

## DESPUES DE JOHN DEWEY, ¿QUÉ?



En 1897, a los treinta y ocho años de edad, John Dewey publicó un excitante y profético trabajo titulado *Mi Credo Pedagógico*. Mucho de lo que después escribió sobre educación se presagia en ese breve documento. Se exponen cinco artículos de fe. El primero define el proceso educativo así: "Toda educación avanza por la participación del individuo en la conciencia social de la raza. Este proceso comienza inconscientemente, casi al nacer, y está conformando continuamente las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, adiestrando sus ideas y excitando sus sentimientos y emociones".

El segundo artículo de fe encarna el concepto que Dewey tiene de la escuela: "Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente esa forma de vida en comunidad, en la que se concentran todas aquellas agencias que serán más efectivas para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza, y a usar sus propias fuerzas para fines sociales. La educación, por lo tanto, es un proceso vital y no una preparación para vivir en el futuro". En la tercera tesis Dewey habla de la materia de estudio de la educación: "La vida social del niño es la base de concentración o correlación en todo su adiestramiento o desarrollo. La vida social da la in-

consciente unidad y el fundamento de todos sus esfuerzos y realizaciones. . . El verdadero centro. . . no es la ciencia, ni la literatura, historia o geografía, sino las propias actividades sociales del niño". Un concepto del método educativo da forma al cuarto artículo de Dewey: "La ley para presentar y tratar el material, es la ley implícita en la propia naturaleza del niño". Para Dewey esa ley era la de acción: "El lado activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza infantil. Creo que la conciencia es esencialmente motriz o impulsiva, que los estados conscientes tienden a proyectarse en acción". Y finalmente, la quinta tesis de Dewey: "La educación es el método fundamental de progreso y reforma social".

Se lee hoy ese documento con sentimientos mezclados. Su optimismo es clásicamente americano en su rechazo del concepto trágico de la vida. Define la verdad con espíritu pragmático: la verdad es el fruto de la investigación de las consecuencias de la acción. Expresa una firme fe no sólo en la capacidad del individuo para desarrollarse, sino también en la capacidad de la sociedad para formar al hombre a su propia y mejor imagen. Las líneas finales del credo son éstas: "Todo maestro debe comprender la dignidad de su profesión; que es un servidor social situado aparte para el mantenimiento del debido orden social y el aseguramiento del correcto desarrollo social. De esta manera el maestro es siempre el profeta del verdadero Dios y el introductor al verdadero reino de los cielos".

Pero la misma integridad, el optimismo, el pragmatismo, la aceptación de la armoniosa continuidad del hombre con la sociedad, nos deja una sensación de incertidumbre, pues en los dos tercios del siglo transcurridos de 1897 a la fecha, ha habido un profundo cambio, no sólo en nuestro concepto de la naturaleza, sino también

de la sociedad y del mundo de las instituciones sociales. Tal vez más importante es el hecho de que hemos vivido a través de una revolución en nuestra comprensión de la naturaleza del hombre, de su inteligencia, sus capacidades, sus pasiones y sus formas de desarrollo.

El pensamiento de Dewey reflejaba esos cambios, aunque estaba limitado por las premisas de su postura filosófica. Pero entre las primeras premisas de Dewey y nuestros días, surge una serie de doctrinas revolucionarias y eventos cataclísmicos, que cambian el carácter mismo de la investigación. Las dos guerras mundiales, el tétrico episodio de Hitler y el genocidio, la revolución rusa, la revolución relativista en la física y la psicología, la edad de la energía nuclear con su nueva tecnología, el sardónico reinado de la filosofía escéptica, son factores todos ellos que nos han forzado a hacer una revaloración de los términos fundamentales con que formulamos una filosofía de la educación.

Reexaminemos los términos, guiándonos por lo que sabemos ahora del mundo y de la naturaleza humana. Pero aquí hay materia que se presta a cierta mala interpretación y haremos bien en aclararla desde el principio. Escribimos en el escenario y experiencia de nuestro tiempo y Dewey escribía en vista de la esterilidad y rigidez de la instrucción escolar en la década de 1890, particularmente de su fracaso para apreciar la naturaleza del niño. El énfasis que ponía en la importancia de la experiencia directa y de la acción social, era una crítica implícita del vacío formalismo que no hacía mucho por relacionar el aprendizaje con el mundo de la experiencia del niño. Dewey hizo un gran servicio al inspirar una corrección, pero el exceso de virtud es vicio. Nosotros, en nuestros días, estamos reconsiderando la educación tomando como fondo ese exceso.

Además, la mala interpretación convirtió a menudo las ideas de Dewey en las prácticas sentimentales que tanto deploraba: "Después de la inercia y la monotonía, el formalismo y la rutina", escribió en su credo, "nuestra educación no está amenazada por un mal mayor que el del sentimentalismo". El culto sentimental al "proyecto de clase", a los cursos de "ajuste a la vida", la renuencia a exponer al niño al temible arrastre del hombre y la naturaleza, por temor a que pueda perturbar el cómodo dominio de su experiencia directa, el empalagoso concepto de "preparación", son conceptos acerca de los niños, frecuentemente sin apoyo experimental, que se intenta justificar a nombre de Dewey. El suyo era un noble pero tierno concepto en su tiempo, pero ¿cómo es en el nuestro? ¿En qué forma debemos expresar nuestras creencias?

*Lo que es la educación.* La educación procura desarrollar el poder y sensibilidad de la mente. Por una parte, el proceso educativo transmite al individuo cierta porción del cúmulo de conocimientos, estilos y valores que constituyen la cultura de un pueblo. Al hacerlo, da forma a los impulsos, conciencia y manera de vivir del individuo. Pero debe procurar también desarrollar los procesos de inteligencia, para que el individuo sea capaz de ir más allá de las formas culturales de su mundo social, capaz de innovar en cierta forma, por modesta que sea, que le permita crear una cultura interior propia, pues cualquiera que sea el arte, la ciencia, la literatura, la historia y la geografía de una cultura, cada hombre debe ser su propio artista, científico, historiador o navegante. Ninguna persona domina la cultura entera; en verdad esta es una característica que casi define esa forma de memoria social que llamamos cultura. Cada hombre vive un fragmento de ella. Para ser íntegro debe crear su

propia versión del mundo, usando aquella parte de la herencia cultural que ha hecho suya por medio de la educación.

En nuestros tiempos, los requisitos de la tecnología restringen la libertad del individuo para crear imágenes del mundo que sean satisfactorias en el sentido más profundo. Nuestra era ha sido también testigo del surgimiento de ideologías que subordinan al individuo a las definidas miras de una sociedad, forma de subordinación que no tiene compasión por la idiosincracia, y que sólo respeta la contribución utilitaria de un hombre al progreso de la sociedad. Al mismo tiempo, y a pesar de las ideologías, la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y de su mundo, tanto natural como social, se ha profundizado a un grado tal que permite llamar a nuestra era una edad de oro intelectual. Lo que se necesita ahora es emplear nuestra más profunda comprensión, no sólo para el enriquecimiento de la sociedad sino también para el del individuo.

Verdad es, como Dewey dijo, que toda educación avanza por la participación del individuo en la conciencia social de la raza, pero es una verdad de dos filos, pues toda educación, buena o mala por igual, es de esta índole. Sabemos ahora hasta qué grado es así. Para citar un sólo ejemplo, el lenguaje mismo que uno habla condiciona el estilo y estructura del pensamiento y experiencia. Ciertamente hay razón, como hemos visto, para creer que los procesos mentales mismos son interiorizaciones del intercambio social, un coloquio interno moldeado por anteriores diálogos externos. Esto es lo que hace posible la educación. Pero la misma, al dar forma y expresión a nuestra experiencia, puede también ser el principal instrumento para fijar límites a la actividad de la mente. La garantía contra esas limitaciones es el sentido de las

alternativas. Por tanto, la educación debe ser un proceso que no solamente transmite cultura, sino que también proporciona conceptos alternativos del mundo y refuerza la voluntad para explorarlos.

Después de medio siglo de asombroso progreso en las ciencias psicológicas, sabemos que la salud mental es solamente una condición mínima para el desarrollo de la mente. La tragedia de la enfermedad mental es que preocupa tanto al paciente con la necesidad de eludir las realidades a las que no puede hacer frente, que lo deja sin ánimo ni gusto por aprender. Pero la salud mental es sólo un estado desde el cual partir; las facultades de la mente crecen con el ejercicio. El ajuste es un ideal demasiado modesto, si de algún modo es un ideal. La competencia en el uso de las propias facultades para fomentar el perfeccionamiento individual definido y socialmente pertinente, es mucho más adecuada. Después de medio siglo de Freud, sabemos que la liberación del instinto y de la inclinación no es un fin en sí, sino una etapa en el camino hacia la competencia. Lo que para nosotros es más profético acerca de Freud, en esta segunda mitad del siglo, no es su lucha contra las trabas del rígido moralismo, sino su fórmula: "Donde hubo *id* que haya *ego*".

La educación debe comenzar, como Dewey dice al final de su primer artículo de fe, "con una penetración psicológica en las capacidades, intereses y hábitos del niño", pero un punto de partida no es un itinerario. Es tan erróneo sacrificar el adulto al niño como sacrificar el niño al adulto. Es sentimentalismo suponer que la enseñanza de la vida puede ajustarse siempre a los intereses del niño, como es vacío formalismo forzar al niño a repetir como loro las fórmulas de la sociedad adulta. Pueden crearse y estimularse intereses. En esta esfera no

está lejos de la verdad decir que la oferta crea la demanda, que la provocación de lo que hay disponible crea la respuesta. Uno procura equiparar al niño con medios más sutiles, profundos y emocionantes de comprender al mundo y a sí mismo.

*Lo que es la escuela.* La escuela es una puerta de entrada a la vida de la mente. Es ciertamente la vida misma y no meramente una preparación para sacar el mayor provecho de esos años plásticos que caracterizan al desarrollo del *homo sapiens* y distinguen a nuestra especie de todas las demás. La escuela debe proporcionar algo más que una continuidad con la comunidad más extensa o con la experiencia cotidiana. Es primordialmente la comunidad especial en la que se experimenta el descubrimiento mediante el uso de la inteligencia, en la que se salta a nuevos e inimaginados campos de experiencia, la cual no tiene continuidad con lo ocurrido antes. Un niño reconoce esto cuando comienza a entender lo que es un poema o la belleza y simplicidad que hay en la idea de los teoremas de conservación, o que la medida es universalmente aplicable. Si hay una continuidad que deba singularizarse, es la lenta conversión del sentido artístico del niño, acerca de la omnipotencia del pensamiento, en la confianza realista en el uso del pensamiento que caracteriza al hombre efectivo.

Al insistir en la continuidad de la escuela con la comunidad por una parte y con la familia por la otra, John Dewey pasó por alto la función especial de la educación como medio de abrir nuevas perspectivas. Si la escuela fuera meramente una zona de transición entre la intimidad de la familia y la vida de la comunidad, sería una forma de vida arreglada con bastante facilidad. En los sistemas educativos de las sociedades primitivas, casi siempre llega un momento, usualmente en la pubertad,

en el que hay un brusco cambio en la vida del muchacho, marcado por un *rite de passage*, que establece una línea divisoria entre los hábitos del niño y los del adolescente.

Sería una romántica insensatez ajustar nuestras prácticas a los moldes que se encuentran en esas sociedades. Sólo pido que atendamos a un paralelismo: la educación no debe confundir al niño con el adulto y debe reconocer que la transición al estado adulto entraña una introducción a nuevos campos de experiencia, el descubrimiento y exploración de nuevos misterios, la obtención de nuevas facultades.

En el *shtetl* de la Europa Oriental, el tradicional *ghetto* judío, el letrado era una figura particularmente importante, el *talmid khokhem*. En su semblante, su manera de conversar tan rica en alusiones, en su aplomo, el hombre sabio era la imagen no de una persona competente, sino más bien hermosa. La sociedad tradicional china tenía también su imagen de la persona hermosa, aquella que combinaba conocimiento, sentimiento y acción en una bella manera de vivir. El ideal del caballero desempeñó función muy semejante en la Europa de los siglos diecisiete y dieciocho. Es quizá con este espíritu que Alfred North Whitehead declaró que la educación debe contener una exposición a la grandeza para que deje su marca. Para mí, la levadura de la educación es la idea de excelencia que comprenda tantas formas como individuos hay, para formar una imagen personal de excelencia. La escuela debe tener, como una de sus principales funciones, la de alimentar imágenes de excelencia.

Un concepto distinto de la excelencia idealizada no es suficiente. La doctrina de la misma, para que sea efectiva, debe ser traducible a las vidas individuales de aquellos que se ponen en contacto con ella. Lo que da fuerza a la imagen del *talmid khokhem*, del docto ad-

ministrador chino y del caballero del siglo dieciocho, es que ellos encarnan formas de vida a las que cualquier hombre puede aspirar a su manera, y de las que puede sacar provecho a su propio estilo. Creo, entonces, que la escuela debe también contar con hombres y mujeres que, a su manera, busquen y encarnen la excelencia. Esto no significa que debamos atestar nuestras escuelas con hombres y mujeres de gran genio, sino que el maestro debe incluir en su propio método de enseñanza la búsqueda de la excelencia. Y es indudable que con los recursos técnicos aportados recientemente por la televisión y sus auxiliares, podemos presentar al estudiante y también a su maestro, la versión práctica de la excelencia en su más elevado sentido. En los años venideros, encontraremos que el gran erudito, el científico o el artista puede hablar tan fácil y honradamente a un principiante como a un estudiante graduado.

*Las materias de estudio de la educación.* La cuestión de las materias de estudio en educación sólo puede ser resuelta tomando en cuenta el concepto que se tenga de la naturaleza del conocimiento. Este es un modelo que construimos para dar un completo significado y estructura a las regularidades registradas en la experiencia. Las ideas con que se organiza cualquier conjunto de conocimientos, son invenciones para hacer que la experiencia sea práctica y coherente. Inventamos conceptos tales como la fuerza en física, la afinidad en química, los motivos en psicología y el estilo en literatura, como medios para llegar a un fin que es la comprensión.

La historia de la cultura es la historia del desenvolvimiento de grandes ideas de organización. Ideas que inevitablemente derivan de valores y puntos de vista más profundos acerca del hombre y la naturaleza. La fuerza de los grandes conceptos de organización está en gran parte

en que nos permiten entender y a veces predecir o cambiar el mundo en que vivimos. Pero esa fuerza también está en el hecho de que las ideas nos dan instrumentos para experimentar. Habiendo crecido en una cultura dominada por las ideas de Newton y por lo tanto con el concepto de que el tiempo fluye uniformemente, sentimos que el tiempo se mueve de una manera inexorable y constante, señalada por una flecha que apunta a una sola dirección. En realidad, sabemos ahora, después de un cuarto de siglo de investigación de la percepción, que la experiencia no se puede obtener directa y limpiamente, sino a través de un filtro de preparación paulatina de nuestros sentidos. El programa de preparación se construye con nuestras expectativas, y éstas se derivan de nuestros modelos o ideas acerca de lo que existe y de qué cosa es consecuencia de otra.

De esto se desprenden dos convicciones. La primera es que la estructura del conocimiento, sus conexiones y las derivaciones que hacen que una idea engendre otra, es lo verdaderamente importante en educación; pues es la estructura, son las grandes invenciones conceptuales, las que ponen orden en el cúmulo de observaciones inconexas, las que dan significado a lo que podemos aprender, y hacen posible la apertura de nuevos campos de experimentación. La segunda convicción es que la unidad del conocimiento debe encontrarse dentro del conocimiento mismo, si es que vale la pena dominarlo.

Intentar dar justificación a las materias de estudio, como lo hizo Dewey, en cuanto a su relación con las actividades sociales del niño, es malentender lo que es el conocimiento y cómo puede dominarse. La significación del concepto de conmutabilidad en matemáticas, no deriva del conocimiento social de que dos casas con catorce personas en cada una, no son lo mismo que catorce

casas con dos personas en cada una. Más bien está en el poder de la idea para crear una manera de pensar acerca del número, que sea flexible, bella e inmensamente generativa, una idea tan poderosa al menos como el tiempo futuro condicional en la gramática formal. Sin la idea de conmutabilidad, el álgebra sería imposible. Si la teoría de los conjuntos, que es ahora con frecuencia la sección inicial en los más recientes planes de estudios de matemáticas, tuviera que justificarse en cuanto a su relación con la experiencia inmediata y la vida social, no valdría la pena enseñarla. Sin embargo, esa teoría finca los cimientos para la comprensión del orden y del número, de una manera que nunca podría lograrse con la aritmética social de tipos de interés y pacas de heno a tanto la paca. Las matemáticas, como cualquiera otra materia, tienen que comenzar con experiencia, pero el progreso hacia la abstracción y comprensión requiere precisamente que haya un alejamiento de todo lo que es obvio en la experiencia superficial.

Hay una consideración de orden cognoscitivo, tomada en cuenta en un capítulo anterior, que es importantísima. No se puede "abarcarse" por completo ninguna materia, ni siquiera en toda una vida, si por abarcar se entiende conocer todos los hechos, consecuencias y minucias. La materia de estudio presentada de manera que haga resaltar su estructura, será por fuerza de esa índole generativa que permite la reconstrucción de los detalles o, cuando menos, preparar un lugar en el cual se colocan los detalles al ser encontrados.

¿Qué decir, entonces, de la materia de estudio en el sentido convencional? La respuesta a la pregunta: "¿Qué debe enseñarse?", resulta ser la misma que se da a la de "¿Qué no es trivial?". Si se puede contestar primero a la pregunta "¿Qué es digno de saberse?", no es difícil dis-

tinguir después los aspectos que sean dignos de enseñar y aprender y los que no lo sean. Seguramente, el conocimiento del mundo natural, el de la condición humana, el de la naturaleza y dinámica de la sociedad, el del pasado para poder usarlo al vivir el presente y aspirar al futuro, son todos ellos conocimientos de los que parecería razonable suponer esenciales para el hombre educado, y a los que debe añadirse otro: el conocimiento de los productos de nuestra herencia artística, que señalan la historia de nuestra admiración y deleite estéticos.

Surge inmediatamente un problema, concerniente al simbolismo en cuyos términos se entiende el conocimiento y se habla del mismo. Hay lenguaje en sentido natural y lenguaje en sentido matemático. No puedo imaginar a un hombre educado, dentro de un siglo, que no sea en gran parte bilingüe en este sentido especial, conciso y apto tanto en el lenguaje natural como en el de las matemáticas, pues ambos son instrumentos esenciales para la apertura de nuevas experiencias y la obtención de nuevas facultades. Como tales, deben tener un lugar central en todo plan de estudios.

Finalmente, es tan cierto ahora como cuando Dewey escribió, que no se puede prever el mundo en que vivirá el niño que educamos. Ilustrar sus facultades mentales y hacerle sentir que tiene fuerza para obrar, son los únicos instrumentos que podemos dar al niño, que serán invariables a través de las transformaciones de tiempo y circunstancias. La sucesión de estudios que damos al niño en la escuela ideal, necesita disponerse de una sola manera: todo lo que se incluya debe proseguirse con la continuidad suficiente para dar al estudiante la sensación del poder mental que proviene de profundizar la comprensión. Es ésta, más que cualquiera otra forma de abarcar mayor extensión, la que más importa.

*La naturaleza del método.* El proceso y la meta de la educación son una sola y misma cosa. La meta de la educación es el logro de la comprensión disciplinada; el proceso es lo mismo.

Reconozcamos que lo contrario de comprender, no es ignorar o simplemente "no saber". Entender algo es, ante todo, renunciar a alguna otra manera de concebirlo. Con demasiada frecuencia hay confusión entre una manera de concebir y otra que parece mejor. Una de nuestras heredadas defensas biológicas, es la de que la confusión produce ansiedad urgente, y con la ansiedad vienen las medidas defensivas, la fuga, el pavor o la paralización, que son contrarias al libre y placentero uso de la mente. El hecho forzoso de la vida mental en el niño y el adulto por igual, es que hay una capacidad limitada para elaborar la información; nuestro alcance, como se lo llama, puede abarcar sin exceso seis o siete asuntos inconexos simultáneamente. Pasando de ahí, hay sobrecarga, confusión y olvido. Como George Miller lo ha expresado, el principio de economía es llenar nuestros siete canales de ingreso mental con oro, en vez de escoria. El grado en que el material por aprender sea colocado en estructuras por el aprendiz, determinará si éste trabaja con oro o con escoria.

Por esta razón, así como por otras ya expresadas, es esencial que antes de presentar al niño una gran variedad de materiales sobre un tema, se le dé primero una idea general de cómo y dónde encajan las cosas. Con frecuencia ocurre que el desarrollo de la idea general viene de un primer contacto perceptivo, con representaciones concretas de ideas que están cercanas a la vida del niño. El ciclo de aprendizaje comienza entonces con pormenores, e inmediatamente avanza hacia la abstracción. Llega a una meta temporal, cuando la abstracción puede utili-

zarse en seguida para comprender nuevos pormenores en forma más profunda que la que aquélla permita.

Hasta donde sea posible, un método de instrucción debe tener el objetivo de llevar al niño a descubrir por sí mismo. Decir algo a los niños y en seguida probar si han aprendido lo que se les dijo, inevitablemente produce el efecto de crear aprendices atados al banco, cuya motivación para aprender puede ser ajena a la labor en sí, como la de complacer al maestro, ingresar al colegio, mantener artificialmente la propia estimación.

Las virtudes que estimulan el descubrimiento son de dos clases. En primer lugar, el niño hará suyo lo que aprende, incorporará su descubrimiento al mundo interior de cultura que crea para sí mismo. Igualmente importante es el hecho de que el descubrimiento realizado y la sensación de confianza que proporciona sean la justa recompensa por aprender, recompensa que, además, vigoriza el proceso mismo que constituye el meollo de la educación: la investigación disciplinada.

El niño debe ser animado a obtener el cabal beneficio de lo que aprende. Esto no quiere decir que se le deba requerir a usarlo inmediatamente en su vida diaria, aunque si tiene la feliz oportunidad de hacerlo, tanto mejor. Más bien es una manera de hacer honor a la coherencia del conocimiento. Dos hechos y una relación que los ligue, son y deben ser una invitación a generalizar, a extrapolar, a intentar un salto intuitivo y aun a formular una teoría tentativa.

El salto desde el mero aprendizaje hasta usar lo que uno ha aprendido, para pensar, es un paso esencial en el uso de la mente. Ciertamente, la conjetura admisible, el uso de la corazonada heurística, el mejor empleo de la prueba necesariamente insuficiente, son actividades en las que el niño necesita práctica y orientación, las

cuales se cuentan entre los grandes antidotos de la pasividad.

Lo más importante de todo es que el proceso educativo debe estar exento de deshonestidad intelectual y de aquellas formas de engaño que explican sin dar comprensión. He expresado en otra parte la convicción de que puede enseñarse cualquier materia a cualquier persona de cualquier edad, en alguna forma que sea honrada. No es honrado presentar a una clase de quinto año de estudios sociales, una imagen del gobierno de la ciudad como si fuera una reunión de niños exploradores presidida por una figura paternal que interpreta la carta, aunque la imagen presentada coincida casualmente con la inmediata experiencia social del niño. Una mentira sigue siendo mentira, aunque suene como verdad familiar. Tampoco es honrado presentar a una clase de sexto año de ciencias, una imagen mutilada pero concreta del átomo, que a su manera es tan melosamente falsa como la imagen del gobierno de la ciudad que se les dio el año anterior. Una falsa imagen sólo puede desalentar la indagación intelectual autogeneratriz que da origen a la verdadera comprensión.

*La escuela y el progreso social.* Creo que la educación es el método fundamental de cambio social. Las revoluciones mismas no son mejores, y con frecuencia son menos buenas que las ideas que encarnan y que los medios inventados para su aplicación. En nuestros tiempos el cambio es más rápido que nunca antes en la historia humana, y las nuevas del mismo se extienden instantáneamente. Si creemos en serio que la escuela debe ser la vida misma y no una mera preparación para la vida, la escuela tiene que reflejar los cambios a través de los cuales estamos viviendo.

Lo que esta creencia implica en primer lugar, se que

deben encontrarse medios para reabastecer a nuestras escuelas con los conocimientos cada vez más profundos que se desarrollan en los fronteras del saber. Este punto es obvio en ciencias y matemáticas, y se están haciendo ahora continuos esfuerzos para asegurar que las nuevas, más poderosas y a menudo más sencillas maneras de entender, encuentren nuevamente su vía de acceso a las aulas de nuestras escuelas primarias y secundarias. Pero es igualmente importante tener esta constante renovación de campos distintos del de la ciencia en los que las fronteras del saber no son siempre las universidades y laboratorios de investigación, sino la vida social y política, las artes, el esfuerzo literario, y la rápidamente cambiante comunidad mercantil e industrial. En todas partes hay cambio y con el cambio vamos aprendiendo.

Veo la necesidad de un nuevo tipo de institución, de un nuevo concepto en el plan de estudios. Lo que no hemos tenido, y que estamos comenzando a reconocer que necesitamos, es algo a lo que tal vez se podría llamar un "instituto para estudiar los planes de estudios", y no sólo uno sino muchos. Hagamos que sea el lugar en el que los letrados, científicos, hombres de negocios y artistas se reúnan con maestros hombres de talento, para revisar y renovar continuamente los planes de estudios. Esta es una actividad que trasciende los límites de cualquiera de las facultades de nuestras universidades particulares, ya sean de educación, de artes y ciencias, de medicina o ingeniería. Hemos sido negligentes para apreciar el cambio cada vez más rápido de la vida en nuestros tiempos y para reconocer lo que implica para el proceso educativo. No hemos compartido con nuestros maestros los beneficios de los nuevos descubrimientos, nuevas nociones, nuevos triunfos artísticos. No sólo hemos actuado con la noción del aula autointegrada, sino tam-

bién con la idea de la escuela y hasta del sistema educativo autointegrados.

El poeta ganador del premio Nobel, el embajador ante las Naciones Unidas, el brillante músico o el dramaturgo perceptivo, el historiador que hace uso del pasado o el sociólogo que busca una pauta en el presente, son hombres que, como el estudiante, están procurando entender y dominar nuevos problemas. Representan la excelencia en las fronteras de su actividad. Si nuestras escuelas han de ser iluminadas por un sentido de progreso y de cambio hacia una mayor excelencia, tiene que haber un constante retorno de su sabiduría y esfuerzo, para vivificar e informar a maestro y estudiante por igual. No hay diferencia de clase entre el hombre que está en la frontera, y el joven estudiante que está en su propia frontera, pues cada uno de ellos intenta comprender. Hagamos que el proceso educativo sea la vida misma, tan plenamente como podamos hacerlo.