



## Principios morales en educación (secciones IV y V)\*

John Dewey

Traducción de 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 indisoluble 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 formación moral del sujeto, no como un asunto del futuro ciudadano, sino como un aspecto inherente a la vida escolar cotidiana.

\*

La traducción de las secciones precedentes (I-III) se encuentra publicada en el número 2, volumen 5 de *Humanitas Hodie*.

\*\*

Licenciada en psicología y pedagogía y magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como docente de la Especialización en Pedagogía en la Universitaria Agustiniense y de la Universidad Pedagógica Nacional

\*\*\*

PhD en filosofía. Docente investigador Universitaria Agustiniense.

## IV La naturaleza social del currículo

En muchos aspectos, son las materias utilizadas en la vida escolar las que deciden tanto la atmósfera general de la escuela como los métodos de instrucción y disciplina que rigen. Un “currículo” pobre, es decir, un campo de actividades escolares exiguo y estrecho, no puede prestarse de ninguna manera al desarrollo de un espíritu social vital o a métodos que apelen a la simpatía y la cooperación en lugar de la absorción, la exclusividad y la competencia. Por lo tanto, se convierte en un asunto de suma importancia saber cómo aplicaremos nuestro estándar social de valor moral a las materias del trabajo escolar, a lo que llamamos, tradicionalmente, los “estudios” que ocupan a los alumnos.

*Un estudio debe ser considerado como un medio para llevar al niño a que se dé cuenta de la escena social de la acción.* Así considerado, da un criterio para la selección de material y para el juicio de valores. En la actualidad, tenemos establecidos tres valores independientes: uno de cultura, otro de información y otro de disciplina. En realidad, estos se refieren solo a tres fases de la interpretación social. La información es genuina o educativa solo en la medida en que presenta imágenes y concepciones definidas de materiales ubicados en un contexto de vida social. La disciplina es genuinamente educativa solo en cuanto representa una reacción de la información en los propios poderes del individuo, para que los controle con fines sociales. La cultura, si ha de ser genuinamente educativa y no un barniz externo o artificial, representa la unión vital de la información y la disciplina. Marca la socialización del individuo en su visión de la vida.

Este punto puede ilustrarse con una breve referencia a algunos de los estudios escolares. En primer lugar, no hay una línea divisoria en los hechos mismos que los clasifique como pertenecientes a la ciencia, la historia o la geografía, respectivamente. La clasificación en casillas que prevalece actualmente (fomentada al introducir al alumno desde el principio en una serie de estudios diferentes contenidos en libros de texto diferentes) da una idea totalmente errónea de las relaciones de los estudios entre sí y con el todo intelectual al que pertenecen. De hecho, estos temas tienen que ver con la misma realidad última, a saber, la experiencia consciente del hombre. Es solo porque tenemos diferentes intereses, o diferentes fines, que clasificamos el material y etiquetamos parte de él como ciencia, parte como historia, parte como geografía, etc. Cada “clasificación” representa materiales

ordenados con referencia a algún objetivo o proceso típico dominante de la vida social.

Este criterio social es necesario, no solo para diferenciar unos estudios de otros, sino también para captar las razones de cada estudio —los motivos en relación con los cuales se debe presentar—. ¿Cómo, por ejemplo, deberíamos definir la geografía? ¿Cuál es la unidad en las diferentes divisiones de la geografía (geografía matemática, geografía física, geografía política, geografía comercial)? ¿Son clasificaciones puramente empíricas, que dependen del hecho bruto de que nos encontramos con muchos asuntos diferentes? ¿O hay algún principio intrínseco a través del cual el material se distribuye bajo estos diversos encabezados (algo en el interés y la actitud de la mente humana hacia ellos)? Debo decir que la geografía tiene que ver con todos aquellos aspectos de la vida social que se relacionan con la interacción entre la vida del hombre y la naturaleza, o bien, que tiene que ver con el mundo considerado como escenario de interacción social. Cualquier hecho, pues, será geográfico en cuanto tenga que ver con la dependencia del hombre de su medio natural, o con cambios introducidos en este medio a través de la vida del hombre.

Las cuatro formas de geografía antes mencionadas representan, entonces, cuatro etapas crecientes de abstracción en la discusión de la relación mutua entre la vida humana y la naturaleza. El comienzo debe ser la geografía social, el franco reconocimiento de la tierra como el hogar de los hombres que actúan en relación unos con otros. Con esto quiero decir que la esencia de cualquier hecho geográfico es la conciencia de dos personas, o dos grupos de personas, que están a la vez separadas y conectadas por su entorno físico, y que el interés está en ver cómo estas personas se mantienen a la vez separadas y unidas en sus acciones por la instrumentalidad del entorno físico. El significado último del lago, el río, la montaña y la llanura no es físico sino social: es el papel que desempeña en la modificación y direccionamiento de las relaciones humanas. Evidentemente, esto implica una extensión del término comercial. No tiene que ver simplemente con los negocios, en sentido estricto, sino con todo lo relacionado con la interacción e intercomunicación humanas afectadas por las formas y propiedades naturales. La geografía política representa esta misma interacción social tomada de forma estática en lugar de dinámica, es decir, como cristalizada temporalmente y fijada en ciertas formas. La geografía física (incluyendo bajo esta no solo la fisiografía, sino también el estudio de la flora y la fauna) representa un análisis o abstracción adicional. Estudia las condiciones

que determinan la acción humana, dejando de lado, temporalmente, las formas en que concretamente lo hacen. La geografía matemática retrotrae el análisis a condiciones más últimas y remotas, mostrando que las propiedades físicas de la tierra no son últimas, sino que dependen del lugar que ocupa el mundo en un sistema mayor. En otras palabras, aquí se trazan, paso a paso, los vínculos que conectan las ocupaciones y agrupaciones sociales inmediatas de los hombres con todo el sistema natural que en última instancia las condiciona. Paso a paso se amplía el escenario y se ensancha la imagen de lo que entra en la composición de la acción social; en ningún momento se debe romper la cadena de conexión.

Está fuera de discusión retomar los estudios uno por uno y mostrar que su significado aparece igualmente controlado por consideraciones sociales. Pero no puedo dejar de decir una palabra o dos sobre la historia. La historia es vital o muerta para el niño, según se presente o no desde el punto de vista sociológico. Cuando se trata simplemente como un registro de lo que pasó y se fue, debe ser mecánica, porque el pasado, como pasado, es remoto. Simplemente como pasado, no hay motivo para ponerle atención. El valor ético de la enseñanza de la historia se medirá por el grado en que los eventos pasados se conviertan en los medios para comprender el presente —lo que permite comprender qué constituye la estructura y el funcionamiento de la sociedad actual—. La estructura social existente es sumamente compleja. Es prácticamente imposible que el niño la ataque en masa y obtenga una imagen mental definida de ella. Pero pueden seleccionarse fases tipo del desarrollo histórico que mostrarán, como a través de un telescopio, los constituyentes esenciales del orden existente. Grecia, por ejemplo, representa lo que significan el arte y el creciente poder de expresión individual; Roma exhibe los elementos y fuerzas de la vida política en una escala tremenda. O, dado que estas civilizaciones son en sí mismas relativamente complejas, un estudio de formas aún más simples de caza, vida nómada y agrícola en los comienzos de la civilización, o un estudio de los efectos de la introducción del hierro y las herramientas de hierro, reduce la complejidad a elementos más simples.

Una de las razones por las que la enseñanza de la historia no suele ser más eficaz es que el estudiante es dispuesto para adquirir información de tal manera que ninguna época o factor destacan en su mente como típicos; todo se reduce al mismo nivel muerto. La forma de asegurar la perspectiva necesaria es tratar el pasado como si fuera un presente proyectado con algunos de sus elementos ampliados.

El principio de contraste es tan importante como el de similitud. Debido a que la vida presente está tan cerca de nosotros, tocándonos en cada punto, no podemos alejarnos de ella para verla como realmente es. Nada se destaca clara o nítidamente como característico. En el estudio de periodos pasados, la atención se fija necesariamente en las diferencias notables. Así, el niño obtiene un *locus* de imaginación, a través del cual puede liberarse de la presión de las circunstancias presentes que lo rodean y definir las.

La historia está igualmente disponible en la enseñanza de los métodos del progreso social. Comúnmente se afirma que la historia debe estudiarse desde el punto de vista de la causa y el efecto. La verdad de esta afirmación depende de su interpretación. La vida social es tan compleja y sus diversas partes están tan orgánicamente relacionadas entre sí y con el entorno natural, que es imposible decir que esto o aquello es la causa de alguna otra cosa en particular. Pero el estudio de la historia puede revelar los principales instrumentos en los descubrimientos, invenciones, nuevos modos de vida, etc., que han iniciado las grandes épocas de avance social, y puede presentarle al niño tipos de líneas principales del progreso social, y puede exponerle cuáles han sido las principales dificultades y obstrucciones en el camino del progreso. Una vez más, esto solo puede hacerse en la medida en que se reconozca que las fuerzas sociales son siempre las mismas —que el mismo tipo de influencias que actúan ahora operaban hace cien y mil años— y que épocas históricas particulares ilustran el modo en que actúan esas fuerzas fundamentales.

Todo depende, pues, de que la historia sea tratada desde un punto de vista social, como manifestación de las agencias que han influido en el desarrollo social y como presentación de las instituciones típicas en las que se ha expresado la vida social. La teoría de la cultura-época, aunque trabaja en la dirección correcta, no ha reconocido la importancia de tratar los periodos pasados en relación con el presente —como fuente de comprensión de los factores representativos de su estructura—, sino que ha tratado demasiado estos periodos como si tuvieran algún significado o valor en sí mismos. La forma en que se maneja el método biográfico ilustra el mismo punto. A menudo es tratado de manera que se excluyen de la conciencia del niño (o al menos no se enfatizan lo suficiente) las fuerzas y principios sociales involucrados en la asociación de las masas de hombres. Es muy cierto que el niño se interesa fácilmente por la historia desde el punto de vista biográfico; pero a menos que se trate al “héroe” en relación con la vida comunitaria detrás que él resume y dirige, existe el peligro de que la historia

se reduzca a sí misma a un mero relato apasionante. Entonces, la instrucción moral se reduce a extraer ciertas lecciones de la vida de las personalidades particulares de que se trate, en lugar de ampliar y profundizar la imaginación del niño sobre las relaciones sociales, los ideales y los medios.

Se recordará que no estoy planteando estos puntos por su propio interés, sino con referencia al principio general de que, cuando se enseña un estudio como un modo de comprender la vida social, tiene una importancia ética positiva. Lo que el niño normal necesita continuamente no son tanto lecciones morales aisladas sobre la importancia de la veracidad y la honestidad, o los resultados benéficos que se derivan de un acto particular de patriotismo, como la formación de hábitos de imaginación y concepción social.

Tomo una ilustración más, a saber, las matemáticas. Estas cumplen o no su propósito pleno según se presenten o no como una herramienta social. El divorcio imperante entre información y carácter, entre conocimiento y acción social, acecha en esta escena. En el momento en que el estudio matemático se separa del lugar que ocupa con referencia al uso en la vida social, se vuelve indebidamente abstracto, incluso en el aspecto puramente intelectual. Se presenta como una cuestión de relaciones y fórmulas técnicas al margen de cualquier fin o uso. De lo que adolece el estudio de los números en la educación primaria es de falta de motivación. Detrás de este y aquel y el otro mal método particular está el error radical de tratar el número como si fuera un fin en sí mismo, en lugar del medio para lograr algún fin. Que el niño tome conciencia de para qué sirve el número, de para qué es realmente, y la mitad de la batalla está ganada. Ahora bien, esta conciencia del uso de la razón implica algún fin que es implícitamente social.

Una de las cosas absurdas en el estudio más avanzado de la aritmética es la medida en que el niño es introducido a las operaciones numéricas que no tienen principios matemáticos distintivos que las caractericen, pero que representan ciertos principios generales que se encuentran en las relaciones comerciales. Instruir al niño en estas operaciones, sin prestar atención a las realidades comerciales en las que son útiles, o las condiciones de la vida social que hacen necesarias estas actividades comerciales, no es aritmética ni sentido común. Se pide al niño que haga ejemplos de interés, asociación, banca, corretaje, y así sucesivamente en una larga cadena, sin que se tomen medidas para ver que, en relación con la aritmética, esto tenga algún sentido de las realidades sociales implicadas. Esta parte de la arit-

mética es esencialmente de naturaleza sociológica. Debería omitirse por completo o enseñarse en conexión con un estudio de las realidades sociales relevantes. Tal como ahora manejamos el estudio, es de nuevo el viejo caso de aprender a nadar separado del agua, con los correspondientes malos resultados en el aspecto práctico.

Para concluir esta parte de la discusión, podemos decir que nuestras concepciones de la educación moral han sido demasiado estrechas, demasiado formales y patológicas. Hemos asociado el término ético con ciertos actos especiales que son denominados como virtudes y destacados del conjunto de otros actos, y que están aún más divorciados de las imágenes y motivos habituales de los niños que los realizan. La instrucción moral está así asociada con la enseñanza de estas virtudes particulares, o con inculcar ciertos sentimientos con respecto a ellas. La moral ha sido concebida de una manera demasiado bondadosa. Los motivos y fuerzas morales fundamentales no son ni más ni menos que la inteligencia social —el poder de observar y comprender las situaciones sociales— y el poder social —capacidades entrenadas de control— operando al servicio de intereses y objetivos sociales. No hay hecho que arroje luz sobre la constitución de la sociedad, no hay facultad cuya formación añada ingenio social que no sea moral.

Resumo, pues, esta parte de la discusión pidiendo su atención a la trinidad moral de la escuela. La demanda es de inteligencia social, poder social e intereses sociales. Nuestros recursos son: (1) la vida de la escuela como institución social en sí misma; (2) los métodos de aprendizaje y de trabajo; y (3) los estudios escolares o el currículo. En cuanto la escuela represente, en su propio espíritu, una genuina vida comunitaria; en cuanto lo que se llama disciplina escolar, gobierno, orden, etc., sean expresiones de este inherente espíritu social; en la medida en que los métodos utilizados sean aquellos que apelan a las facultades activas y constructivas, permitiendo al niño dar y por lo tanto servir; en la medida en que el currículo sea seleccionado y organizado de manera que proporcione el material para suministrarle al niño una conciencia del mundo en el que tiene que desempeñar un papel y de las demandas que tiene que satisfacer; en la medida en que se cumplan estos fines, la escuela está organizada sobre una base ética. En cuanto a los principios generales, se cumplen todos los requisitos éticos básicos. El resto queda entre el maestro individual y el niño individual.

## V El aspecto psicológico de la educación moral

Hasta ahora hemos estado considerando la composición de propósitos y resultados que constituyen la conducta, su “qué”. Pero la conducta también tiene cierto método y espíritu: su “cómo”. Se puede considerar que la conducta expresa las actitudes y disposiciones de un *individuo*, así como la realización de resultados sociales y el mantenimiento del tejido social. Una consideración de la conducta como un modo de actuación individual, de hacer personal, nos lleva del aspecto social al psicológico de la moral. En primer lugar, toda conducta brota final y radicalmente de instintos e impulsos innatos. Debemos saber cuáles son estos instintos e impulsos, y cuáles son en cada etapa particular del desarrollo del niño, para saber a qué apelar y sobre qué construir. El descuido de este principio puede dar una imitación mecánica de la conducta moral, pero la imitación estará éticamente muerta, porque es externa y tiene su centro fuera, no dentro del individuo. Debemos estudiar al niño, en otras palabras, para obtener nuestras indicaciones, nuestros síntomas, nuestras sugerencias. Los actos más o menos espontáneos del niño no deben ser considerados como formas morales a las que deben ajustarse los esfuerzos del educador —esto resultaría simplemente en malcriar al niño—, pero son síntomas que requieren ser interpretados: estímulos a los que se necesita responder de manera dirigida, material que, por muy transformada que sea su forma, es el único y último constituyente de la conducta moral y el carácter futuros.

Luego, en segundo lugar, nuestros principios éticos deben expresarse en términos psicológicos, porque el niño nos proporciona los únicos medios o instrumentos para realizar los ideales morales. Las materias del currículo, por importantes que sean, por muy juiciosa que sea su selección, están vacías de contenido moral concluyente hasta que se ponen en términos de las propias actividades, hábitos y deseos del individuo. Debemos saber qué significan en términos psicológicos la historia, la geografía y las matemáticas, es decir, como modos de experiencia personal, antes de que podamos extraer de ellas sus potencialidades morales.

El aspecto psicológico de la educación se resume, por supuesto, en una consideración del carácter. Es un lugar común decir que el desarrollo del carácter es el fin de todo trabajo escolar. La dificultad radica en la ejecución de la idea. Y una dificultad subyacente en esta ejecución es la falta de una concepción clara de lo que significa el

carácter. Esta puede parecer una afirmación extrema, pero si es así, la idea puede transmitirse diciendo que generalmente concebimos el carácter simplemente en términos de resultados; no tenemos una concepción clara de él en términos psicológicos, es decir, como un proceso, como algo activo o dinámico. Sabemos lo que significa el carácter en términos de las acciones que proceden de él, pero no tenemos una concepción definida del mismo en su aspecto interno, como un sistema de fuerzas activas.

(1) La fuerza, la eficiencia en la ejecución o la acción manifiesta son componentes necesarios del carácter. En nuestros libros y conferencias morales podemos hacer énfasis en las buenas intenciones, etc. Pero sabemos prácticamente que el tipo de carácter que esperamos construir a través de nuestra educación es uno que no solo tiene buenas intenciones, sino que insiste en llevarlas a cabo. Cualquier otro carácter es insípido; es bonachón, mas no bueno. El individuo debe tener el poder de ponerse de pie y contar para algo en los conflictos reales de la vida. Debe tener iniciativa, insistencia, persistencia, coraje y laboriosidad. Debe, en una palabra, tener todo lo que se denomina “fuerza de carácter”. Indudablemente, los individuos difieren mucho en su dotación de nacimiento a este respecto. Sin embargo, cada uno tiene un cierto equipamiento primario de impulsos, de tendencias hacia adelante, de urgencia innata de hacer. El problema de la educación en este aspecto es el de descubrir qué es este fondo de poder de nacimiento, y luego utilizarlo de tal manera (brindando condiciones que estimulen y controlen) que se organice en modos de acción definidos y conservados: hábitos.

(2) Pero se requiere algo más que pura fuerza. La pura fuerza puede ser brutal, puede anular los intereses de otros. Incluso cuando apunta a fines correctos, puede hacerlo de tal manera que viole los derechos de los demás. Aún más, en la pura fuerza no hay garantía del fin correcto. La eficiencia puede estar dirigida hacia fines erróneos y resultar en daño y destrucción positivos. El poder, como ya se sugirió, debe ser dirigido. Debe organizarse a lo largo de canales sociales, debe estar unido a fines valiosos.

Esto implica una formación, tanto en el aspecto intelectual como en el emocional. En el aspecto intelectual debemos tener juicio, lo que ordinariamente se llama buen sentido. La diferencia entre el mero conocimiento o información y el juicio es que el primero simplemente se tiene, no se usa; el juicio es conocimiento dirigido con referencia al cumplimiento de fines. El buen juicio es un sentido de valores respectivos o proporcionados. El que tiene juicio es el que

tiene habilidad para dimensionar una situación. Él es quien puede captar la escena o situación que tiene delante, ignorando lo que es irrelevante, o lo que por el momento no es importante, quien puede captar los factores que exigen atención y calificarlos de acuerdo con sus respectivas demandas. El mero conocimiento de lo que es lo correcto, en abstracto, las meras intenciones de seguir lo correcto en general, por loables que sean, nunca sustituyen esta facultad de juicio entrenado. La acción siempre está en lo concreto. Es definida e individualizada. Por lo tanto, a menos que esté respaldada y controlada por un conocimiento de los factores concretos reales en la situación en la que ocurre, debe ser relativamente fútil e inútil.

(3) Pero la conciencia de los fines debe ser más que meramente intelectual. Podemos imaginar una persona con excelente juicio, que sin embargo no actúa según este. No solo debe haber fuerza para asegurar el esfuerzo en la ejecución contra los obstáculos, sino que también debe haber una delicada capacidad de respuesta personal—debe haber una reacción emocional—. En efecto, el buen juicio es imposible sin esta susceptibilidad. A menos que haya una sensibilidad pronta y casi instintiva a las condiciones, a los fines e intereses de los demás, el aspecto intelectual del juicio no tendrá material adecuado para trabajar. Así como el material del conocimiento es proporcionado a través de los sentidos, el material del conocimiento ético lo proporciona la capacidad de respuesta emocional. Es difícil poner esta cualidad en palabras, pero todos conocemos la diferencia entre el carácter que es duro y formal, y uno que es simpático, flexible y abierto. En lo abstracto, el primero puede estar tan sinceramente dedicado a las ideas morales como el segundo, pero en la práctica preferimos vivir con el segundo. Contamos con él para lograr más con tacto, con el reconocimiento instintivo de las demandas de los demás, con la habilidad para ajustarse, de lo que el primero puede lograr con el mero apego a las reglas.

Aquí está, entonces, el estándar moral por el cual se comprueba el trabajo de la escuela en el aspecto de lo que hace directamente por los individuos: (a) ¿La escuela como sistema, en la actualidad, concede suficiente importancia a los instintos e impulsos espontáneos? ¿Proporciona suficiente oportunidad para que estos se afirmen y elaboren sus propios resultados? ¿Podemos siquiera decir que la escuela en principio se apega, en la actualidad, a las facultades constructivas activas más que a los procesos de absorción y aprendizaje? ¿No se vuelve nuestro discurso sobre la actividad propia en gran medida carente de sentido porque la actividad propia que tenemos en mente

es puramente “intelectual”, fuera de relación con esos impulsos que actúan a través de la mano y el ojo?

Solo en la medida en que los métodos escolares actuales no superen la prueba de tales preguntas, los resultados morales deben ser insatisfactorios. No podemos asegurar el desarrollo de una fuerza de carácter positiva a menos que estemos dispuestos a pagar su precio. No podemos sofocar y reprimir las facultades del niño, o frustrarlas gradualmente (por falta de oportunidad para ejercitarlas), y luego esperar un carácter con iniciativa y laboriosidad consecutivas. Soy consciente de la importancia que se atribuye a la inhibición, pero la mera inhibición carece de valor. La única restricción, la única retención que tiene algún valor es la que se obtiene manteniendo las facultades concentradas en un fin positivo. No se puede alcanzar un fin a menos que se impida que los instintos y los impulsos se descarguen al azar y se desvíen. Al mantener los poderes en acción sobre sus fines relevantes, hay suficiente oportunidad para una inhibición genuina. Decir que la inhibición es superior al poder, es como decir que la muerte es más que la vida, la negación más que la afirmación, el sacrificio más que el servicio.

(b) También debemos poner a prueba nuestro trabajo escolar averiguando si ofrece las condiciones necesarias para la formación del buen juicio. El juicio como sentido de valores relativos implica la capacidad de seleccionar, de discriminar. La adquisición de información nunca puede desarrollar el poder de juicio. El desarrollo del juicio se da a pesar de los métodos de instrucción que enfatizan el aprendizaje simple, no debido a ellos. La prueba viene solo cuando la información adquirida tiene que ponerse en uso. ¿Hará lo que esperamos de él? He oído decir a una educadora de gran experiencia que a su juicio el mayor defecto de la instrucción actual, en el aspecto intelectual, se encuentra en que los niños salen de la escuela sin una perspectiva mental. Los hechos les parecen todos de la misma importancia. No hay primer plano ni trasfondo. No existe el hábito instintivo de clasificar los hechos en una escala de valor y calificarlos.

El niño no puede obtener el poder de juicio salvo que se ejercite continuamente en formar y poner a prueba juicios. Debe tener la oportunidad de seleccionar por sí mismo y de intentar poner en práctica sus elecciones, para poder someterlas a la prueba final, la de la acción. Solo así puede aprender a discriminar lo que promete éxito de lo que promete fracaso; solo así puede formar el hábito de relacionar sus propósitos y nociones con las condiciones que determinan su valor. ¿Ofrece actualmente la escuela, como sistema, suficiente oportu-

tunidad para este tipo de experimentación? Excepto en la medida en que el énfasis del trabajo escolar está en el hacer inteligente, en la investigación activa, no proporciona las condiciones necesarias para el ejercicio del juicio como factor integral del buen carácter.

(c) Seré breve con respecto al otro punto, la necesidad de susceptibilidad y capacidad de respuesta. El aspecto informalmente social de la educación, el entorno y las influencias estéticas son de suma importancia. En la medida en que el trabajo se presente de manera regular y formulada, en la medida en que falten oportunidades para una interacción social casual y libre entre los alumnos y entre estos y el maestro, este aspecto de la naturaleza del niño queda famélico o se lo deja para que encuentre una expresión fortuita en canales más o menos secretos. Cuando el sistema escolar, con pretexto de lo práctico (entendiendo por práctico lo estrictamente utilitario), confina al niño a las tres R y los estudios formales relacionados con ellas, lo excluye de lo vital en literatura e historia, y lo priva de su derecho a entrar en contacto con lo mejor de la arquitectura, la música, la escultura y la pintura, es inútil esperar resultados definidos en el entrenamiento de la apertura simpática y la capacidad de respuesta<sup>1</sup>.

Lo que necesitamos en la educación es una fe genuina en la existencia de principios morales que sean capaces de una aplicación efectiva. Creemos, en lo que respecta a la masa de niños, que si los mantenemos el tiempo suficiente podemos enseñarles a leer, escribir y calcular. Prácticamente, aunque sea inconscientemente, somos escépticos en cuanto a la posibilidad de algo parecido a la misma seguridad en la moral. Creemos en leyes y reglas morales, sin duda, pero están en el aire. Son algo desencadenado por sí mismo. Son *tan* “morales” que no tienen contacto activo con los asuntos comunes de la vida cotidiana. Estos principios morales necesitan ser aterrizados a través de su afirmación en términos sociales y psicológicos. Necesitamos ver que los principios morales no son arbitrarios, que no son “trascendentales”, que el término “moral” no designa una región o porción especial de la vida. Necesitamos traducir la moral en las condiciones y fuerzas de nuestra vida comunitaria, y en los impulsos y hábitos del individuo.

Todo lo demás es menta, anís y comino. Lo único necesario es que reconozcamos que los principios morales son reales en el mismo sentido en que otras fuerzas son reales; que son inherentes a la vida comunitaria y a la estructura activa del individuo. Si podemos asegurar una fe genuina en este hecho, habremos asegurado la única condición necesaria para obtener de nuestro sistema educativo toda

1

En el contexto de la educación escolar, las tres R son las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética. [N. de los T.]

la efectividad que hay en él. El maestro que opera con esta fe encontrará toda materia, todo método de instrucción, todo incidente de la vida escolar preñado de posibilidades morales.

**Cómo citar:** Dewey, J. (2023). Principios morales en educación (secciones IV y V) [Moral Principles in Education] (Quintero, A. y Murillo, A. Trad). *Humanitas Hodie*, 6(1), H61a6. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.1.a6>