIVIDUO E O MUNDO

1. A mente como entidade puramente individual

Estivemos analizando as influencias que provocaron unha división entre traballo e ocio, entre saber e facer, entre home e natureza. Estas influencias son a causa de que os contidos da educación se dividisen en disciplinas separadas. Tamén foron asumidas por varias filosofías que opuxeron entre si corpo e mente, coñecemento teórico e praxe, mecanismo físico e propósito ideal. Na perspectiva filosófica, estes diferentes dualismos culminan nunha demarcación precisa entre as mentes individuais e o mundo, e entre elas mesmas. Ben que a relación desta posición filosófica co proceso educativo non é tan obvia como a que manteñen cuestións examinadas nos últimos tres capítulos, hai certas consideracións educativas que se corresponden con ela; falamos da antítese que se supón que existe entre a materia de estudo (o correlato do mundo) e o método (o correlato da mente), e falamos da tendencia a tratar o interese como algo puramente privado, sen relación intrínseca co material estudado. Alén de resultados educativos incidentais, neste capítulo mostrarase que a filosofía dualista de mente e mundo implica unha concepción errónea da relación entre coñecemento e intereses sociais, e entre a individualidade ou liberdade, e o control social e a autoridade.

A identificación da mente co ser individual, e deste último cunha conciencia psíquica privada é comparativamente moderna. Tanto na época grega como na medieval, a regra consistía en considerar o individuo como unha canle a través da que operaba unha intelixencia universal divina. O individuo, en sentido estrito, non era quen coñecía; quen coñecía era a «razón» que operaba por medio del. O individuo interfería

xerando un risco, e só en detrimento da verdade. Na medida en que era o individuo quen «coñecía», en lugar da razón, a presunción, o erro, e a opinión, substituían o coñecemento verdadeiro. En Grecia, a observación era penetrante e atenta; e o pensamento era libre, mesmo ata o punto de promover especulacións gratuítas. En consonancia, os resultados da teoría tiñan que ser consecuentes coa ausencia dun método experimental. Sen un método así os individuos non se podían dedicar a saber, nin realizar un contraste cos resultados das indagacións doutras persoas. Sen a fiabilidade do contraste cos outros, as mentes dos homes non podían ser intelectualmente responsables; os resultados aceptábanse pola súa consistencia estética, pola súa dimensión agradable ou polo prestixio dos seus autores. No período bárbaro, os individuos mantiñan unha actitude aínda máis humilde coa verdade; o coñecemento importante era en aparencia revelado pola divindade, e as mentes dos individuos nada podían facer agás operar con el despois de ter sido recibido da autoridade. Alén dos aspectos máis conscientemente filosóficos destes movementos, a ninguén se lle ocorre identificar a mente e o ser persoal¹³⁰ cando as crenzas se transmiten polos costumes.

No período medieval imperaba o individualismo relixioso. O asunto máis importante da vida era a salvación da alma individual. Na baixa Idade Media este individualismo latente atopou unha formulación precisa nas filosofías nominalistas que trataban a estrutura do coñecemento como algo construído dentro do individuo por medio dos seus propios actos e dos seus estados mentais¹³¹. Co auxe do individualismo económico e político

¹³⁰ *Personal self* no orixinal.

¹³¹ A filosofía nominalista negaba a existencia de conceptos «universais», e un dos seus máis importantes autores foi Guillerme de Occam (1285-1349), quen defendía o coñecemento intuitivo da realidade, e criticaba as propostas metafísicas da tradición escolástica, sobre todo a visión de conceptos como substancia e causa. Como doutrina filosófica relacionada cos debates metafísicos, o nominalismo negou existencia real aos chamados conceptos universais (xéneros e especies), definidos pola Escolástica, para facer valer que só os obxectos singulares posúen existencia real, coas súas cualidades individuais. Os conceptos, que a

despois do século dezaseis, e coa extensión do protestantismo, chegou o tempo de insistir nos dereitos e deberes do individuo na propia procura do coñecemento. Isto levou a pensar que o coñecemento é algo que se adquire sempre a través das experiencias persoais e privadas. En consecuencia, pasouse a pensar que a mente, fonte e posuidora do coñecemento, era totalmente individual. Así, no plano educativo encontramos reformistas da educación, como Montaigne¹³², Bacon, Locke, que desde aquela denuncian con vehemencia todo coñecemento que se adquire de orella¹³³, e sinalando que mesmo se as crenzas acaban sendo certas non constitúen coñecemento a non ser que se desenvolvesen e se contrastasen mediante a experiencia persoal. A reacción contra a autoridade en todas as esferas da vida, e a intensidade da loita contra grandes atrancos pola liberdade de acción e de investigación, puxo tanta énfase nas observacións e nas ideas persoais que a mente acabou illada e separada do mundo que cumpría coñecer.

Este illamento reflíctese no gran desenvolvemento daquela rama da filosofía coñecida como epistemoloxía, a teoría do coñecemento¹³⁴. A identificación da mente co ser, e a consideración do ser como algo independente e autosuficiente, creou un abismo tan grande entre a mente pensante e o mundo, que xurdiu a cuestión de se o coñecemento era realmente posible. Dado un suxeito, quen coñece, e un obxecto, a cousa a coñecer, enteiramente separados entre si, faise necesario crear unha

doctrina do *realismo* dotaba de existencia, serían só nomes (*nomen*), de aí o de *nominalismo*. Os conceptos universais (ex.: «seres humanos») non existirían fóra da mente, sendo só signos utilizados para significar moitos obxectos individuais semellantes (Artur, Xoana, Manola...).

¹³² Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) foi un filósofo escéptico e escritor humanista do Renacemento, autor de *Essais* (con edicións de 1580, 1589 e 1595) e creador do xénero literario coñecido como ensaio. Propuxo en materia educativa a entrada ao saber por medio de exemplos concretos e de experiencias antes que por coñecementos abstractos aceptados sen crítica alguna, facendo valer a superioridade do xuízo e do saber práctico sobre a erudición.

¹³³ *Hearsay* no orixinal.

¹³⁴ Derivada dos vocábulos gregos *episteme* e *logos*, implica un coñecemento diferente daquel que Platón definía como *doxa*, ou opinión.

teoría que explique como establecen a relación entre ambos, de xeito que poida xerarse un coñecemento válido. Este problema, xunto a aquel outro verbo da posibilidade de que o mundo inflúa na mente e a mente no mundo, converteuse na preocupación case exclusiva do pensamento filosófico. As teorías de que non podemos coñecer o mundo como realmente é senón tan só as impresións que deixa na mente, ou de que non hai mundo alén da mente individual, ou de que o coñecemento tan só é unha asociación concreta dos propios estados da mente, xurdiron desta preocupación. Non estamos directamente interesados na súa verdade, pero o feito de que solucións tan desesperadas fosen aceptadas supón unha mostra do grao en que a mente se situou por enriba do mundo da realidade. Unha proba do mesmo feito témola no uso crecente do termo «consciencia» como equivalente de mente, no suposto de que exista un mundo interior de estados e de procesos conscientes, independente de calquera relación coa natureza e coa sociedade, un mundo interior que pode ser coñecido con máis certeza e rapidez que calquera outra cousa. Resumindo, o individualismo práctico, en tanto loita por unha maior liberdade de pensamento na acción, converteuse en subxectivismo filosófico.

2. A mente individual como axente de reorganización

Debería resultar evidente que este movemento filosófico entendeu mal o significado do movemento práctico. En lugar de transcribilo, perverteuno. Os homes en realidade xa non participaban na loita absurda para verse libres da relación coa natureza, nin entre si. Loitaban por unha maior liberdade *na* natureza e na sociedade. Querían maiores poderes para poñer en marcha cambios no mundo das cousas e dos seus iguais; máis posibilidades de movemento, e, en consecuencia, máis liberdade nas observacións e nas ideas implícitas no movemento. Non querían estar illados do mundo, senón manter unha relación máis íntima con el. Querían formar as súas crenzas

sobre o mundo por eles mesmos, en lugar de seguir a tradición. Querían unha unión maior cos seus semellantes, de xeito que puideran influír uns nos outros con maior eficacia e combinar as súas accións respectivas en obxectivos comúns.

No que concernía ás súas crenzas, sentían que unha boa parte do que se consideraba coñecemento era unha simple acumulación de opinións do pasado, unha boa parte absurdas e as correctas incomprendidas ao telas que aceptar en base á autoridade. Os homes tiñan que observar por eles mesmos, e formar as súas propias teorías e comprobalas persoalmente. Tal método era a única alternativa á imposición do dogma da verdade, un procedemento que reducía a mente a un acto formal de aquiescencia coa verdade. Tal é o significado do que a veces se denomina como substitución dos métodos experimentais indutivos do saber polos dedutivos. Dalgunha forma, os homes sempre utilizaron o método indutivo ao tratar os seus asuntos prácticos inmediatos. A arquitectura, a agricultura, a manufactura, etc., tiñan que asentarse na observación das actividades dos obxectos naturais, e comprobar dalgunha maneira as ideas sobre tales asuntos a través dos resultados. Pero mesmo en tales casos existía unha confianza excesiva na forza do costume, que se seguía a cegas, sen comprensión ningunha. E este método asentado na observación e na experimentación restrinxíuse a eses asuntos «prácticos», mantendo unha distinción clara entre a praxe e o coñecemento teórico ou verdade (cap. XX). O auxe das cidades libres, o aumento das viaxes, da exploración, e do comercio, a evolución de novos métodos de produción de mercadorías e de facer negocios, fixo que o home por fin dependese dos seus propios recursos. Os reformadores da ciencia como Galileo¹³⁵, Descartes, e os seus sucesores, utilizaron métodos

¹³⁵ Galileo Galilei (1564-1642) foi un matemático, físico, astrónomo e filósofo italiano que realizou importantes descubrimentos astronómicos e que confirmou ás teses heliocéntricas de Copérnico cos seus *Discursos y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias* (1642), que pode considerarse como o primeiro libro da física moderna, no que

análogos para determinaren feitos sobre a natureza. O interese polo descubrimento ocupou o lugar do interese na sistematización e na «demostración» das crenzas recibidas.

Unha interpretación filosófica xusta destes movementos tería posto de relevo, certamente, os dereitos e as responsabilidades do individuo na procura do coñecemento e na comprobación persoal de crenzas, sen importarlles qué autoridades as avalaban. Pero non tería illado ao individuo do mundo, nin tería illado por tanto aos individuos entre si, cando menos en teoría. Teríase decatado de que tal desconexión, tal ruptura da continuidade, negaba por adiantado a posibilidade de éxito nas súas empresas. De feito todo individuo medra, sempre ten medrado, nun medio social. As súas respostas vólvense intelixentes, ou collen sentido, simplemente porque vive e actúa nun medio de sentidos e de valores aceptados (p. 145). A través da interacción social, compartindo actividades que implican crenzas, gradualmente adquire unha mente propia. A concepción da mente como unha posesión do ser totalmente illada está nas antípodas da verdade. O ser *acquire* mente na medida en que o coñecemento das cousas se encarna na vida que o rodea; o ser non é unha mente separada que constrúe coñecemento desde a nada e pola súa conta.

Porén existe unha distinción válida entre o coñecemento que é obxectivo e impersoal, e o pensamento que é subxectivo e persoal. Dalgunha maneira, o coñecemento é aquilo que damos por suposto. É aquilo que está establecido, disposto, elaborado, baixo control. Non precisamos pensar naquilo que coñecemos plenamente. Na linguaxe común é algo certo, garantido. E isto non implica un simple sentimento ou certeza. Non denota un

afirmou sobre bases matemáticas, en lugar do estudo cualitativo aristotélico, o principio da relatividade do movemento mediante a relación de cantidades medibles, espazo e tempo, enunciando e demostrando os seus teoremas a partir de axiomas. Co seu modo de estudar a natureza sentou as bases do método científico experimental e da concepción mecanicista da natureza.

sentimento, senón unha actitude práctica, unha disposición a actuar sen reserva nin obxeccións. Certamente podemos estar errados. O que se considera coñecemento, como feito e verdade, pode non ser tal nun momento determinado. Pero todo o que se acepta sen ser cuestionado, o que se dá por suposto na nosa interacción mutua e coa natureza, é o que, nun momento concreto, se *denomina* coñecemento. Sen embargo, o pensamento, como vimos, comeza desde a dúbida e a incerteza. Implica unha actitude de indagación, de procura e de busca, en lugar dunha de dominio e de posesión. Mediante o seu proceso crítico o coñecemento verdadeiro revísase e amplíase, e as novas conviccións a respecto do estado das cousas reorganízanse.

Non hai dúbida de que os últimos séculos foron un período típico de revisión e de reorganización de crenzas. Os homes en realidade non desbotaron todas as crenzas transmitidas en relación ás realidades da existencia, e non comezaron de novo sobre a base de sensacións e ideas propias e exclusivas. Non poderían facelo aínda que o desexasen, e se fose posible o único resultado sería un estado de estupidez xeral. Os homes comezaron polo que se consideraba coñecemento, e investigaron criticamente os fundamentos sobre os que descansaba; anotaron as excepcións; utilizaron aplicacións mecánicas novas para iluminar datos inconsistentes co que se viña crendo; utilizaron a súa imaxinación para concibir un mundo diferente de aquel no que os seus antepasados depositaran a súa confianza. O traballo foi realizado por fases, por retallos. Cada problema enfrontábase por separado. Os resultados finais de todas as revisións supuxeron, porén, unha revolución nas concepcións anteriores do mundo. Todo iso supuxo unha reorganización dos hábitos intelectuais anteriores, infinitamente máis eficiente do que tería sido unha ruptura radical con todo o anterior.

Este estado de cousas propón unha definición do rol do individuo, ou do ser, no coñecemento; nomeadamente a redirección ou reconstrución das crenzas aceptadas. Cada *nova* idea, cada

concepción das cousas que difira do que a crenza dominante autoriza, ten que ter a súa orixe nun individuo. Non hai dúbida de que sempre están abrollando novas ideas, pero unha sociedade gobernada polo costume non favorece o seu desenvolvemento. Ao contrario, adoita suprimilas, en tanto son desviacións do que resulta normal. O home que mira as cousas de forma diferente aos demais tense por persoa sospeitosa nunha comunidade así; persistir niso pode resultarlle fatal. Mesmo cando a censura social das crenzas non é tan estrita, as condicións sociais poden non ser quen de proporcionar os recursos que son necesarios para que as novas ideas se elaboren axeitadamente; ou poden non ser quen de facilitar o apoio material e a recompensa aos que as sosteñen. Velaí que queden como simples fantasías, castelos románticos no aire, ou especulacións etéreas. A liberdade para observar e para imaxinar que implica a revolución científica moderna non estaba certamente garantida; houbo que loitar por ela; moitos sufriron pola súa independencia intelectual. Pero, por regra xeral, a sociedade europea moderna permitiu primeiro, e promoveu con decisión despois, cando menos nalgúns campos, as reaccións individuais que se desviaban do que o costume mandaba. O descubrimento, a investigación, a procura de novos eidos, os inventos, finalmente se converteron ora na última moda social, ora en algo en certo modo tolerable.

Non obstante, como xa se sinalou, as teorías filosóficas do coñecemento non se contentaban con concibir a mente no individuo como o pivote sobre o que xiraba a reconstrución de crenzas, mantendo así a continuidade entre o individuo, o mundo natural e os seus semellantes. Consideraban a mente individual como unha entidade separada, completa en cada persoa, e illada da natureza e por tanto das outras mentes. Por iso o individualismo intelectual, en tanto actitude de revisión crítica das crenzas pasadas que é indispensable para o progreso, se formulou explicitamente, como individualismo moral e social. Cando as actividades da mente se afastan das crenzas

habituais e tentan sometelas a transformacións que pola súa vez gocen de aprobación xeral, non existe oposición entre o individual e o social. As variacións intelectuais do individuo na observación, na imaxinación, no xuízo, e na invención son simplemente medios para o progreso social, do mesmo xeito que a conformidade co hábito é un medio para a conservación social. Pero cando se considera que o coñecemento se orixina e se desenvolve dentro do individuo, ignóranse e néganse os elos que unen a vida mental das persoas coa dos seus semellantes.

Cando se nega a dimensión social das operacións mentais individuais, aparece o problema de encontrar conexións que relacionen o individuo cos seus semellantes. O individualismo moral deriva da separación consciente de diferentes centros de vida. Ten as súas raíces na noción de que a conciencia de cada persoa é totalmente privada, un continente hermético, intrinsecamente independente das ideas, os desexos e os propósitos dos demais. Pero cando os homes actúan, actúan nun mundo común e público. Velaí o problema que deriva da teoría das mentes conscientes illadas e independentes: dado que os sentimentos, as ideas e os desexos, non teñen nada que ver entre si, como se poden controlar as accións derivadas deles por mor do interese social e público? Ante unha conciencia egoísta, como pode ter lugar unha acción que se ocupe dos outros?

As filosofías morais que partiron destas premisas desenvolveron catro formas diferentes de tratar a cuestión.

(i) Un método representa a supervivencia da vella posición asentada na autoridade, con tantas concesións e tantos compromisos que o progreso dos acontecementos fixo totalmente inevitable. As desviacións e as diverxencias que poida mostrar un individuo aínda se consideran con sospeita; en principio son evidencias de desordes, de revoltas, e de alteracións propias dun individuo que non segue a autoridade da guía externa. De feito, como algo diferente ao principio, tolérase o individualismo intelectual nalgúns ámbitos técnicos, en materias como as

matemáticas e a física e a astronomía, e nos inventos técnicos que diso se deriven. Pero a aplicabilidade dun método así a materias morais, sociais, legais e políticas, négase. Nestes campos o dogma segue a ser o principio supremo; certas verdades eternas que foron coñecidas pola revelación, pola intuición ou pola sabedoría dos nosos antepasados, supoñen límites infranqueables á observación e á especulación individual. Os males que afectan á sociedade son debidos aos esforzos de individuos desorientados por transgredir eses límites. Entre as ciencias físicas e as morais, están as ciencias intermedias da vida, onde a liberdade de pescuda só pode operar no territorio a contracorrente e baixo a presión dos feitos consumados. Se ben a historia pasada demostrou que as posibilidades da bondade humana aumentan e teñen máis garantías cando se confía na responsabilidade derivada do propio proceso de investigación, a teoría «da autoridade» establece un dominio sagrado para a verdade que debe estar protexido fronte ás invasións de quen altera as crenzas. Na perspectiva educativa, non se pon tanta énfase na verdade eterna canto na autoridade do libro ou do profesor, e non se favorece a variación individual.

(ii) Outro método é o que a veces se denomina racionalismo ou intelectualismo abstracto. Establécese unha facultade lóxica formal, diferente da tradición e da historia, e de calquera materia de estudo concreta. A esta facultade da razón concédeselle o poder de influír directamente na conduta. Dado que se ocupa de formas totalmente xerais e impersoais, cando persoas diferentes actúan segundo achados lóxicos, as súas actividades resultarán externamente consistentes. Non cabe cuestionar os servizos prestados por esta teoría. Foi un elemento poderoso na crítica negativa e contundente das doutrinas que non tiñan máis fundamento que a tradición e os intereses de clase; acostumou aos homes a debater con liberdade, e máis en asentar a idea de que as crenzas deben substituírse con criterios de racionalidade. Minorou o poder do prexuízo, da superstición e da forza bruta,

habituaudo aos homes a confiar na argumentación, no debate e na persuasión. Promoveu a claridade e a orde na exposición. Pero a súa influencia foi maior na destrución de vellas falsidades que na construción de novos elos e asociacións entre os homes. A súa natureza formal e baleira, en tanto concibía a razón como completa en si mesma e allea aos contidos; a súa actitude hostil cara as institucións históricas; ou o seu desprezo pola influencia do hábito, do instinto, da emoción, como factores operativos na vida, impediron que puidese suxerir métodos e obxectivos propios. A lóxica pura, por importante que sexa en arranxar e en criticar as materias de estudo existentes, non pode xerar por si mesma unha nova materia de estudo. Na educación, o correlativo é confiar en regras e principios xerais xa dados para garantir o acordo, sen facer nada para comprobar que as ideas dos alumnos se aveñen entre si.

(iii) Mentres a filosofía racionalista se desenvolvía en Francia, o pensamento inglés apelaba ao intelixente interese persoal dos individuos para garantir unidade externa nos actos derivados de correntes de consciencia illadas. Os acordos legais, especialmente na administración penal, e as normas gobernamentais, tiñan que ser quen de previr que os actos derivados de atender as propias sensacións interferisen cos sentimentos de outros. A educación tiña que inculcar nos individuos a idea de que a non interferencia cos outros e algún grao de consideración positiva polo seu benestar, eran necesarios para garantir a procura da felicidade propia. Non obstante, dáballe o máximo relevo ao comercio como medio de lograr harmonía entre a conduta propia e a dos demais. No comercio, cada quen procura a satisfacción dos seus propios desexos, pero só pode obter o beneficio propio cando se ofrece algunha mercadoría ou servizo aos demais. Así, procurando o incremento dos seus propios estados pracenteiros da consciencia, contribúe á consciencia dos demais. De novo non hai dúbida de que este punto de vista expresaba e promovía unha percepción mellorada dos

valores da vida consciente, e o recoñecemento de que os axustes institucionais deben ser xulgados en último termo polas contribucións que fan na intensificación e na ampliación do alcance da experiencia consciente. Tamén fixo moito por rescatar o traballo, a industria e os recursos mecánicos do desprezo que padecían en comunidades gobernadas por unha clase ociosa. En ambos sentidos, esta filosofía promoveu un interese social maior e máis democrático. Pero estaba estragado pola estreiteza da súa premisa fundamental: a doutrina de que cada individuo actúa só en relación aos seus propios praceres e penares, e que os actos considerados xenerosos e amigables só son maneiras indirectas de procurar e garantir o propio confort. Noutras palabras, fixo explícitas as consecuencias inherentes a calquera doutrina que faga da vida mental algo fechado, en lugar de ser unha tentativa para reorientar e readaptar asuntos comúns. Fixo da unión entre os homes un asunto de cálculo de aparencias¹³⁶. Provocou os comentarios despectivos de Carlyle¹³⁷ que aseguraba que era unha doutrina de anarquía con policía, que só recoñecía un «vínculo monetario» entre os homes. Os equivalentes educativos desta doutrina son máis que evidentes no uso que se fai de agradables recompensas e dolorosos castigos.

(iv) A filosofía dominante en Alemaña seguiu outra dirección. Comezaba co que en esencia era a filosofía racionalista de Descartes e dos seus seguidores franceses. Pero mentres o pensamento francés no seu conxunto desenvolveu a idea da razón, en oposición a unha concepción relixiosa dunha mente divina residente nos individuos, o pensamento alemán (como en Hegel) fixo unha síntese dos dous. A razón é absoluta. A natureza é a razón encarnada. A historia é a razón na progresiva

¹³⁶ *Externals* no orixinal, tamén se podería traducir por ganancias.

¹³⁷ Thomas Carlyle (1795-1881) foi un historiador, crítico social e ensaísta británico influenciado polo idealista alemán Fichte, sendo un dos maiores promotores das letras e da filosofía de expresión alemá en Inglaterra. Criticou os males da revolución industrial, ao tempo que gababa a sociedade medieval.

revelación do home. Un individuo vólvese racional só cando absorbe a racionalidade da natureza e das institucións sociais. Pois unha razón absoluta non é, como a razón do racionalismo, simplemente formal e baleira; en tanto absoluta debe incluílo todo. Así o problema real non reside en controlar a liberdade individual, de xeito que poida xurdir algunha medida de orde social e de concordia, senón en lograr unha liberdade individual mediante o desenvolvemento de conviccións individuais segundo a lei universal contida na organización do Estado como Razón obxectiva. Aínda que esta filosofía normalmente se denomina idealismo absoluto ou obxectivo¹³⁸, mellor sería denomínela, cando menos no plano educativo, idealismo institucional (p. 183). Idealizaba as institucións históricas ao consideralas encarnacións dunha mente inmanente absoluta. Non pode haber dúbida de que esta filosofía realizou un labor notable ao rescatar a filosofía, a principios do século dezanove, do individualismo illado en que caera en Francia e en Inglaterra. Tamén serviu para facer que a organización do Estado se interesase de forma máis construtiva en asuntos públicos. Limitou o poder do azar, da simple convicción lóxica individual, dos actos do puro interese persoal. Fixo que a intelixencia se ocupase da xestión dos asuntos; acentuou a necesidade dunha educación organizada a nivel nacional en favor dos intereses do Estado. Promoveu e estableceu a liberdade de investigación en todos os ámbitos técnicos dos fenómenos naturais e históricos. Pero nas cuestións morais máis transcendentais tendeu a recuperar o principio da autoridade. Fixo pola eficacia na organización máis do que fixera calquera das filosofías anteriormente mencionadas, pero non anticipou a modificación experimental libre desta organización. Foi allea a unha democracia política, que acreditase no dereito a que os desexos e os propósitos indi-

¹³⁸ Mentres o idealismo obxectivo mantén que as ideas existen por si mesmas e que podemos aprehéndelas a través da experiencia, o idealismo subxectivo defende que as ideas existen na mente do suxeito, pois non existe un mundo externo como tal.

viduais participasen en readaptar a sociedade mesmo na súa constitución fundamental.

3. Equivalentes educativos

Non é necesario considerar polo miúdo os equivalentes educativos dos diversos defectos atopados nestes diferentes tipos de filosofía. Abonda con dicir que en xeral a escola ten sido a institución que mostrou con maior claridade a antítese suposta entres os métodos de aprendizaxe expresamente individualistas e a acción social, e entre liberdade e control social. A antítese reflíctese na ausencia dunha atmosfera social e da motivación para aprender, e na separación resultante, na xestión escolar, entre os métodos de instrución e os métodos de goberno; e nas escasas oportunidades para a iniciativa individual. Cando a aprendizaxe é unha etapa de iniciativas dinámicas que implican un intercambio mutuo, o control social aparece no propio proceso da aprendizaxe. Cando o factor social está ausente, aprender convértese no traslado dalgún material presentado a unha conciencia puramente individual, e non hai razón inherente pola que a disposición mental e emocional vaia tomar unha orientación máis socializada.

Entre os defensores e os detractores da liberdade na escola existe a tendencia a identificar a liberdade coa ausencia de dirección social, ou, a veces, coa simple falta de represión do movemento. Pero a razón da demanda de liberdade radica na necesidade de condicións que permitan que un individuo faga a súa propia contribución especial aos intereses do grupo, e a participar nas súas actividades de modo tal que a orientación social dependa da súa propia actitude mental, e non do mero ditado autoritario dos seus actos. Dado que o que con frecuencia se denomina disciplina ou «goberno» ten que ver só coa dimensión externa da conduta, asociase como reacción un sentido similar á liberdade. Pero cando se entende que cada idea significa unha

calidade mental expresada na acción, a suposta oposición entre elas desaparece. A liberdade representa en esencia o rol que xoga o pensamento, que é persoal, na aprendizaxe; significa iniciativa intelectual, independencia na observación, invención asisada, previsión de consecuencias, e enxeño para adaptarse a elas.

Pero dado que todo isto corresponde coa fase mental da conduta, o xogo necesario da individualidade, ou liberdade, non se pode separar da oportunidade para o xogo libre dos movementos físicos. Unha quietude física forzada pode ser prexudicial para a comprensión dun problema, para realizar as observacións necesarias para definilo, e para desenvolver os experimentos que poñan a proba as ideas propostas. Tense dito moito verbo da importancia da «actividade propia» na educación, pero o concepto con frecuencia se ten restrinxido a algo simplemente interno, algo que exclúe o uso libre dos órganos sensoriais e motores. E posible que aqueles que están na etapa de aprender mediante símbolos, ou que participan na elaboración das implicacións dun problema ou idea antes de cavilar na actividade con maior detemento, non precisen de actividades ben visibles e perceptibles. Pero todo o ciclo da actividade propia implica a posibilidade de investigar e de experimentar, para probar as ideas propias nas cousas, descubrir o que se pode facer cos materiais e cos aparellos. E isto é incompatible cunha actividade física que estea moi reducida.

A veces a actividade individual tense entendido como se for preciso deixar que o alumno traballe por si mesmo ou só. O alivio que supón non ter que atender o que os demais están a facer é realmente necesario para garantir calma e concentración. Os nenos, como as persoas maiores, precisan estar a soas un tempo razoable. Pero o tempo, o espazo, e a cantidade de traballo autónomo é cuestión de grao, non de principio. Non existe oposición inherente entre traballar cos outros e traballar individualmente. Ao contrario, certas capacidades da persoa non agroman sen o estímulo que xorde pola asociación cos demais. Dicir que un

nenos debe traballar só, e non participar en actividades de grupo para ser libre e para permitir que a súa individualidade se desenvolva, é unha noción que mide a individualidade en distancia espacial e a converte en algo físico.

A individualidade como factor que se debe respectar na educación ten un sentido dobre. En primeiro lugar, somos mentalmente individuos na medida en que temos os nosos propios problemas e propósitos, e pensamos por nós mesmos. A frase «pensar por un mesmo» é un pleonasma. A non ser que se faga por un mesmo, non é pensar. Só mediante as observacións, as reflexións, os proxectos e as probas pode un alumno ampliar e rectificar o que xa sabe. Pensar é unha actividade tan individual como facer a dixestión. En segundo lugar, entre persoa e persoa hai diferenzas nos puntos de vista, no interese polas cousas, na maneira de abordalas. Cando estas diferenzas se suprimen por mor dos intereses supostos da uniformidade, e se tenta ter un simple modelo no método de estudo e de recitado, inevitablemente aparecen a confusión e a artificialidade. A orixinalidade destrúese gradualmente, debilítase a confianza nos resultados da actividade mental propia, e incúlcase unha dócil submisión á opinión dos demais, pois doutro xeito as ideas desbócanse. O dano é maior agora que cando toda a comunidade se rexía polas crenzas do costume, porque o contraste entre os métodos de aprendizaxe utilizados na escola e aqueles que se empregan fóra dela é maior. Ninguén negará que o avance sistemático no descubrimento científico comezou cando aos individuos se lles permitiu, e se lles demandou, utilizar as súas propias formas de resposta na materia de estudo. Se como obxección se di que os alumnos na escola non son capaces de tal orixinalidade, e polo tanto deben dedicarse tan só a recoller e reproducir cousas xa sabidas polos máis informados, caben dúas respostas:

(i) Estamos a falar da orixinalidade na actitude que equivale á resposta non forzada da propia individualidade, non da orixinalidade medida en base aos resultados. Ninguén agarda que os máis

novos fagan descubrimentos orixinais verbo dos mesmos feitos e principios que xa se inclúen nas ciencias da natureza e do home. Pero non é ilóxico agardar que a aprendizaxe teña lugar baixo unhas condicións tales que na perspectiva de quen aprende se produza un descubrimento xenuíno. Se ben os estudantes inmaturos non farán os descubrimentos propios dos estudantes avanzados, eles farán os seus propios sempre que a aprendizaxe sexa axeitada.

(ii) No proceso normal de tomar contacto coa materia de estudo que outros xa coñecen, mesmo os alumnos novos reaccionan de formas inesperadas. Hai algo fresco, algo que nin o máis experimentado profesor é quen de anticipar totalmente, nas formas en que se enfrontan aos contidos, e nas maneiras peculiares en que as cousas os sorprenden. Con demasiada frecuencia se prescinde de todo isto por irrelevante; os alumnos son obrigados a traballar co material da mesma maneira exacta en que a persoa adulta o entende. Como resultado, aquilo que por natureza resulta orixinal en cada individualidade, aquilo que distingue unha persoa da outra, perde sentido e orientación. A ensinanza deixa entón de ser un proceso educativo para o profesor. Como moito, el aprende simplemente a mellorar a súa técnica actual; non chega a novos puntos de vista; non é quen de experimentar ningunha camaradería intelectual. Velaí que tanto ensinar como aprender adoitén converterse en algo convencional e mecánico con toda a tensión nerviosa que iso supón para as partes implicadas.

A medida que a madurez aumenta e na medida que o estudante posúe un pouso de coñecementos nos que se proxectan os novos contidos, redúcese o alcance dunha experimentación aleatoria e máis ou menos física. A actividade defínese ou especialízase en determinadas canles. Aos ollos dos demais, o estudante pode estar na posición dunha quietude física completa, porque as súas enerxías están reducidas ás canles nerviosas e aos aparatos conexos dos ollos e dos órganos vocais. Pero malia que esta actitude é unha mostra dunha concentración mental intensa por parte dunha persoa adestrada, non cabe concluír que se teña que

establecer como modelo para os estudantes que aínda teñen que atopar o seu camiño intelectual. E mesmo co adulto, non cobre todo o circuíto da enerxía mental. Sinala un período intermedio, capaz de ser ampliado co dominio crecente dunha materia, pero sempre situándose entre un período anterior de acción orgánica máis xeral e conspicua, e outro posterior en que se pon en práctica o que se ten apreendido.

Cando, porén, a educación toma conciencia da unión de corpo e mente na adquisición do coñecemento, non temos a obriga de insistir sobre a necesidade dunha liberdade obvia, ou externa. Abonda con identificar a liberdade que vai implícita nese ensinar e nese estudar con ese pensar que aumenta e mellora o que unha persoa xa sabe e cre. Se a atención se centra nas condicións que hai que cumprir para garantir unha situación favorable a un pensar eficaz, a liberdade non coñecerá atrancos. O individuo que ten un problema, e que, sendo realmente un problema para el, instiga a súa curiosidade, alimenta a súa necesidade da información que lle permita facerlle fronte, e que ten ao seu dispor un equipamento que permitirá realizar o seu propósito, é intelctualmente libre. Sexa cal for a capacidade de iniciativa e de imaxinación que posúa, estas entrarán en xogo e controlarán os seus impulsos e hábitos. Os seus propios propósitos dirixirán as súas accións. Doutro xeito, a súa atención aparente, a súa docilidade, as súas memorizacións e repeticións, tinguiranse de servilismo intelectual. Esa situación de submisión intelectual é necesaria para adecuar as masas a unha sociedade na que se agarda que a maioría non teña ideas e obxectivos propios, senón que siga as ordes da minoría que posúe a autoridade. Isto non é propio dunha sociedade democrática.

Resumo

O individualismo verdadeiro é un produto da redución do peso da autoridade do costume e das tradicións como fonte de cren-

zas. Alén de poucas excepcións, como ocorre no apoxeo do pensamento grego, supón unha manifestación comparativamente moderna. Non é que non teña habido sempre diferenzas individuais, senón que nunha sociedade dominada por costumes conservadores, son reprimidas ou, se acaso, nin se utilizan nin se promoven. Por razóns varias, non obstante, o novo individualismo interpretouse filosoficamente non como algo que significase o desenvolvemento de medios para revisar e transformar crenzas previamente aceptadas, senón como a afirmación de que a mente de cada individuo estaba completa no seu illamento de todo o demais. Na fase teorética da filosofía isto produciu un problema epistemolóxico: a cuestión de se era posible unha relación cognitiva do individuo co mundo. Na súa fase práctica, xerou o problema verbo da posibilidade de que unha conciencia puramente individual actuase en nome dos intereses xeral e social, o problema da orientación social. Se ben as filosofías que se elaboraron para tratar estas cuestións non tiveron efectos directos na educación, os supostos sobre os que se asentaban atoparon expresión na separación frecuentemente invocada entre o estudo e o goberno, e entre a liberdade da individualidade e o control polos outros. En relación á liberdade, o que cómpre ter presente é que designa unha actitude mental máis que un permiso externo para moverse, pero que este estado mental non se pode desenvolver sen unha certa marxe de movemento para explorar, para experimentar, para aplicar, etc. Unha sociedade baseada no costume permitirá as diferenzas individuais só ata onde chegue a súa conformidade co establecido; a uniformidade é o principal ideal en cada clase. Unha sociedade progresiva considera as diferenzas individuais como algo valioso dado que nelas atopa os medios para o seu propio desenvolvemento. Velaí que unha sociedade democrática deba, consonte este ideal, permitir a liberdade individual e o xogo das diferentes capacidades e intereses nas súas propostas educativas.

CAPÍTULO XXIII ASPECTOS VOCACIONAIS DA EDUCACIÓN

1. O significado de vocación¹³⁹

Na actualidade o conflito das teorías filosóficas céntrase en debater verbo do lugar adecuado e da función dos factores vocacionais na educación. Pode suscitar incredulidade afirmar sen máis que as diferenzas significativas nas concepcións filosóficas fundamentais aparecen en esencia neste punto central: semella que hai unha distancia enorme entre os termos xerais e vagos nos que se formulan as ideas filosóficas e os detalles concretos e prácticos da educación vocacional. Pero unha revisión mental dos presupostos intelectuais que sustentan as oposicións que na educación se dan entre traballo e ocio, teoría e práctica, corpo e mente, estados mentais e mundo, mostrará que culminan na antítese entre a educación vocacional e a cultural. Tradicionalmente a cultura liberal tense asociado a nocións de ocio, a un coñecemento puramente contemplativo, e a unha actividade espiritual que non supoñía un uso activo dos órganos corporais. A cultura, ultimamente, tamén ten sido asociada a un refinamento en exclusiva privado, ao cultivo de certos estados e actitudes da conciencia, lonxe de calquera orientación ou servizo social. Ten sido unha maneira de escapar dos primeiros e un conforto ante a necesidade dos últimos.

Tan fondamente instalados están estes dualismos filosóficos na cuestión relativa á educación vocacional, que se fai necesario definir o significado de vocación con certa amplitude para fuxir da impresión de que unha educación que se ocupa dela é demasiado práctica, cando non simplemente pecuniaria. Unha

¹³⁹ *Vocation e vocacional* no orixinal, no sentido de *calling*, aquilo para o que nos sentimos chamados. Nese sentido equivale a vocación, ben que se poida traducir como profesión nalgúns casos.

vocación non significa máis que unha dirección nas actividades vitais que se volve perceptiblemente significativa para a persoa, polas consecuencias que delas se derivan, e útil para os seus próximos. O oposto a unha ocupación¹⁴⁰ non é nin o ocio nin a cultura, senón a ausencia de obxectivos, a arbitrariedade, a carencia de continuidade na experiencia, no plano persoal; e no social, o gusto pola preguiza e unha dependencia parasitaria dos demais. A ocupación é un sinónimo adecuado de continuidade. Inclúe o desenvolvemento da capacidade artística do signo que sexa, dunha habilidade científica especial, dunha cidadanía proveitosa, así como de ocupacións profesionais e comerciais, por non falar do traballo mecánico ou da dedicación a actividades lucrativas.

Debemos evitar non só limitar a concepción de vocación ás ocupacións nas que se producen mercadorías tanxibles de forma inmediata, senón tamén a idea de que as vocacións se distribúen dunha forma determinada, e que só hai unha para cada persoa. Unha especialización tan restrinxida é imposible: nada pode haber máis absurdo que tentar educar aos individuos coa vista posta nunha única actividade. En primeiro lugar, cada individuo, sente necesariamente diferentes vocacións, podendo desempeñar eficazmente cada unha delas; e en segundo lugar, calquera ocupación perde o seu sentido e convértese en rutina na medida en que resulte allea a outros intereses.

(i) Ninguén é un artista e só iso, mais na medida en que alguén se aproxime a esa condición pasa a ser a persoa menos desenvolvida do mundo; unha sorte de monstruosidade. Debe, nalgún momento da súa vida, ser parte dunha familia; debe ter amigos e compañeiros; debe manterse a si mesmo, ou ser mantido por outros, e así ten unha actividade profesional. Forma parte dalgunha unidade política organizada, e doutras cousas. Naturalmente *dicimos* que a súa vocación é aquela

¹⁴⁰ *Career* no orixinal.

que, entre outras, o distingue, e non aquelas que comparte con outros. Pero non debéramos permitírnos ser tan dependentes das palabras para ignorar, e virtualmente para negar, as súas outras preferencias cando hai que considerar as fases vocacionais da educación.

(ii) Así como a vocación artística do home non é máis que unha fase especialmente relevante das súas diversas e variadas actividades vocacionais, a súa eficiencia nela, no sentido humano de eficiencia, determínase en relación con outras ocupacións. Unha persoa debe ter experiencia, debe *vivir*, se a súa arte quere ser algo máis que unha realización técnica. Non pode atopar a materia de estudo da súa actividade artística dentro da súa arte; esta debe ser expresión do que sofre e goza noutras relacións, algo que depende pola súa vez de que os seus intereses estean activos e sexan aceptados. O que serve para un artista serve para calquera outra actividade. Existe sen dúbida a tendencia, que concorda co principio do hábito, de que cada vocación diferente se torne demasiado dominante, demasiado exclusiva e absorbente no seu estado máis especializado. Isto significa darlle máis relevo á destreza ou ao método técnico en detrimento do sentido. Velaí que non sexa función da educación promover esta tendencia, senón máis ben servir para contrarrestala, de xeito que un investigador científico non sexa só un científico, nin o profesor tan só un pedagogo, nin clérigo tan só aquel que leva un hábito, e así sucesivamente.

2. O lugar das finalidades vocacionais na educación

Tendo en conta todos os diversos aspectos presentes na idea de vocación, e a ampla tradición na que se proxecta unha ocupación concreta, consideraremos agora a educación como a actividade máis distintiva dun individuo.

1. Unha ocupación é a única cousa que equilibra a capacidade distintiva dun individuo co seu servizo social. Descubrir

aquilo para o que estamos capacitados e contar con unha oportunidade de facelo, é a chave da felicidade. Nada hai máis tráxico que non acertar a descubrir a nosa misión verdadeira na vida, ou ver como as circunstancias nos levan ou nos forzan a aceptar unha ocupación inadecuada. Unha ocupación adecuada significa simplemente que as aptitudes dunha persoa se exercitan de forma adecuada, operando co mínimo de fricción e co máximo de satisfacción. En relación a outros membros da comunidade, esa adecuación da acción significa, certamente, que reciben o mellor servizo que a persoa pode ofrecer. É unha crenza aceptada, por exemplo, que o traballo dos escravos resultaba en último termo ruinoso desde unha perspectiva puramente económica, que non había estímulos suficientes para dirixir as enerxías dos escravos, o que xeraba o conseguinte desperdicio. Ademais, dado que os escravos estaban confinados a certas ocupacións prescritas, moito talento non puido estar a disposición da comunidade, o que provocou graves perdas. A escravitude só ilustra na súa escala o que en certo grao acontece cando un individuo non se atopa a gusto no seu traballo. E non pode atoparse a gusto cando as vocacións se consideran con desprezo, e se mantén un ideal convencional de cultura que esencialmente é o mesmo para todos. Platón (p. 217) asentou o principio fundamental dunha filosofía da educación cando afirmou que a función da educación consistía en descubrir en que era boa cada persoa, para logo adestrala ata que dominase esa forma de excelencia, porque tal desenvolvemento tamén garantiría o logro de necesidades sociais da forma máis harmoniosa. O seu erro non estaba no seu principio cualitativo, senón na súa concepción limitada do abano de ocupacións socialmente necesarias; unha limitación na visión que acabou por escurecer a súa percepción da infinita variedade de capacidades encontradas en diferentes individuos.

2. Unha ocupación é unha actividade continua que ten un propósito. A educación *mediante* ocupacións, en consecuencia,

combina en si mesma máis factores que conducen á aprendizaxe que calquera outro método. Pon en xogo instintos e hábitos; é inimiga da receptividade pasiva. Ten un fin á vista; cómpre lograr resultados. Por tanto require pensamento; demanda que unha idea ou fin se manteñan con firmeza, de xeito que a actividade non caia nin na rutina nin no capricho. Dado que o movemento da actividade debe ser progresivo, levando dun paso a outro, cómpren observación e enxeño en cada paso para superar os obstáculos e descubrir e readaptar os medios de execución. En poucas palabras, unha ocupación, desempeñada en condicións nas que a finalidade é a realización da actividade e non tan só o produto externo, cumpre os requirimentos que antes se estableceron en relación coa análise de finalidades, intereses e pensamento (cap. VIII, X, XII).

Unha vocación tamén implica necesariamente un principio organizador de información e de ideas; para o coñecemento e para o desenvolvemento intelectual. Proporciona un eixe que percorre unha inmensa diversidade de cousas; provoca que diferentes experiencias, feitos, e anacos de información se organicen entre si. O avogado, o médico, o investigador de laboratorio nalgunha rama da química, o pai, o cidadán interesado na súa propia localidade, teñen un estímulo dinámico e constante para percibir e recoller todo aquilo que se relaciona coa súa ocupación. Inconscientemente, debido á motivación derivada desa actividade, procura toda a información relevante e faise con ela. A vocación actúa como un imán que atrae e como unha cola que pega. Unha organización así do coñecemento é vital, pois responde ás necesidades; reflíctese e axústase na acción de xeito que xamais se estanca. Ningunha clasificación, ningunha selección e ningunha organización de feitos, que conscientemente se elabore para fins puramente abstractos, se pode comparar en solidez ou en eficacia coa que se tece baixo a presión dunha ocupación; en comparanza, o primeiro tipo é formal, superficial, e frío.

3. O único adestramento adecuado para as ocupacións é o adestramento *mediante* as ocupacións. O principio formulado anteriormente neste libro (cap. VI), de que o proceso educativo constitúe o seu propio fin, e que a única preparación axeitada para responsabilidades ulteriores lógrase tirando o máximo partido da vida presente inmediata, aplícase plenamente nas fases vocacionais da educación. A vocación dominante de todos os seres humanos en toda época, é a de vivir o seu desenvolvemento intelectual e moral. Na infancia e na mocidade, coa súa relativa liberdade ante a presión económica, este feito resulta patente e manifesto. Predeterminar algunha ocupación futura para a que a educación sirva como unha simple preparación, supón prexudicar as posibilidades do desenvolvemento presente e polo tanto reducir a adecuación da preparación para un emprego futuro adecuado. Por repetir o principio que tivemos ocasión de invocar con tanta frecuencia, tal adestramento *pode* desenvolver unha destreza mecánica en tarefas rutinieras (non é seguro que iso sexa así, pois pode provocar desgusto, aversión, e abandono), pero será a costa de propiedades como unha observación atenta, ou unha planificación coherente e enxeñosa, que fan que unha ocupación resulte intelectualmente atractiva. Nunha sociedade dirixida de forma autocrática, con frecuencia se persegue o obxectivo consciente de deter o desenvolvemento da liberdade e da responsabilidade; uns poucos planifican e ordenan, mentres os demais seguen as indicacións e quedan confinados expresamente en áreas de actividade limitadas e prescritas. Por moito que un modelo así poida ser útil para o prestixio e o beneficio dunha clase, é evidente que limita o desenvolvemento da clase sometida; endurece e limita as oportunidades de aprender a través da experiencia da clase dirixente, e, en ambos sentidos, empobrece a vida da sociedade no seu conxunto (p. 431).

A única alternativa consiste en que toda a preparación temperá para as vocacións sexa indirecta antes que directa; sobre

todo a través da presentación daquelas ocupacións se fai que se derivan das necesidades e dos intereses do alumno no momento. Só desta forma pode haber por parte do educador e por parte do educando unha descuberta xenuína de aptitudes persoais, de xeito que poida emerxer a escolla adecuada dunha actividade especializada no futuro. Ademais, a descuberta de capacidades e de aptitudes será un proceso *constante*, mentres continúe o desenvolvemento. Asumir que a descuberta do traballo a escoller para a vida adulta dunha vez e para sempre nunha data determinada, é unha idea tópica e arbitraria. Poñamos por caso que alguén descobre que ten interese, intelectual e social, en todo o que ten que ver coa enxeñaría e decide facer dela a súa vocación. Como moito, con iso tan só esboza o campo ao que se podería orientar nun momento do futuro. É unha sorte de deseño básico dun mapa que se utiliza para orientar actividades posteriores. Supón descubrir unha profesión da mesma maneira en que Colón descubriu América cando chegou ás súas costas. Quedan por facer exploracións futuras de tipo moito máis detallado e amplo. Cando os educadores conciben a orientación vocacional como algo que conduce a unha escolla definitiva, irrevogable e completa, tanto a educación como a vocación escollidas acaban por ser ríxidas, limitando o desenvolvemento futuro. Nesa dirección, a vocación elixida acabará por deixar a persoa implicada nunha posición de subordinación permanente, ao servizo da intelixencia dos que teñen unha ocupación que permita un desempeño e un reaxuste máis flexibles. E se ben os usos ordinarios da linguaxe poida que non xustifiquen que se diga que unha actitude flexible de reaxuste permite a escolla dunha vocación nova posterior, na realidade trátase diso. Se mesmo os adultos deben ter conta de que as súas ocupacións non os limiten nin os fosilicen, os educadores deberían certamente ter coidado en que a preparación vocacional dos mozos sexa tal que lles permita unha continua reorganización de obxectivos e métodos.

3. Oportunidades e perigos do presente

No pasado, a educación ten sido máis vocacional de feito que de nome.

(i) A educación das masas era claramente utilitaria. Falábase de aprender un oficio¹⁴¹ antes que de educación, ou simplemente de aprender da experiencia. As escolas dedicábanse as tres Erres en tanto a habilidade nos aspectos básicos da lectura, a escrita e a aritmética, eran elementos comúns a calquera tipo de labores. Tomar parte nalgún ámbito laboral especial, baixo a dirección de outros, correspondíase coa educación fóra da escola. As dúas complementábanse; o traballo escolar co seu carácter limitado e formal era tanto unha parte desa aprendizaxe dun oficio como o propio traballo de aprendiz.

(ii) En boa medida, a educación das clases dominantes era esencialmente vocacional, se ben acontecía que as ocupacións do goberno e do ocio non se denominaban profesións. Pois só se denominaban vocacións ou empregos aquelas cousas que implicaban traballo manual, traballar por algún tipo de recompensa ou polo seu equivalente monetario, ou prestar servizos especiais a persoas concretas. Durante moito tempo, por exemplo, a profesión de cirurxián andaba polo mesmo nivel que a do criado ou a do barbeiro, en parte porque tiñan moito que ver co corpo, e en parte porque implicaban prestar un determinado servizo retribuído a unha determinada persoa. Pero se imos alén das palabras, dirixir os asuntos sociais como actividade, sexa no campo político sexa no económico, quer na guerra quer na paz, é unha profesión como calquera outra; e alí onde a educación non sucumbiu por completo aos ditados da tradición, as escolas superiores no pasado foron en gran medida creadas para ofrecer preparación nese campo. Ademais, tamén se teñen convertido finalmente en vocacións cousas como a ostentación, o adorno

¹⁴¹ *Apprenticeship* no orixinal.

da persoa, o tipo de compañía social e de entretemento que dan prestixio, e o dispendio económico. Sen ser elas mesmas conscientes, as institucións superiores do saber fixéronse para contribuír a preparar para estes empregos. Mesmo na actualidade, o que se denomina educación superior é para unha clase concreta (moito menor do que adoitou ser), unha preparación maiormente orientada a executar adecuadamente esas actividades.

Noutra dirección, tamén é, en boa medida, especialmente en ámbitos máis avanzados, un adestramento para profesións como a ensinanza ou a investigación especial. Debido a un curioso prexuízo, a educación que está principalmente orientada á preparación para unha actividade de lecer conspicuo, para ensinar, ou para ocupacións literarias, e para o liderado, tense considerado como non vocacional e mesmo como esencialmente cultural. O adestramento literario que indirectamente prepara para escribir, sexan libros, crónicas en xornais, ou artigos en revistas, ten sufrido especialmente con este prexuízo: moitos mestres e autores escriben e argumentan en defensa dunha educación cultural e humanista fronte á invasión da educación práctica especializada, sen recoñecer que a súa propia educación, que denominan liberal, ten sido en boa parte adestramento para a ocupación que eles exercen. Caeron simplemente no hábito de considerar os seus propios ámbitos como culturais en exclusiva, sen recoñecer as posibilidades culturais doutras ocupacións. Na cerna destas distincións está sen dúbida a tradición que recoñece como emprego só aquelas actividades nas que cada quen é responsable do seu traballo ante un patrón concreto, antes que diante do patrón último, a comunidade.

Hai, non obstante, causas obvias da especial relevancia actual da educación vocacional, dada a disposición a facer explícitas e intencionais implicacións vocacionais que antes eran tácitas.

(i) En primeiro lugar, hai unha valoración crecente, nas comunidades democráticas, de todo o que teña que ver co tra-

ballo manual, coas ocupacións comerciais, e coa prestación de servizos tanxibles á comunidade. En teoría, agora agárdase que os homes e as mulleres fagan algo a cambio do sostén intelectual e económico que lles dá a sociedade. O traballo é eloxiado; o servizo é un ideal moral moi gabado. Se ben aínda causan moita admiración e envexa aqueles que poden levar unha vida de conspicuo lecer e ostentación, un sentimento moral máis esixente condena tales formas de vida. A responsabilidade social para utilizar o tempo e a capacidade persoal, normalmente é máis valorada do que adoitaba ser.

(ii) En segundo lugar, aquelas ocupacións que son especificamente industriais teñen gañado moita importancia no pasado século e medio. A manufactura e o comercio deixaron de ser cousa doméstica e local, e en consecuencia máis ou menos accidentais, para ter alcance mundial. Recollen os mellores esforzos dun grupo cada vez máis grande de persoas. O fabricante, o banqueiro, o industrial, teñen practicamente desprazada a pequena nobreza agraria hereditaria na dirección inmediata dos asuntos sociais. *O* problema do novo axuste social é abertamente industrial, e ten que ver coas relacións entre capital e traballo. O gran aumento da importancia social dos grandes procesos industriais, inevitablemente puxo de relevo cuestións vinculadas coas relacións entre escolarización e vida industrial. Ningún reaxuste social tan amplo podería acontecer sen supoñer un desafío para unha educación herdada dunhas condicións sociais diferentes, e sen presentarlle novos problemas á educación.

(iii) En terceiro lugar, está o feito xa mencionado varias veces: a industria deixou de ser en esencia un procedemento sinxelo, práctico, transmitido por vía do costume. A súa técnica agora é tecnolóxica, é dicir, baseada nunha maquinaria resultante de descubrimentos feitos nas matemáticas, na física, na química, na bacterioloxía, etc. A revolución económica ten estimulado a ciencia propoñéndolle problemas que resolver,

promovendo un respecto intelectual maior polos aparellos mecánicos. E a industria recibiu da ciencia o seu pago a un elevado interese. Como consecuencia, as ocupacións industriais teñen un contido intelectual infinitamente maior, e posibilidades culturais infinitamente maiores das que adoitaban ter. A demanda dese tipo de educación que poña en contacto aos traballadores co fundamento e co alcance científico e social das súas actividades faise imperativa, pois os que carecen dela inevitablemente se convarten en apéndices das máquinas que manexan. Baixo o Antigo Réxime todos os traballadores dun oficio eran en certo modo iguais en canto a coñecemento e a perspectiva. O coñecemento e o enxeño persoais desenvolvíanse cun campo certamente limitado, pois o traballo facíase con ferramentas que o traballador mesmo controlaba por enteiro. Agora o operario ten que axustarse á súa máquina, en lugar de que as súas ferramentas se axusten aos seus propósitos. Se ben as *posibilidades* intelectuais da industria se multiplicaron, as condicións industriais tenden a converter a industria, para as grandes masas, nun recurso educativo menor do que o era nos días da produción manual para os mercados locais. A tarefa de desenvolver as posibilidades intelectuais inherentes ao traballo trasládase así á escola.

(iv) En cuarto lugar, a procura do coñecemento volveuse, na ciencia, máis experimental, menos dependente da tradición literaria, e menos asociado cos métodos dialécticos de razoamento, e con símbolos. Como resultado, as materias de estudo propias da ocupación industrial presentan non só máis contido científico que antes, senón maiores oportunidades para familiarizarse co método co que se produce o coñecemento. O traballador común nunha fabrica está evidentemente baixo unha presión económica demasiado inmediata como para ter unha posibilidade de producir coñecemento, como fai quen traballa nun laboratorio. Pero nas escolas, a relación coas máquinas e cos procesos industriais pode darse baixo condi-

cións nas que a principal tarefa consciente dos alumnos sexa a comprensión. A separación entre o taller e o laboratorio, onde estas condicións se dan, resulta en boa medida convencional, pois o laboratorio ten a vantaxe de permitir o seguimento de calquera interese intelectual que un problema poida suxerir; o taller ten a vantaxe de poñer de relevo as relacións sociais dos principios científicos, así como de estimular un interese maior en moitos alumnos.

(v) Finalmente, os avances que se teñen feito en psicoloxía da aprendizaxe en xeral e da infancia en particular, coinciden coa crecente importancia da industria na vida. Pois a psicoloxía moderna subliña a importancia radical dos instintos primarios espontáneos de exploración, de experimentación e de «ensaio». Mostra que a aprendizaxe non é obra de algo xa dado que se denomina mente, senón que a propia mente é unha organización de capacidades orixinais en actividades con significación. Como xa vimos (p. 348), para os alumnos adultos o traballo é en relación ao desenvolvemento educativo de actividades espontáneas primarias, o que o xogo é para os alumnos máis novos. Ademais, o tránsito entre xogo e traballo debería ser gradual, sen que supoña un cambio radical de actitude senón un traslado ao traballo de elementos do xogo, amais dunha reorganización continua para garantir un maior control.

O lector reparará en que estes cinco puntos na práctica resumen os principais debates da parte anterior do libro. Tanto na perspectiva práctica como na filosófica, a clave na situación educativa actual radica nunha reconstrución gradual dos materiais e dos métodos escolares para poder utilizar varias formas de ocupación que tipifiquen as vocacións sociais, e para mostrar o seu contido intelectual e moral. Esta reconstrución debe relegar os métodos puramente literarios, incluíndo os libros de texto, e os métodos dialécticos, á posición de útiles auxiliares necesarios no desenvolvemento intelixente de actividades consecutivas e crecentes.

Pero a nosa discusión ten subliñado o feito de que esta reorganización educativa non se pode lograr simplemente tentando ofrecer unha preparación técnica para a industria e para o mundo profesional tal e como agora funcionan, e moito menos reproducindo sen máis os trazos actuais da industria na escola. O problema non radica en facer da escola un anexo da industria e do comercio, senón en utilizar os trazos do campo da produción para facer a vida escolar máis activa, máis chea de significado inmediato, máis vinculada coa experiencia exterior á escola. O problema non ten unha solución doada. Existe un perigo constante de que a educación perpetúe as vellas tradicións para unha minoría selecta, e se axuste ás novas condicións económicas aceptando en boa medida os trazos dun sistema industrial defectuoso, con ámbitos sen transformar, sen racionalizar e sen socializar. Dito noutras palabras, existe o perigo de que a educación vocacional se entenda na teoría e na práctica como unha educación para a empresa¹⁴², como un medio de garantir a eficiencia técnica en actividades futuras especializadas.

A educación volveríase entón un instrumento para perpetuar, sen máis, a actual orde industrial da sociedade, en lugar de operar como un medio para a súa transformación. A transformación desexada non é difícil de definir de maneira formal. Implica unha sociedade na que cada persoa se ocuparía en facer algo que faga que a vida das outras persoas sexa máis agradable, e que en concordancia faga que os lazos que unen as persoas sexan máis visibles, que anulen as barreiras que as separan. Denota un estado de cousas no que o interese de cada quen polo seu traballo nace da vontade e da intelixencia, e basease na súa adecuación coas súas propias aptitudes. Non hai que dicir que estamos lonxe de tal estado social; nun sentido literal e cuantitativo, tal vez nunca o alcancemos. Pero

¹⁴² *Trade* no orixinal, no sentido de negocio.

en principio, as propiedades dos cambios sociais xa alcanzados van nesa dirección. Existen agora recursos máis amplos para logralo dos que nunca antes houbo. Tampouco hai no camiño obstáculos insuperables, dada a vontade decidida para logralo.

O suceso ou o fracaso nese obxectivo depende máis da adopción de métodos educativos pensados para realizar o cambio que de calquera outra cousa. Pois o cambio supón esencialmente un cambio na calidade da disposición mental, un cambio educativo. Isto non quere dicir que poidamos cambiar o carácter e a mente mediante a instrución e a persuasión directas, alén de cambiar a situación industrial e política. Unha concepción tal contradí a nosa idea básica de que o carácter e a mente son actitudes de resposta para participar nos asuntos sociais. Pero quere dicir que podemos producir nas escolas unha proxección do tipo de sociedade que nos gustaría acadar, e que formando as mentes segundo ela se modificarían gradualmente os trazos máis duros e máis recalcitrantes da sociedade adulta.

Desde unha perspectiva emocional pode semellar duro dicir que o maior perigo do réxime actual non se atopa na pobreza e no padecemento que implica, senón no feito de que tantas persoas teñan ocupacións que non lles atraen, que se desempeñan simplemente pola recompensa monetaria que ofrecen. Pois tales ocupacións só provocan unha aversión permanente, unha vontade enferma, e un desexo de facer pouco caso e evadirse. Nin o corazón dos homes nin as súas mentes están nese seu traballo. Por outra parte, aqueles que non só teñen un número moito maior de posesións terreaís, senón que teñen un control excesivo, cando non monopolista, das actividades dos máis, non participan da interacción social desde a igualdade e a universalidade. Senten a necesidade de manifestar indulxencia e ostentación; tratan de mostrar a distancia que os separa dos demais mediante a maior exhibición de forza, de posesións e de lecer que poidan facer ante os demais.

Podería ser máis que posible que un plan de educación vocacional concibido na pouquidade, perpetuase esta división de maneira máis ostensible. Apoiándose nun dogma de predestinación social, implicaría que uns deben continuar sendo asalariados baixo condicións económicas como as presentes, e aspiraría simplemente a darlles o que se coñece como educación laboral, é dicir, coa maior eficiencia técnica. A competencia técnica é algo que se bota en falta infelizmente, e resulta desexable desde calquera punto de vista, non simplemente coa finalidade de producir mellores mercadorías a un custo menor, senón polo maior gozo que se encontra no traballo. Pois ningún quere facer as cousas a medio facer. Pero hai unha gran diferenza entre unha competencia limitada a un traballo inmediato, e unha competencia que abrangue a comprensión dos seus efectos sociais; entre a eficiencia para realizar os plans de outros, e a que permite que cada quen formule os seus. Na actualidade a limitación intelectual e emocional caracteriza tanto a clase dos patróns como a dos empregados. Mentres que estes últimos non se ocupan do seu traballo para alén do salario que lles reporta, a previsión dos primeiros céntrase no lucro e no poder. Neste último caso normalmente cómpre unha iniciativa intelectual moito maior e un control das circunstancias máis grande. Pois implica a xestión e a combinación dun gran número de diversos factores, mentres que o interese polo salario restrínxese a unha certa actividade muscular sinxela. Pero en calquera caso a intelixencia vese limitada por cuestións técnicas, que nin son humanistas nin liberais, dado que no traballo non se asumen orientacións sociais. E cando o motivo que o anima é o desexo de lucro ou de poder persoal, esta limitación é inevitable. De feito, os menos afortunados economicamente mostran con frecuencia unha maior empatía social espontánea e unha mellor disposición humana dado que non teñen experimentado os duros efectos do control unilateral dos asuntos dos demais.

Calquera plan de educación vocacional que tome como punto de partida o réxime industrial que agora existe, dispense a asumir e perpetuar as súas divisións e debilidades, e polo tanto a converterse nun instrumento para instaurar o dogma feudal da predestinación social. Aqueles que están en posición de satisfacer os seus desexos, demandarán unha ocupación liberal, cultural, aquela que prepara para mandar esa mocidade na que están directamente interesados. Dividir o sistema, e darlle aos demais, aos situados en peor posición, unha educación concibida principalmente como unha preparación especificamente laboral, é considerar as escolas como un medio para transferir a vella división entre traballo e lecer, entre cultura e servizo, entre mente e corpo, entre clase dirixida e clase dirixente, a unha sociedade nominalmente democrática. Unha educación vocacional así concibida descarta inevitablemente as implicacións científicas, históricas e humanas dos materiais e dos procesos que presenta. Incluír tales cousas nesa educación laboral básica sería perder o tempo; ocuparse de todo iso non sería «práctico». Pois están reservadas para aqueles que gozan do lecer, o lecer derivado dos recursos económicos superiores. Tales cousas mesmo poderían ser perigosas para os intereses da clase dominante, xerando descontento e ambicións «fóra de lugar» en quen traballa sometido ao dominio de outros. Pero unha educación que recoñece todo o sentido intelectual e social que hai nunha vocación, incluíría o coñecemento dos antecedentes históricos da situación actual; o adestramento na ciencia para potenciar a intelixencia e a iniciativa no manexo de materiais e dos medios de produción; e estudar economía, civismo e política para poñer ao futuro traballador en contacto cos problemas actuais e cos diferentes métodos propostos para a súa mellora. Por enriba de todo, amestraría o poder de readaptación a condicións cambiantes de xeito que os futuros traballadores non se sometan a cegas a un fado que lles for imposto. Este ideal ten que loitar non só coa inercia das tradicións educativas

existentes, senón tamén coa oposición dos que están atrincheirados ao mando da maquinaria industrial, e que se decatan de que un sistema ideal así, de xeneralizarse, ameazaría a súa habilidade de utilizar aos demais para os seus propios fins.

Pero este mesmo feito é o presaxio dunha orde social máis igualitaria e máis ilustrada, pois pon de manifesto que a reorganización social depende da reconstrución educativa. É por tanto un estímulo para que os que cren nunha orde mellor, potencien a promoción dunha educación vocacional que non someta a mocidade ás demandas e normas do sistema actual, senón que utilice os seus criterios científicos e sociais para desenvolver unha intelixencia valente, e facer que a intelixencia sexa práctica e executiva.

Resumo

Unha vocación significa calquera forma de actividade continua que preste servizo aos demais e poña as capacidades persoais ao servizo do logro de resultados. A cuestión da relación entre vocación e educación pon sobre a mesa os diversos problemas anteriormente discutidos verbo da conexión do pensamento coa actividade corporal; do desenvolvemento individual consciente coa vida asociada; da cultura teórica cunha conduta práctica que ofrece resultados definidos; de gañarse a vida, co gozo valioso do ocio. En xeral, a oposición a recoñecer as etapas vocacionais da vida na educación (agás no caso das útiles tres Erres na escola elemental), acompaña a conservación dos ideais aristocráticos do pasado. Pero, na presente conxuntura, hai un movemento a favor de algo denominado instrución vocacional que, de levarse a cabo, darían a esas ideas unha forma sólida adaptada ao réxime industrial existente. Este movemento mantería a educación tradicional de signo liberal ou cultural para aqueles poucos que posúen medios económicos para gozala, e daría ás masas unha educación laboral, limitada e técnica,

para ocupacións especializadas, realizadas baixo o control de outros. Este plan denota, certamente, unha simple perpetuación da vella división social, cos seus correspondentes dualismos intelectuais e morais. Pero implica a súa continuidade nunhas circunstancias nas que ten moita menos xustificación para seguir existindo. Pois a vida industrial é agora tan dependente da ciencia e afecta de maneira tan íntima a todas as formas de interacción social, que existe unha oportunidade de utilizala para o desenvolvemento da mente e do carácter. Ademais, darlle un uso educativo correcto influiría na intelixencia e no interese para modificar, no eido da lexislación e da administración, os trazos socialmente detestables da actual orde industrial e comercial. Poñería o crecente caudal de simpatía social a favor dunha causa construtiva, en lugar de deixalo cabo dun cego sentimento filantrópico. Daríalles aos que desempeñan ocupacións industriais o desexo e a habilidade para participaren no control social, e a habilidade para seren os donos do seu fado industrial. Permitiríalles encher de sentido os trazos técnicos e mecánicos que tanto definen o noso sistema maquinal de produción e de distribución. En favor dos que agora padecen as peores oportunidades económicas. Entre os representantes da porción máis privilexiada da comunidade, aumentaría a estima polo traballo, crearía unha disposición mental coa que poder descubrir os elementos culturais na actividade útil, e incrementar o sentido da responsabilidade social. A posición crucial da cuestión da educación vocacional neste momento ten que ver, noutras palabras, co feito de que concentra nun único punto dúas cuestións fundamentais: se a intelixencia se exercita mellor fóra ou dentro dunha actividade que pon a natureza ao servizo do home, e se a cultura individual se garante mellor desde posicións egoístas ou sociais. Non se ofrece neste capítulo unha recapitulación con máis pormenores, pois condensa o debate dos capítulos anteriores, do XV ao XXII, ambos incluídos.

CAPÍTULO XXIV FILOSOFÍA DA EDUCACIÓN

1. Unha revisión crítica

Malia que esteamos a falar de filosofía da educación, aínda non se deu unha definición de filosofía; nin se ten feito unha consideración explícita da natureza dunha filosofía da educación. Este tema introdúcese agora facendo un reconto breve na súa orde lóxica dos debates anteriores, co propósito de presentar os asuntos filosóficos tratados. Despois, seguirá unha breve discusión, en termos filosóficos máis especializados, das teorías do coñecemento e da moral implícitas en diferentes idearios educativos segundo funcionan na práctica.

A estrutura lóxica dos capítulos anteriores ten tres partes.

1. Os primeiros capítulos tratan da educación como unha necesidade e como unha función social. O seu propósito é o de mostrar os trazos xerais da educación como un proceso mediante o cal os grupos sociais manteñen a continuidade na súa existencia. A educación tense mostrado como un proceso de renovación dos significados da experiencia a través dun proceso de transmisión, en parte incidental a través da convivencia ou da interacción entre adultos e mozos, en parte instituído deliberadamente para lograr a continuidade social. Viuse que este proceso implica o control e o desenvolvemento tanto do individuo inmaturo como do grupo no que vive.

Esta consideración era formal pois non tiña en conta de forma específica as propiedades do grupo social implicado, o *tipo* de sociedade que persegue a súa propia perpetuación por medio da educación. O debate xeral centrouse entón en analizar aqueles grupos sociais que formulan unha vontade de progreso, e que perseguen unha maior variedade de intereses mutuamente partillados, a diferenza dos que simplemente perseguen a

preservación dos costumes establecidos. Viuse que tales sociedades son de tipo democrático, debido á maior liberdade outorgada aos seus integrantes, e á necesidade sentida de que os seus individuos posúan un interese conscientemente socializado, en lugar de confiar simplemente na forza dos costumes que operan baixo o control dunha clase superior. O tipo de educación apropiado ao desenvolvemento dunha comunidade democrática foi tomado pois explicitamente como criterio para unha análise ulterior e máis detallada da educación.

2. Viuse que esta análise, baseada no criterio democrático, implicaba o ideal dunha reconstrución ou reorganización continua da experiencia, de tal natureza que incrementase o seu significado ou contido social recoñecido, e para incrementar a capacidade dos individuos para actuar como gardiáns directos desta reorganización (cap. VI-VII). Esta distinción utilizouse despois para esbozar o carácter respectivo da materia de estudo e do método. Tamén determinaba a súa unidade, dado que o método, no estudo e na aprendizaxe sobre esta base, vén sendo un movemento conscientemente orientado a reorganizar a materia de estudo da experiencia. Desde este punto de vista desenvolvéronse os principios fundamentais do método e da materia de estudo da aprendizaxe (cap. XIII-XIV).

3. Agás críticas ocasionais destinadas a ilustrar os principios mediante a forza do contraste, esta fase do debate deu por sentado o criterio democrático e a súa aplicación na vida social actual. Nos capítulos seguintes (XVIII-XXIII) consideramos as limitacións que actualmente dificultan a súa realización. Viuse que xorden da idea de que a experiencia consiste nunha serie de dominios, ou intereses, segregados, cada un posuíndo o seu propio valor, material, e un método independente; cada un controlando os demais, e, manténdose cada un nos seus límites por mor dos demais, establecendo unha sorte de «equilibrio de poderes» na educación. Logo procedemos a analizar os diferentes presupostos que alentan esta segregación. Nunha perspectiva

práctica, viuse que teñen a súa orixe na división da sociedade en clases e en grupos separados de forma máis ou menos ríxida; noutras palabras, na obstrución dunha interacción e dunha relación social plena e flexible. Viuse que estas rupturas sociais da continuidade teñen concreción intelectual en varios dualismos e antíteses, tales como as que hai entre traballo e ocio, entre actividade práctica e individual, entre home e natureza, entre individualidade e asociación, entre cultura e vocación. Neste debate, encontramos que estes diferentes asuntos teñen os seus correlatos en formulacións que se teñen feito en sistemas filosóficos clásicos; e que refiren os problemas fundamentais da filosofía, tales como os da mente (ou espírito) e da materia, do corpo e da mente, da mente e do mundo, do individuo e das súas relacións cos outros, etc. Por debaixo destas varias separacións encontramos que o suposto fundamental era o do illamento da mente verbo da actividade, que implicaba circunstancias físicas, órganos corporais, aparellos materiais e obxectos naturais. En consecuencia, presentábase unha filosofía que recoñece a orixe, o lugar, e a función da mente nunha actividade que controla o medio. Así completamos o circuíto e volvemos ás concepcións da primeira parte deste libro: tales como a continuidade biolóxica dos impulsos e dos instintos humanos coas enerxías naturais; a dependencia do desenvolvemento da mente verbo da participación en actividades conxuntas cun propósito común; a influencia do medio físico a través dos usos que del se fai no medio social; a necesidade de utilizar as diferenzas individuais en canto a desexos e pensamentos nunha sociedade que se desenvolva progresivamente; a unidade esencial de método e materia de estudo; a continuidade intrínseca entre fins e medios; o recoñecemento da mente como un pensamento que percibe e pon a proba os sentidos do comportamento. Estas concepcións concordan coa filosofía que considera a intelixencia como unha reorganización intencional, a través da acción, do material da experiencia; e non concordan con ningunha das filosofías dualistas mencionadas.

2. A natureza da filosofía

A nosa próxima tarefa consiste en derivar e facer explícita a idea de filosofía implícita nestas consideracións. Xa describimos virtualmente, aínda que sen definila, a filosofía, a partir dos problemas cos que trata; e sinalamos que estes problemas orixínanse nos conflitos e nas dificultades da vida social. Os problemas con cousas como as relacións entre a mente e a materia; o corpo e a alma; a natureza humana e a física; o individual e o social; a teoría, ou coñecemento, e a práctica, ou acción. Os sistemas filosóficos que formulan estes problemas recollen as principais posicións e dificultades da praxe social contemporánea. Poñen de manifesto de forma explícita o que os homes deron en pensar, en virtude da calidade da súa experiencia actual, sobre a natureza, sobre eles mesmos, e a realidade que conciben para incluír e gobernar ambas cousas.

Como cabería agardar, entón, a filosofía tense definido normalmente de maneiras que implican unha certa totalidade, xeneralidade e finalidade, tanto na materia de estudo coma no método. En relación á materia de estudo, a filosofía é unha tentativa de *comprender*, é dicir, de xuntar os diversos detalles do mundo e da vida nun único todo inclusivo, que ora será unha unidade, ou, como nos sistemas dualistas, reducirá a pluralidade de detalles a un pequeno número de principios supremos. Na perspectiva da actitude do filósofo e de aqueles que aceptan as súas conclusións, hai un empeño en obter unha visión da experiencia tan unificada, consistente e completa como sexa posible. Este aspecto exprésase na palabra «filosofía», amor pola sabedoría. Sempre que a filosofía se tomou en serio, tamén se asumiu que significaba alcanzar unha sabedoría que influiría na conduta diaria. Sirva de testemuño o feito de que todas as escolas antigas de filosofía tamén eran formas de vida organizada, e aqueles que aceptaban as súas doutrinas tiñan que seguir certos modos distintivos de conduta; sirva de testemuño

a conexión íntima da filosofía coa teoloxía da igrexa romana na Idade Media, a súa asociación frecuente con intereses relixiosos, e, nas crises nacionais, a súa asociación con conflitos políticos.

Esta conexión directa e íntima da filosofía cunha visión sobre a vida distingue evidentemente a filosofía da ciencia. Os feitos particulares e as leis da ciencia inflúen na conduta certamente. Suxiren qué cousas facer e cales non, e ofrecen medios de execución. Cando a ciencia non implica tan só un informe verbo dos feitos concretos descubertos acerca do mundo, senón unha *actitude xeral* ante el, diferente das cousas concretas que haxa que facer, convértese en filosofía. Pois implica unha disposición esencial que representa unha actitude non en relación a esta ou aquela cousa nin sequera verbo da suma de cousas coñecidas, senón en torno ás consideracións que gobernan a conduta.

De aí que a filosofía non se poida definir simplemente desde a perspectiva da materia de estudo. Por esta razón, a definición de conceptos como xeneralidade, totalidade e finalidade, acádate máis facilmente desde a perspectiva da disposición cara o mundo que elas denotan. En sentido puramente literal e cuantitativo, estes termos non teñen que ver coa materia de estudo do coñecemento, pois a enteireza e a finalidade están fóra de cuestión. Impídeo a natureza mesma da experiencia como un proceso en curso, cambiante. Nun sentido menos ríxido, teñen que ver máis coa *ciencia* que coa filosofía. Pois obviamente temos que acudir ás matemáticas, á física, á química, á bioloxía, á antropoloxía, á historia, etc., para descubrir feitos sobre o mundo. Son as ciencias as que deben dicir qué xeneralizacións se poden facer sobre o mundo e o que supoñen en concreto. Pero cando nos preguntamos que *tipo* de disposición permanente para actuar no mundo nos demandan os achados científicos, estamos suscitando unha cuestión filosófica.

Desde este punto de vista, «totalidade» non significa a tarefa imposible dunha suma cuantitativa. Significa máis ben *consistencia* no modo de resposta en referencia á pluralidade de

cousas que acontecen. A consistencia non significa identidade literal; pois dado que a mesma cousa non acontece dúas veces, a repetición exacta dunha reacción implica algún desaxuste. Totalidade significa continuidade, manter un hábito de acción anterior coa readaptación necesaria para mantelo vivo e en desenvolvemento. En lugar de significar un plan de acción completo e xa dado, significa manter o equilibrio nunha multitude de accións diversas, de xeito que entre elas se presten e se ofrezan significación. Calquera persoa de mente aberta e sensible a novas percepcións, e que mostra concentración e responsabilidade para relacionalas entre si, ten, sendo así, unha disposición filosófica. Un dos sentidos populares de filosofía é o de mostrar calma e resistencia ante a dificultade e a perda; mesmo se supón que é a capacidade de soportar a dor sen queixarse. Este significado é un tributo á influencia da filosofía estoica antes que un tributo á filosofía como tal. Pero en tanto suxire que o trazo xeral da filosofía radica nunha capacidade para aprender, ou para tirar significado, mesmo das vicisitudes máis desagradables da experiencia, e de utilizar o que se aprende na tarefa para seguir aprendendo, xustifícase en calquera esquema. Unha interpretación análoga é aplicable aos principios xerais e á finalidade da filosofía. Tomadas literalmente, son pretensións absurdas; indican enfermidade. A finalidade non significa, porén, que a experiencia se acabe e se esgote, senón que significa disposición para penetrar en niveles máis profundos de significado, meterse debaixo da superficie e descubrir as conexións de calquera evento ou obxecto, e persistir nesa tarefa. Da mesma maneira, a actitude filosófica é global no sentido de que se opón a tomar as cousas illadas; tenta situar un acto no seu contexto, que constitúe a súa significación.

Pode ser de axuda relacionar a filosofía co pensamento na súa distinción do coñecemento. O coñecemento, o coñecemento fundamentado é ciencia; representa obxectos que foron establecidos, ordenados, dispostos racionalmente. Pensar, por outra

parte, é algo prospectivo na súa referencia. Está ocasionado por algo que *non* está asentado e persegue superar a perturbación. A filosofía supón pensar o que o coñecido nos demanda, que actitude de resposta esixe. É unha idea do que é posible, non un rexistro do feito acontecido. Por tanto é hipotética, como todo pensamento. Presenta e designa algo que cómpre facer, algo que hai que tentar. O seu valor radica non en fornecer solucións (que se poden lograr só coa acción) senón en definir dificultades e suxerir métodos para facerlles fonte. A filosofía case se podería describir como o pensamento que chegou a ser consciente de selo, que ten establecido o seu lugar, a súa función e o seu valor na experiencia.

A demanda dunha actitude «total» xorde, máis concretamente, porque existe a necesidade de integrar na acción os diferentes intereses vitais en conflito. Cando os intereses son tan superficiais que se confunden facilmente entre si, ou cando non están suficientemente organizados como para entrar en conflito entre si, a necesidade da filosofía non é perceptible. Pero cando o interese científico entra, por exemplo, en conflito co relixioso, ou o económico co científico ou co estético, ou cando a preocupación conservadora pola orde choca co interese progresista pola liberdade, ou cando o institucional se enfronta co individual, hai un desexo de descubrir un punto de vista máis inclusivo desde o que as diverxencias se poidan superar, e se poida recuperar a consistencia e a continuidade da experiencia. Con frecuencia, estes choques pode axustalos un individuo por si mesmo; a área de conflito dos obxectivos é limitada e a persoa realiza os seus propios axustes básicos. Tales filosofías caseiras son xenuínas e a miúdo adecuadas. Pero non xeran sistemas filosóficos. Estes xorden cando as demandas discrepantes de diferentes ideais de conduta afectan á comunidade como un todo, e séntese unha necesidade xeral de reaxuste.

Estes trazos explican algunhas cousas que con frecuencia se presentan como obxeccións contra as filosofías, tales como

o rol que nelas xoga a especulación individual, e a súa polémica diversidade, así como o feito de que a filosofía semella estar permanentemente ocupada coas mesmas cousas pero formuladas de forma diferente. Sen dúbida, todas estas cousas caracterizan máis ou menos as filosofías históricas. Pero non son tanto obxeccións á filosofía como o son á natureza humana, e mesmo ao mundo no que a natureza humana se asenta. Se hai incertezas xenuínas na vida, as filosofías deben reflectir esa incerteza. Se hai diferentes diagnoses da causa dunha dificultade, e diferentes propostas para tratala; se, como ocorre, o conflito de intereses está máis ou menos encarnado en diferentes clases de persoas, ten que haber filosofías diverxentes competindo. En relación ao acontecido, unha evidencia suficiente é todo o que se precisa para establecer acordos e certezas. A cousa en si está clara. Pero en relación ao que se deba facer nunha situación complicada, a discusión é inevitable precisamente porque a cousa en si mesma aínda está indeterminada. Ninguén esperaría que unha clase gobernante estivese cómoda tendo a mesma filosofía de vida daqueles que tivesen que traballar moi duro para poder vivir. Se os poderosos e os desposuídos tivesen a mesma disposición fundamental cara a vida, iso suporía ou hipocrisía ou falta de seriedade. Non é normal que unha comunidade dedicada a actividades industriais, activa nos negocios e no comercio, vexa as necesidades e as posibilidades da vida da mesma maneira que un país cunha elevada cultura estética e con pouco interese en considerar as enerxías da natureza desde unha perspectiva mecánica. Un grupo social cunha historia coa suficiente continuidade responderá mentalmente a unha crise en forma moi diferente a de aquel grupo que padeceu o choque de rupturas abruptas. Mesmo sendo os feitos iguais, serían avaliados de maneira diferente. Pero os diferentes tipos de experiencia que responden a diferentes tipos de vida, impiden que emerxan os mesmos feitos, como tamén implican un diferente esquema de

valores. En relación coa similitude dos problemas, isto con frecuencia é máis cousa de aparencia que de feito, debido a que as vellas discusións se traducen en termos de perplexidades contemporáneas. Pero nalgunhas cuestións fundamentais os mesmos problemas da existencia repítense de tempo en tempo, e os únicos cambios son debidos a un cambio no contexto social, incluíndo o desenvolvemento das ciencias.

O feito de que os problemas filosóficos xurdan debido a maiores dificultades na praxe social, e máis amplamente sentidas, ocúltase porque os filósofos convértense nunha clase especializada que utiliza unha linguaxe técnica, diferente do vocabulario no que se expresan as dificultades concretas. Pero alí onde un sistema se volve influínte, sempre se pode descubrir a súa relación cun conflito de intereses que reclama algún programa de axuste social. Neste punto, aparece a relación íntima entre filosofía e educación. De feito, a educación ofrece un bo punto de partida desde o que afondar no significado humano dos debates filosóficos, en tanto diferente do significado técnico. O estudante de filosofía «como tal» sempre está en perigo de tomala como un exercicio intelectual ora lixeiro ora severo, pero como algo propio dos filósofos e que só a eles compete. Pero cando os asuntos filosóficos se abordan co tipo de disposición mental que eles propios demandan, ou a parir das diferenzas na praxe educativa que derivan de telos en conta, as situacións de vida que presentan nunca se perden de vista. Se unha teoría non supón diferenzas no labor educativo, ten que ser artificial. O punto de vista educativo permítenos considerar os problemas filosóficos alí onde xorden e medran, no espazo que lles é propio, e tendo en conta que aceptalos ou rexeitalos supón unha diferenza na práctica.

Se estamos dispostos a concibir a educación como o proceso de conformación de disposicións fundamentais, intelectuais e emocionais, en relación coa natureza e cos nosos semellantes, a filosofía mesmo se pode definir *como a teoría xeral da educa-*

ción. Se a filosofía non quere quedar como algo simbólico, ou verbal, ou como unha indulxencia sentimental para os menos, ou tamén como un simple dogma arbitrario, a súa revisión da experiencia pasada e o seu sistema de valores deben ter efectos na conduta. A axitación pública, a propaganda, a acción lexislativa e administrativa, son quen de producir o cambio de disposición que unha filosofía mostra como desexable, pero só no grao en que sexan educativas, é dicir, no grao en que modifiquen actitudes mentais e morais. E no mellor dos casos tales métodos están comprometidos polo feito de que se usan con aquelas persoas que teñen uns hábitos xa establecidos desde tempo atrás, mentres que a educación da mocidade ten un campo de operacións máis amplo e aberto. Por outro lado, a cuestión da escolaridade tende a converterse nun asunto empírico rutineiro a menos que os seus obxectivos e métodos se animen mediante unha análise ampla e comprensiva do seu lugar na vida contemporánea, pois iso é algo do que a filosofía se debe ocupar.

A ciencia positiva sempre establece *na práctica* as finalidades que a comunidade ten a obriga de alcanzar. Illada de tales finalidades, carece de importancia se os descubrimentos se utilizan para curar enfermidades ou para estendelas; para incrementar os medios para manter a vida ou para manufacturar material de guerra que erradique a vida. Se a sociedade está interesada nunha desas cousas máis que na outra, a ciencia mostra o camiño para conseguilo. A filosofía ten así unha tarefa dobre: a de criticar os obxectivos que se propoñen en relación co estado actual da ciencia, sinalando valores que se volveron obsoletos co concurso de novos recursos, mostrando que valores son simplemente sentimentais pois non hai medios para alcanzalos; e tamén interpretar os resultados da ciencia especializada e a súa influencia en relación a futuros fins sociais. É imposible que poida ter algún éxito nestas tarefas sen equivalentes educativos verbo do que facer e do que non facer.

Pois a teoría filosófica non posúe unha lámpada máxica¹⁴³ para convocar aquí e agora os valores que constrúe intelectualmente. Nas artes mecánicas, as ciencias convértense en métodos para xestionar as cousas así como para utilizar as súas enerxías para lograr obxectivos recoñecidos. Por medio das artes educativas a filosofía pode xerar métodos para utilizar as enerxías dos seres humanos en función de concepcións de vida serias e atinadas. A educación é o laboratorio no que as distincións filosóficas se concretan e comprobán.

Resulta interesante que a filosofía europea se orixinase (entre os atenienses) baixo a presión directa de cuestións educativas. A historia da filosofía primeira, desenvolvida polos gregos en Asia Menor ou en Italia, no que atinxe ao seu abano de temas, é fundamentalmente un capítulo da historia da ciencia máis que da filosofía, tal e como entendemos hoxe esta palabra. Tiña como obxecto a natureza, e especulaba sobre a esencia e os cambios nas cousas. Máis tarde os mestres viaxeiros, coñecidos como sofistas, comezaron a aplicar os resultados e os métodos dos filósofos naturais á conduta humana.

Cando os sofistas, o primeiro corpo de educadores profesionais de Europa, instrúan a mocidade na virtude, nas artes políticas, e na xestión da cidade e do fogar, a filosofía comezou a ocuparse da relación do individual co universal, con algunha clase concreta, ou con algún grupo; a relación do home coa natureza, a existente entre tradición e reflexión, ou entre coñecemento e acción. Pode a virtude, a excelencia recoñecida en calquera ámbito, aprenderse, preguntaban? Que é aprender? Ten que ver co coñecemento. Que é, entón, o coñecemento? Como se logra? A través dos sentidos, ou mediante a aprendizaxe nalgunha maneira de facer, ou mediante unha razón que teña pasado por unha disciplina lóxica preliminar? Dado que aprender é *chegar* a saber, implica un tránsito da ignorancia á

¹⁴³ *Of Aladdin* no orixinal.

sabedoría, da carencia á plenitude, do defecto á perfección, de non ser a ser, por dicilo ao modo dos gregos? Como é posible ese tránsito? É realmente posible o cambio, o devir, o desenvolvemento, e, de selo, como? E supoñendo que tales preguntas se contesten, cal é a relación da instrución, do coñecemento, coa virtude?

Esta última cuestión levou a presentar o problema da relación entre a razón e a acción, da teoría coa praxe, dado que a virtude habitaba sen dúbida na acción. Non era o coñecemento, a actividade da razón, o atributo máis nobre do home? E en consecuencia non era a actividade puramente intelectual como tal a maior de todas as excelencias, e non eran, en comparanza con ela, as virtudes da veciñanza e da vida cidadá secundarias? Ou ben, ao contrario, non era ese coñecemento intelectual tan prezado unha presunción baleira e van, que empobrecía o carácter e destruía os elos sociais que mantiñan xuntos os homes na súa vida en comunidade? Non era a única vida verdadeira, e a única moral, a que se gañaba a través do cumprimento obediente dos costumes tradicionais da comunidade? E non era a nova educación inimiga da boa cidadanía, porque establecía nunha norma contraria ás tradicións establecidas da comunidade?

No curso de dúas ou tres xeracións tales cuestións foron afastadas da súa primeira relación práctica coa educación e discutidas como algo autónomo; é dicir, como temas de filosofía e como un ámbito independente de indagación. Pero o feito de que a corrente europea de pensamento filosófico xurdise como unha teoría do proceso educativo segue a ser unha testemuña elocuente da íntima conexión entre filosofía e educación. A «filosofía da educación» non é unha aplicación externa de ideas xa elaboradas a un sistema de prácticas cunha orixe e cunha finalidade radicalmente diferentes; só é unha formulación explícita dos problemas da formación de hábitos mentais e morais correctos en relación coas dificultades da vida social contemporánea. A definición máis perspicaz de filosofía que se

poida dar é, pois, que é a teoría da educación nos seus aspectos máis xerais.

A reconstrución da filosofía, da educación, e dos ideais e dos métodos sociais, van así da man. Se hai unha necesidade especial dunha reconstrución educativa no momento actual, se esta necesidade fai que sexa urxente unha reconsideración das ideas básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é por causa do profundo cambio na vida social que acompaña o avance da ciencia, a revolución industrial e o desenvolvemento da democracia. Tales cambios prácticos non poden ter lugar sen reclamar unha reforma educativa para enfrontalos, e sen que os homes se pregunten que ideas e ideais van implícitos neses cambios sociais, e que revisións son necesarias verbo das ideas e dos ideais herdados de culturas máis antigas e diferentes. De modo accidental ao longo de todo o libro, e de forma explícita nos derradeiros capítulos, estivemos considerando xusto estas cuestións en tanto afectan á relación entre mente e corpo, entre teoría e praxe, entre home e natureza, entre o individual e o social, etc. Nos capítulos últimos resumiremos debates anteriores, primeiro en relación coa filosofía do coñecemento e despois coa filosofía da moral.

Resumo

Despois dunha revisión orientada a mostrar as cuestións filosóficas implícitas nos debates anteriores definiuse a filosofía como unha teoría xeneral da educación. Estableceuse que a filosofía é unha forma de pensamento, que, como todo pensamento, ten a súa orixe no que resulta incerto no campo da experiencia, e que ten como obxectivo determinar a natureza da perplexidade e xerar hipóteses para disipala ao seren probadas na acción. O pensamento filosófico ten como trazo diferencial o feito de que as incertezas coas que trata encóntranse en moi amplas situacións e finalidades sociais, e consisten nun conflito entre

intereses organizados e demandas institucionais. Dado que a única maneira de lograr un reaxuste harmonioso das tendencias opostas, é a través da modificación da disposición emocional e intelectual, a filosofía é, ao tempo, unha formulación explícita dos diferentes intereses da vida e unha proposición de puntos de vista e métodos por medio dos que se pode lograr un mellor equilibrio de intereses. Dado que a educación é o proceso por medio do cal a transformación necesaria se pode lograr, e non quedar como unha simple hipótese do que é desexable, podemos formular a idea de que a filosofía é a teoría da educación como práctica intencionalmente dirixida.

CAPÍTULO XXV TEORÍAS DO COÑECEMENTO

1. Continuidade *versus* dualismo

Nas páxinas anteriores criticáronse algunhas teorías do coñecemento. A pesar das diferenzas que manteñen entre si, todas concordan nunha cuestión fundamental que contrasta coa teoría que presentamos como adecuada. Esta última asume a *continuidade*; as primeiras establecen ou implican certas divisións básicas, separacións ou antíteses, chamadas tecnicamente dualismos. A orixe destas divisións encontrámolas nas fortes e altas murallas que separan os grupos sociais e os agrupan en clases, como as que hai entre ricos e pobres, entre homes e mulleres, entre nobres e xentes do común, entre gobernantes e gobernados. Estas barreiras implican a ausencia dunha relación fluída e libre. Esta ausencia equivale ao establecemento de diferentes tipos de experiencia vital, cada unha coa súa propia materia de estudo, e escala de valores. Cada unha desas posicións sociais ten que formularse nunha filosofía dualista, se a filosofía quere ser un relato honesto da experiencia. Cando se vai alén do dualismo, como formalmente o fan moitas, só pode facerse invocando algo máis elevado que calquera cousa dada na experiencia, elevándose a algún estadio transcendental. E ao negar a dualidade de forma nominal tales teorías finalmente restáuranse pois propoñen unha división entre as cousas deste mundo como simples aparencias e unha esencia inaccesible da realidade.

Dado que estas teorías persisten e outras se engaden a elas, cada unha deixa a súa pegada no sistema educativo, e por iso este, na súa totalidade, é un depósito de propósitos e de procedementos diferentes. Como resultado velaí esa sorte de equilibrio controlado entre factores e valores separados que se describiu (cap. XVIII). A presente discusión é simplemente unha

formulación, en termos filosóficos, das diferentes concepcións antitéticas relativas á teoría do coñecemento.

En primeiro lugar, hai unha oposición entre o coñecemento empírico e o coñecemento racional superior. O primeiro relaciónase cos asuntos cotiás, serve os propósitos do individuo normal que carece dunha procura intelectual especializada, e fai que os seus desexos teñan algunha sorte de conexión operativa co medio inmediato. Tal coñecemento é depreciado, se non desprezado, por ser totalmente utilitario, carente de significado cultural. Suponse que o coñecemento racional ten unha visión intelectual e definitiva da realidade; que se persegue por si mesmo e do xeito adecuado para ofrecer unha comprensión puramente teórica, non limitada pola súa aplicación na conduta. Socialmente, a distinción correspóndese coa que se fai entre o uso que fan da intelixencia as clases traballadoras e o que lle dan as clases cultivadas, alleo neste caso a calquera relación coa procura de sustento.

Filosoficamente, a diferenza xira arredor da distinción entre o particular e o universal. A experiencia é un agregado de particulares máis ou menos illados, que se deben coñecer cada un por separado. A razón ocúpase de universais, de principios xerais, de leis, que están por encima da confusión dos detalles concretos. Na aplicación educativa, implica que o alumno ten que aprender, por un lado, unha gran cantidade de información específica, cada parte por separado, e polo outro, familiarizarse cun conxunto de leis e de relacións xerais. A xeografía, como con frecuencia se ten ensinado, ilustra o primeiro caso; as matemáticas, alén dos rudimentos do cálculo, o segundo. Para todos os efectos prácticos, representan dous mundos independentes.

Outra antítese é a suxerida polos dous sentidos da palabra «aprendizaxe». Por unha banda, a aprendizaxe é a suma total do que se coñece, tal e como se presenta a través de libros e de persoas sabias. É algo externo, unha acumulación de cognicións, como os obxectos materiais que alguén pode acubillar

nun almacén. A verdade é algo que xa está elaborado nalgures. O estudo é por tanto o proceso mediante o cal un individuo se vai valendo do que xa está almacenado. Por outra banda, a aprendizaxe refire algo que o individuo *fai* cando estuda. É unha cuestión activa e realizada persoalmente. O dualismo establécese aquí entre o coñecemento como algo externo, ou, como con frecuencia se lle denomina, obxectivo, e o coñecemento como algo puramente interno, subxectivo, físico. Hai, por un lado, un corpo de verdades, xa dado, e, polo outro, unha mente dada equipada coa facultade de coñecer; se é que hai vontade de facelo, aínda que con frecuencia iso produza unha estraña aversión. A separación, con frecuencia mencionada, entre a materia de estudo e o seu método é o equivalente educativo deste dualismo. Socialmente a distinción ten que ver coa parte da vida que depende da autoridade e con aquela na que os individuos son libres para avanzar.

Outro dualismo é o que se dá entre a actividade e a pasividade no coñecer. Con frecuencia se supón que as cousas totalmente empíricas e físicas se coñecen mediante as impresións recibidas. As cousas físicas a veces se fixan na mente ou se trasladan como tales á conciencia mediante os órganos sensoriais. Polo contrario, suponse que o coñecemento racional e o coñecemento das cousas espirituais, agroma da actividade iniciada na mente, unha actividade que se realiza mellor cando se mantén lonxe de calquera contacto contaminante cos sentidos e cos obxectos externos. A diferenza entre o adestramento sensorial, as leccións con obxectos e os exercicios de laboratorio, e as ideas puras contidas nos libros e que son incorporadas, ou tal se pensa, mediante un milagroso rendemento da enerxía mental, é unha boa expresión desa distinción na educación. Socialmente reflicte unha división entre os que están controlados por unha ocupación directa coas cousas e os que son libres de cultivarse a si mesmos.

Outra oposición común é a que se di que existe entre o intelecto e as emocións. Concíbense as emocións como algo

totalmente privado e persoal, que nada ten que ver co traballo da intelixencia pura na aprehensión de feitos e de verdades, coa excepción tal vez da emoción única da curiosidade intelectual. O intelecto é unha luz pura; as emocións son o calor que molesta. A mente procura a verdade fóra; as emocións miran cara dentro para considerar vantaxes e perdas persoais. Así, na educación temos aquela depreciación sistemática do interese que xa se sinalou, pero ademais, coa maioría dos alumnos, existe a necesidade práctica de recorrer a recompensas e castigos estraños e irrelevantes coa finalidade de obrigar á persoa que ten unha mente (do mesmo xeito que na súa roupa hai un peto), a dedicar esa mente ás verdades que cómpre coñecer. Así temos o espectáculo dos educadores profesionais depreciando o valor do interese mentres sosteñen coa maior dignidade a necesidade de confiar nos exames, nas notas, nas promocións e nas emocións, nos premios, e en toda esa trapallada tan valorada das recompensas e dos castigos. O efecto desta situación na destrución do sentido do humor do mestre non recibiu aínda a atención que merece.

Todas estas separacións culminan na que se dá entre coñecer e facer, entre teoría e praxe, entre a mente, fin e alento da acción, e o corpo, en tanto órgano e medio. Non repetiremos o que xa se dixo verbo de que este dualismo está na orixe da división da sociedade entre unha clase que traballa cos seus músculos para o sustento material, e unha clase que, liberada da presión económica, se entrega ás artes da expresión e da dirección da sociedade. Tampouco non é necesario volver falar outra vez dos males que na educación provoca esa separación. Limitarémonos a resumir as forzas que tenden a mostrar certamente a inviabilidade desta concepción e a substituíla pola idea de continuidade.

(i) O avance da fisioloxía e da psicoloxía a ela asociada mostraron a conexión da actividade mental co sistema nervioso. Con demasiada frecuencia o recoñecemento da conexión non ten ido alén deste punto; o vello dualismo entre alma e corpo tense subs-

tituído polo que se dá entre o cerebro e o resto do corpo. Pero na realidade o sistema nervioso só é un mecanismo especializado para manter todas as actividades corporais traballando ao unísono. En lugar de estar illado delas, como órgano para o coñecemento dos órganos da resposta motora, é o órgano mediante o cal aquelas manteñen entre si interaccións positivas. O cerebro é en esencia un órgano para realizar o axuste recíproco de todos os estímulos recibidos da contorna e das respostas que se activan ante ela. Hai que destacar que o axuste é recíproco; o cerebro non só permite que a actividade orgánica resultante se dirixa a calquera obxecto da contorna como resposta a unha estimulación sensorial, senón que esta resposta tamén determina cal será o próximo estímulo. Consideremos o que acontece, por exemplo, cando un carpinteiro traballa cunha táboa, ou un gravador cunha placa, ou en calquera tipo de actividade continua. Sempre que cada resposta motora se axuste ao estado de cousas que mostran os órganos sensoriais, esa resposta motora conforma o próximo estímulo sensorial. Xeneralizando este exemplo, o cerebro é a maquinaria para unha reorganización constante da actividade de xeito que se manteña a súa continuidade; é dicir, para realizar na acción futura as modificacións que se precisen en función do que xa se fixo. A continuidade do traballo do carpinteiro distínguea dunha repetición rutineira dunha pauta de acción sempre idéntica, e da acción aleatoria na que nada se vincula. O que a fai continua, consecutiva, e concentrada, é que cada acto anterior prepara o camiño do posterior, e estes teñen en conta ou recoñecen os resultados xa obtidos, o fundamento de toda responsabilidade. Ninguén que se teña decatado de toda a importancia que ten o feito de que exista unha conexión entre coñecemento e sistema nervioso, e entre o sistema nervioso e o reaxuste continuo da actividade para afrontar novas situacións, dubidará que o coñecemento ten que ver coa reorganización da actividade en lugar de estar illado de toda actividade, e ser algo completo en si mesmo.

(ii) O desenvolvemento da bioloxía confirma esta lección, co seu descubrimento da evolución. Pois a significación filosófica da doutrina da evolución descansa precisamente na relevancia que cobra a continuidade, desde as formas orgánicas máis simples e máis complexas ata chegar ao home. O desenvolvemento de formas orgánicas comeza con estruturas nas que o axuste entre o medio e o organismo resulta evidente, e nas que todo aquilo que se poida denominar mente está reducido ao mínimo. A medida que a actividade se torna máis complexa, coordinando un maior número de factores no espazo e no tempo, a intelixencia xoga un rol máis marcado, pois o alcance do futuro que ten que prever e planificar é maior. Para os efectos da teoría do coñecemento implica que se desbota a noción de que este sexa a actividade dun simple observador ou espectador do mundo, noción que casa coa idea do coñecemento como algo completo en si mesmo. Pois a doutrina do desenvolvemento orgánico implica que a criatura viva forma parte do mundo, compartindo as súas vicisitudes e fortunas e gañando seguridade na súa precaria dependencia só en tanto se identifica intelectualmente coas cousas do mundo, e que ao prever as consecuencias futuras do que acontece conforma en consecuencia as súas propias actividades. Se o ser que vive e experimenta é un participante activo nas actividades do mundo ao que pertence, entón o coñecemento é unha forma de participación, valiosa no grao en que resulte efectiva. Non pode ser a mirada ociosa dun espectador despreocupado.

(iii) O desenvolvemento do método experimental, como o método para xerar coñecemento e para garantir que *é* coñecemento e non unha simple opinión —un método a un tempo de descubrimento e de proba—, é a gran forza con que se conta para realizar unha transformación na teoría do coñecemento. O método experimental ten dúas caras. (a) Dunha banda, implica que non temos dereito a falar de coñecemento mentres a nosa actividade non teña realmente producido certos cambios físicos

nas cousas, que concorden e confirmen a proposición realizada. Cando eses cambios específicos non se dan, as nosas crenzas son só hipóteses, teorías, suxestións, adiviñas, e teñen que considerarse de forma provisional e utilizarse como variables dos experimentos a realizar. (b) Da outra, pensar segundo o método experimental significa que ese pensamento é aproveitable; que é aproveitable xusto na medida en que a anticipación de consecuencias futuras se fai sobre a base dunha observación completa da situación actual. A experimentación, noutras palabras, non equivale a unha reacción cega. Tal actividade extra, extra en relación ao que se ten observado e agora se anticipa, é evidentemente un factor que non cabe evitar en toda a nosa conduta, pero non se pode ter como experimental agás que se consideren as consecuencias e se utilicen para facer predicións e plans en situacións similares no futuro. Canto máis se perciba o significado do método experimental, maior uso da intelixencia haberá na nosa maneira de tratar cos recursos materiais e cos obstáculos que enfrontamos. O que denominamos maxia era, en relación a moitas cousas, o método experimental do home primitivo; pero probar para el supoñía poñer a proba a súa sorte, non as súas ideas. O método científico experimental supón, ao contrario, poñer a proba as ideas; de aí que aínda que a veces, na práctica, ou de forma inmediata, leve ao fracaso, resulte frutífero intelectualmente; pois aprendemos dos nosos fracasos cando as nosas empresas están seriamente meditadas.

O método experimental é novo como recurso científico, como un medio sistemático de producir coñecemento, aínda que sexa tan vello como a vida en tanto mecanismo práctico. De aí que non debe sorprender que os homes non teñan recoñecido todo o seu alcance. En boa medida, considerase que a súa importancia deriva de certas cuestións técnicas e puramente físicas. Sen dúbida levaría moito tempo verificar a percepción de que igualmente se vincula coa formación e coa comprobación de ideas en cuestións sociais e morais. Os homes aínda buscan o apoio do

dogma, das crenzas establecidas pola autoridade, para liberarse do problema de pensar e da responsabilidade de dirixir as súas actividades co intelecto. Adoitan limitar o seu propio pensamento a considerar cal dos sistemas rivais de dogmas aceptarán. De aí que, como dixo John Stuart Mill¹⁴⁴, as escolas estean mellor adaptadas para facer discípulos que investigadores. Pero a medida que avanza a influencia do método experimental seguramente se vaian abandonando os métodos literarios, dialécticos e autoritarios para a formación de crenzas que gobernaron as escolas do pasado, e se transfira o seu prestixio a métodos que se ocupen de forma activa das cousas e das persoas, orientados coa finalidade de aumentar o alcance temporal e de desenvolver un maior abano de propósitos. Co tempo, a teoría do coñecemento deberá ser elaborada desde a praxe, que é a que maior éxito ten na construción do coñecemento; e despois esa teoría utilizarase para mellorar os métodos que teñen menos éxito.

2. Escolas de método

Hai varios sistemas filosóficos con concepcións caracteristicamente diferentes do método do coñecemento. Algúns deles denomínanse escolástica, sensualismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, transcendentalismo, pragmatismo, etc. Moitos deles foron criticados en relación co debate dalgún problema educativo. Imos agora ocuparnos deles aquí pois supoñen desviacións daquel método que se ten mostrado como o máis eficaz para lograr coñecemento, pois unha consideración das desviacións pode clarificar máis o verdadeiro lugar do coñece-

¹⁴⁴ John Stuart Mill (1806-1873), o gran filósofo inglés do século XIX, concedíalle á educación a solución dos problemas humanos, coidando que nas condicións apropiadas a natureza humana e as institucións poderían ser perfeccionadas e a humanidade podería acadar a felicidade. Segundo a súa psicoloxía asociacionista, o espírito é un receptor pasivo das sensacións, que se amalgaman en ideas complexas segundo leis inherentes ao espírito, sendo función dos profesores a de expoñer detalladamente a secuencia de experiencias que formarán o espírito do estudante mediante un proceso autónomo de desenvolvemento das capacidades naturais. Entre as súas obras, *A System of Logic* (1843) e *Utilitarianism* (1863).

mento na experiencia. Resumindo, a función do coñecemento é facer que a nosa experiencia estea libremente dispoñible noutras experiencias. A palabra «libremente» marca a diferenza entre o principio do coñecemento e a do hábito. O hábito significa que un individuo sofre unha modificación a través da experiencia, unha modificación que conforma unha predisposición a unha acción máis doada e efectiva na mesma dirección no futuro. Así, tamén ten a función de facer que unha experiencia estea dispoñible para outras experiencias futuras. Con certos límites, cumpre esta función adecuadamente. Pero o hábito, separado do coñecemento, non facilita o cambio de condicións, a novidade. A previsión do cambio non entra no seu campo, pois o hábito presupón unha semellanza idéntica entre a situación nova e a vella. En consecuencia, con frecuencia perde o rumbo, ou dificulta que unha persoa realice adecuadamente unha tarefa, da mesma maneira en que a destreza dun mecánico, asentada só no hábito, non lle servirá cando algo inesperado lle aconteza mentres traballa cunha máquina. Pero o home que entende a máquina é o que sabe o que está a facer. Sabe as circunstancias baixo as que opera un hábito determinado, e está en posición de introducir os cambios para readaptalo ás novas circunstancias.

Noutras palabras, o coñecemento é a percepción daquelas conexións dun obxecto que determinarán a súa aplicabilidade nunha situación dada. Por dar un exemplo extremo: os primitivos reaccionan ante un cometa en chamuscas da maneira en que están acostumados a reaccionar ante outros eventos que poñen en perigo a seguridade da súa existencia. Dado que tentan asustar os animais salvaxes ou os seus inimigos con brados, bater de tambores, ostentación de armas, etc., utilizan os mesmos métodos para facer que o cometa fuxa. Para nós o método é totalmente absurdo, tan absurdo que non somos quen de ver que eses primitivos están caendo no hábito dunha forma que mostra as súas limitacións. A única razón de que non actuemos dalgunha maneira análoga é porque non consideramos o cometa un fenómeno illado e inco-

nexo, senón que o miramos nas súas relacións con outros eventos. Situámolo, ou iso dicimos, no sistema astronómico. Respondemos ás súas *conexións* e non só ao acontecemento inmediato. Así, a nosa actitude é moito máis libre. Podemos consideralo, por así dicir, desde calquera dos ángulos que nos ofrecen esas súas conexións. Podemos poñer en xogo, cando o xulguemos oportuno, calquera dos hábitos apropiados para calquera dos obxectos considerados. Así tomamos o novo evento indirectamente e non de forma directa, mediante a invención, o enxeño, e a diversidade de recursos. Un coñecemento idealmente perfecto ofrecería unha rede tal de interconexións que calquera experiencia pasada ofrecería un punto de partida desde o que facer fronte ao problema presentado como unha experiencia nova. En suma, mentres o hábito alleo ao coñecemento nos fornece un método único e fixo de actuación, o coñecemento implica a escolla que se pode facer entre un abano moito maior de hábitos.

Cabe distinguir dous aspectos nesta dispoñibilidade máis xeral e libre das experiencias pasadas para as que vaian vir (p. 205). (i) O primeiro, e o máis tanxible, é unha crecente capacidade de control. O que non se pode manexar directamente, pode manexarse indirectamente; ou podemos interpoñer barreiras entre nós e as consecuencias non desexadas; ou podemos evadilas se non as podemos superar. En calquera caso, o coñecemento xenuíno ten un valor práctico pleno en relación cos hábitos eficientes. (ii) Pero tamén aumenta o sentido, a significación vivencial, asignado a unha experiencia. Unha situación á que respondemos de forma caprichosa ou por rutina ten só un mínimo de significación consciente; mentalmente nada tiramos dela. Pero sempre que o coñecemento entra en xogo ao determinar unha nova experiencia hai unha recompensa mental; mesmo se na práctica fracasamos en ter o control necesario, temos a satisfacción de experimentar un sentido en lugar de reaccionar de forma simplemente física.

Se ben o contido do coñecemento é o *que* aconteceu, o que tomamos por acabado e por tanto como algo establecido e

seguro, a *referencia* do coñecemento, é algo futuro ou prospectivo. Pois o coñecemento fornece os medios para entender ou dar significado ao que aínda está acontecendo ou ao que está por facer. O coñecemento dun médico está no que el descubriu por medios propios ou mediante o estudo do que outros descubriron ou rexistraron. Pero para el é coñecemento porque lle fornece os recursos cos que interpreta as cousas descoñecidas que confronta, completa os feitos parcialmente evidentes con fenómenos probablemente relacionados, prevé o seu futuro probable, e establece plans en consecuencia. Cando o coñecemento non serve para dar sentido ao que resulta escuro e desconcertante, desaparece por completo da conciencia ou convértese en obxecto de contemplación estética. É moita a satisfacción emocional que se pode sentir na contemplación da simetría e da orde do coñecemento que posuímos, e trátase dunha satisfacción lexítima. Pero esta actitude contemplativa é estética, non intelectual. É o mesmo tipo de alegría que sentimos ao contemplar un cadro rematado ou unha paisaxe ben pintada. Non importaría nada se o motivo fose completamente diferente, sempre que tivese a mesma organización harmoniosa. Certamente, non importaría se fose unha invención completa, un xogo da fantasía. A aplicabilidade ao mundo non implica aplicabilidade ao que está no pasado e rematado, iso está fora de dúbida dada a natureza do caso; implica aplicabilidade ao que aínda está acontecendo, ao que aínda non está establecido, ao que hai na escena en movemento na que estamos implicados. O feito mesmo de que esquezamos tan facilmente este trazo, e teñamos por coñecemento enunciados do que é pasado e está fóra do alcance, débese a que asumimos a continuidade entre pasado e futuro. Non podemos soste a concepción dun mundo en que o coñecemento do seu pasado non fose útil na previsión e na asignación de significado ao seu futuro. Ignoramos a referencia ao futuro debido a que vai implícita de forma inevitable.

Porén moitas escolas filosóficas de método que foron mencionadas transforman o que se ignora nunha negación virtual. Consideran o coñecemento como algo completo en si mesmo sen ter en conta a súa dispoñibilidade para tratar con aquilo que aínda ten que ser. E esta omisión é o que as desvirtúa e as converte en defensoras de métodos educativos que unha concepción adecuada do coñecemento condena. Pois non hai máis que chamar a atención verbo do que a veces se trata nas escolas como adquisición de coñecemento para se decatar ata que punto carece de calquera relación frutífera coa experiencia real dos estudantes, ata que punto semella que se sostén que a simple apropiación da materia de estudo que adoita estar almacenada nos libros constitúe o coñecemento. Por moito que o que se aprende lles resultase verdadeiro aos que o descubriron e por moito que enriquecese a súa experiencia, nada hai nel que o converta en coñecemento para os alumnos. Pouco importaría que fose algo sobre Marte, ou sobre calquera país fantástico, se non é frutífero na vida mesma do individuo.

Na época en que se desenvolveu o método escolástico, tiña relevancia naquela situación social. Era un método para sistematizar e dar unha sanción racional a un material imposto pola autoridade. Esta materia de estudo significaba tanto, que lle daba valor aos procesos de definición e de sistematización aplicados. Nas actuais circunstancias o método escolástico, para a maioría das persoas, significa unha maneira de coñecer que non garda relación con *ningunha* materia de estudo en particular. Inclúe operacións de distinción, de definición, de división, e de clasificación sen outra finalidade que o feito de facelas, sen vínculo coa experiencia. Na idea do pensamento como unha actividade puramente física que posúe as súas propias formas, que se aplican a calquera material como un selo se pode estampar en calquera material plástico, na idea subxacente ao que se denomina lóxica formal, reside a esencia do método escolástico

xeneralizado. A doutrina da disciplina formal na educación é o correlato natural do método escolástico.

As teorías diferentes sobre o método do coñecemento, que levan o nome de sensualismo e racionalismo, son as que conceden unha relevancia exclusiva, respectivamente, ao particular e ao xeral, ou aos feitos sen máis por unha banda e ás relacións sen máis pola outra. No coñecemento real operan, a un tempo, unha función que particulariza e unha función que xeneraliza. En tanto unha situación está confusa, hai que aclarala; ten que resolverse en pormenores definidos coa maior precisión posible. Os feitos e as propiedades especificados constitúen os elementos do problema a tratar, e establécense a partir dos nosos órganos sensoriais. Cando se mostra o problema, ben se poderían chamar particulares, pois son demasiado fragmentarios. Dado que a nosa tarefa consiste en descubrir as súas conexións e volvelas a combinar, *para nós nese momento* son parciais. Hai que darlles sentido, pois, xusto como están, carecen del. Calquera cousa que *vaia ser* coñecida, cun sentido que aínda se ten que establecer, preséntase como particular. Pero o que xa se coñece, se ten sido establecido coa idea de facelo aplicable ao dominio intelectual de novos particulares, é xeral na súa función. Esa súa función de introducir conexións no que doutra forma resulta inconexo, constitúe a súa xeneralidade. Todo feito é xeral se o utilizamos para darlle sentido aos elementos dunha experiencia nova. A razón non é máis que a habilidade de facer que a materia de estudo da experiencia previa sirva para percibir a materia de estudo dunha nova experiencia. Unha persoa é razoable na medida en que está normalmente aberta a ver un acontecemento que de súpeto estoura ante os seus sentidos non como algo illado senón na súa conexión coa experiencia común da humanidade.

Sen os particulares, tal e como son discriminados polas respostas activas dos órganos sensoriais, non hai material para o coñecemento nin desenvolvemento intelectual. Sen situar estes

particulares no contexto dos significados forxados na experiencia maior do pasado, sen o uso da razón ou do pensamento, os particulares son simples excitacións ou inflamacións. O erro común das escolas sensualista e racionalista é que ningunha delas acerta a ver que a función da estimulación sensorial e do pensamento está relacionada coa reorganización da experiencia aplicando o vello ao novo, e polo tanto mantendo a continuidade ou consistencia da vida.

A teoría do método do coñecemento que se propón nestas páxinas pode denominarse pragmática¹⁴⁵. O seu trazo esencial radica en manter a continuidade entre o coñecemento e unha actividade que modifica o medio intencionalmente. Sostén que o coñecemento, no seu sentido estrito de ser algo que se posúe, consiste nos nosos recursos intelectuais, en todos os hábitos que fan a nosa acción intelixente. Só aquilo que foi organizado na nosa disposición de xeito que nos permita adaptar o medio ás nosas necesidades e adaptar os nosos fins e desexos a unha situación na que vivimos, é realmente coñecemento. O coñecemento non é só algo do que agora somos conscientes, senón que consiste nas capacidades que conscientemente usamos para entender o que agora acontece. O coñecemento é un acto de facer conscientes algunhas das nosas disposicións coa finalidade de dar sentido á perplexidade, ao establecer as relacións entre nós mesmos e o mundo no que vivimos.

Resumo

As divisións sociais que impiden unha interacción libre e plena buscan converter a intelixencia e o coñecemento dos integrantes de clases separadas nun trazo específico. Aqueles que viven unha experiencia relacionada con aspectos illados

¹⁴⁵ Pragmatismo. Corrente filosófica desenvolvida nos Estados Unidos, que ten entre os seus promotores a Charles Peirce (1839-1914) e a William James (1842-1910), e que se podería considerar como unha «filosofía da acción», pois o termo grego do que deriva, *pragma*, significa acto.

de algo con maior alcance, son empiristas prácticos; aqueles que gozan coa contemplación dun ámbito de significados sen participar en nada na súa produción activa, son racionalistas prácticos. Aqueles que entran en contacto directo coas cousas e que teñen que adaptar as súas actividades a elas de forma inmediata, son, en efecto, realistas; aqueles que illan os significados desas cousas e as sitúan nun mundo relixioso ou tamén dito espiritual e indiferente ás cousas, son, en efecto, idealistas. Os que se implican no progreso, que loitan por cambiar as crenzas recibidas, poñen de relevo o factor individual no coñecemento; aqueles que teñen como principal tarefa deter o cambio e conservar a verdade recibida, poñen de relevo o universal e o establecido, e así sucesivamente. Os sistemas filosóficos coas súas teorías contrapostas do coñecemento presentan unha formulación explícita dos trazos característicos destes segmentos da experiencia illados e parciais; parciais porque as barreiras á interacción impiden que a experiencia da persoa se enriqueza e se complemente coa das persoas que están nunha situación diferente.

De maneira análoga, dado que a democracia defende por principio a interacción libre, para a continuidade social debe desenvolver unha teoría do coñecemento que vexa no coñecemento o método para que unha experiencia estea dispoñible para dar sentido e orientación a outra. Os avances recentes en fisioloxía, en bioloxía, e a lóxica das ciencias experimentais ofrecen as ferramentas intelectuais específicas que se precisan para elaborar e formular unha teoría tal. O seu equivalente educativo implica a relación entre a adquisición do coñecemento nas escolas, e as actividades, ou ocupacións, realizadas no marco dunha vida en asociación.

CAPÍTULO XXVI TEORÍAS MORAIS

1. O interior e o exterior

Dado que a moralidade ten que ver coa conduta, calquera dualismo que se estableza entre a mente e a actividade debe reflectirse na teoría da moral. Dado que os argumentos verbo desa separación na teoría filosófica da moral se utilizan para xustificar e idealizar as prácticas empregadas no adestramento moral, ofrecemos unha breve análise a continuación. Na teoría educativa é un lugar común que o establecemento do carácter sexa un obxectivo central da instrución e da disciplina escolares. Velaí que sexa importante estar atentos fronte a unha concepción das relacións entre intelixencia e carácter que impide a realización de tal obxectivo, e á espreita ante as condicións que cómpre promover para que o obxectivo se poida lograr con éxito.

O primeiro obstáculo que encontramos é o uso xeneralizado de ideas morais que separan o curso da actividade en dous ámbitos opostos, con frecuencia denominados respectivamente o interior e o exterior, ou o espiritual e o físico. Esta división é a culminación do dualismo entre a mente e o mundo, entre alma e corpo, entre os fin e os medios, que con tanta frecuencia temos sinalado. Na moral toma a forma dunha separación estrita entre o motivo da acción e as súas consecuencias, entre o carácter e a conduta. Motivo e carácter son considerados como algo puramente «interno», que existe na conciencia exclusivamente, mentres que as consecuencias e a conduta considéranse como fóra da mente, estando a conduta relacionada simplemente cos movementos para a realización dos motivos; e as consecuencias co que acontece como resultado. Diferentes escolas identifican a moralidade ora co estado inte-

rior da mente ora co acto externo e cos resultados, cada visión separada da outra.

A acción que ten propósito é deliberada; implica un fin conscientemente previsto e un cálculo mental de factores a favor e en contra. Tamén implica un estado consciente no que se ansía ou desexa tal fin. A escolla deliberada dun fin e dunha disposición firme no desexo leva tempo. Durante este tempo suspéndese calquera acción por completo. Unha persoa que non acabou de tomar unha decisión, non sabe o que facer. En consecuencia, pospón calquera acción todo canto pode. A súa posición podería compararse coa dun home que pensa en saltar un foxo. Se estivese seguro de poder facelo ou non, tería lugar unha actividade concreta nalgunha dirección. Pero cando o pensa, dubida, está indeciso. Durante o tempo no que unha única liña de acción concreta está en suspenso, as súas actividades oriéntanse a redistribuír a enerxía dentro do organismo como preparación para un curso de acción determinado. Mide o foxo cos seus ollos; ponse teso para ver de sentir a enerxía de que dispón; busca outras vías para cruzar, pensa na importancia de cruzar. Todo isto supón un incremento da conciencia; supón considerar as actitudes, capacidades, desexos, etc., do propio individuo.

Porén, resulta evidente que este agromar de factores persoais que se tornan conscientes é unha parte de toda a actividade no seu desenvolvemento temporal. Non hai ao principio un proceso puramente psíquico que vaia seguido de súpeto por outro radicalmente diferente de natureza física. Hai unha conduta continua, que transita entre un estado incerto, dividido, vacilante, a outro máis definido, determinado ou completo. A actividade, nun principio, consiste fundamentalmente en certas tensións e axustes dentro do organismo; cando todo iso dá lugar a unha única actitude, o organismo actúa como un todo, e un acto concreto ten lugar. Podemos distinguir, certamente, a fase máis explicitamente consciente

da actividade continua como mental ou psíquica. Pero iso só identifica o mental ou psíquico para referir o estado de indeterminación e de conformación dunha actividade que na súa plenitude implica utilizar de maneira decidida unha enerxía que modifique o medio.

Os nosos pensamentos, observacións, desexos e aversións conscientes son importantes, porque representan actividades incipientes, nacentes. Cumpren o seu destino ao dar lugar, tempo despois, a actos específicos e perceptibles. E estes novos axustes orgánicos incipientes e xerminais, son importantes xa que son a nosa única saída ante o dominio dos hábitos da rutina e do impulso cego. Son actividades que teñen un *novo* sentido en proceso de desenvolvemento. Por iso normalmente se produce un aumento da conciencia persoal sempre que os nosos instintos e os hábitos xa formados se ven bloqueados ante situacións novas. Entón temos que volvernos cara nós mesmos para reorganizar a nosa propia actitude antes de por en marcha un curso de acción definitivo e irreversible. A non ser que queiramos abrírnos camiño mediante a simple forza bruta, debemos modificar os nosos recursos orgánicos para adaptalos aos trazos específicos da situación na que nos atopamos. A deliberación e o desexo conscientes que preceden a acción definitiva constitúen, entón, o novo axuste metódico persoal que define a actividade en situacións incertas.

Con todo, este rol da mente na actividade continua non sempre se mantén. Os desexos de algo diferente, a aversión a un estado de cousas dado e causado polo bloqueo da actividade satisfactoria, estimula a imaxinación. A visión dun estado diferente de cousas non sempre funciona como axuda na observación e na recollida enxeñosa para atopar un camiño de ida e volta. Agás que haxa unha disposición disciplinada, a tendencia é que a imaxinación voe libre. En lugar de que os seus propósitos se analicen na súa situación e en referencia ás posibilidades para a súa realización, permíteselles desenvolverse por mor da satis-

facción emocional inmediata que proporcionan. Cando vemos que o despregue feliz das nosas enerxías se confronta a unhas circunstancias desfavorables, naturais e sociais, o camiño máis doado é construír castelos no ar e convertelos en substitutos dun obxectivo realizado que esixe o esforzo de pensar. Aceptamos así esa acción concreta e construímos un mundo imaxinario na mente. Esta ruptura entre pensamento e conduta reflíctese naquelas teorías que establecen unha separación estrita entre a mente como algo interno e a conduta e as súas consecuencias como algo simplemente externo.

Daquela, a ruptura pode ser algo máis que un incidente na experiencia dun individuo concreto. A situación social pode ser tal que esixa que a clase dada teña que articular unha reflexión sobre os seus propios pensamentos e desexos máis sen proporcionar os medios mediante os cales esas ideas e aspiracións se poden utilizar para reorganizar o medio. Baixo tales condicións, os homes, por así dicir, fan que a súa vinganza recaia nese medio alleo e hostil, mostrando desprezo por el e falando mal del. Buscan refuxio e consolo nos seus propios estados mentais, en todo o que imaxinan e desexan, que consideran máis real e ideal que o mundo exterior rexeitado. Tales períodos son recorrentes na historia. Nos primeiros séculos da era cristiá, os influentes sistemas morais do estoicismo, da cristiandade monástica e popular, e outros movementos relixiosos da época, tomaron forma baixo a influencia de tales condicións. Canto máis se controlaba toda acción que expresase as ideas dominantes, máis se consideraba como mostra de autosuficiencia cultivar e posuír ideais internos, como esencia da moralidade. O mundo externo ao que pertencía a actividade considerábase moralmente indiferente. Todo se asentaba en ter o motivo correcto, mesmo que ese motivo non fose unha forza motriz do mundo. Unha situación moi similar deuse en Alemaña a finais do século dezaoto e principios do dezanove; levou á insistencia kantiana verbo da boa vontade como único ben moral, consi-

derando a vontade como completa en si mesma, allea á acción e aos cambios ou consecuencias producidos no mundo. Máis tarde levou a idealizar as institucións existentes en tanto elas encarnaban a razón.

A moralidade totalmente «interna» da «boa intención», de ter unha boa disposición con independencia do que resulte dela, naturalmente provocou unha reacción. Isto normalmente se deu en coñecer ora como hedonismo ora como utilitarismo. Díxose en efecto que o importante moralmente non é o que un home é dentro da súa propia conciencia, senón o que *fai*, as consecuencias que xera, os cambios que realmente provoca. A moralidade interna foi criticada por sentimental, arbitraria, dogmática, subxectiva; por ter dado aos homes permiso para dignificar e defender calquera dogma favorable aos seus intereses ou calquera capricho que se lle ocorrese á imaxinación chamándolle intuición ou ideal da conciencia. O que contaban eran os resultados, a conduta, pois constituían a única medida da moralidade.

A moralidade ordinaria, e por tanto a da aula, semella apostar por un equilibrio inconsistente de ambas posicións. Dunha banda, ponse o acento en certos estados sentimentais; o individuo debe «ter boa intención», e se as súas intencións son boas, se ten o tipo adecuado de conciencia emocional, pode sentirse liberado da responsabilidade de que a súa conduta logre bos resultados. Pero dado que, por outra banda, cómpre que se fagan certas cousas para estar á altura das necesidades e das esixencias dos outros, e da orde social en xeral, insístese moito en que se fagan certas cousas, con independencia de que o individuo teña interese nelas ou saiba como facelas. El debe seguir as regras; debe traballar sen descanso; debe obedecer; debe ter hábitos útiles; debe aprender autocontrol; e todos estes preceptos deben entenderse de maneira que simplemente poñan de relevo a cousa inmediata e tanxible realizada, con

independencia da maneira de pensar e do desexo con que se fixo, e sen importar por tanto cales sexan os seus efectos sobre outros feitos menos evidentes.

Agárdase que o debate anterior teña mostrado de forma suficiente o método mediante o que estes males se evitan. Un deses males, ou os dous, aparecen sempre que os individuos, sexan novos ou vellos, non poden implicarse en empresas que avanza de forma progresiva en condicións que provoquen o seu interese e requiran da súa reflexión. Pois só neses casos é posible que a disposición do desexo e do pensamento sexa un factor orgánico *nunha* conduta definida e manifesta. Dada unha actividade continua que suscite o propio interese do alumno, na que cómpre obter un resultado definido, e cando non abundan nin o hábito da rutina nin o seguimento de instrucións ditadas nin a improvisación caprichosa, resulta inevitable que xurdan propósitos conscientes, desexos conscientes, e unha reflexión intencional. E resulta inevitable como o espírito e a calidade dunha actividade que ten consecuencias específicas, e non como algo que conforma un ámbito illado da conciencia interior.

2. A oposición entre deber e interese

Probablemente non exista antítese con maior frecuencia sinalada no debate moral que aquela que hai entre actuar por «principios» e por «interese». Actuar por principios é actuar desinteresadamente, segundo unha lei xeral, que está por riba de calquera consideración persoal. Actuar segundo o interese supón, ou así se adoita dicir, actuar de forma egoísta, tendo o propio beneficio persoal como fin. Substitúe a cambiante oportunidade do momento pola devoción por unha lei moral invariable. Xa se criticou (cap. X) a idea falsa de interese contida nesta oposición, pero agora consideraranse algúns aspectos morais da cuestión.

Unha das claves deste asunto pode atoparse no feito de que os que defenden a posición do «interese» na controversia normalmente utilizan o termo «interese propio». Partindo da premisa de que a non ser que haxa interese nun obxecto ou idea, non existe forza motivadora, rematan concluíndo que mesmo cando unha persoa proclama estar actuando por principios ou polo sentido do deber, en realidade actúa como o fai debido a que hai «algo no que fai» que é para ela. A premisa é sólida; a conclusión falsa. En resposta, a outra escola responde que dado que o home é quen de realizar unha acción xenerosa e altruísta e mesmo con sacrificio persoal, é quen de actuar sen interese. De novo a premisa é sólida e a conclusión falsa. O erro en ambos casos radica nunha visión falsa da relación entre interese e ser.

Ambas partes asumen que o ser é unha cantidade estable e por tanto illada. En consecuencia, aparece o dilema estrito entre actuar en interese do ser ou sen interese. Se o ser é algo fixo que antecede a acción, entón actuar por interese significa tentar conseguir algo en forma de posesións para o ser, sexa cousa de fama, da aprobación dos outros, de poder sobre os outros, de lucro pecuniario, ou de pracer. Así pois, a reacción ante esta posición como depreciación cínica da natureza humana, leva á visión de que os homes que actúan nobremente actúan sen ningún interese. Con todo, para un xuízo imparcial resultará evidente que un home debe estar interesado no que está a facer pois se non estivese non o faría. Un médico que continúa atendendo aos enfermos durante unha epidemia con risco certo para a súa propia vida ten que estar interesado no exercicio eficaz da súa profesión, máis interesado que na seguridade da súa propia saúde corporal. Pero supón torcer os feitos dicir que este interese é simplemente unha careta para un interese en algo máis, que conseguirá ao seguir facendo o seu traballo habitual, como poidan ser diñeiro, boa reputación ou virtude; que é só un medio para un fin ulterior egoísta. No momento en que recoñecemos que o ser non é algo xa

dado, senón algo en formación permanente a través da escolla da acción, toda a situación se aclara. O interese dun home por manterse no seu traballo, malia o perigo para a súa vida, implica que o seu ser se encontra *nese* traballo; se finalmente abandonase, e preferise a súa seguridade e comodidade persoal, significaría que el preferiría ser *ese* tipo de ser. O erro reside en establecer unha separación entre interese e ser, en supoñer que isto último é un fin ante o que o interese polos obxectos e os actos dos demais é un simple medio. De feito, ser e interese son dous nomes para a mesma cousa; o tipo e cantidade de interese que activamente se pon nunha cousa revela e mide a calidade de identidade persoal¹⁴⁶ que existe. Ao termos en conta que interese significa unha *identidade* do ser activa e dinámica cun obxectivo preciso, todo o suposto dilema cae por terra.

A xenerosidade, por exemplo, nin significa falta de interese no que se fai (iso só significaría un desinterese mecánico), nin indiferenza, o que implicaría ausencia de virilidade¹⁴⁷ e carácter. Segundo se emprega en todas partes fóra desta controversia teórica concreta, o termo «xenerosidade» refire o tipo de finalidades e de obxectivos que habitualmente interesan ao home. E se facemos un repaso mental do tipo de intereses que evocan o uso deste epíteto, veremos que presentan dous trazos intimamente asociados. (i) O ser xeneroso conscientemente se identifica a si mesmo con *todo* o abano de relacións implícitas na súa actividade, en lugar de trazar unha liña divisoria entre si mesmo e as consideracións que se exclúen por alleas e indiferentes; (ii) volve axustar e expande as súas ideas *pasadas* sobre si mesmo para recoñecer novas consecuencias cando se fan perceptibles. Cando o médico comezou a súa carreira poida que non cavilase nunha epidemia; poida que de forma consciente non se identificase a si mesmo en servizo baixo tales circunstancias. Mais,

¹⁴⁶ *Selfhood* no orixinal.

¹⁴⁷ Refírese aos trazos de madurez dunha persoa adulta, home ou muller.

se posúe un ser en proceso de mellora e dinámico, cando descobre que a súa vocación implica tales riscos, voluntariamente os acepta como parte integral da súa actividade. Ese ser máis amplo e máis grande que significa inclusión en lugar de negación de relacións, é idéntico a un ser que medra para asumir relacións non vistas anteriormente.

En tales crises por mor de novos axustes, e as crises poden ser lixeiras e graves, pode haber un conflito pasaxeiro entre «principios» e «interese». A natureza do hábito é a que leva a procurar que calquera actividade normal sexa doada. O que resulta desagradable é o esforzo que implica a natureza do reaxuste do hábito, algo ao que un home ten que afacerse expresamente. Noutras palabras, hai unha tendencia a identificar o ser, ou sentir interese, con aquilo ao que un está acostumado, e a torcer a mente con aversión ou irritación cando aparece unha cousa inesperada que implica unha modificación desagradable do hábito. Dado que no pasado houbo que cumprir co deber sen ter que afrontar unha circunstancia tan desagradable, por que non seguir sendo como antes? Sucumbir a esta tentación significa limitar e illar o pensamento do ser, consideralo como completo. Calquera hábito que se teña asentado, con independencia do eficiente que fose no pasado, pode en calquera momento comportar esta tentación. Actuar por principio nunha emerxencia así non é actuar a partir dalgún principio abstracto, ou por un deber en xeral; é actuar a partir do *principio dun curso de acción*, en lugar de a partir das *circunstancias* que concorren nela. O principio da conduta do médico está na finalidade e no espírito que a anima, en coidar dos enfermos. O principio non é o que xustifica unha actividade, pois principio non deixa de ser outro nome para a continuidade da actividade. Se a actividade tal como se mostra nos resultados non é desexable, actuar por principio é acentuar o seu mal. E un home que se preza de actuar por principios seguramente sexa un home que insista en facer as cousas á súa maneira pero sen que a experiencia lle

mostre o camiño mellor. Imaxina que algún principio abstracto xustifica o seu curso de acción sen recoñecer que os seus principios precisan xustificación.

Asumindo, non obstante, que as condicións da escola son as necesarias para ofrecer ocupacións desexables, é o interese na ocupación no seu conxunto, é dicir, no seu total desenvolvemento, o que mantén un alumno traballando a pesar das distraccións pasaxeiras e de obstáculos aborrecidos. Cando non hai unha actividade cunha significación crecente, apelar aos principios ou é algo puramente verbal ou unha forma de orgullo obstinado ou invocar consideracións estrañas revestidas de palabras bonitas. Non hai dúbida de que existen momentos críticos nos que o interese baixa e a atención esmorece, e nos que se precisan reforzos. Pero o que fai que a persoa supere eses duros momentos non é unha lealdade ou un deber en abstracto, senón o interese pola ocupación. Os deberes son «ocupacións», actos específicos necesarios para o cumprimento dunha función, ou, na linguaxe común, facer o traballo propio. E o home que está verdadeiramente interesado no seu traballo é o home capaz de superar o desánimo temporal, de persistir a pesar dos obstáculos e de estar ás duras e ás maduras: ten interese en enfrontar e en superar dificultades e distraccións.

3. Intelixencia e carácter

Un paradoxo notable con frecuencia acompaña o debate sobre a moral. Dunha banda, identifícase o moral co racional. A razón establécese como a facultade da que derivar as máximas institucións morais, e a veces, como na teoría kantiana, afírmase que fornece o motivo moral adecuado. Da outra banda, o valor da intelixencia concreta, cotiá, constantemente se subestima, e mesmo se deprecia deliberadamente. Con frecuencia se pensa que a moral é un asunto co que nada ten que ver o coñecemento común. O coñecemento moral tense por cousa

aparte, e a consciencia¹⁴⁸ tense por algo radicalmente diferente da percepción¹⁴⁹. Esta separación, se for válida, ten especial relevancia na educación. A educación moral na escola resulta na práctica inútil cando establecemos como fin último o desenvolvemento do carácter, e ao mesmo tempo tratamos a adquisición de coñecemento e o desenvolvemento do entendemento, que necesariamente ocupan a parte máis importante do tempo escolar, como se nada tivesen que ver co carácter. Sobre tal base, a educación moral redúcese inevitablemente a unha sorte de instrución propia da catequese, ou leccións sobre moral. As leccións «sobre moral» significan en realidade leccións nas que outras persoas pensan sobre virtudes e deberes. Teñen algún valor na medida en que os alumnos posúan xa unha disposición a considerar, con simpatía e respecto, os sentimentos dos demais. Sen tal disposición, non ten máis influencia no carácter que a información verbo das montañas de Asia; cunha disposición servil, aumenta a dependencia dos demais, e traslada aos que teñen autoridade a responsabilidade pola conduta. De feito, a instrución directa en moral ten sido efectiva só en grupos sociais nos que formaba parte do control autoritario da maioría pola minoría. O que a facía efectiva non era a súa ensinanza senón o reforzo propiciado por todo o réxime no que se integraba. Tentar obter resultados similares das leccións sobre moral nunha sociedade democrática é tanto como fiar na maxia sentimental.

No outro extremo da escala está a ensinanza socrático-platónica que identifica coñecemento e virtude, que sostén que ningún home causa mal sabéndoo, senón por simple ignorancia do ben. Esta doutrina normalmente é criticada sobre a base de que nada hai máis común para un home que coñecer o ben e aínda así causar mal: o que se precisa non é coñecemento

¹⁴⁸ *Conscience* no orixinal, consciencia.

¹⁴⁹ *Consciousness* no orixinal, consciencia, percepción.

senón hábito ou práctica, e motivación. Aristóteles, de feito, atacou de inmediato a ensinanza platónica partindo de que a virtude moral é como unha arte, como a medicina; o practicante con experiencia é mellor que o home que ten coñecemento teórico pero non experiencia práctica de enfermidades e remedios. A cuestión, non obstante, volve radicar no que se entenda por coñecemento. A obxección de Aristóteles ignoraba a cerna da ensinanza platónica que sinalaba que un home non pode acadar unha comprensión teórica do ben a menos que teña pasado anos de habituación práctica e dura disciplina. O coñecemento do ben non era algo que houbese que tomar nin dos libros nin dos demais, senón que se lograba a través dunha educación prolongada. Era a virtude final, a culminación dunha experiencia madura da vida. Con independencia da posición de Platón, é doado percibir que o termo coñecemento utilízase para denotar cousas tan afastadas entre si como unha comprensión persoal íntima e vital —unha convicción gañada e probada na experiencia—, e o recoñecemento, indirecto e en boa medida simbólico, de que as persoas normalmente pensan deste e daquel xeito, unha información remota sen vitalidade. É cousa sabida que isto último non garante a conduta, que non afecta ao carácter en profundidade. Pero se o coñecemento significa algo que sexa do mesmo tipo que a convicción que logramos probando e comprobando que o azucre é doce e a quinina amarga, o caso colle outro cariz. Sempre que un home senta nunha cadeira e non encima dun forno, sempre que leva un paraugas cando chove ou acode a un médico cando está enfermo, ou, en suma, sempre que realiza calquera dos miles de actos presentes na súa vida cotiá, mostra que o coñecemento dunha determinada clase ten efectos directos na conduta. Hai moitas razóns para supoñer que o mesmo tipo de coñecemento do ben ten unha expresión similar; de feito, «ben» é un termo baleiro a non ser que inclúa as satisfaccións experimentadas en situacións como as mencionadas. O coñecemento de que

outras persoas algo deben saber pode levar a que se actúe para lograr a aprobación que os demais vinculan con certas accións, ou cando menos para crear nos demais a impresión de que se concorda con eles; non hai razón pola que se debería supoñer que a iniciativa e a lealdade persoal se dan en función das crenzas que se lles atribúen.

En consecuencia, non é necesario debater verbo do significado correcto do termo coñecemento. Para os efectos educativos abonda con sinalar as diferentes propiedades que conflúen nese nome para ter conciencia de que se trata de coñecemento conseguido directamente a través das esixencias da experiencia que afectan á conduta de forma relevante. Se un alumno aprende cousas de libros relacionadas simplemente coas leccións da escola e coa finalidade de repetir o que aprendeu cando se lle pida, entón o coñecemento terá efectos sobre *algunha* conduta, nomeadamente na reprodución de frases a pedido de outros. Non sorprende que tal «coñecemento» non vaia ter moita influencia na vida fóra da escola. Pero esta non é razón para crear un divorcio entre coñecemento e conduta, senón para non sentir moita estima por este tipo de coñecemento. O mesmo se pode dicir do coñecemento que só fai referencia a unha especialidade illada e técnica; modifica a acción pero só no seu propio ámbito limitado. Verdadeiramente o problema da educación moral na escola ten que ver co problema de afianzar o coñecemento, o coñecemento relacionado co sistema de impulsos e hábitos. Pois o uso que se lle dea a calquera feito coñecido depende das súas relacións. O coñecemento da dinamita que ten quen rebenta caixas fortes podería ser idéntico na súa forma verbal ao dun químico; máis de feito é diferente pois fórmase en relación a outros fins e hábitos, e por tanto ten consecuencias diferentes.

A nosa discusión anterior verbo de que a materia de estudo en tanto derivada dunha actividade directa cun obxectivo inmediato, e que se ampliaba a partir do sentido proporcio-

nado pola xeografía e na historia para chegar ao coñecemento organizado cientificamente, asentábase na idea de manter unha relación directa entre coñecemento e actividade. O que se aprende e se utiliza nunha actividade que teña un obxectivo e que implica a cooperación con outros é coñecemento moral, sexa considerado conscientemente como tal ou non. Pois constrúe un interese social e promove a intelixencia necesaria para que ese interese teña efectos na práctica. Dado que as materias do currículo representan precisamente aspectos normativos na vida social, son medios para a iniciación aos valores sociais. Como simples saberes escolares a súa adquisición só posúe valor técnico. Cando se adquiren en condicións nas que se toma conciencia do seu significado social, alimentan o interese moral e desenvolven a comprensión moral. Ademais, as propiedades da mente analizadas ao tratar do relativo ao método de aprendizaxe son todas elas propiedades intrinsecamente morais. A receptividade, a franqueza, a sinceridade, a amplitude de miras, a precisión, a asunción de responsabilidade por desenvolver as consecuencias de ideas aceptadas, son trazos morais. O hábito de identificar os trazos morais coa conformidade externa a mandatos autoritarios pode levarnos a ignorar o valor ético destas actitudes intelectuais, pero o mesmo hábito tende a reducir a moral a unha rutina morta e mecánica. En consecuencia, se ben unha actitude así ten resultados morais, os resultados son moralmente indesexables, especialmente nunha sociedade democrática onde tantas cousas dependen da disposición persoal.

4. O social e o moral

Todas as dicotomías que se criticaron, e que a idea de educación desenvolvida nos capítulos anteriores está chamada a evitar, derivan de considerar a moral de forma moi limitada, dándolle, por unha banda, un ton sentimental e beato sen

referencia a unha habilidade real para facer o que socialmente se precisa, e, pola outra, dando relevo excesivo á convención e á tradición, co que a moral se limita a unha listaxe de actos plenamente establecidos. De feito, a moral é tan ampla coma os actos que afectan a nosa relación cos demais. E potencialmente isto inclúe todos os nosos actos, mesmo que non se cavile no seu alcance social no momento en que se realizan. Pois cada acto, polo principio do hábito, modifica a disposición, establece unha certa clase de inclinación e de desexo. E resulta imposible dicir cando o hábito así fortalecido vai ter unha influencia directa e perceptible na nosa asociación cos outros. Certos trazos do carácter teñen unha conexión tan obvia coas nosas relacións sociais que os denominamos «morais» con especial énfase: sinceridade, honestidade, castidade, amabilidade, etc. Pero isto só quer dicir que, comparados con certas outras actitudes, son fundamentais, que levan con eles outras actitudes. Afírmase esa súa plena dimensión moral non porque estean illados ou sexan exclusivos, senón porque están moi intimamente relacionados con miles doutras actitudes que nós non recoñecemos de forma explícita, e para as que ao mellor nin sequera temos nome. Chamalas virtudes no seu illamento é como confundir un esqueleto co corpo enteiro. Os ósos son certamente importantes, pero a súa importancia radica no feito de que sosteñen outros órganos do corpo de maneira que poidan realizar unha actividade integrada de forma efectiva. E o mesmo cabe dicir das propiedades do carácter que especificamente denominamos virtudes. A moral ten que ver co carácter total, nin máis nin menos, e o carácter total é idéntico ao home en toda a súa aparencia e manifestacións concretas. Posuír virtude non significa máis que ter cultivado uns poucos trazos exclusivos e notables; significa ser con plenitude e propiedade o que cada quen poida chegar a ser en asociación cos demais en todos os ámbitos da vida.

As dimensións moral e social da conduta son, en último termo, idénticas entre si. Non queda máis que reafirmar de forma explícita o tratado nos primeiros capítulos en relación coa función social da educación para dicir que a medida do valor da administración, do currículo, e dos métodos de instrución da escola reside no grao en que estean animados por un espírito social. E o maior perigo que ameaza o traballo escolar é a ausencia de condicións que fagan posible un espírito social permeable; este é o gran inimigo dun adestramento moral efectivo. Pois este espírito só pode estar presente de forma activa cando se dan certas condicións.

(i) En primeiro lugar, a escola como tal debe ser vida en comunidade con todo o que iso implica. As percepcións e os intereses sociais só poden desenvolverse nun medio social xenuíno, un medio no que todos participen na construción dunha experiencia común. A información necesaria relativa ás cousas pode adquirirse nun certo illamento por calquera que previamente teña tido unha interacción suficiente cos demais para ter aprendido a linguaxe. Pero a comprensión do *sentido* dos signos lingüísticos é cousa ben diferente. Iso implica un contexto de traballo e de xogo en asociación con outros. A defensa que se ten feito neste libro a favor dunha educación mediante actividades construtivas continuadas descansa no feito de que fornecen unha oportunidade para unha atmosfera social. En lugar dunha escola afastada da vida como lugar para aprender leccións, temos un grupo social en miniatura no que o estudo e o desenvolvemento se relacionan coa experiencia presente compartida. Os patios de recreo, os obradoiros, as aulas prácticas e os laboratorios non só orientan a tendencia natural á actividade da mocidade, senón que implican interacción, comunicación, e cooperación, e todo iso aumentando a percepción de relacións.

(ii) A aprendizaxe na escola debera ter continuidade na que se fai fóra da escola. Debería existir unha interacción libre

entre as dúas. Isto é posible só cando existen numerosos puntos de contacto entre os intereses sociais dunha e da outra. Pode concibirse unha escola na que exista un espírito de camaradería e de actividade compartida, pero onde a súa vida social non represente nin recree a do mundo exterior máis do que o faría a dun mosteiro. O interese e a comprensión social aumentarían, pero non servirían fóra; non serían transferibles. A separación proverbial entre burgo e universidade¹⁵⁰, o fomento da reclusión académica, operan nesa dirección. Tal é ese apego á cultura do pasado, xerando un espírito social asentado na lembranza, que fai que o individuo se sinta máis a gusto coa vida dos tempos idos que coa actual. Unha educación de signo abertamente cultural está especialmente exposta a este perigo. O pasado idealizado convértese en refuxio e solaz do espírito; a actualidade considérase sórdida, e carente de interese. Mais, como regra, a ausencia dun medio social en relación co que a aprendizaxe sexa unha necesidade e unha recompensa, é a razón principal para o illamento da escola; e este illamento converte o coñecemento escolar en inaplicable á vida e por tanto en estéril por natureza.

Unha visión limitada e moralista da moral é a responsable do fracaso en recoñecer que todos os obxectivos e os valores que son desexables na educación son por si mesmos morais. A disciplina, o desenvolvemento natural, a cultura, a eficacia social, son trazos morais, riscos dunha persoa que é un membro valioso para unha sociedade, e que a educación ten como tarefa mellorar. Hai un vello dito que sinala que non abonda con que o home sexa bo, debe ser bo en algo. Ese algo no que o home debe ser bo é a capacidade para vivir como integrante da sociedade, de xeito que o que recibe vivindo cos demais equilibrase coa súa propia contribución. O que recibe e dá como ser

¹⁵⁰ *Town and gown* no orixinal, ou "cidade e toga", para indicar actividade manual e intelectual.

humano, un ser con desexos, con emocións, e con ideas, non son posesións materiais, senón a ampliación e afondamento da vida consciente, unha comprensión do sentido máis intensa, disciplinada e ampliada. O que recibe e o que dá no *plano material* supón, como moito, oportunidades e medios para a evolución da vida consciente. Doutro xeito, non hai nin ese dar nin ese recibir, senón un movemento constante das cousas no espazo, como mexer cun pau na auga e na area. A disciplina, a cultura, a eficiencia social, o refinamento persoal, a mellora do carácter, non son máis que fases no desenvolvemento da capacidade de participar nobremente nunha experiencia así de equilibrada. E a educación non é un simple medio para lograr tal vida. A educación é esa vida. Manter a capacidade para esa educación é a esencia da moral. Pois a vida consciente é un continuo comezar de novo.

Resumo

O problema máis importante da educación moral na escola ten que ver coa relación entre coñecemento e conduta. Pois a menos que a aprendizaxe que resulta do currículo regular teña efectos no carácter, é fútil concibir a finalidade moral como o obxectivo unificador e último da educación. Cando non hai conexión orgánica íntima entre os métodos e os materiais do coñecemento e os do desenvolvemento moral, cómpre reconstruír determinadas leccións e formas de disciplina: o coñecemento non está integrado nas fontes habituais de acción e na visión da vida, mentres que a moral se fai moralista, unha listaxe de virtudes separadas entre si.

As dúas teorías principalmente asociadas á separación entre aprendizaxe e actividade, e por tanto á moral, son aquelas que separan disposición interna e motivo, o factor persoal consciente e os actos como algo puramente físico e externo; e que opoñen a acción que nace do interese á que nace dos

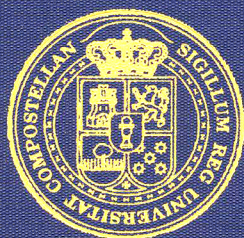
principios. Ambas separacións supéranse mediante un plan educativo onde a aprendizaxe sexa o acompañamento de actividades ou de ocupacións continuas que teñen un obxectivo social e utilizan os materiais das situacións sociais típicas. Pois en tales condicións, a escola convértese ela mesma nunha forma de vida social, unha comunidade en miniatura que está en interacción estreita con outras formas de experiencia compartida fóra das paredes escolares. Toda educación que desenvolva a capacidade para participar activamente na vida social é moral. Forma un carácter que non só torna a acción individual en socialmente necesaria senón que se interesa por un reaxuste continuo que é esencial para o desenvolvemento. O interese en aprender de todos os contactos coa vida é o interese moral esencial.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Aristóteles 420, 421, 422, 423, 424, 425, 432, 452, 465, 545, 557
Bacon 437, 457, 458, 470
Carlyle 479
Descartes 344, 472, 479
Donaldson 255
Emerson 173
Fichte 195, 225, 229, 479
Fiske 164
Froebel 18, 30, 51, 85, 179, 180, 181, 193, 195, 255, 354
Galileo 472
Goethe 182
Hatch 453, 454
Hegel 39, 179, 180, 181, 182, 183, 193, 195, 229, 479
Helvétius 439
Herbart 16, 17, 18, 30, 34, 43, 46, 185, 195, 197, 198, 199, 208
Herder 83, 182
Homero 407
Kant 182, 227, 229
Lessing 182
Locke 184, 185, 186, 439, 470
Mill 23, 526
Montaigne 470, 559
Montessori 36, 37, 179, 300, 354
Pestalozzi 16, 18, 179, 195, 225, 255, 356, 440
Platón 85, 213, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 351, 429, 432, 433,
437, 438, 451, 470, 490, 545, 558, 559
Rousseau 35, 41, 51, 85, 179, 183, 185, 195, 222, 225, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 350, 557
Schiller 23, 182
Sócrates 218, 344, 451
Spencer 164, 323, 382
Windelband 456

la opia el
cia. v De
ionitas inf

A marca tipográfica desta colección procede da viñeta utilizada por Gonzalo Rodríguez de la Pasera no deseño do *Missale Auriense*, un dos primeiros libros impresos en Galicia, realizado en Monterrei en 1493.



**UNIVERSIDADE DE
SANTIAGO DE COMPOSTELA**

Fundación BBVA