



Principios morales en educación (secciones I, II y III)

John Dewey

Traducción: Ania Quintero** y Alejandro Murillo***

John Dewey (1859-1952) es reconocido por dar continuidad al legado de las primeras elaboraciones del pragmatismo de Charles Pierce y Williams James y a su vez por desarrollar su propio análisis sobre la dimensión social y política de este movimiento filosófico, aporte que sustenta las contribuciones a otros campos del saber y de manera especial a la pedagogía. La reflexión sobre la educación representa un asunto central en el pensamiento del filósofo estadounidense, desde el desarrollo teórico reflejado en su prolífica obra clasificada como pedagógica y en su actividad política en el *movimiento progresista*. La doble arista de la vida de Dewey es coherente con uno de los principios pedagógicos promulgados por él: la unión indisociable entre la dimensión moral e intelectual en la formación humana a través de la experiencia, aspecto que fundamenta su crítica a la educación tradicional de su tiempo, la cual propende por el desarrollo de capacidades intelectuales hacia un fin último (apropiación de asignaturas escolares o preceptos morales), fenómeno que se evidencia en la imagen del ciclo escolar como proceso que prepara al niño para la vida adulta por encima, o mejor, a pesar de su experiencia presente. El análisis sobre dicha relación es tratado ampliamente en el texto *Moral Principles in Education*, publicado por primera vez por Dewey en 1909 bajo el auspicio de la firma Houghton Mifflin Company, de EE.UU., y difundido en 2008 en su versión electrónica por el Proyecto Gutenberg, de donde se extraen los fragmentos originales que en esta edición se traducen al español. Por las razones señaladas, se considera fundamental para la filosofía de la educación contemporánea la difusión de la citada obra en lengua castellana, por la vigencia de sus planteamientos en la reflexión del papel de la escuela, pero sobre todo de la educación, en la forma-

**

Licenciada en Psicología y Pedagogía y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como docente de la Especialización en Pedagogía en la Universitaria Agustiniiana y de la Universidad Pedagógica Nacional.

PhD en Filosofía. Docente investigador Universitaria Agustiniiana.

ción moral del sujeto, no como un asunto del futuro ciudadano, sino como un aspecto inherente a la vida escolar cotidiana.

I. El propósito moral de la escuela

Un filósofo inglés contemporáneo ha llamado la atención sobre la diferencia entre las ideas morales y las ideas sobre la moralidad. Las *ideas morales* son ideas de cualquier tipo que surten efecto en la conducta y la optimizan, la hacen mejor de lo que sería de otro modo. De manera similar, puede decirse, las ideas inmorales son ideas de cualquier tipo (ya sean aritméticas, geográficas o fisiológicas) que se manifiestan haciendo que el comportamiento sea peor de lo que sería de otra manera; por otra parte, las ideas no morales, se puede decir, son tales ideas y fragmentos de información que dejan la conducta sin influir para bien o para mal. Ahora bien, las *ideas sobre la moralidad* pueden ser moralmente indiferentes, inmorales o morales. No hay nada en la naturaleza de las ideas *acerca* de la moralidad, de la información *acerca* de la honestidad, la pureza o la bondad que automáticamente transmute tales ideas en buen carácter o buena conducta.

Para la discusión de la educación moral es fundamental esta distinción entre ideas *morales*, ideas de cualquier tipo que se han convertido en parte del carácter y, por tanto, en parte de los motivos activos del comportamiento, e ideas sobre la acción moral, que pueden permanecer tan inertes e ineficaces como si fueran tanto conocimiento sobre arqueología egipcia. La empresa del educador —ya sea padre o maestro— es procurar que el mayor número posible de ideas adquiridas por niños y jóvenes lo sean de manera tan vital que se conviertan en ideas *movilizadoras*, fuerzas motrices en la guía de la conducta. Esta demanda y esta oportunidad hacen que el propósito moral sea universal y dominante en toda instrucción, cualquiera que sea el tema. Si no fuera por esta posibilidad, la afirmación familiar de que el propósito último de toda educación es la formación del carácter sería una pretensión hipócrita pues, como todos saben, la atención directa e inmediata de maestros y alumnos debe ser, la mayor parte del tiempo, sobre asuntos intelectuales. Está fuera de discusión mantener constantemente en primer plano las consideraciones morales directas. Pero no está fuera de discusión tratar de hacer que los métodos de aprendizaje, de adquisición de poder intelectual y de asimilación de la materia hagan que el comportamiento sea más ilustrado, más consistente, más vigoroso de lo que sería de otro modo.

La misma distinción entre *ideas morales* e *ideas sobre la moralidad* da cuenta de una fuente de malentendidos continuos entre los profesores en las escuelas y los críticos de la educación fuera de ellas. Estos últimos revisan los programas escolares, los cursos de estudio en la escuela, y no encuentran ningún lugar reservado para la instrucción en ética o para la “enseñanza moral”; luego afirman que las escuelas no están haciendo nada, o casi nada, por la formación del carácter, volviéndose enfáticos, incluso vehementes, sobre las deficiencias morales de la educación pública. Los maestros de escuela, por otro lado, ven estas críticas como una injusticia y sostienen que no solo “enseñan moral”, sino que la enseñan en cada momento del día, cinco días a la semana. En esta discusión, los maestros *en principio* tienen razón; si se equivocan no es porque no dediquen periodos especiales a lo que, después de todo, solo puede ser una enseñanza *sobre* la moral, sino porque su propio carácter, o el ambiente e ideales de su escuela, o sus métodos de enseñanza, o la materia que enseñan, no son tan *detallados* como para llevar los resultados intelectuales a una unión vital con el carácter, de modo que se conviertan en fuerzas activas en el comportamiento. Sin discutir, por tanto, los límites o el valor de la llamada instrucción moral directa (o, mejor, de la instrucción *sobre* la moral), se puede establecer como fundamental que la influencia de dicha instrucción, incluso en su máxima expresión, es *comparativamente* pequeña en cantidad y leve en influencia, cuando se toma en cuenta todo el campo del crecimiento moral a través de la educación. Este campo más amplio de educación moral indirecta y vital, el desarrollo del carácter a través de todas las agencias, instrumentos y materiales de la vida escolar es, por lo tanto, el tema de nuestra presente discusión.

II. La formación moral impartida por la comunidad escolar

No puede haber dos conjuntos de principios éticos, uno para la vida en la escuela y otro para la vida fuera de la escuela; así como la conducta es una, así también los principios de la conducta son uno. La tendencia a discutir la moral de la escuela como si esta fuera una institución en sí misma es muy desafortunada. La responsabilidad moral de la escuela, y de quienes la dirigen, es con la sociedad. La escuela es fundamentalmente una institución erigida por la sociedad para realizar un determinado trabajo específico, para ejercer una determinada función específica en el mantenimiento de la vida y el avance

del bienestar de la sociedad. El sistema educativo que no reconoce que este hecho le implica una responsabilidad ética es negligente y moroso. No está haciendo aquello para lo que fue llamado a existir y lo que pretende hacer. Por lo tanto, toda la estructura de la escuela en general y su funcionamiento concreto en particular necesitan considerarse de vez en cuando con referencia a su posición social y su función.

La idea de que el trabajo moral y el valor del sistema de escuelas públicas como un todo deben medirse por su valor social es, de hecho, una noción familiar. Sin embargo, con frecuencia se la toma de una manera demasiado limitada y rígida. La labor social de la escuela se reduce muchas veces a la formación para la ciudadanía, algo que se interpreta entonces en un sentido estrecho de capacidad para votar inteligentemente, disposición para obedecer leyes, etc., pero resulta inútil contraer y limitar la responsabilidad ética de la escuela de esta manera. El niño es uno, y debe vivir su vida social como un ser unificado integral, o sufrir pérdidas y fricciones. Escoger una de las muchas relaciones sociales que sostiene el niño, y definir el trabajo de la escuela solo por ella, es como instituir un vasto y complicado sistema de ejercicio físico que tendría por objeto simplemente el desarrollo de los pulmones y el poder de respirar, independientemente de otros órganos y funciones. El niño es un todo orgánico, intelectual, social y moralmente, así como físicamente. Debemos tomarlo como miembro de la sociedad en el sentido más amplio, y exigir para y de las escuelas lo que sea necesario para que el niño sea capaz de reconocer inteligentemente todas sus relaciones sociales y participar en su sostenimiento.

Aislar la relación formal de ciudadanía de todo el sistema de relaciones con el que realmente está entretrejida; suponer que hay algún estudio particular o modo de tratamiento que puede hacer del niño un buen ciudadano; suponer, en otras palabras, que un buen ciudadano es algo más que un miembro completamente eficiente y útil de la sociedad, uno con todos sus poderes de cuerpo y mente bajo control, es superstición que obstaculiza y que se espera pronto desaparezca de la discusión educativa.

El niño debe ser no solo un votante y un sujeto de derecho; también debe ser miembro de una familia, él mismo a su vez responsable, con toda probabilidad, de criar y educar futuros hijos, manteniendo así la continuidad de la sociedad. Debe ser un trabajador, dedicado a alguna ocupación que sea de utilidad para la sociedad y que mantenga su propia independencia y respeto por sí mismo. Debe ser miembro de algún vecindario y comunidad particular, y debe con-

tribuir a los valores de la vida, sumarse a la decencia y gracia de la civilización dondequiera que esté. Estas son afirmaciones escuetas y formales, pero si dejamos que nuestra imaginación las traduzca en sus detalles concretos, tenemos un panorama amplio y variado. Que el niño ocupe debidamente su lugar en referencia a estas diversas funciones significa una formación en ciencia, en arte, en historia; significa el dominio de los métodos fundamentales de investigación y de las herramientas fundamentales de la interacción y la comunicación; significa un cuerpo entrenado y sano, ojo y mano diestros; significa hábitos de industria y perseverancia, en una palabra, hábitos de utilidad.

Además, la sociedad de la que el niño ha de ser miembro es, en los Estados Unidos, una sociedad democrática y progresista. El niño debe ser educado para el liderazgo tanto como para la obediencia. Debe tener poder de autodirección y poder de dirigir a otros, poder de administración y capacidad para asumir puestos de responsabilidad. Esta necesidad de educar para el liderazgo es tan grande en el ámbito industrial como en el político.

Nuevos inventos, nuevas máquinas, nuevos métodos de transporte y de comunicación están renovando todo el escenario de acción año tras año. Es absolutamente imposible educar al niño para cualquier posición fija en la vida. En la medida en que la educación sea conducida consciente o inconscientemente sobre esa base, ello resultará en que el futuro ciudadano no se ajuste a ningún cambio de posición en la vida, lo que lo convertirá en un zángano, un haragán o una verdadera influencia retardataria en el movimiento de avance. En lugar de cuidar de sí mismo y de los demás, se convierte en alguien a quien hay que cuidar. Aquí, también, la responsabilidad ética de la escuela en el aspecto social debe interpretarse en el espíritu más amplio y libre: es equivalente a esa educación del niño que le dará tal autodominio que podrá hacerse cargo de sí mismo, de modo que no solo puede adaptarse a los cambios que están ocurriendo, sino que tiene poder para moldearlos y dirigirlos.

Más allá de la participación en la vida social, la escuela no tiene fin ni objetivo moral. Mientras nos limitemos a la escuela como una institución aislada, no tenemos principios rectores, porque no tenemos objeto. Por ejemplo, se dice que el fin de la educación es el desarrollo armonioso de todas las facultades del individuo. Aquí no aparece ninguna referencia a la vida o afiliación social, y sin embargo muchos piensan que allí tenemos una definición adecuada y concienzuda del objetivo de la educación. Pero si esta definición se toma

independientemente de la relación social, no tenemos forma de decir qué significa ninguno de los términos empleados. No sabemos qué es una facultad; no sabemos lo que es desarrollo; no sabemos qué es la armonía. Una facultad es una facultad solo con referencia al uso que se le da, la función que debe cumplir. Si dejamos de lado los usos proporcionados por la vida social, no tenemos sino la vieja “psicología de las facultades” para definir qué significa facultad y cuáles son las facultades específicas. El principio se reduce a enumerar muchas facultades como la percepción, la memoria, el razonamiento, etc., y luego afirmar que cada una de ellas necesita ser desarrollada.

La educación se convierte entonces en un ejercicio gimnástico. Agudos poderes de observación y memoria pueden desarrollarse mediante el estudio de caracteres chinos; la agudeza en el razonamiento podría obtenerse discutiendo las sutilezas escolásticas de la Edad Media. El simple hecho es que no hay una facultad aislada de observación, o memoria, o razonamiento, más de lo que hay una facultad original de herrería, carpintería o ingeniería a vapor. Las facultades significan simplemente la coordinación o estructuración de impulsos y hábitos particulares con referencia a la realización de ciertos tipos de trabajo definidos. Necesitamos conocer las situaciones sociales en las que el individuo tendrá que usar la capacidad de observar, recordar, imaginar y razonar, para tener alguna forma de saber qué significa realmente un entrenamiento de estos poderes mentales.

Lo que se sostiene en la ilustración de esta definición particular de educación es válido desde cualquier punto de vista con el que abordemos el asunto. Solo cuando interpretamos las actividades escolares con referencia al círculo más amplio de actividades sociales con las que se relacionan, encontramos algún estándar para juzgar su significado moral.

La escuela misma debe ser una institución social vital en una medida mucho mayor de lo que es en la actualidad. Me han dicho que hay una escuela de natación en cierta ciudad donde se enseña a los jóvenes a nadar sin meterse en el agua, siendo instruidos repetidamente en los diversos movimientos que son necesarios para nadar. Cuando se le preguntó a uno de los jóvenes así entrenados qué hizo cuando se metió al agua, respondió lacónicamente “hundirme”. La historia resulta ser cierta; si no lo fuera, parecería una fábula hecha expresamente con el propósito de tipificar la relación ética de la escuela con la sociedad. La escuela no puede ser una preparación para la vida social sino en la medida en que reproduzca, en su interior, las condiciones típicas de la vida social. En la actualidad se dedica

en gran parte a la tarea fútil de Sísifo, esforzándose por formar en los niños hábitos para el uso en una vida social que, casi parecería, se mantiene cuidadosa y deliberadamente alejada del contacto vital con el niño en formación, sin tener en cuenta que la única forma de prepararse para la vida social es participar en ella. Formar hábitos de utilidad y servicio social al margen de cualquier necesidad y motivo social directo, al margen de cualquier situación social existente, es, al pie de la letra, enseñar al niño a nadar mediante movimientos fuera del agua. La condición más indispensable no se tiene en cuenta, y los resultados son correspondientemente parciales.

La muy lamentada separación en las escuelas entre la formación intelectual y la moral, entre adquirir información y crecer en carácter, es simplemente una expresión del fracaso para concebir y construir la escuela como una institución que tiene vida social y valor en sí misma. Excepto en la medida en que la escuela es una vida comunitaria típica embrionaria, la formación moral debe ser en parte patológica y en parte formal. La formación es patológica cuando el énfasis se pone en corregir las malas acciones, en lugar de formar hábitos de servicio positivo. Con demasiada frecuencia, la preocupación del maestro por la vida moral de los alumnos adopta la forma de un estado de alerta ante los incumplimientos de las reglas y las rutinas escolares. Estas normas, juzgadas desde el punto de vista del desarrollo del niño en ese momento, son más o menos convencionales y arbitrarias. Son reglas que tienen que hacerse para que los modos existentes de trabajo escolar puedan continuar, pero la falta de necesidad inherente en estos modos escolares se refleja en un sentimiento, por parte del niño, de que la disciplina moral de la escuela es arbitraria. Cualquier condición que obligue al maestro a tomar nota de los fracasos más que de un crecimiento saludable genera estándares falsos y resulta en distorsión y perversión. Atender a las infracciones debería ser un incidente más que un principio. El niño debería tener una conciencia positiva de lo que hace, para juzgar sus actos desde el punto de vista de la referencia al trabajo que tiene que hacer. Solo así tiene un estándar vital, que le permite convertir los fracasos para dar cuenta del futuro.

Al decir que la educación moral de la escuela es formal, quiero decir que los hábitos morales actualmente recalcados por la escuela son hábitos que son creados, por así decirlo, *ad hoc*. Incluso los hábitos de puntualidad, regularidad, laboriosidad, no interferencia con el trabajo de los demás, fidelidad a las tareas impuestas, que se inculcan especialmente en la escuela, son hábitos que son necesarios simple-

mente porque el sistema escolar es el que es, y se debe conservar intacto. Si concedemos la inviolabilidad del sistema escolar tal como es, estos hábitos representan ideas morales permanentes y necesarias; pero precisamente en la medida en que el sistema escolar es él mismo, aislado y mecánico, la insistencia en estos hábitos morales es más o menos irreal, porque el ideal al que se refieren no es necesario en sí mismo. En otras palabras, los deberes son claramente deberes escolares, no deberes de la vida. Si comparamos esta condición con la del hogar bien ordenado, encontramos que los deberes y responsabilidades que el niño tiene que reconocer allí no pertenecen a la familia como institución especializada y aislada, sino que brotan de la naturaleza misma de la vida social en la que la familia participa y a la que contribuye. El niño debería tener los mismos motivos para hacer lo correcto y ser juzgado por los mismos estándares en la escuela que el adulto en la vida social más amplia a la que pertenece. El interés en el bienestar de la comunidad, un interés que es intelectual y práctico, así como emocional (es decir, un interés en percibir todo lo que contribuya al orden y progreso social, y en llevar a cabo estos principios) es el hábito moral al que deben adherir todos los hábitos escolares especiales si han de ser animados por un aliento de vida.

III. La formación moral a partir de los métodos de instrucción

El principio del carácter social de la escuela como factor básico de la educación moral impartida puede aplicarse también a la cuestión de los métodos de instrucción, no en sus detalles, sino en su espíritu general. El énfasis entonces recae sobre la construcción y la entrega, más que sobre la absorción y el mero aprendizaje. No somos capaces de reconocer cuán esencialmente individualistas son estos últimos métodos, y cuán inconsciente, pero cierta y efectivamente, inciden en las formas de juzgar y actuar del niño. Imaginemos cuarenta niños, todos dedicados a leer los mismos libros y preparar y recitar las mismas lecciones día tras día. Supongamos que este proceso constituye por mucho la mayor parte de su trabajo, y que son continuamente juzgados desde el punto de vista de lo que son capaces de asimilar en una hora de estudio y de reproducir en una hora de recitación. Casi no hay oportunidad para ninguna división social del trabajo. No hay oportunidad para que cada niño elabore algo específicamente suyo, que pueda contribuir al capital común, mientras que él, a su vez, participa en las producciones de otros. Todos están dispuestos

para hacer exactamente el mismo trabajo y generar los mismos productos. El espíritu social no se cultiva; de hecho, en la medida en que el método puramente individualista interviene, aquel se atrofia por falta de uso. Una de las razones por las que la lectura en voz alta en la escuela es deficiente es que no se utiliza el motivo real para el uso del lenguaje, esto es, el deseo de comunicarse y aprender. El niño sabe perfectamente bien que el maestro y todos sus compañeros tienen ante sí exactamente los mismos hechos e ideas que él; él no les está dando nada en absoluto. Y cabe preguntarse si la carencia moral no es tan grande como la intelectual. El niño nace con un deseo natural de dar, de hacer, de servir. Cuando esta tendencia no se utiliza, cuando las condiciones son tales que otros motivos se sustituyen, la acumulación de una influencia que obra contra el espíritu social es mucho mayor de lo que pensamos —especialmente cuando la carga de trabajo, semana tras semana, y año tras año, cae de este lado—.

Pero la falta de cultivo del espíritu social no es todo. Se inculcan motivos y estándares positivamente individualistas. Se debe encontrar algún estímulo para mantener al niño en sus estudios. En el mejor de los casos, será su afecto por su maestro, junto con un sentimiento de que no está violando las reglas de la escuela y, por lo tanto, negativamente, si no positivamente, está contribuyendo al bien de la escuela. No tengo nada que decir en contra de estos motivos hasta donde llegan, pero son inadecuados. La relación entre el trabajo a realizar y el afecto por un tercero es externa, no intrínseca. Por lo tanto, es susceptible de quebrarse cuando cambien las condiciones externas. Además, este apego a una persona en particular, aunque en cierto modo social, puede llegar a ser tan aislado y exclusivo como para adquirir una cualidad egoísta. En cualquier caso, el niño debería salir gradualmente de este motivo relativamente externo a una apreciación, por sí mismo, del valor social de lo que tiene que hacer, debido a sus relaciones más amplias con la vida, no fijada a dos o tres personas.

Pero, desafortunadamente, el motivo no siempre es relativamente el mejor, sino que se mezcla con motivos inferiores que son claramente egoístas. El miedo es un motivo que es casi seguro que interviene —no necesariamente el miedo físico o el miedo al castigo, sino el miedo a perder la aprobación de los demás, o miedo al fracaso, tan extremo que resulta malsano y paralizante—. Por otro lado, entran la emulación y la rivalidad. El hecho de que todos estén haciendo el mismo trabajo y sean juzgados —ya sea en la recitación o en el examen con referencia a la calificación y la promoción—, no desde

el punto de vista de su contribución personal, sino de su éxito comparativo, apela indebidamente al sentimiento de superioridad sobre los demás, mientras que los niños tímidos se deprimen. Cuando los niños son juzgados con referencia a su capacidad para realizar el mismo estándar externo, los más débiles pierden gradualmente su sentido del poder y aceptan una posición de inferioridad continua y persistente. No es necesario detenerse aquí en el efecto sobre el respeto por sí mismo y por el trabajo. Los fuertes aprenden a presumir, no su fuerza, sino el hecho de que son más fuertes. El niño es lanzado prematuramente a la región de la competencia individualista, y en una dirección donde esta es menos aplicable, a saber, en asuntos intelectuales y artísticos, cuya ley es la de la cooperación y la participación.

Después, a los males de la absorción pasiva y de la competencia por la posición externa llegan, quizás, los que resultan del eterno énfasis en la preparación para un futuro remoto. No me refiero aquí al desperdicio de energía y vitalidad que se produce cuando se apela a los niños, que viven tanto en el presente inmediato, en nombre de un futuro sombrío e incierto que significa poco o nada para ellos. Me refiero más bien a la procrastinación habitual que se desarrolla cuando el motivo del trabajo es futuro, no presente, y a los falsos estándares de juicio que se crean cuando se estima el trabajo, no sobre la base de la necesidad y la responsabilidad presente, sino por referencia a un resultado externo, como aprobar un examen, ser promovido, ingresar a la escuela secundaria, ingresar a la universidad, etc. ¿Quién puede calcular la pérdida de poder moral que surge de la impresión constante de que no vale la pena hacer nada en sí mismo, sino solo como una preparación para otra cosa, que a su vez es solo una preparación para algún fin genuinamente serio más allá? Además, por regla general, se encontrará que el éxito remoto es un fin que atrae más a aquellos en quienes el deseo egoísta de salir adelante —de adelantarse a los demás— es ya un motivo demasiado fuerte. Aquellos en quienes la ambición personal ya es tan fuerte que pinta imágenes brillantes de futuras victorias pueden ser conmovidos; otros de carácter más generoso no responden.

No puedo detenerme a ilustrar el otro lado. Solo puedo decir que la introducción de todo método que apele a los poderes activos del niño, a sus capacidades de construcción, producción y creación, marca una oportunidad para cambiar el centro de gravedad ético de una absorción que es egoísta a un servicio que es social. El entrenamiento manual es más que manual, es más que intelectual: en manos

de cualquier buen maestro se presta fácilmente, y casi como algo natural, al desarrollo de hábitos sociales. Desde la filosofía de Kant, ha sido un lugar común de la teoría estética que el arte es universal, que no es el producto de un deseo o apetito puramente personal, o susceptible de apropiación meramente individual, sino que tiene un valor en el que participan todos los que lo perciben. Incluso en las escuelas donde se presta la mayor parte de la atención consciente a consideraciones morales, los métodos de estudio y recitación pueden enfatizar la apreciación más que el poder, una disposición emocional a asimilar las experiencias de los demás, más que una capacidad ilustrada y entrenada para llevar a cabo aquellos valores que en otras condiciones y tiempos pasados hicieron que valiera la pena tener esas experiencias. En todo caso, la separación entre instrucción y carácter continúa en nuestras escuelas, pese a los esfuerzos de maestros individuales, como resultado del divorcio entre aprender y hacer. El intento de atribuir efectividad moral genuina a los meros procesos de aprendizaje y a los hábitos que lo acompañan, solo puede resultar en una formación infectada de formalidad, arbitrariedad y un énfasis indebido en el incumplimiento de normas. Que se haya logrado tanto muestra las posibilidades involucradas en los métodos de actividad escolar que brindan oportunidades para la reciprocidad, la cooperación y el logro personal positivo.