

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA RELACIÓN FINES-MEDIOS EN EDUCACIÓN MORAL,
EN EL PENSAMIENTO DE JOHN DEWEY**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MIGUEL ANGEL PASILLAS VALDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco a la Coordinación de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, la beca que me otorgó para la realización de mis estudios de Maestría.

Gracias,

A Israel por el camino andado juntos, la amistad y el cariño.

Al Profesor Miguel Angel Pasillas Valdez, mi director de tesis; maestro, amigo. Por exigirme, por la confianza.

A Ana María, Miguel Angel, Miguel y Alexandra –el GEECE–, amigos entrañables, por incluirme y apoyarme. Una buena parte de este trabajo, la he desarrollada al amparo de nuestras andanzas. A los cuatro, por ser acicate, por el aliento para que pudiese concluir este ciclo.

A mis sinodales, quienes contribuyeron a la presentación final de este trabajo. La Dra. Azucena Rodríguez, generosamente me señaló problemáticas y aspectos adicionales del pensamiento deweyano a considerar. La Dra. Ana María Salmerón Castro, quien antes de revisar la versión final, conoció, comentó y contribuyó a que afinara algunas de mis interpretaciones. El Dr. José Antonio Serrano Castañeda, me sugirió cómo clarificar y ampliar algunas ideas, así como el título y organización de la Introducción. El Dr. Miguel de la Torre Gamboa, quien a la distancia, estuvo dispuesto a revisar mi trabajo. También él conoció antes aspectos del mismo, que comentó y contribuyó a mejorar. Gracias a los cuatro por la revisión minuciosa y por sus comentarios a mi trabajo.

A Alfredo Furlan, por sus enseñanzas y ser ejemplo de lucha.

Gracias a Monique Landesmann, por pelear mejores condiciones y reconocimiento a nuestro trabajo; especialmente, por su interés en que avance profesionalmente.

A José Antonio Serrano por preguntarme “¿Y tu tesis?”. A Juan Mario Ramos por la solidaridad y las pláticas en el 33. A los dos por contribuir a mi incorporación en los proyectos de la UPN y del PICSE.

A los Hernández García, por lo compartido.

A mi familia, por acompañarme de distintas maneras.

A Miguel Angel Pasillas Valdez

A Alfredo Furlan

*La relación fines-medios en educación moral,
en el pensamiento de John Dewey*

Índice

Introducción. Autoridad y actualidad de John Dewey	1
Revitalización del pensamiento deweyano	1
Algunos referentes históricos y políticos del pensamiento deweyano	6
Sobre el sentido y la organización de este trabajo	9
Capítulo 1. Intencionalidad educativa, didáctica y fines de la educación	14
La educación como actividad intencionada	16
Finalidades educativas	18
Fines educativos y objetivos de la educación	20
La didáctica. Reflexión y apuesta operativa de los fines educativos	23
El método didáctico. Vigilancia estratégica en la consecución de los fines educativos	29
Elementos del método didáctico	32
Conclusiones	36
Capítulo 2. La relación fines-medios. Planteamientos de John Dewey	38
La naturaleza de los fines y fines educativos	38
Caracterización de los fines de acuerdo con la concepción deweyana	41
La experiencia: el fin del proceso educativo	42
Las categorías de continuidad e interacción en la experiencia	48
El crecimiento como fin y el papel del desarrollo psicológico	51
El crecimiento y la organización del ambiente escolar	58
La inteligencia como marco social de la organización pedagógica	61
Conclusiones	64
Capítulo 3. La concepción Deweyana sobre el conocimiento y la educación moral	66
Exposición general del problema del conocimiento y la educación moral	67
El conocimiento y su valor práctico	71
Conocimiento moral y reflexión	74
Naturaleza humana y conducta moral	80
Sobre las funciones de la educación sistemática	86
Elementos de la educación moral en el pensamiento Deweyano	91
Los aspectos psicológico y social de la educación moral o el problema de la forma y el contenido	94
Conclusiones	105
Capítulo 4. Hábitos, vida asociada y escuela	107
Los hábitos. Su conformación y carácter social	110
Vida asociada y el lugar de los hábitos	118
Los hábitos como fines y medios de la educación moral y la labor de la escuela	122
Conclusiones	128
Consideraciones finales	130
Sobre fines, medios, y su relación	130
Sobre la educación en general y la educación moral en particular. Consecuencias pedagógicas	134
Bibliografía	

Introducción

Autoridad y actualidad de John Dewey

Revitalización del pensamiento deweyano

En los últimos once años, la obra de John Dewey ha sido revitalizada a través de la reedición o traducción al español de su obra. Tal es el caso, por ejemplo, de los textos editados por Biblioteca Nueva: *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo* (2000), *Experiencia y educación* (2004b), *Mi credo pedagógico* (2004c), y el más recientemente traducido al español, *Teoría de la valoración: un debate con el positivismo sobre la dicotomía entre hechos y valores*, publicado por Biblioteca Nueva (2008) y Siruela (2008). Además de la reedición y traducción de la obra deweyana, localizamos referentes específicos que datan de décadas atrás (mediados de los años 70), para dar cuenta de lo que nombramos como *actualidad y autoridad de Dewey*. A continuación, señalaremos algunos ámbitos en los que ha sido retomado.

a) Dos casos en los que podemos apreciar el **eco de Dewey** en los campos de la filosofía política y la sociología son ejemplares: en la concepción de Richard Rorty sobre el pragmatismo y en uno de los conceptos estelares de Pierre Bourdieu.

Rorty, se atiene a los planteamientos de Dewey y a la preocupación sobre la que trabajó durante su vida intelectual: mostrar que no existe antítesis entre razón y práctica, y que la realidad nunca se nos presenta acabada, sino que está constantemente rehaciéndose.

Sigo la sugerencia de Dewey de construir nuestras reflexiones políticas alrededor de nuestras esperanzas políticas: alrededor del proyecto de forjar unas instituciones y costumbres que embellezcan la finita y mortal vida humana... Dewey añadió que una de las cosas que podía contribuir a deshacernos de la oposición apariencia-realidad sería concebir las creencias que llamamos «verdaderas» en un modo pragmático; es decir, concebirlas no tanto como representaciones de una naturaleza intrínseca de la realidad, cuanto como herramientas destinadas a ajustar unos medios para unos fines. (Rorty; 2000, 10-11)

Aunado a lo anterior, las coincidencias entre Rorty y Dewey se verán manifestadas en la postura de ambos frente a una metafísica que pretenda dar cuenta de la realidad y de la experiencia.

Otro autor que declaró su ascendiente deweyana fue Pierre Bourdieu. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (1995), afirma

La teoría del habitus y del sentido práctico presenta numerosas similitudes con aquellas teorías que, al igual que la de Dewey, asignan un lugar central al *habitus*, entendido no como la costumbre repetitiva y mecánica sino como una relación activa y creadora con el mundo, y rechazan todos los dualismos conceptuales sobre los cuales se fundamentan, casi en su totalidad, las filosofías poscartesianas: sujeto y objeto, interno y externo, material y espiritual, individual y social, etc. (Bourdieu; 1995, 84)

Frases de Bourdieu como *el habitus es una subjetividad socializada* o *el habitus como encarnación de lo social*, vislumbran las similitudes de su postura con la de Dewey, en tanto éste concede al hábito una posición privilegiada en la conformación de los usos sociales, de la manera en que incorporamos el medio que nos rodea a nuestras formas de actuación cotidiana.

Además de estas resonancias en la obra de autores influyentes en sus campos, la obra de Dewey ha sido objeto de las más diversas interpretaciones, inclusive opuestas entre sí. Desde la teoría de la educación se le ha considerado el padre de la escuela activa, el creador del método de resolución de problemas; mientras que desde la filosofía se le ha criticado la defensa de un espíritu científico en aspectos éticos, y se han respaldado sus tesis pragmatistas acerca de la experiencia y el crecimiento humano. Uno de los intérpretes más reconocidos de la obra de Dewey es Richard Bernstein, de quien se ha editado en español el libro *Filosofía y democracia: John Dewey* (2010). Bernstein, conocedor profundo del pragmatismo se acercó al pensamiento deweyano a partir de la década de 1960. El texto referido, constituye una revisión exhaustiva de dimensiones variadas de la obra de Dewey: el papel crítico de la filosofía; las influencias de Hegel, James y Darwin en su pensamiento; el lugar de la ciencia en la valoración; sus concepciones políticas y estéticas, y lo que Bernstein considera “el corazón de su perspectiva filosófica –su teoría de la experiencia y los modos en que la experiencia se vincula con la naturaleza-” (Bernstein; 2010, 38). El

texto en su conjunto, proporciona una introducción que muestra a cabalidad la profundidad y seriedad de la obra deweyana.

b) Teorías e ideas deweyanas, **participan en tradiciones** que, o bien han dejado huella en la historia a través de proyectos educativos específicos, o van dando lugar a la conformación de movimientos educativos que, a juzgar por el desarrollo e impacto que han tenido, son de largo aliento y se caracterizan por la renovación de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso de los **proyectos educativos**, tenemos como referentes a Moisés Sáenz y a Rafael Ramírez, impulsores de la escuela rural mexicana. Tanto Sáenz como Ramírez, por influencia del primero, afirmaban que se basaban en la escuela de la acción, o la escuela activa de Dewey. El pragmatismo que Sáenz había aprendido directamente de Dewey, se vio desplegado en la formación y actuar docente de los maestros rurales. La interpretación de la práctica en clave pragmatista, llevó a Sáenz a darle prioridad a las actividades de resolución de necesidades dadas en el ambiente físico y social de los educandos, tales como alimentación y vestido. (Ver por ejemplo, Torres; 1998)

En cuanto al movimiento inspirado por la noción de **docencia reflexiva**, éste ha tenido lugar a partir de los aportes deweyanos sobre la experiencia reflexiva y su teoría de la indagación. En palabras de Schön (1992):

Para Dewey, la indagación combina el razonamiento y la acción en el mundo. Su teoría rechaza “la autonomía del pensamiento”, que se le ha relacionado con los mentalistas, y la imagen de la “escalera del conocimiento” de los filósofos griegos que antepone lo abstracto a las habilidades prácticas y la sabiduría a los asuntos cotidianos... la indagación al estilo de Dewey, [está] mediada por la reflexión consciente en una situación y, al mismo tiempo, es una forma de pensar y actuar en ella. El diálogo con la situación es una versión de la reflexión en la acción, de tal forma que el diálogo reflexivo con la situación es una versión de reflexión en la acción, una versión realizada en la situación de acción misma. (Schön; 1992, 9)

Desde esta perspectiva, según Schön, “el proceso de enseñanza-aprendizaje podría verse de manera óptima como un proceso comunicativo de diseño y descubrimiento colaborativo. En la enseñanza reflexiva, el profesor y el estudiante se unen en una conversación reflexiva

con la situación, la cual toma forma de investigación de diseño comunicativo.” (Schön; 1992, 15)

Un enfoque de formación docente basado en una concepción de la docencia como práctica reflexiva pretende basarse en el saber, reflexión y reajuste sobre la propia acción.

Otra muestra contundente en esta misma línea, es la compilación de Nona Lyons: *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (2010). A través de los trabajos de 40 autores de distintas partes del mundo, el *Handbook* pretende, como señala su editora, la recuperación y síntesis del pensamiento de Dewey (y Freire), y apuesta porque el pensamiento reflexivo, sea una forma de conciencia a través de la que las personas puedan comprender su trabajo en forma de proyectos de vida.

Está compuesto por los apartados: Cuestiones de definición relativa a la reflexión, lo que es y no es; Condiciones sociales y morales en todo el mundo que contribuyen al creciente interés en la investigación reflexiva en la formación profesional; Reflexión tal como se promueve a través de profesionales de ámbitos educativos; Métodos para facilitar la participación reflexiva y andamios; Las actuales prácticas pedagógicas y de investigación en la reflexión; Enfoques para la evaluación de la investigación reflexiva.

El *Handbook...*, afirma Lyons, “presenta el pensamiento reflexivo en sus aspectos más vitales, no como un ejercicio de nostalgia o de fantasía, sino como un medio poderoso de ver eventos familiares de nuevo, fomentando una visión crítica y el pensamiento fundamental, la enseñanza y el aprendizaje.” (Lyons; 2010)

En la línea también de formación de profesores, localizamos el texto *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Se trata de una compilación de artículos de diversos autores que trabajan el tema del desarrollo profesional, con miras a constituir un apoyo para la praxis y aprendizaje profesional de los docentes. Temas como el abordado por Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lyte (*Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*), invitan a una forma de comprensión del desarrollo docente que integre la multiplicidad de nuevas concepciones sobre el mismo, pues éstas varían dependiendo de las creencias, nociones, metas sobre la práctica y el aprendizaje de los mismos docentes. Dicen las autoras: “Señalamos que hay una de ellas que está más en consonancia con los planteamientos democráticos. A lo largo

de estas líneas, exponemos que un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional es el impulso de una actitud indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los docentes.” (Cochran-Smith y Lyte, 66)

Finalmente, en la línea de recuperación de la perspectiva también de la **docencia reflexiva y la noción de indagación deweyana**, la editorial Gedisa publicó entre 1999 y 2000, una serie de libros de autores como Kathy G. Short, Jean Schroeder, Walter Bateman, Phyllis Whitin, Marian L. Martinello, John Brubacher, entre otros, quienes recuperan experiencias reales de docentes y alumnos que se generan en el diseño del currículum (Short); en el uso de medidas inductivas o de indagación que permiten que los estudiantes resuelvan dudas, problemas (Bateman); o bien, en la formulación de preguntas y el enfrentamiento a problemas científicos que se ven enriquecidos con esfuerzos de los estudiantes y “proporciona... una concepción del aprendizaje que exalta el asombro, estimula las dudas y abarca múltiples perspectivas... fuente de inspiración que se interesa por preservar y enriquecer el innato sentido de la curiosidad que todos poseemos” (Whitin; 2000). O en el caso de Martinello (2000) el uso de la indagación “interdisciplinaria” para lograr la conformación de un currículum integrado; ejercicio “animado por la tesis del gran filósofo y pedagogo John Dewey, quien dijo que un adecuado entrenamiento y la buena motivación para investigar conectando diferentes disciplinas es un bagaje que convertirá a los niños en hábiles investigadores durante toda su vida” (p. 11). El libro aporta sugerencias sobre diseño de planes de estudio y recomendaciones para el profesor como guía en los procesos de indagación.

La intención de mostrar este conjunto de referentes, es justificar nuestra propia revitalización de las ideas deweyanas, en este caso, para mostrar la tesis de que no existe diferencia alguna entre la educación en general y la educación moral en particular. El trabajo de lectura y análisis de buena parte de la obra de Dewey, nos dejó ver la amplitud de su pensamiento filosófico y pedagógico, en aras de construir una mayor significación y comprensión de la vida que a cada generación, en su propio tiempo y espacio le toca vivir.

Algunos referentes históricos y políticos del pensamiento deweyano

El contexto socio-cultural e histórico que ordena el pensamiento deweyano ha sido retomado y expuesto entre otros autores, por Geneyro (1991). La reseña que hace de los elementos de dicho contexto, parte de la forma de vida estadounidense que se configura teniendo como base “la fe en la experiencia humana como vía para el cambio” (p. 116). Agrega señalamientos respecto a una organización social flexible, en la que el hombre valdrá más “por su capacidad teórico-práctica que por sus orígenes familiares”. La utilidad de las consecuencias derivadas de la acción, serían el baremo con el que se mediría la capacidad de cada individuo para incorporarse a la vida asociada. El autor, añade un componente que le parece particularmente importante en la configuración del pragmatismo de Dewey:

las condiciones en que se desarrolla el sistema capitalista en este siglo [siglo XX] y sus fuertes repercusiones sociales y políticas. Las consecuencias del desarrollo de dicho sistema en las sociedades modernas e industriales, especialmente a partir de la *crisis* de 1930, habían acrecentado la *trágica y congénita escisión del liberalismo entre los fines y los medios, los discursos y las prácticas. La democracia debía ser reinventada; este era, sin duda, un cometido moral.* (Geneyro; 1991, 117. Cursivas en el original)

Efectivamente, cuatro de los textos más relevantes en los que Dewey desarrolla sus más profundas posiciones y convicciones políticas, fueron escritos por el filósofo entre 1927 y 1946. Nos referimos a *La opinión pública y sus problemas* (1927), *Viejo y nuevo individualismo* (1929), *Liberalismo y acción social* (1935) y *El hombre y sus problemas* (1946). En los ensayos que los componen, Dewey es fiel a su posición pragmatista sobre el progreso -que conjuga, como veremos, pensamiento y acción en dirección al crecimiento y evolución individual y social-, al mismo tiempo que señala los defectos del régimen industrial capitalista.

En estos textos, hace un diagnóstico de la cultura estadounidense en particular y occidental en general, que le parece preocupante. El progreso prometido a los individuos siguió un curso distinto al del sueño americano; la sociedad capitalista, con sus valores de consumo y desarrollo tecnológico se constituyó en una forma de control de las sociedades. El liberalismo por su parte, se desarrolló de la mano de sistemas teóricos y prácticas que

contravinieron el espíritu con el que nació. El individualismo extremo, la limitación de toda autoridad, la búsqueda de la felicidad en el sentido utilitarista, lo desvirtuaron.

Geneyro explica que Dewey cuestionó supuestos modernistas a partir de hechos empírico-históricos. Tales supuestos son:

- Que el desarrollo industrial, científico y tecnológico, resultado del comercio y las telecomunicaciones superaría la división entre los pueblos;
- Que el aumento de la productividad, consecuencia del desarrollo industrial, aumentaría el nivel de vida de los individuos.
- Que racionalidad y libertad están ligadas necesaria e incondicionalmente.
- Que hay un desarrollo natural de los individuos y de sus interrelaciones; el Estado no interviene. La organización social depende así, de la ilustración de los sujetos, que tiene como consecuencia el declive del poder político-estatal.
- Los fines humanos se alcanzan en la medida en que el hombre logra controlar la naturaleza. (*Cfr.* Geneyro; 1991, 119-120)

Los hechos contravenían estos supuestos y Geneyro los señala: aumentaron los conflictos, es el caso específico de las guerras mundiales y la competencia armamentista; la crisis del 30 que echa por tierra el principio de la productividad para el mejoramiento del nivel de vida; la preponderancia de una concepción de racionalidad ejercida por el poder gubernamental que domina el conocimiento científico y su difusión; las propuestas del New Deal de Roosevelt y del Welfare State, ejemplos de política intervencionista y que desechan el supuesto de que los individuos se interrelacionen naturalmente y de manera armónica en aras de construir mejores condiciones de vida compartidas.

En las obras señaladas arriba escritas por Dewey, el filósofo no deja de lado su confianza en el progreso, en la razón y el desarrollo de la ciencia como dos de los elementos que lo hacen posible. Ciencia y método científico son bases para el desarrollo de la comunidad política y de las capacidades de los individuos; pero también, los principios de acción y control social, pues según el autor, en éstos recae la tarea de cohesión social. Libertad y control no se oponen, porque el control no radica en una persona o instancia específica, sino en la definición de fines comunes -cuáles sean éstos, no se pueden definir de antemano-, y de usos y significados compartidos de los medios para lograrlos. El

filósofo sostiene que la oposición entre libertad y autoridad –además de las dificultades y conflictos que ello acarrea para que se dé el progreso entendido como evolución, como crecimiento y mejoramiento de la persona y la vida social–, es establecida por formas de entender la primera, que afirman que cualquier tipo de autoridad que se encargue de dirigir la vida social resulta opresiva en tanto que no deja de interferir en las libertades individuales. Consolidada esta oposición en la teoría y en prácticas rutinarias, convertidas en creencias y prejuicios, los ámbitos de acción individual y social han quedado divididos y se han suscitado consecuencias prácticas que evidencian una contradicción que se expresa cuando la supuesta libertad sobrepasa los límites de la vida asociada y se apela a la autoridad para controlar a los individuos. Para Dewey

la autoridad representa la estabilidad de la organización social que fundamenta y dirige la vida de los individuos, mientras que la libertad individual representa la potencialidad intencional que realiza el cambio social. El problema que reclama constantemente nuestra atención es el de la íntima unión orgánica de ambas cosas: autoridad y libertad, estabilidad y cambio. (Dewey; 1996, 154)

La autoridad representa la “fuerza de la inteligencia organizada”, vigila la forma y la eficacia en la satisfacción de las necesidades prácticas de la vida y es indispensable para posibilitar una sociedad democrática.

Si bien planteaba que la búsqueda de condiciones para la realización de la vida democrática pasaba por la consideración de la idea misma de democracia, coherente con su posición pragmatista, no se conformaría con enunciar tal idea, sin señalar que son las acciones resignificadas y reformuladas por la inteligencia, las que le dan sentido.

La democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de la vida asociada. Es la idea misma de vida comunitaria. Es un ideal en el único sentido inteligible de la palabra: es decir, la tendencia y el movimiento de algo que existe llevado hasta su límite, considerado en su totalidad y perfección. Dado que las cosas no cumplen esta condición sino que están sometidas a trastornos e interferencias, la democracia en este sentido no es un hecho ni nunca lo será. Pero en ese sentido, tampoco existe ni ha existido nada que sea una comunidad en su completa medida, una comunidad no distorsionada por elementos extraños. (Dewey; 2004, 138)

El camino constante hacia una forma de vida democrática, tiene como condición necesaria tomar la vida social como un hecho (en su momento histórico específico) y someterla a la

reflexión para esclarecer aquellos trastornos e interferencias constituyentes con el propósito de formarnos una idea de democracia que no sea un mero ideal.

La posición educativa de Dewey frente a esta tarea, como señala Del Castillo, no consistía en transmitir valores,

sino en proporcionar a la gente, desde la escuela, *medios* con los que adquirir más y mejor experiencia y saber conducirse en una sociedad cada vez más compleja. En su sentido radical, la educación tenía que ver con el desarrollo de una sociedad dueña de sí misma, una sociedad que lograra controlar los recursos industriales y especialmente las tecnologías comunicativas que transformaron para siempre la vida privada y la opinión pública desde inicios del siglo XX. (Del Castillo; 2003, 10)

Para Dewey, en esas formas de control se juega también la libertad individual, en tanto ésta es un poder hacer; es una cuestión social y no sólo un derecho del individuo, y su consolidación como derecho tiene consecuencias para el establecimiento de unas relaciones humanas más justas e igualitarias. La educación sistemática (escolarizada) si bien trabaja con la materia prima que son las capacidades, intereses y hábitos, sólo puede orientarlos haciendo una continua interpretación social de los mismos; en caso contrario, si los fines se solidifican y la educación se adapta a ellos, si no es al mismo tiempo que comunicante de la herencia humana, propulsora de cambios, se convierte en una forma de sometimiento, y no de progreso individual y social.

Sobre el sentido y la organización de este trabajo

En el medio pedagógico y educativo en general, los estudios sobre educación moral han cobrado importancia desde hace más de dos décadas, asunto que se debe no sólo a preocupaciones teóricas, sino también de tipo práctico. La justificación del estudio de la educación moral se basa, en muchos casos, en argumentos que están directamente relacionados con la situación social y política vigente, con las actitudes de rechazo de los individuos hacia formas de vida diferentes a la propia, a la falta de un compromiso social y a la falta de sentido que según algunos teóricos, se observa en grandes sectores de la población mundial.

La educación moral entonces, se va constituyendo como una forma particular de contribuir a recobrar la dimensión moral de las sociedades que dé sentido a la vida individual y social, y desde algunas perspectivas, para que promueva formas de vida democrática y una convivencia pacífica. En esta línea, se han desarrollado vastos estudios de carácter teórico y reflexivo sobre los fundamentos éticos de la vida moral de los individuos y de las sociedades; sobre los presupuestos antropológicos y fundamentos psicológicos de la educación moral, etc. Algunos de los autores de estos estudios recurren a las aportaciones de la filosofía política, ya que representa un campo de desarrollos conceptuales sobre cuestiones como la ciudadanía y la democracia, entre otras, consideradas para los teóricos de la educación moral como dos de los fines que ha de atender este tipo de educación.

A la par de los estudios teóricos sobre la educación moral, se han elaborado propuestas de carácter curricular que indican diversos medios para su enseñanza a niños y jóvenes. La elaboración de estas propuestas es, sin embargo, todavía escasa en la mayoría de los países iberoamericanos (*Cfr.* Rubio Carracedo, 1996). No sucede así, por ejemplo, en países como Alemania y Estados Unidos, en donde la producción de propuestas en este terreno ha sido incluso evaluada en sus resultados. Sobre estas propuestas, encontramos un amplio análisis en el libro de Siegfried Uhl, *Los medios de educación moral y su eficacia* (1996). En éste, el autor realiza un balance de los resultados de diferentes medios de educación moral que presenta en seis principales bloques: medios educativos de tipo racional, medios para el desarrollo del esclarecimiento en valores, medios para el desarrollo de la capacidad del juicio moral, medios para el desarrollo de la capacidad de empatía, medios para el fomento de hábitos moralmente buenos, medios para fomentar las bases emocionales del buen comportamiento moral. El balance de Uhl, se basa principalmente en el análisis de los resultados de las investigaciones empíricas realizadas en condiciones de laboratorio y en la comparación de los resultados de algunas de estas experiencias con los resultados obtenidos de la aplicación de algunos medios en situaciones reales de clase. Considera para ello, aspectos relativos a las características de alumnos y maestros que influyen en la poca eficacia de los resultados de los medios examinados. A decir de Uhl, “la mayoría de las recomendaciones suelen basarse en suposiciones, probabilidades y, en el mejor de los casos, en experiencias difícilmente generalizables. Distan mucho todavía de

quedar explicadas cuestiones decisivas como las siguientes: Los medios que se nos recomiendan, ¿actúan realmente en el sentido deseado? ¿De qué condicionamientos depende su efecto? ¿Cómo deben emplearse esos medios para que tengan perspectivas de éxito?” (Uhl; 1996)

Las apreciaciones de este autor, nos conducen a plantearnos posibles formas de abordar el análisis de los fines y medios considerados en educación moral que, además de dar cuenta de si actúan o no en el sentido deseado, nos permitan elaborar argumentos consistentes, basados en aspectos propios de lo educativo como la planeación de la enseñanza, la especificidad del conocimiento y habilidades que se han de enseñar y aprender, entre otros.

Si consideramos que el curriculum representa uno de los instrumentos para racionalizar la tarea educativa, es decir, para proporcionar sentido y coherencia a los fines propuestos por la educación, y si nos apoyamos en la premisa de que la educación es una tarea intencionada, entonces es posible establecer relaciones adecuadas, lógicas y no sólo contingentes, entre los fines y los medios propuestos.

Una de las condiciones para hacer efectivos los planteamientos curriculares entendiéndolos como proyectos con sentido, como actividades intencionadas que “llevan a algún lugar”, es que se elaboren a partir de conexiones entre fines y medios. Un examen detenido de las relaciones entre estos dos elementos, nos posibilitaría anticipar por lo menos, si los planteamientos curriculares son lo suficientemente conducentes para soportar y contribuir a superar las contingencias relativas a la vida institucional escolar y a la dinámica cambiante que impone la diversidad de estilos docentes, las metodologías, las distintas profesiones y profesionales que intervienen en la actividad educativa y los también variados niveles de desarrollo de los alumnos.

Partimos de que, cuando se establecen medios de educación moral, regularmente no se tiene en cuenta el examen anticipado de las relaciones que guardan con los fines propuestos. La conexión fines-medios, según observaciones de filósofos como R.S. Peters, H. Sockett y D.H. Hamlyn (1977), resultan la mayoría de las veces de carácter contingente, lo que limita que el curriculum actúe en el sentido deseado.

Es común encontrar objetivos de educación moral planteados en las discusiones teóricas, desde la psicología, la antropología, la filosofía moral o la filosofía política; sin

embargo, existe poco análisis y examen de los fines educativos recomendados, las características consideradas por la literatura sobre el tema como componentes de la moralidad, y el examen de los ideales de la personalidad presentados como deseables por las obras de educación moral. Dado que estos ideales se encuentran estrechamente ligados con ideales sociopolíticos (ciudadanía, democracia, convivencia, relaciones dialógicas, etc.), habría que considerarlos también, elementos constituyentes de fines y medios.

El propósito de este trabajo, es profundizar en el análisis de la problemática referida a la relación fines-medios en educación moral. Para ello, partiremos de la premisa de que la educación, al definirse como una actividad intencionada (cuyos objetivos por lo regular son propuestos a través de un curriculum), supone la discusión y selección de ciertos medios para determinados fines.

Además de que consideramos vigente el pensamiento de Dewey, hemos encontrado en el filósofo, una visión que se aparta del planteamiento común, acerca de que existe una separación absoluta entre fines y medios; que los segundos, son de carácter contingente, mientras que los primeros, tienen fundamentos profundos e incuestionables, por estar asentados en posiciones filosóficas, políticas o sociales. De ahí que en educación tengamos una perspectiva de esta relación como meramente instrumental, y despreciemos la adecuación de un medio ambiente pertinente para la enseñanza, el aprendizaje y el estudio intencionado que se propone la institución educativa, o bien, que desechemos la consecución de fines que parecen no tener realidad empírica posible.

En el capítulo 1, nos dedicamos a revisar desde la filosofía de la educación y la teoría pedagógica, la noción de la educación como actividad intencionada, así como un análisis desde la didáctica como una tarea no sólo instrumental, sino como actividad práctica que relaciona de manera coherente fines y medios. Este es un capítulo que consideramos necesario para ubicar nuestra preocupación como inherente al campo pedagógico y abordar desde ahí nuestro objetivo fundamental: profundizar en el análisis de la relación fines y medios y mostrar algunos supuestos acerca de tal cuestión.

Los capítulos 2 a 4, están dedicados a interrelacionar teorías, ideas y conceptos de John Dewey que contribuyen a elaborar un análisis de la relación fines-medios. En el capítulo 2, presentamos una exposición que explica la continuidad entre fines y medios en el terreno de la generación de experiencia reflexiva, que para Dewey, es sinónimo de

educar, en sentido estricto. Tanto en la elaboración de fines como en la adecuación de medios para conseguirlos, ha de intervenir la acción reflexionada y un proceso dirigido por los que educan; en esa medida y conservando como horizonte un fin en perspectiva, superar la separación de fines y medios y la mirada sobre éstos, como puros instrumentos. Lo analizado en este capítulo, nos conduce a plantear en el Capítulo 3, la continuidad entre las nociones y lo que Dewey considera el propósito de la educación en general, y de la educación moral en particular. Para Dewey, cuando se educa se moraliza, dado que aquello que se presenta como contenido al estudiante, es una creación humana, producto de las preocupaciones, intereses y soluciones que las personas dieron en determinado momento. En el capítulo 4, profundizamos sobre la manera en que Dewey entiende la naturaleza humana, y elaboramos una explicación a partir de lo que denomina hábitos, sobre por qué no hay separación entre el mundo que debe vivir un ser humano fuera y dentro de la institución educativa; una explicación, a fin de cuentas, que confirma lo expuesto en el capítulo 3, es decir, la identidad entre educación y educación moral.

Capítulo 1. Intencionalidad educativa, didáctica y fines de la educación

Sociólogos y filósofos de la educación, curricularistas, entre otros estudiosos de lo educativo, han coincidido en caracterizar a la educación como una actividad dirigida a conseguir ciertos resultados¹. Se trata de un conjunto de acciones planeadas, a la que se le conceden distintas funciones sociales: de renovación, de adaptación, de reproducción social y cultural, y se le considera también un medio idóneo para desarrollar las capacidades individuales tanto de carácter intelectual como emocional y físico. Por ejemplo, Kant señala

Por la educación, el hombre ha de ser pues: a) Disciplinado. Disciplinar es impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social... b) Cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos... c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia... d) Hay que atender a la moralización. (Kant; 2003, 38)

Por otro lado, los resultados que la educación ha de conseguir se encuentran planteados, regularmente, en forma de objetivos (conductas, realizaciones materiales, ejecuciones, habilidades, actitudes, conocimientos). Las fuentes de las cuales proceden éstos, son por un lado, la sociedad². Ésta demanda de sus integrantes un grado de preparación y madurez deseable para renovar o reproducir sus cuadros productivos. Los planificadores de la educación, a través del análisis de los problemas de la sociedad en que se vive, derivan las exigencias a las que la educación escolarizada debe responder. Otra fuente de donde provienen los objetivos de la educación, es el alumno como referencia de falta, de carencia: las características con que se le identifica en cada etapa de su desarrollo psicofisiológico, habilidades a desarrollar, la manera en que aprende, etcétera, es decir, las

¹ Por ejemplo: Durkheim, E. (1996) *Educación y sociología*. México, Eds. Coyoacán; Dilthey, W. (1960) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Losada, Buenos Aires. Entre los filósofos de la educación contemporáneos, puede consultarse la compilación de Peters, R.S. (1969) *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós.

² Ver Tyler, Ralph (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel; Taba, Hilda. (1980) *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. 5ª ed., Troquel, Buenos Aires.

necesidades –como diferencia entre el ser y el deber ser– que la educación ha de satisfacer para su desarrollo.

Derivados de una fuente o de la otra (la sociedad y el individuo), los fines de la educación se expresan en forma de proposiciones de carácter general, universalizables, en los discursos sobre educación. Ejemplos de ellos son: la idea kantiana de que el fin de la educación es „moralizar’ al hombre; la proposición de Rousseau de „renaturalizarlo’; o las ideas de „educación para la democracia’, „educación emancipadora’ o „educación como práctica de la libertad’, que se proponen con diversos matices, desde distintas tradiciones de pensamiento sociológico, político y filosófico. A partir de estos fines, se toman decisiones sobre los objetivos más específicos, aquellos que se deben conseguir en el medio escolar.

Con base en los fines planteados en su nivel general, se pretende guiar la toma de decisiones sobre la selección de contenidos, los aspectos que se evaluarán, los métodos de enseñanza que lleven a los resultados más deseables de acuerdo con aquellos fines deseables. Pero, ¿de qué depende que esos resultados se logren efectivamente? ¿Son los fines de la educación, planteados en su forma general, asequibles por medio de la formulación de objetivos específicos que atiendan a la realización de experiencias concretas de aprendizaje?

En este capítulo, pretendemos realizar un acercamiento a algunas de las dimensiones que constituyen la problemática de la relación fines-medios a partir de la concepción de la educación como actividad intencionada. Comprender la relación fines-medios, tiene importancia al menos para dos aspectos de la dimensión didáctica de la elaboración del currículo: contribuye a lograr un proyecto escolar coherente y permite planificar y optar por métodos de enseñanza adecuados.

De acuerdo con John Dewey (2004a), la formulación de los fines de la educación sólo puede hacerse con base en los resultados de experiencias de aprendizaje que hayan sido planteadas como una idea coherente y en donde los resultados de la actividad que describe, sean retomados por la actividad que sigue y guarden entre ellas una conexión lógica. Las experiencias además, deberán favorecer el crecimiento de los sujetos y su incorporación a los usos sociales.

Entendemos el aspecto lógico en el planteamiento deweyano, en primera instancia, como la búsqueda de un método reflexivo y sistemático que guíe la experiencia. Aunado a

ello, la consideración de la vida sensible del sujeto (los afectos, los deseos), nos sugiere una conceptualización armónica, equilibrada, para la comprensión de la complejidad de los procesos de la educación sistemática, y en particular, para sugerir algunas consideraciones acerca de la posibilidad de la educación moral.

En el pensamiento educativo de John Dewey, nos encontramos ante una posición de especial interés, pues las ideas y conceptos que constituyen la problemática que aquí tratamos de abordar, son dimensiones que se pueden analizar de manera particular, una a una, pero que en su conjunto constituyen un cuerpo inseparable de conocimientos, un sistema con consistencia teórica, y con relaciones entre sus elementos constituyentes.

La educación como actividad intencionada

De acuerdo con T. W. Moore, no existe una teoría de la educación que sea definitiva, que valga para todo tiempo y para toda circunstancia. Su contenido es provisional. Dice Moore: “Una teoría práctica es, desde este punto de vista formal, un razonamiento que parte de determinados supuestos respecto a los fines que hay que alcanzar y al material con que hay que trabajar, y concluye en una serie de recomendaciones que dicen que hay que hacer tal y tal cosa” (Moore; 1974,110). Los elementos propios de una teoría general de la educación son los mismos en su forma, pero su contenido cambiará en cada época.

Moore, asigna dos significados al concepto educación: uno descriptivo y uno normativo. El significado descriptivo, hace referencia al paso de un sujeto por el sistema escolar, describe escuelas, clases, exámenes; es el sistema educativo en su conjunto. El uso normativo en cambio, se refiere a la cualidad de la educación, de lo que le sucede al individuo en su paso por la escuela. “Se trata del sentido normativo o valorativo de «educación», que se aplica sólo a lo que sucede en las escuelas o donde quiera que se satisfaga este criterio de valor” (Moore; 1974, 112).

Los conocimientos, habilidades, disposiciones que por medio de la educación se transmitan, además de cumplir criterios de organización como los grados escolares o las unidades didácticas, deberán cumplir una condición de valor, con la deseabilidad de lograrlos para que sean legítimos social y moralmente. Pueden cumplirse los criterios del uso descriptivo del término, aunque no se cumpla el criterio normativo. Sin embargo, dice

Moore, haber pasado a través del sistema educativo no puede considerarse en sí mismo valioso; para que lo sea, el sujeto debe mejorar o beneficiarse de su trayectoria escolar.

La educación es una *actividad intencionada*. Caracterizarla de esta manera, implica desechar la idea de que lo que interesa es el ajuste técnico de los fines (Gil; 1991), la posibilidad y contenido de su intervención y la eficacia de los procesos. Pero

tampoco es un puro juego intersubjetivo sin propósito alguno... el vínculo pedagógico tampoco puede ser considerado una genuina comunicación existencial, debido al carácter intencional del quehacer educativo. La libre comunicación de existencias se halla exenta de toda finalidad; no es más que un simple –y complejo- intercambio de sujeto a sujeto carente de propósito alguno que trascienda a su relación. Por el contrario, la acción educativa es esencialmente teleológica e intencional; pretende una determinada finalidad. ... La intencionalidad de la labor educativa impone, por tanto, un límite fundamental a la relación educador-educando. Si reducirla a relación técnica implica marginar su esencial dimensión personal, olvidar este límite supone un peligro análogo aunque de signo contrario: convertirla en charla. Para evitar este segundo posible peligro se hace preciso profundizar en ese carácter intencional. (Jover; 1987, 208)

Se trata, según Jover de una intencionalidad particular, en la que está comprometida la voluntad y la decisión tanto del educador como del educando y a la que se puede renunciar en cualquier momento. Compromiso del educador para actuar de forma razonada, metódica, en función de la transformación del sujeto que educa, y no para su adoctrinamiento. Del educando, para realizar un esfuerzo en dirección de su educabilidad.

Por otro lado, en *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Wilhelm Dilthey, al analizar el concepto de *educación*, afirma: “Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo” (Dilthey; 1965, 44). Dilthey, asigna a la educación un carácter de renovación social, “en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos como elementos de ella [misma que] exige que estos individuos sean desarrollados al punto en que puedan sustituir a las personas de la generación actual”. Este proceso de renovación, dice el autor, necesita

el complemento de una actividad intencional y planeada que llamamos educación. Para esta educación todas las otras fuerzas que actúan en la formación se convierten en condiciones, en educadores colaboradores, por decirlo así, en coeducadores. Esta

educación en tanto que adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una *necesidad de la sociedad*. Así, pues, esta función tiene que ser ejercida dentro de aquélla para que la sociedad alcance su fin. (Dilthey; 1965, 47-48)

Desde la sociología de la educación, Emile Durkheim tiene un planteamiento similar al de Dilthey:

[La educación] tiene como función suscitar en el niño: 1. cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2. ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar. (Durkheim; 1976, 97)

Como podemos leer en las citas anteriores, la educación es una actividad cuyo abordaje teórico está cargado de conceptos de carácter teleológico. Asumir que la educación cumple una función social, implica apostar por una posición en cuanto a qué es lo que se enseña y cómo se enseña. Como lo afirmaran Dewey y Brezinka, solamente las personas tenemos fines. Sólo se puede hablar de un objetivo, de un fin, de una intención, cuando hay alguien que lo persigue. En su consecución tenemos comprometidas la voluntad y la acción, y esos fines están encuadrados en un contexto conflictivo que se puede expresar en términos de controversias intelectuales.

Finalidades educativas

La intencionalidad educativa se constituye por finalidades de carácter social, político, filosófico. El contenido simplificado, purificado, seleccionado del que se conforma el currículo, encuentra su razón de ser, la razón de ser propuesto, en esas finalidades. En educación, se ha de tener cuidado de no establecer una meta a lograr por parte del alumno, como realización efectiva, posible y visible, sino de proponer formas posibles de desarrollo de las capacidades individuales orientadas por aquellas finalidades. Las finalidades son la razón de ser, el sentido de la acción educativa y en relación con las que es deseable proponer el cómo. De acuerdo con Avanzini, las finalidades educativas

trascienden todo comportamiento particular; ninguno los agota y permanecen más allá de todo resultado, sin poder ser jamás verdadera o definitivamente alcanzados. No obstante, al mismo tiempo, son inmanentes a la práctica, pues la penetran y le dan forma; asumen con respecto a ella una doble función: la impulsan, la suscitan y brindan el referente al que se remite el referido, las conductas por evaluar. (Avanzini; 1998, 323)

El mismo autor, identifica tres grupos distintos de finalidades en la historia general de la educación: filosóficas, teológicas y políticas. Éstas, dice, son las que han permitido dar dirección a la tarea de la escuela e impulsar reformas. Cuando las finalidades están ausentes, la institución escolar se inmoviliza y se vuelve conservadora y estática. Ignorar la dirección y el sentido del acto educativo lleva a mantener el estado de cosas imperante, lo que resta funcionalidad al sistema educativo en su conjunto, o da lugar a la unión desordenada, irregular, de diferentes opciones sin conexión, e impide resolver los problemas sustantivos.

Para no ser sólo de principio, una reforma debería plantearse el problema de los fines, de los valores y de los significados a los que pretende apuntar, pues no es posible hacer ningún cambio... mientras se esquiven las confrontaciones con las filosofías, las antropologías, las concepciones económicas y políticas subyacentes que contienen; incluso de manera implícita... nos aferramos todavía a compatibilidades, tan minuciosas como mezquinas, de métodos efectivos, de características locales... desde antes de saber que lo queremos hacer, antes de haber determinado la política general y la estrategia de conjunto. (Ardoino, Citado en Avanzini; 1998, 326)

El acto educativo sin finalidades, pierde su sentido. Siguiendo la argumentación de Avanzini, no es una carencia de medios a lo que nos enfrentamos, sino a una ausencia de intencionalidad de carácter filosófico y político. Vale preguntarnos “¿Qué tipo de hombre preparar, para qué sociedad, en referencia a qué moral, conforme a qué representación del destino y del sentido último de la vida?” Reconocer estas finalidades, implica aceptar que la escuela no es neutral, que siempre se enseña y se aprende desde una posición política, filosófica, ideológica. Los medios, la argumentación y formulación didáctica, tienen sentido si están conectadas con finalidades traducidas en términos educativos.

El problema de la falta de propuestas viables, no radica en lo abstracto que puedan parecer los conceptos al leerlos en los planes de estudio o en los discursos sobre política educativa, ni en la poca eficacia que tengan los métodos propuestos para conseguirlos, sino

en la falta de claridad que prevalece en los educadores al momento de proponerlos o de intentar traducirlos en objetivos educativos, en propuestas operativas. El estudio filosófico educativo de los fines deseables nos puede ayudar a que ampliemos el conocimiento respecto a lo que pretendemos al proponer proyectos educativos. De acuerdo con Fernando Gil:

el ajuste técnico es una condición de aplicación del fin, -una de las muchas que puede tener-, pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable. En la medida que permanecemos en el fin deseable para establecer su ajuste, la peculiaridad del conocimiento pedagógico y, por tanto, su valor, radicará tanto en la competencia técnica para adaptarlo, como en la reflexión teórica para justificarlo como fin formativo. (Gil; 1991, 117)

Es posible argumentar que principios generales como por ejemplo, la autonomía de los sujetos, son fines humanamente deseables y traducibles como fines educativos. Desde nuestro punto de vista, es posible hacerlo con mayor rigor si se tiene en cuenta en el análisis filosófico educativo que los respalde como tales, tanto el estudio de las teorías filosóficas y políticas que los explican, como su potencial relación con el contexto social y político presente marcado por las acciones conjuntas de los sujetos.

Fines educativos y objetivos de la educación

Como educadores, pocas veces nos detenemos a cuestionarnos sobre las diferencias entre fines educativos y objetivos de la educación. Aunque pudiera pensarse que la discusión al respecto es sólo semántica, consideramos que no es así, pues los primeros nos dan diferentes perspectivas, la mayoría respaldadas en argumentos rigurosos sobre la función de la educación. De acuerdo con Hilda Taba, las

diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y en especial, del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas... Asimismo, son importantes respecto del problema total de la orientación y su función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza. (Taba; 1980, 50)

Para Taba, el estudio constante de los fines y las exigencias de la sociedad es una tarea indispensable para mantener a la educación “orientada en un sentido de realidad”. Orientados por este estudio, los curricularistas y educadores pueden determinar en forma de objetivos educacionales, qué tipo de conocimiento debe enseñarse, cuál es el tipo de capacitación que debe prevalecer, qué habilidades deben ser cultivadas, qué métodos emplear, etc.

Tenemos elementos para afirmar que existe una distinción entre fines educativos y objetivos de la educación, que se origina en la tarea que cumple cada uno como referente inmediato para ciertos integrantes de una comunidad educativa. Es decir, *los fines educativos son el material con base en el que planificadores y educadores toman decisiones, mientras que los objetivos de la educación son los enunciados concretos que contienen el tipo de habilidades, conocimientos, destrezas, que los alumnos deberán conseguir en el proceso educativo, y que los maestros han de tener en cuenta en su tarea de enseñanza.*

En *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Wolfrang Brezinka realiza un análisis de “el objetivo de la educación” y señala que en el lenguaje filosófico las palabras fin y objetivo se emplean en general con el mismo significado. Una precisión importante al hablar de estos dos conceptos, es que ellos sólo pueden aplicarse donde exista conciencia de los objetivos o fines, por lo que el caso de la educación es un ámbito en donde por excelencia, se pueden utilizar para analizar su práctica.

Este autor, se refiere a los “objetivos de la educación” como los “*resultados queridos o perseguidos mediante la educación o que se debe intentar conseguir*” (Brezinka; 1990, 141). Se trata de estados o disposiciones de la personalidad del educando; describen lo que el educador quiere producir en él, el resultado final. Pero no se trata de un efecto que se ha de conseguir mediante el ejercicio de ciertas acciones; los objetivos, dice Brezinka, sólo existen como construcción mental en la conciencia de los educadores, en los textos sobre educación, o en la conciencia de quienes planifican la educación, como *ideales*. Lo que se describe al enunciar los objetivos de la educación, son ideales y no resultados observables en la constitución real de un hombre concreto.

Según Brezinka, aunque en términos filosóficos el concepto de objetivo se refiere a ideales, cuando se estudia detenidamente, lo que se presenta como objetivos de la

educación siempre nos conduce a disposiciones psíquicas. Sin embargo, argumenta, la exigencia planificadora de que los objetivos de la educación tengan que ser formulados en esos términos, no debe dar lugar al entendimiento de que la conducta en sí misma sea el objetivo de la educación. En todo caso, dice, se trata de formar “una *disponibilidad* para la conducta o vivencia, y no la conducta o vivencia actuales” (Brezinka; 1990, 147).

Otro autor que aporta precisiones en relación con la distinción entre objetivos y fines o finalidades es Octavi Fullat. Los primeros, dice el autor, son hipótesis sobre los resultados de enseñanza que pueden verificarse experimentalmente: “Un objetivo es siempre algo muy concreto, observable y sometido a rigor” (Fullat; 1982, 158); las segundas, por el contrario, no permiten un tratamiento científico, sólo filosófico y siempre presuponen que “*el hombre definitivamente educado será el hombre total*”. Dice Fullat:

Las finalidades carecen de realidad, pero son indispensables para producir realidad humana tanto en la historia como en la biografía. La educación, por consiguiente, realidad fundamental del fenómeno humano, está siempre traspasada por la finalidad.

Cuando nos referimos a la *experiencia* educacional, apuntamos incuestionablemente a la significación de la misma. No hay experiencia educativa sin relación al sentido. La anticipación del sentido, gracias al entendimiento y principalmente a la voluntad, posibilitan el hecho de la *experiencia* educacional. (Fullat; 1982, 305-306)

Las finalidades educativas le dan sentido al proceso educativo concreto. Si educar es “ir, o conducir, hacia alguna meta”, ésta debe ser prefijada, pues de lo contrario, por la naturaleza variable de los actos educativos el resultado puede ser cualquier otro. Establecer finalidades educativas, nos permite saber si se ha educado correctamente; si la realidad presente del educando se ajusta a “su realidad futura, a la realidad que se dice corresponderle” (Fullat, 1982:158).

Otra tarea de las finalidades es hacer inteligibles los fenómenos educativos que observamos; apoyados en éstas, es posible que aprehendamos el para qué de cada acto en situaciones concretas de aprendizaje.

Sin el *fin* como factor estructurante, las educaciones serían caos para la inteligencia. El fin asignado asegura la comprensibilidad del fenómeno educativo que se observa. La finalidad no es una categoría de la “cosa educante” puesto que el hecho de que algo aparezca como fin o como medio depende del punto de vista de la razón que lo considera. (Fullat; 1982, 159)

El concepto de fin es imprescindible para poner orden a la experiencia; es condición de posibilidad del proceso educativo en la medida en que es un referente para resolver si los objetivos que se plantean en un curriculum y las actividades, estrategias, decisiones de último momento son coherentes.

La didáctica. Reflexión y apuesta operativa de los fines educativos

De acuerdo con H. Sockett (1977), los elaboradores del curriculum trabajan según una manera particular de entender la acción “racional”: apuestan por la realización de fines evidentes y factibles de ser medidos, “reales”. El “tecnólogo del curriculum” elabora los objetivos en forma de conducta deseada, con base en las formulaciones de los valores propios de cada disciplina o materia que se enseña, o bien, de los elaborados por filósofos, mientras que el psicólogo crea los medios conducentes a estos fines. Sin embargo, dice Sockett, la reflexión sobre la complejidad de la interrelación entre los hechos establecidos y valores en la educación, los análisis epistemológicos y metodológicos de la elaboración del curriculum, tendrían que acompañar la preparación del mismo.

Si tomamos en cuenta que la elaboración de un curriculum –el cual implica explicitar los fines que se persiguen en términos de metas o ideales de carácter cognitivo o social– responde a una tarea intencionada, que anticipa la importancia de lo que se propone y su justificación, éste es susceptible de elaborarse sobre la base de requerimientos de carácter riguroso, que tiendan a una formulación de proyecto con sentido y no sólo contingente, no solamente en términos de posibles resultados, dependientes exclusivamente de si se dan las condiciones que lleven a una relación de causa-efecto. *Partimos de la premisa de que la educación, al definirse como una actividad intencionada (cuyos objetivos por lo regular son propuestos a través de un curriculum), supone la discusión y selección de ciertos medios para determinados fines, pero no atendiendo sólo a su aspecto tecnológico, sino reflexionando sobre las finalidades a las que atiende.*

De acuerdo con Uhl,

Toda teoría de la educación (o pedagogía práctica) es un conjunto de proposiciones que vienen a dar indicaciones sobre las propiedades de la personalidad que se consideran deseables y fines de la educación, y sobre los medios que nos llevarán a la consecución de

esos fines. En síntesis: las pedagogías prácticas son conjuntos de proposiciones que relacionan fines con medios y que, por lo mismo, pueden analizarse según el esquema fines-medios. (Uhl; 1996, 21)

La educación escolarizada es una actividad intencionada, lo que implica caracterizarla como una actividad que se lleva a cabo en un espacio determinado: la escuela, y con ciertas formas de organización, con base en una selección de contenidos y saberes que es deseable transmitir. Puig señala que en el ámbito pedagógico se cuenta con dos modelos dominantes para conducir la intervención educativa: a uno lo denomina *pedagogía curricular* y a otro *pedagogía de gestión y planificación*. El primero hace referencia a los programas que se implementan en el aula para la mejora de las capacidades intelectuales y morales; el segundo, contempla las acciones de carácter político dirigidas a mejorar el sistema educativo. (Puig; 2003, 54)

En estos dos niveles de intervención, la didáctica juega un papel definitivo por ser el medio de instrumentación para llevar las propuestas curriculares y de política educativa al aula. La didáctica es una disciplina en la que se apoya la pedagogía para diseñar posibles formas de intervención educativa basadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero no solamente lo hace en un sentido instrumental, sus propuestas no son solamente las de un método que se debe aplicar del modo más preciso.

Por otro lado, desde la perspectiva de José Contreras, la didáctica, al ocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene un sentido ético y social, pues:

la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella... la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total. (Contreras; 1990, 16)

Contreras analiza el objeto de la didáctica en dos sentidos: como una disciplina con sus propios proyectos de investigación, capaz de definir los fenómenos que estudia y los métodos y procedimientos para hacerlo; con un cuerpo teórico y producción de conocimiento particulares. Es una disciplina práctica en tanto sus proyectos y formulaciones teóricas pueden llevarse a formas de intervención concreta. Es una ciencia

en tanto que “intenta desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a que da lugar la práctica educativa. Y... es educativa, lo que quiere decir que investiga una actividad práctica que sólo puede identificarse y entenderse por referencia al significado educativo que tiene para los que la llevan a cabo” (Contreras; 1990, 142).

Desde la perspectiva de Contreras, las consecuencias prácticas y realizar una intervención conciente, hacen que la didáctica esté guiada fundamentalmente por un compromiso moral tanto por parte de quien enseña, como por parte de quienes se encargan de estudiar el fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Para el autor, la didáctica no es solamente una cuestión instrumental; la didáctica es también una forma de abordaje crítico de la práctica educativa. De acuerdo con Apple, sostiene Contreras que una postura crítica debe tener como referente el orden social y el compromiso con éste, siempre que tenga como fundamento la igualdad económica, social y educativa (*Cfr.* Contreras; 1990, 44).

La práctica de la que se encarga la didáctica no se reduce a lo que pasa en el aula, pues lo que sucede en ella, está condicionado por “las prescripciones curriculares, los modos de organización de la escuela, su estructura administrativa, la legislación, la organización espacio-temporal, las condiciones físicas y materiales, etc.” (Contreras; 1990, 45), y no sólo la condicionan, sino que constituyen los medios de conexión con la estructura social.

Por otro lado, si bien la didáctica apoya a los profesores en su práctica docente, no se trata de una disciplina exclusivamente normativa, desde la cual algunos expertos deciden cómo debe ser aquélla. Para Contreras, la didáctica es una disciplina que estudia una intervención humana y en consecuencia tiene un compromiso moral y social.

En los planteamientos de diversos teóricos de la educación, entre ellos W. Dilthey y E. Durkheim, podemos encontrar esta preocupación porque la educación responda a la formación de individuos que realicen actividades para satisfacer las demandas sociales en espacio y tiempo específico. En relación con esta finalidad, la didáctica tendría como tarea encontrar formas eficaces de transmisión de las tareas socialmente demandadas, y al mismo tiempo, proponerse la reflexión sobre éstas.

Las demandas a las que atiende la tarea didáctico-educativa, se originan contextualmente. John Dewey, argumentó sobre la influencia que deben tener las escuelas en la vida social y sobre la naturaleza de las preocupaciones educativas. Atendiendo a la

posición de Dewey, la acción educativa responde a formas específicas de concebir al hombre, el lugar que ocupa en su contexto y la relación de la educación con la sociedad. En consecuencia, la razón de que se discutan propuestas teóricas y prácticas sobre aspectos educativos concretos, como el de la educación moral, responde a las circunstancias por las que atraviesa la especie humana, ubicada en tiempo y espacio específicos.

La didáctica, al mismo tiempo que reflexión sobre la práctica educativa y su modo de llevarse a cabo, contempla un momento técnico, al proponer los métodos y los medios para cumplir con los objetivos educativos que se han propuesto a partir de las finalidades más amplias. Este momento, es la traducción operativa de los fines filosóficos, sociales, culturales, en términos de enseñanza. Se refleja en contenidos, actividades, materiales, experiencias. Se trata de la organización de los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigida por unos fines.

Según Spencer y Giudice, “La didáctica tiene un aspecto material que interesa conocer, a objeto de saber con qué se cuenta para llegar a un fin; y tiene un aspecto formal en el que se establece cómo se utiliza el material disponible, de acuerdo con el ideal o el fin de formación buscado” (Spencer y Giudice; 1964, 1).

Este aspecto material o técnico de la enseñanza es lo que permite dar dirección a las intenciones educativas. Como lo señala Contreras, no se trata de un elemento meramente instrumental, sino que al estar respaldado por la reflexión sobre la realidad que se quiere transformar, permite actuar de forma coherente. Sistematiza para simplificar el contenido seleccionado que se considera valioso para transmitir y que el alumno lo comprenda. La tarea de sistematización de la didáctica es coherente con la forma en que hemos caracterizado a la educación, como una actividad intencionada. La sistematización en este caso, no trata de imponer una idea de pasos a seguir uno tras otro, de relaciones causa-efecto o de relación mecánica entre fines y medios, sino que la organización didáctica es indispensable si pretendemos influir intencionalmente en el educando. Los medios que se proponen se suponen como los más adecuados para conseguir las finalidades propuestas y nos permitirán estar preparados para enfrentar posibles complicaciones que se den en la práctica educativa, pues ésta, como sabemos, tiene aspectos contingentes que tienen que ver, entre otras cosas, con la vida institucional y con el contexto social en el que se ubica.

La función reflexiva de la didáctica obliga a mirarla desde una posición ética, “tiene que estudiar si la forma en que se relaciona con la práctica social de la enseñanza refuerza o debilita la realización de los valores que pretende” (Contreras; 1990, 18). El compromiso moral de la didáctica es con las finalidades educativas y su realización, de ahí que tome un sentido prescriptivo, pero sin olvidar el carácter de contingencia de las prácticas reales, debido a su carácter social.

De acuerdo con Contreras, la didáctica tiene dos dimensiones, dependientes una de otra: una explicativa y otra proyectiva. La primera, tiene como función “explicar *para* proponer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Quiere esto decir que la razón de ser, la justificación última de la profundización en la comprensión de la enseñanza, se encuentra en generar nuevas propuestas de enseñanza” (Contreras; 1990, 19). Explicar para proponer, teorizar, reflexionar sobre la práctica.

La dimensión proyectiva, las propuestas, pone énfasis en “la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera consecuente con las finalidades educativas” (Contreras; 1990, 20). La justificación última de la didáctica, la de proponer los medios coherentes para conseguir los fines deseables, valiosos, encuentra su razón de ser en la dimensión teleológica de la educación:

al proponer la realización de la enseñanza de forma *consecuente* con las finalidades educativas, se está señalando tanto que el vínculo fuerte de la propuesta es con respecto a las opciones valorativas, y no a una normatividad tecnológica derivada de la dimensión explicativa, como que la exigencia de valor no se limita al logro de «fines» (entendidos como «estados finales»), sino a la adecuación y coherencia de la propuesta y realización de la enseñanza con respecto a las pretensiones educativas. Proponer la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma consecuente con las finalidades educativas es hacer exigencias de valor para toda enseñanza y no sólo para sus supuestos o pretendidos resultados. (Contreras; 1990, 21)

El binomio enseñanza-aprendizaje que constituye el proceso didáctico no sólo está relacionado de forma causal. Una actividad de enseñanza no necesariamente lleva a un aprendizaje “efectivo”, a una reacción o actividad que evidencie que ha habido aprendizaje. El aprendizaje no sólo es un resultado de las actividades de enseñanza; se caracteriza por la posición del sujeto que lo lleva a cabo: el alumno. Dice Contreras: “El aprendizaje... es

resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa” (Contreras; 1990, 21).

Al respecto, vale la pena señalar la argumentación de Jover, acerca de la intencionalidad en el educando. Realizar las tareas de alumno, implica movilizar las capacidades de plasticidad y educabilidad que, para el autor, son comunes a los seres humanos. La primera característica conlleva cambios cualitativos, indica en qué grado la estructura biológica individual permite desarrollarse. La segunda, supone

un especial tipo de plasticidad, que sólo permite ser predicada por el hombre, porque supone „cambio intencional’, es decir, capacidad radical para dirigir el cambio, y ser reconocido como tal y asumido como propio. Por la complejidad de su estructura biológica, el hombre es el ser más flexible –flexibilidad comportamental- de los seres vivos, lo cual, sin embargo, no supone sino una diferenciación cuantitativa respecto a ellos. Lo que cualitativamente los distingue es la específica característica humana de la educabilidad, o sea, la capacidad no sólo de que su comportamiento sea altamente susceptible de modificación, sino, sobre todo, la «de „proponerse’ y asumir el cambio»; en otros términos, su capacidad de intencionalidad autoeducativa. (Jover; 1987, 216)

El alumno tiene un papel activo en el aprendizaje, pues el que aprende, también tiene una forma de intencionalidad, que supone interés, deseo de saber, aprender.

El profesor por su parte, es quien organiza la estrategia de enseñanza. “Es él quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas” (Contreras; 1990, 47).

La tarea del profesor es doble en la intencionalidad de la relación educativa para lograr procesos didácticos coherentes: por un lado, cuenta con el conocimiento de la materia de estudio y de la psicología del aprendizaje que le permitan explicarse la actuación real de los alumnos; por otro, debe cumplir con el compromiso moral de dirigir o redirigir la experiencia educativa.

El método didáctico. Vigilancia estratégica en la consecución de los fines educativos.

La forma paradigmática de planeación de la enseñanza en la actualidad es la elaboración de un curriculum, de un plan, un proyecto que guíe hacia la realización de ciertos fines y que oriente las actividades, los materiales, la secuencia de unidades temáticas. Desde el punto de vista de algunos filósofos de la educación, entre ellos D.H. Hamlyn, los objetivos planteados por los encargados de la elaboración del curriculum, al ser generalmente enunciados en términos de conducta deseada, enfatizan las generalidades de tipo psicológico como: cuáles son las mejores condiciones físicas (organización de los pupitres, utilización de materiales e instrumentos), las actividades y actitudes de los profesores hacia los alumnos que facilitarán que se genere la conducta deseada. Los medios propuestos generalmente no se ponen a discusión ni se someten a análisis respecto a una selección de fines, que de acuerdo con el mismo autor, pueden estar propuestos enunciando conductas, habilidades, actitudes individuales o sociales. Dado que por lo regular los encargados de diseñar el curriculum no están informados, o lo están mínimamente, del significado y argumentos que sostienen los fines considerados deseables en la enseñanza, la formulación que hacen en términos de conductas, habilidades o actitudes, tienden a permanecer en un nivel de relación contingente, azarosa; los fines propuestos pueden ser alcanzados o no por los medios propuestos, o podrían ser alcanzados mediante otros diferentes. Se trata de una relación causa-efecto que sólo podría examinarse y validarse o desecharse empíricamente.

El ajuste técnico de los fines (posibilidad y contenido de la intervención) hecho por medio de los métodos y las técnicas es una exigencia de la práctica educativa, “pero no puede mantenerse que este ajuste sea sólo lo que delimita singularmente el conocimiento pedagógico de los fines” (Gil; 1997, 11).

La concepción tecnológica de la educación está centrada en los procesos. Los supuestos de los que parte son: lo que se pretende es posible de alcanzar por el sujeto que aprende, y es posible hacerlo en su contexto (condiciones cognitivas, sociales, económicas, culturales).

El uso normativo del concepto educación, requiere que se le perciba como una tarea práctica guiada por principios generales, argumentados rigurosamente (en tanto se apoya en

conocimientos de disciplinas como la sociología y tiene bases en teorías filosóficas o antropológicas) y reglas de carácter técnico. Implica partir de determinados supuestos que nos permitan intervenir en las prácticas, tanto en el nivel de sus fundamentos, como en el de las acciones concretas. En este trabajo nos dedicaremos sólo al análisis de la primera cuestión. Partimos de una posición que quiere argumentar sobre la racionalización del proceso educativo. Asumimos que la tarea de fundamentar las finalidades y procesos educativos tiene que dar paso tarde o temprano a una tarea técnica. Sin embargo, cuando la racionalización es exclusivamente técnica, da paso a la instrumentalización del conocimiento y a las pautas de acción que se desea transmitir como una imposición.

Desde esta perspectiva, el criterio que guíe el método no sería la traducción y descripción de conductas esperadas dependientes del tipo de conocimiento que se quiere transmitir, sino la relación coherente y razonable entre éste, y el resto de la planeación y análisis de una propuesta educativa.

En el proceso de conocimiento y de la actividad práctica, los hombres se proponen determinados fines, se plantean diversas tareas. Esto lleva a la necesidad de hallar las vías que conducen mejor al fin propuesto, los modos eficientes de resolver las tareas planteadas. Estas vías, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica, constituyen el método. Sin un método determinado es imposible resolver ninguna tarea teórico práctica. (Rodríguez y Edelstein; 1974, 26)

Optamos por una concepción del método como unidad, como vigilancia estratégica, que tienda a señalar las metas, principios, dificultades y posibles soluciones del proceso educativo y no a indicar los pasos o ir en pos del camino específico para lograr un producto. El método visto así, propone principios de procedimiento para guiar la práctica educativa.

Lo metodológico no se reduce a disponer materiales, contenidos, de acuerdo con las directrices de una teoría del aprendizaje o de una teoría sociológica de la educación. Efectivamente, en el proceso educativo se han de atender los aspectos psicológico y social del aprendizaje, pero sin que uno se sobreponga al otro, sino que en conjunto aporten explicaciones y guías de lo educativo como un proceso de interacción entre los educandos y el contenido a transmitir.

Visto de esta manera, la traducción de fines en objetivos no se limita a un producto externo, como una meta fija a la que el alumno tendrá que llegar. La racionalización de los fines en educación no es sólo una cuestión técnica. Los fines, como lo señala Horkheimer:

son también racionales en sentido subjetivo, esto es, que sirven al interés del sujeto en orden a su autoconservación, tanto si se trata del individuo particular como de la comunidad, cuya perduración depende del individuo. La idea de que un fin puede ser racional por sí mismo –en razón de excelencias contenidas de modo evidente en él-, sin venir referido a ningún tipo de generación subjetiva o ventaja, es de todo punto extraña a la razón subjetiva, incluso en los casos en los que, alzándose sobre la consideración de valores inmediatamente útiles, se dedica a reflexiones sobre el orden social, considerado como un todo. (Horkheimer; 2002, 46)

De acuerdo con Horkheimer, históricamente se ha dado un desplazamiento de la consideración de la razón como una forma de comprensión del bien supremo y común, a una forma de racionalidad técnica en la que se tratan de adecuar conductas a ciertos fines, en una relación de causa-efecto. El problema de la determinación humana y de los modos de realización posible de los fines queda de lado y se persiguen determinadas conductas, determinados fines, como productos acabados y no como formas de desarrollar algunas disposiciones que integran una finalidad más abarcadora y siempre inconclusa.

Hemos insistido en que la educación, la formulación de sus objetivos y las propuestas acerca de cómo conseguirlos, no se reducen a una derivación técnica de una teoría del aprendizaje. La idea del método como factor estratégico (como trascendental para la práctica educativa) permite concebirlo, en términos de Dewey, como *una opción inteligentemente dirigida por fines*, que articula y orienta todos los aspectos involucrados, de manera coherente en su formulación teórica y realizable. Contenido y camino, fin y medio no están separados. Si en educación necesitamos distinguir el cómo del qué, es “con el fin de controlar el curso o dirección que adopta la unidad moviente de la experiencia. Obteniendo una idea de cómo procede la experiencia, nos indica qué factores deben asegurarse o modificarse para que pueda realizarse con más éxito. La separación entre método y fin no es real, material, sino una distinción en el pensamiento” (Dewey; 2004a, 147), a efectos de emplear de mejor manera tiempo y energía.

Otra característica del método así concebido es la que autores como el mismo Dewey le asignan: su estructura se produce sólo en la práctica. El método como manera de dirigir la actividad, es vigilante de los principios que orientan la actividad de enseñanza y la experiencia que se suscita.

Elementos del método didáctico

Para Dewey (1994) el método didáctico se conforma por dos elementos principalmente: la lógica del tipo de conocimiento que se pretende transmitir y las condiciones psicológicas presentes en los alumnos. El elemento lógico lo proporciona la materia de estudio; necesitamos saber cuál es la naturaleza del contenido que pretendemos transmitir y cuál es la forma ordenada, lógica de organizarlo para transmitirlo a los alumnos. La lógica de lo que se estudia, provee los medios apropiados para conocer. De la lógica de la materia se deriva la progresión didáctica. El elemento psicológico, se refiere al proceso, específico y particular, que cada sujeto sigue cuando se ve ante una perplejidad, obstáculo, problema, etcétera. En el pensamiento deweyano, lo psicológico y lo lógico, no se oponen; son dos caras de la misma moneda, que apuntan a formas y momentos distintos, complementarios e inherentes de lo que para él es el pensamiento auténticamente reflexivo, y que es el proceco vital que la educación ha de posibilitar.

En *Cómo pensamos...*, Dewey distingue el *pensamiento real* de la *forma lógica*. Las premisas y consecuencias a la manera de un manual de lógica, son el producto de la abstracción hecha de cualesquiera condiciones que rodean a los sujetos, de su contexto y por ende, de los condicionamientos, intereses, deseos, etc., que los hacen dirigir sus decisiones y que proporcionan los referentes del pensamiento real. Señala Dewey:

1) El tema de la lógica formal es estrictamente impersonal... las formas son independientes de la actitud que adopte el pensador, de su deseo e intención. El pensamiento real de un individuo real... depende de sus hábitos. Es probable que sea un buen pensamiento cuando el sujeto tiene actitudes de cuidado, rigor, etcétera, y malo en la medida en que se trate de un sujeto precipitado, poco observador, perezoso, movido por fuertes pasiones, con tendencia al beneficio personal, etcétera. 2) Las formas lógicas son constantes, inamovibles, indiferentes a la materia con que se las rellene. ... El

pensamiento real es un proceso; ocurre, deviene; en resumen, está en cambio continuo en tanto haya una persona que piense. A cada paso ha de tomar en cuenta el contenido; pues ciertas partes de la materia con que trata ofrecen obstáculos, plantean problemas y perplejidades, mientras que otras partes indican soluciones y despejan el camino de dificultades intelectuales.” (Dewey; 1989, 78)

De tal distinción desprende Dewey dos momentos en el pensamiento: producto y proceso; *forma lógica* y *proceso real o psicológico*. La primera es constante; se trata de los resultados a los que se ha llegado y en los que se omiten las peripecias, dificultades, etcétera, que el indagador padeció y superó para conseguirlo; es la representación más acabada y convincente de aquello a lo que se ha llegado como resultado del proceso y que otros podrán tomar como guía, pero nunca como resultado único. “Propone formas dentro de las cuales se vierte el resultado del pensamiento real a fin de facilitar la comprobación de su valor” (Dewey; 1989, 79). El segundo, es el transcurrir real del pensamiento y que le pertenece a cada sujeto; es atemporal y obedece a las variaciones de las situaciones en que se ven inmiscuidos.

Un subtítulo del mismo libro afirma: *El pensamiento real tiene su propia lógica: es ordenado, racional reflexivo*. Con él, Dewey sintetiza el meollo de la vinculación entre dos elementos que, una vez más, como en otras de sus obras, separa con fines analíticos, pero que afirmará, no se separan en la realidad. Señala Dewey:

Al llamar «psicológico» al proceso y lógico al producto, no queremos decir que sólo el resultado final sea lógico, o que la actividad que procede por una serie de pasos temporales y que implica el deseo y el propósito personales no sea lógica. Más bien debemos distinguir entre forma lógica, que se aplica al producto, y método lógico, que puede y debería corresponder al proceso. (Dewey; 1989, 80)

La expresión lógica de la experiencia, tiene que ser psicologizada, traducida a la experiencia individual (proceso), ya que allí es donde tiene significación, en tanto indica, lleva a quien la vive, a conectarla con la idea sugerida.

Actualmente, tendemos a interpretar el aspecto psicológico bajo los supuestos de teorías del aprendizaje, que nos apoyan en la descripción y explicación de los procesos de pensamiento, de aprehensión, comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, de los procesos psicológicos presentes en la construcción de saberes. Ayuda a conocer las

causas del comportamiento de los alumnos relacionados con la clase, con la interacción maestro alumno, la relación del alumno con los contenidos. El aspecto psicológico no se limita a dar una explicación de las etapas del desarrollo de los individuos, sino que se interpreta y reconstruye en el marco del trabajo escolar, en situaciones en donde los alumnos ponen en juego “sus aptitudes, sus posibilidades, sus procedimientos intelectuales, sus dependencias culturales” (Mougniotte; 1998, 172).

Mougniotte por su parte, agrega un componente del método didáctico: las finalidades educativas, a las que atribuye la mayor importancia. Éstas,

caracterizan el tipo de hombre, de sociedad y de cultura, y la concepción del destino que una institución educativa, en particular la escuela, se esfuerza por cumplir y alcanzar. Son ellas las que provocan la constitución de las disciplinas escolares, como el lugar y el papel reconocido a cada una tanto por el número de horas que se les consagra como por su coeficiente en los exámenes. Nunca subrayaremos lo suficiente que, a través de los conflictos a los que da lugar este reparto, lo que se pone en práctica son representaciones propiamente filosóficas. (Mougniotte; 1998, 172)

En la construcción de un método didáctico se juegan además de elecciones de carácter lógico y psicológico, razones de carácter filosófico, sociales, ideales que marcan una posición en relación con las características sociales, políticas, culturales, lo que está estrechamente vinculado con la caracterización de la didáctica que revisamos arriba. He aquí el carácter moral de los procesos didácticos que tiene que ver con la intencionalidad específica y que influyen e intervienen en la forma en que se propone que los alumnos construyan el conocimiento, se apropien de él, lo comprendan. En la forma en que comprendemos la construcción del método didáctico ponemos también en juego la conformación de opciones formativas signadas por opciones tanto científicas como ideológicas y filosóficas.

Si bien un método es en parte una tarea técnica, nunca se podrá desdeñar el papel que juegan los fines sociales y educativos. Visto únicamente como técnica, un método estaría alejado de cualquier intento por reflexionar sobre él y darle un sentido histórico y pertinente, de acuerdo con la época y las necesidades de los individuos. Como afirman Spencer y Giudice, “no existe un método de aplicación universal, que sirva para cualquier individuo y en cualquier circunstancia. Sabemos que el hombre es un ser que se transforma

y cambia; que la vida no es inmutable y que cada época tiene sus ideales de formación. De modo que pueden existir tantos métodos como fines se le asignen a la educación” (Spencer y Giudice; 1964, 13).

Con base en esos tres elementos (lógica de la materia, estructura psicológica del educando y finalidades educativas) es posible proponer y justificar un método didáctico, que permita que el alumno se apropie de los conocimientos que las finalidades señalan. El método, visto de esta manera es un procedimiento formalizado que se organiza en dirección de metas que contienen sentido sociológico, filosófico, antropológico, etc., y claramente establecidas.

En el proceso de enseñanza, el maestro echa mano del método para que el alumno se apropie del contenido que se ha seleccionado como valioso para transmitir, aquel que está de acuerdo con las finalidades educativas que se pretenden. Esta tarea tiene como condición de posibilidad que el profesor domine ese saber. Como vigilancia estratégica, el método parte de la realidad presente, de las condiciones actuales del desarrollo cognoscitivo del alumno, lo que da la pauta para señalar lo viable del proceso de enseñanza aprendizaje y sus posibles logros, así como explicar probables complicaciones en la aprehensión de los contenidos por parte de los alumnos. Así, “el interés estará fijado no sólo en el “producto” a alcanzarse (nueva estructuración cognoscitiva) sino en el proceso, donde se irán poniendo de manifiesto las reestructuraciones cognoscitivas del sujeto y las posibles alteraciones que de acuerdo a esto sufra la estructura metodológica, sin perder sus principios lógicos, a fin de facilitar la comprensión del contenido concreto” (Remedi; 1978, 51).

Fundamentos teóricos y técnicas específicas se conjugan para definir los principios que orienten al profesor en la organización de su trabajo para promover actividades de aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

En el desarrollo de este capítulo hemos enfatizado, desde la filosofía y la teoría general de la educación, una concepción de la educación como actividad intencionada, porque consideramos que es una característica que permite que los educadores nos posicionemos ética, política, filosófica, social y culturalmente para realizar nuestra labor, ya sea de investigación, explicación e intervención en los fenómenos educativos.

La reflexión sobre el carácter teleológico, intencional de la educación, permite también posponer la tarea de hacer propuestas de carácter técnico mediadas por la urgencia impuesta por las exigencias burocráticas. Permite que nos centremos en la clarificación de los conceptos con el propósito de encontrarles sentido y unidad, posponiendo, sin menospreciarlo, el estudio y propuesta de lo técnico.

Difícilmente podríamos formular proyectos educativos sin atender a las finalidades fundamentadas desde el punto de vista antropológico, social, cultural, psicológico, etc. Lo que se enseña y se aprende en la escuela, aunque sea ésta una institución que se considera desfasada de la sociedad, en comparación con otros ambientes e instituciones, no se explica sólo por lo que cotidianamente pasa en ella. Se acepte o no, profesores y alumnos realizan su tarea mediados por su posición en la escala social, por sus preocupaciones más inmediatas, por su posición política e ideológica, o por falta de conciencia de ella. Se accede a las finalidades humanas, ubicados en una situación en la que se articulan factores de distinta índole y que afectan el modo en que nos ubicamos como partícipes del proceso educativo.

Hemos caracterizado la apuesta operativa de las finalidades que la escuela pretende de forma coherente con la manera de conceptualizar la educación. Una propuesta metodológica no es sólo técnica. En ella se incluyen las intenciones de quien las legitima. La tarea de evaluación de las propuestas metodológicas no es muy asistida en nuestro medio, tal vez debido a que ni siquiera es posible contar con resultados detallados de experiencias concretas. Tampoco son recurrentes los análisis conceptuales y filosófico educativos de esas propuestas.

A diferencia de la teoría científica que explica y describe su objeto de estudio, la educación, señala Moore “es principalmente una tarea práctica”, que se apoya en la teoría

educativa, cuya “función principal es guiar la práctica educativa. Su función es principalmente prescriptiva o recomendatoria” (Moore; 1974, 18). Esta tarea de la teoría educativa, remite a su carácter reflexivo en tanto se propone discernir sobre opciones de valor que orientan los fines y los modos de operar de la educación. Se constituye así, en un apoyo para la intervención racional en la fundamentación y operación de proyectos educativos.

Interpretar, estudiar e intervenir en educación, exige necesariamente, la disposición a la reflexión ante situaciones que si bien conservan una serie de elementos en común (normas para la organización, reglamentos, interacciones maestro–alumno, director–docente, proyectos escolares, prácticas de supervisión, etc.), son peculiares debido a los diversos intereses comprometidos.

Estudiar la educación, es preguntarse por su naturaleza y por el modo en que se constituye como acción humana. De acuerdo con Bárcena (1993), el concepto «educación» no es unívoco, podemos identificar distintos significados, cada uno contestable y debatible; comprender y clarificar su sentido, sugiere confrontar distintas tradiciones de pensamiento pedagógico. De ahí la dimensión social e histórica de la vida humana y de las acciones educativas en particular. Acciones en las que siempre partimos de la tradición heredada; desde las distintas definiciones de educación, hasta las cuestiones más concretas del proceso, su realización lleva implícitos los problemas, situaciones y significados que le dieron origen y han estado presentes en su desarrollo. Como concepto, tanto como práctica, la educación no puede explicarse sin referencia a las tradiciones de pensamiento, y es en la reflexión que podemos entrar en la comprensión y articulación conceptual de la misma. Su propósito es ofrecer una perspectiva lo más completa posible y sin reduccionismos. Visto de esta manera, la recurrencia a sistemas de pensamiento no se ha de entender como aplicación de los mismos, al análisis de un sector, o en su totalidad, de la acción educativa. Antes bien, todo sistema de pensamiento, ya sea filosófico, pedagógico, histórico, se encuadra en alguna tradición de pensamiento que, al mismo tiempo, brindará formas de intervención y de investigación concretas.

Capítulo 2. La relación fines-medios. Planteamientos de John Dewey

Dewey nos aporta elementos de carácter conceptual para comprender la naturaleza de los fines; para él, *la experiencia vital real* de un individuo es el punto de partida para el trabajo de enseñanza, y no es posible enseñar contenidos, mostrar un saber, que no encuentren anclaje en acciones, en experiencias ya vividas por los sujetos.

En este capítulo, haremos una revisión de lo que consideramos son ideas básicas del autor para comprender la relación fines-medios desde una concepción que se separa de aquellas perspectivas que la explican como una relación de carácter instrumental, y fundada en la propuesta de medios como técnicas o herramientas para conseguir fines concebidos como productos acabados o como efectos de esas técnicas utilizadas.

Veremos que, como lo argumenta Dewey, no existe una separación entre fines y medios en la organización y dirección del acto educativo escolarizado; el conflicto se da en tanto que la separación mental que nos vemos obligados a realizar con el propósito de darle la dirección adecuada a la práctica educativa, tratamos de materializarla, de asignarle un producto. No existe distinción alguna entre fin y medio, pues el fin es medio en tanto indica la dirección presente de la actividad que se realiza y es fin cuando señala la dirección futura de la misma actividad. Un fin es medio, cuando es parte del fin mismo, una especie de nivel previo con significado encuadrado en el de la finalidad más amplia.

La naturaleza de los fines y fines educativos

De acuerdo con Dewey, un fin tendrá que estar contenido en una actividad y ser conducente con ella, no impuesto desde fuera y sin relación directa. No se trata de una acción que produzca un efecto. El efecto tiene que ver o se define en relación con un cambio de posición física, química, etc., pero no tiene un valor en sí mismo, ni produce una transformación sustantiva en el sujeto.

Los fines se refieren a resultados, pero, para calificar a éstos como consecuencia de un fin propuesto, deberán cumplir con la característica de continuidad intrínseca; que cada uno de los sucesos lleven lógicamente a otro que recoja los elementos del suceso previo para utilizarlo en otra etapa, hasta completar un proceso.

Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo, dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible. (Dewey; 2004a, 93)

Un fin, da sentido a la actividad, pues establece la meta a que se ha de llegar con ella, prevé las consecuencias, da dirección. Tener un fin para actuar, es hacerlo de forma inteligente; la característica de *previsión* del acto da una base para “observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades” (2004a; 93), esos son sus tres modos de funcionar:

- supone una observación cuidadosa de las condiciones dadas para ver cuáles son los medios disponibles para alcanzar el fin y para descubrir los obstáculos del camino.
- Sugiere el orden o sucesión más adecuados en el uso de los medios.
- Hace posible una elección de alternativas. (Dewey; 2004a, 93-94)

Dewey llama *tener espíritu* a esta característica de la acción, la de conformar un plan de acción que tenga un propósito, pero que además pueda prever las condiciones para su realización, cuáles son sus hechos y relaciones recíprocas y la manera en que se afectan entre sí. Actuar de este modo, aleja de la imprecisión y además tiene una implicación ética, pues dado que se sabe lo que ocurre y no se conforma con el azar de un acto indeterminado, implica responsabilidad y conciencia de sus actos; actúa con sentido, con un propósito bien definido y a partir de él, se percibe el sentido de sus consecuencias.

El espíritu, permea en las características a los «buenos fines»:

1) El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación [continuidad e interacción]... 2) El fin, tal como primeramente emerge, es un mero bosquejo aproximado. El acto de tratar de realizarlo prueba su valor... Un fin debe ser, por tanto, flexible; debe ser capaz de alterarse frente a las circunstancias. Un fin establecido externamente al proceso de la acción es siempre rígido. Siendo insertado o impuesto desde fuera, no se puede suponer que posea una relación activa con las condiciones concretas de la situación. ... Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y, formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin, en suma, es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se prueba en la

acción. ... 3) El fin debe representar siempre una liberación de actividades. ... Los diferentes objetos en que se piensa son medios de dirigir la actividad... El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo: continuar la actividad con éxito. (Dewey; 2004a, 95)

Los «buenos fines», tienen en cuenta la experiencia presente de los alumnos, e íntimamente relacionada con los elementos físicos y sociales del entorno (de ahí que sea flexible). Un fin siempre está acompañando el propio proceso de crecimiento del sujeto, pues en la medida en que se experimenta y realizan conexiones, relaciones de experiencias sucesivas, el fin propuesto crece, es un fin más extensivo y abarcador de la experiencia; es un «fin en perspectiva». El „fin en perspectiva’, según Dewey, tiene la peculiaridad de conectarse con otros fines con consecuencias de largo alcance.

Para Dewey, en educación, no existen diferencias en la definición anterior de los fines. Pero cuidado de pensar que se trate de fines de la educación como tal. Fines, sólo tenemos las personas, “no una idea abstracta como la educación”. Maestros, padres de familia, etc., trasladan sus fines al espacio de lo educativo, por lo que se puede encontrar una gran variedad de fines como personas existan. Sin embargo, un buen fin educativo será aquel que cumpla con tres criterios:

1) Un buen fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse. ... 2) Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades. ... 3) Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos.” (Dewey; 2004a, 98-99)

Los fines que se persigan en educación, deberán estar en armonía con las características del individuo en desarrollo, y no inspirados en el desarrollo tomado como una terminación del proceso, la preparación de los individuos debe darse de acuerdo con las experiencias de que son capaces en el momento presente. Un fin debe ser impulsor y sustentar sucesivas actividades que lo amplíen o modifiquen, siempre en dirección de la generación de mayores y mejores experiencias.

Los fines generales amplían el horizonte, no lo limitan; proporcionan pistas sobre los fines inmediatos que están en el interés del alumno y a los que el educador tiene la responsabilidad de atender.

Caracterización de los fines de acuerdo con la concepción deweyana

Para Dewey, un fin se plantea siempre como una *idea hipotética* que habrá de confirmarse en la acción para que pueda ser considerada como un fin. No se trata de aspiraciones generales y abstractas que hay que intentar conseguir; no se trata de resultados fijos a los que se logra llegar adaptando la conducta de los sujetos. Antes bien, los fines de la educación dependen de la acción del sujeto y su relación con el entorno, mediadas por las categorías propias de la experiencia que revisaremos más adelante: continuidad e interacción.

Para el autor, los fines son medios al mismo tiempo, y su distinción como fines o medios, está en la función que cumplen en un momento dado (acción o consecuencia). Como medios, indican un proceso que para ser conducente con lo propuesto inicialmente, con la intención; debe tener una sucesión lógica de etapas que lleven como consecuencia y resultado al fin propuesto. Como fines, son la *consumación de una experiencia*, de una actividad considerada satisfactoria en sí misma y que contribuye para la generación de nuevas experiencias del que aprende.

El vínculo entre la acción (de carácter individual) y la consecuencia (el „medio objetivo’) es el planteamiento que en el pensamiento deweyano, nos ayuda a identificar la relación fines-medios y su distinción en momentos específicos del proceso educativo.

Dice Dewey:

la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respecto del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio, tratándose aquí sólo de una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de

la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos liberaríamos si pudiéramos.
(Dewey; 2004a, 95)

Para Dewey, la formulación de objetivos comienza como elaboración de ideas hipotéticas que habrán de experimentarse y reelaborarse para que puedan ser consideradas como fines. Esta posibilidad de experimentar y confirmar un objetivo, surge en el proceso de formulación de relaciones concatenadas, lógicas, que el sujeto formula a partir de su experiencia previa y que es movilizada por nuevas situaciones a las que se enfrenta porque le provocan duda, le causan un problema.

El fin, como idea provisional, es un *medio*, un plan, una idea hipotética; el criterio o norma para la realización de una acción o conjunto de acciones específicas. Como *fin*, es la validación del medio, la comprobación de la idea y elaboración de su significado, que llevará a la actividad a conseguir el siguiente nivel de significatividad.

Cuando Dewey afirma que la distinción entre fin y medio es de conveniencia, se refiere a que la idea (el planteamiento del fin) tomada como medio, retoma la relación con sus dos factores condicionantes: el medio ambiente y las capacidades con que cuenta el sujeto para controlarlo. Esto se traduce en un plan de acción adecuado para que el sujeto llegue a controlar su entorno. La posibilidad de formular fines (u objetivos) adecuados, deriva del examen de los elementos psicológicos del sujeto (Dewey se refiere con ello a deseos e intereses), de sus potencialidades previas para interactuar con los factores físicos o sociales. Este examen, puede autorizar las „ideas hipotéticas’ que en principio constituyen los fines y, por lo tanto, con autoridad para dirigir la acción.

La experiencia: el fin del proceso educativo

Dewey entiende la palabra *educación* en su sentido etimológico de “proceso de dirigir o encauzar”. Se trata, dice, de “una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (Dewey; 2004a, 21). La función educativa de dirigir, habrá de distinguirse de un significado mecánico, es decir, de la acción del ambiente sobre los individuos para producir en ellos ciertas respuestas. Respuestas que, por otro lado, al apelar a criterios generales, abstractos, no logran satisfacer la intencionalidad educativa.

El nivel general de los criterios en que se apoyan los objetivos educacionales, según Dewey, puede proporcionar orientaciones para las tareas principales de los programas educativos, pero son un punto de referencia y no un punto al que se debe buscar llegar, como si se tratara de las necesidades y principios de la sociedad y los individuos en un contexto determinado, pues por su generalidad, no pueden dotar de guías para tomar decisiones particulares, por ejemplo, sobre las experiencias de aprendizaje de un contenido específico y organización de las mismas.

En la concepción deweyana, la función directiva del proceso educacional ha de entenderse como “una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que [el sujeto] participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social...” (Dewey; 2004a, 21). La *dirección* es una de las formas especiales que reviste la función general de la educación. Este concepto, reúne los elementos con los que el autor caracteriza la experiencia educativa como un acto completo de pensamiento reflexivo. Señala:

En suma, la dirección es, a la vez, simultánea y sucesiva. En un momento dado requiere que, de todas las tendencias parcialmente suscitadas, se seleccionen aquellas que centran la energía en el punto necesario. Sucesivamente, requiere que cada acto se equilibre con los que le preceden y con los que le siguen, para alcanzar el orden de la actividad. *El enfoque y el orden son así los dos aspectos de la dirección, el uno espacial, el otro temporal.* (Dewey; 2004a, 33. Cursivas en el original)

La noción deweyana de experiencia, ha abonado a los análisis sobre el sujeto que se educa, visto como espectador o como constructor; como ser que se autoconstituye, o como ser que se reconstruye en tanto pertenece a una comunidad de individuos que, como él, construyen y reconstruyen su entorno y se influyen mutuamente. En la perspectiva de Dewey, el individuo no vive aislado ni es autosuficiente, tanto desde el punto de vista orgánico, como social. Según el filósofo, al ser humano le es insuficiente el equipaje biológico con el que llega al mundo. Lo innato en él: impulsos, instintos, no son lo suficientemente especializados para que sobreviva, no sólo en un medio ambiente físico, sino también, y sobre todo, en un medio ambiente social que requiere renovarse.

Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su

grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa. El mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío. (Dewey; 2004a, 14-15)

En el encuentro del sujeto con su medio ambiente no se da una simple adaptación dirigida a la satisfacción de sus necesidades vitales. Además de un ambiente físico, el ser humano, “un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros, tiene un ambiente social” (Dewey; 2004a, 22). Los seres humanos se ven impulsados a transformar su medio ambiente en interés de la renovación de la vida. Para Dewey, ambiente e individuo (organismo), forman una unidad, que se sintetiza en la vida y su renovación. En *Democracia y Educación* señala:

existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. (Dewey; 2004a, 22)

Sitúa al individuo en el contexto de realización de sus actividades. Los grupos sociales, son los encargados de incorporar a sus nuevos miembros a las prácticas y usos sociales que los caracterizan. Esta incorporación no hace uso ni de una habituación mecánica, ni de la imposición de deseos, intereses e ideas; se trata de un proceso en el que el sujeto que se incorpora, aprenderá, mediante un intercambio de intereses y acciones, aquellos factores que componen el *espíritu*³ de su tiempo. En ese proceso intervienen la afectividad, la emoción, las actividades comunes y las formas de sancionarlas; los intereses *afectan* al grupo porque tienen el mismo sentido, son significados de las actividades en que intervienen. Se trata, explica Dewey, de

³ En *Democracia y Educación*, Dewey explica: “El *espíritu* como una cosa concreta es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es el poder de comprenderlas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas. *Y el espíritu en este sentido es el método de control social.*” El espíritu, podemos entenderlo como el resultado de la actividad práctica que el hombre ha desarrollado a lo largo de su existencia (conciencia histórico-social) y que se ve expresada en la materia de nuestra vida cotidiana: instituciones, formas de relacionarnos, concepciones del mundo, etc.

establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria. Tan pronto como esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira éste y los medios empleados para tener éxito. En otras palabras, sus ideas y sus creencias adoptarán una forma semejante a las de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales. (Dewey; 2004a, 24)

Dewey plantea un proceso de socialización cuyos fines, si bien tienen su arraigo en los del grupo social de pertenencia, no se da de forma arbitraria y sin una serie de intereses en común. Es una condición necesaria para obtener los primeros conocimientos (experiencias, consecuencias y formulación de ideas) sobre la vida humana. Incorporarse a la vida social, implica un proceso de adquisición de ideas, a partir de prácticas efectivamente constituidas y de los fines que las orientan. Dewey identifica a las ideas con el conocimiento y como herramientas para la experimentación. Las ideas, sólo pueden aprenderse mediante el uso compartido de las cosas, de las acciones y sus significados, que conforman la experiencia social. Las cosas y las palabras, sólo pueden tener significado en conexión con acciones de la vida asociada.

La inseparable conexión entre individuo y medio ambiente es nodal en el pensamiento deweyano. Los problemas que el ambiente supone para el sujeto, lo obligan a pensar formas de actuación de entre las que debe elegir la mejor, la que le signifique una economía de esfuerzos y una mejora de las formas y condiciones para responder a problemas. La resignificación de los problemas y sus correspondientes soluciones, se da en tanto se vislumbra un mejoramiento de las condiciones de vida. Así, el interés por el mejoramiento del individuo, es un interés moral. Dewey atiende a la moralidad individual y social como la interacción útil entre los individuos. La ampliación de la experiencia moral del individuo significa, al mismo tiempo, una preocupación por la transformación moral y política de la sociedad.

La reconstrucción de la experiencia socialmente vivida, socialmente significada, se convierte en una responsabilidad moral y política del individuo, en tanto el grupo social es más complejo. Mientras más elaboradas son las formas de acción, de organización de la

vida, la reconstrucción activa del medio cobra mayor importancia, de acuerdo con los fines que se tienen.

La experiencia, “da por resultado una visión general concreta y una determinada capacidad organizada para la acción. De la mutua interacción entre individuo y medio, resulta la adaptación que permite la utilización de éste” (Dewey; 1970, 46). El conocimiento, forma parte de ese proceso de interacción, proceso que para Dewey, permite que la vida se sostenga. El conocimiento, no es un resultado de la experiencia y que, una vez que emerge o se accede a él, queda inerte. Si bien el conocimiento se puede identificar con la razón misma, se trata de una racionalidad experimental, que lleva consigo la posibilidad de liberar al hombre de la ignorancia, la creencia, la costumbre, permitiéndole delinearse un proyecto mejor de vida y proporcionándole herramientas (ideas) para la acción.

Reconstruir la experiencia significa un proceso de liberación del hombre, dado que es un método de acción opuesto a elecciones mediadas por la creencia, la superstición, o la impotencia, y en tanto proporciona condiciones para la vinculación entre el pasado y un posible mejor futuro.

La experiencia no es una conducta aislada, individual, que se deba promover en el sujeto. Dice Dewey:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente...El ambiente... es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (Dewey; 2004b, 86)

El filósofo entiende la educación como un proceso de transmisión y continuidad de la experiencia. Lleva implícita la tarea de anticipar los resultados, las consecuencias de la acción que sean pertinentes para los fines que se persiguen.

La experiencia propiamente educativa radica en la posibilidad de realizar un vínculo entre la acción y la consecuencia, en la capacidad de realizar conexiones específicas sobre cómo se realizan las cosas. Esto es, una experiencia de tipo reflexivo.

En la experiencia reflexiva, dice Dewey, se conjugan dos elementos: uno activo y otro pasivo. El lado activo se identifica con el ensayo, con la experimentación de un plan de acción. El lado pasivo es “sufrir o padecer” el resultado de la ejecución del plan de

acción; implica la posibilidad de darse cuenta de las consecuencias antes no presentes en la experiencia previa. Cuando se comprende una consecuencia como resultado de una acción específica, se comprende el significado y al incorporar los nuevos significados, se está frente a un proceso de pensamiento reflexivo. Si se comprende una consecuencia como resultado de una acción específica, se comprende el significado de la acción, a lo que ella conduce, lo que puede producir y cómo puede ser utilizada en posteriores experiencias. Cuando una consecuencia puede ubicarse como resultado de una acción específica, tiene lugar una verdadera experiencia. Sólo este tipo de experiencia –que es la única que puede recibir el nombre de educativa, según el autor-, permite al sujeto movilizar su capacidad intelectual, establecer conexiones entre acciones y consecuencias para volverlas a conectar con otras acciones posteriores.

Dice Dewey:

„Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la *medida del valor* de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. (Dewey; 2004a, 125)

La experiencia no se reduce a una relación causa-efecto. Éste es el estado más primitivo de la misma. Para que sea una experiencia de aprendizaje, es necesario que logre que el sujeto se dé cuenta de la conexión entre *un cierto modo de actuar y una cierta consecuencia*. Comprender aquello de lo que depende el resultado, permite avizorar, prever las condiciones requeridas para conseguirlo, y mayor control de las acciones realizadas.

Las categorías de continuidad e interacción en la experiencia

Como vimos en el apartado anterior, para Dewey el fin de la educación es la generación de experiencia. Como fin en sí mismo, la experiencia debe ser orientada al desarrollo de disposiciones, en dirección del crecimiento individual. Esta tarea de dar dirección a la experiencia, de dotarla de cierta intencionalidad, corresponde a la educación escolarizada. Pero, para que se generen verdaderas experiencias de aprendizaje, son necesarios dos elementos: continuidad e interacción.

Cuando el sujeto provoca con su acción determinadas consecuencias, y se conjugan sus dos aspectos (el activo y el pasivo), como lo vimos antes, da lugar a un cambio con sentido, si está “conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido.” (Dewey; 2004a, 124) La relación entre las consecuencias de distintas acciones de las que tenemos conciencia, da a la experiencia un carácter de continuidad. Esta categoría, supone la necesidad de evitar que el crecimiento, la experiencia misma, se interrumpa.

En el fondo, este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este *hábito* biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas *es una persona diferente*. ... Aquel [el hábito] comprende la formación de actitudes, que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir. Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que *toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después*. (Dewey; 2004b, 79. Las cursivas son mías)

Podemos caracterizar a la experiencia como una concatenación de consecuencias y sus cualidades, con miras a conseguir un ‘fin en perspectiva’, en el que se vinculan una serie de disposiciones que se acercan a las características de un fin más general. Vista de esta manera, la experiencia potencia la generación de nuevos significados por parte del

individuo, que retroalimentan sus posteriores intercambios con el medio ambiente natural y social.

Esta categoría se encuentra presente en diversos planteamientos del filósofo, que van desde el establecimiento de la relación entre las materias del curriculum y la vida presente del niño, hasta la relación entre estudios intelectuales y prácticos, entre otros temas. Recordemos, por ejemplo, que para Dewey las ocupaciones a las que se refieren las ciencias, emergen de intereses y problemas que provienen de la vida real. Es por lo tanto, la vida real del niño la que tiene que ser recuperada para que las consecuencias de aquello que constituye su propia experiencia, pueda ser dirigida hacia las experiencias más elaboradas y complejas que supone la ciencia. Se trata de psicologizar las elaboraciones lógicas, convertir el resultado formalizado de la experiencia, en experiencia vivida personalmente y en una situación concreta. Dar lugar a una serie de *obstáculos, problemas, perplejidades* (una situación inestable), pero que a la vez encuentre su conducción y posibles referentes para la comprobación, en la lógica de la experiencia sistematizada.

En cuanto a la *interacción*, es una categoría que posibilita vincular la experiencia obtenida (comprensión de las consecuencias y lo que las genera –capacidad individual, condiciones internas-) con las condiciones del entorno, para que el sujeto pueda ejercer control sobre éste, y dar paso a una nueva experiencia.

La palabra «interacción»... expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquélla asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. (Dewey; 2004b, 84-85)

Por otro lado, el fundamento, el motor de la generación de experiencia y de los procesos que la hacen posible, es el pensamiento reflexivo que, para Dewey, es inherente al proceso educativo. Generar experiencia, educar, es equivalente al desarrollo del pensamiento reflexivo, pues lo podemos identificar con el proceso de solución de problemas, en este caso, de enfrentar las posibilidades individuales a las condiciones del medio ambiente, puestas de tal forma que aquéllas se pongan en movimiento. Solucionar un problema, llegar a un fin, es un acto completo de pensamiento que, de acuerdo con Dewey, integra la reflexión y toda operación lógica.

Si bien Dewey considera posible la comprensión de relaciones a través del lenguaje, considera que las relaciones así transmitidas deben ser comprobadas en su aplicación. Es preciso que, si el alumno ha comprendido lo que generó una consecuencia y la relación de ésta con otros actos y consecuencias, sea capaz de generar ideas para dominar nuevas situaciones. De acuerdo con Dewey:

Nadie comprende plenamente un principio general –independientemente de lo bien que pueda demostrarlo, por no decir nada de su mera repetición- hasta que no lo emplee en el dominio de nuevas situaciones, que, si son realmente nuevas, tienen una manifestación diferente de los casos que se han utilizado para llegar a la generalización. Demasiado a menudo el estudiante y el maestro se contentan con una serie de ejemplos e ilustraciones bastante superficiales y rutinarias y el estudiante no se ve forzado a aplicar a nuevos casos de su experiencia el principio que él mismo ha formulado. En esta medida, el principio es inerte, está muerto; no se traslada a nuevos hechos y a nuevas ideas. (Dewey; 1989, 161)

Este planteamiento del filósofo, es coherente con su teoría sobre el proceso de formulación de los fines como ideas que sirven de plan de acción, y el proceso por el que se pueden distinguir como fines o medios. Las ideas son hipótesis que son útiles para dirigir la acción, para identificar los medios conducentes al término que ellas indican. Si lo que la idea como hipótesis proponía no se produce, entonces hay que concluir que no era correcta y desecharla, no puede ser constituida como una forma de dirigir la experiencia, no puede considerarse como un método a seguir. Si la idea no es llevada a la práctica, no hay garantía de que sea correcta y pueda incluirse entre los fines deseables en un determinado contexto. Una idea, dice Dewey:

Tomada simplemente como duda, la idea ralentiza la investigación; tomada como certeza sin más, la detiene. Pero acogida como una posibilidad incierta, proporciona un punto de vista, una plataforma, un método de investigación.

Por tanto, las ideas no son auténticas ideas a menos que sirvan como instrumentos con los cuales se pueda buscar material para solucionar un problema. (Dewey; 1989, 122)

El entorno social condiciona qué experiencias tiene el individuo y constantemente le provee de los significados de las cosas que hace y padece; “las concepciones sociales se convierten en los principios de interpretación de los sujetos, mucho antes de que éstos alcancen el control deliberado y personal de su conducta. Las cosas no vienen al niño en su natural desnudez física, sino vestidas de las concepciones sociales, y esto lo hace un compartidor

de las creencias de quienes le rodean” (Dewey; 2004a, 22). Entendemos lo que algo es, no por la enumeración y asociación de sus cualidades físicas aisladas, sino por el propósito que cumple, la utilidad, el significado, el uso que le es dado socialmente; es así como lo experimentamos.

El crecimiento como fin y el papel del desarrollo psicológico

Uno de los puntos clave en la teoría educativa de Dewey, es la concepción del crecimiento humano como único fin en sí mismo y la fundamentación del llamado a la escuela para que organice su ambiente, de manera que lo posibilite. El método de resolución de problemas, la idea de reflexión como indagación, constituyen los soportes del método pedagógico. En ésta, como en otras áreas referidas a la construcción de conocimiento, la conducta experimental/intelectual y moral, está presente la preocupación por articular fines y medios, en aras de superar toda escisión entre sujeto y medio ambiente; entre pensamiento y sus efectos prácticos; entre intenciones y consecuencias, y la concepción del individuo como unidad social y orgánica.

La necesidad de reflexionar, de pensar, surge según Dewey, de condiciones problemáticas de la experiencia humana; la naturaleza de esos problemas, las soluciones que se pueden dar a ellos, marcan las rutas probables de acción y sus horizontes de realidad posibles. *“La naturaleza del problema –afirma Dewey- determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar”*. (Dewey; 1989, 30, Cursivas en el original)

La experiencia humana es vasta, por lo tanto, sus problemas, aunque comunes, adquieren matices, dados factores socioculturales y epocales. La pluralidad de matices, otorga a las finalidades un carácter también particular. Se podría reprochar a Dewey la racionalidad manifiesta en la expresión “la finalidad controla el proceso de pensar” –que nosotros traduciríamos por la finalidad educativa controla el proceso de educar-, como si, una vez propuesta una meta, la conducta humana pudiese seguir, indefectiblemente, una única dirección. Sin embargo, aunque formalmente implica el reconocimiento de la elección de un método para proceder, para llevar a cabo la acción educativa, diríamos que permite también, el reconocimiento lúcido de la posibilidad de errar en nuestros intentos

por educar, siempre que resignifiquemos nuestras acciones y nuestro pensamiento, es decir, que rectifiquemos y que practiquemos la retroalimentación de nuestras ideas. Diremos también, que las finalidades que controlan el proceso de pensar, surgen siempre y necesariamente, de deseos e impulsos que les anteceden en un contexto determinado que nos exige, para pertenecer a él tanto como para hacerlo pertenecer a nosotros, que respondamos coordinadamente, inteligentemente. Es la inteligencia, la capacidad de hacernos pertenecer y que nos pertenezca lo que nos rodea, es la finalidad que conduce los esfuerzos por educar. Como señala Childs (1971), a propósito de la perspectiva funcional del pensamiento deweyana:

Dentro del contexto de esas situaciones problemáticas es donde logramos tornarnos más conscientes del contenido de nuestra experiencia cotidiana. El pensamiento humano es creador en el sentido de que se vale de su pura percepción de todo lo comprendido en nuestras prácticas personales y de grupo, a fin de idear formas más adecuadas de interpretación y comportamiento. Es así como, en cierto sentido, cabe decir que la cultura piensa en nuestro pensamiento. (Childs; 1971, 18)

En esa unión entre la cultura y el individuo, se conjugan fines y medios. Fines en tanto, como ya lo hemos señalado, son el horizonte que nos dirige, al que apuntamos esfuerzos, conocimiento, acción. Medios, en tanto las herramientas, métodos, capacidades que los constituyen y nos constituyen, son usadas para su consecución. Los fines y medios de la educación en general, como de la educación moral en particular, son uno y lo mismo para el filósofo. No hay distinción entre ellos, porque no hay distinción entre la vida de un hombre cuya inteligencia le permite proponerse y llevar a cabo acciones para resolver los problemas de su vida cotidiana, como no la hay en ese mismo hombre cuando se ve inmerso en la vida escolar entendida como una comunidad de vida o en la vida asociada, fuera de ella.

La inteligencia, cobra existencia individual en tanto es consecuencia de llevar a cabo el método reflexivo⁴ tal como lo entiende Dewey en la resolución situaciones

⁴En el despliegue del método reflexivo, las disposiciones personales y los propios modos de proceder, no se subordinan a principios generales de procedimiento, son orientadas por ellos. En *Cómo pensamos...*, propone la unión entre *actitud y método diestro*, con lo que apunta a sugerir la exigencia de posibilitar las “actitudes que sean favorables para el uso de los mejores métodos de investigación y comprobación.” (Dewey; 1989, 42). Las actitudes a las que Dewey refiere como aquellas de las que se debe asegurar su adopción y uso, son: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad. Por otro lado, el punto de partida del pensamiento

complejas, que causan sorpresa, tensión, inestabilidad, situaciones problemáticas que el individuo se ve obligado a resolver; y existencia social, porque los métodos no son creados individualmente, ni son de propiedad particular, sino que son producto del hacer social históricamente constituido.

No hay fin moral, como no hay fin educativo más allá que el crecimiento, y no hay medios (la inteligencia y su función mediadora⁵) ajenos a la vida real y concreta del individuo que crece. Medios que, por una parte, nos informan como educadores acerca del ser humano, ya sea en el ámbito de lo natural o de lo social, y que al mismo tiempo nos permiten usarlos para orientar la actividad. Los medios, “situaciones de la vida *susceptibles de ser compartidas*”, conjugan diversos fines humanos, ya sea como contenido de su significado según cómo se les use, ya sea como instrumentos materiales necesarios para actuar de manera ordenada, lógica o coherente en una situación. Valga un ejemplo del propio Dewey, en *Escuela y Sociedad*, sobre las actividades que se realizaban en la Escuela Experimental

Nada más extraño y sorprendente para el visitante medianamente inteligente, que ver a niños de diez, doce y trece años entregados, lo mismo que a niñas, a las ocupaciones del hilado y la costura. Si consideramos esto desde el punto de vista de la preparación de los niños para coser un botón o pegarse un remiendo, claro es que obtendremos una concepción estrecha y utilitaria, una base que difícilmente justificará el que se dé importancia a este ejercicio en la escuela. Pero si lo miramos desde otro punto de vista, encontraremos que este trabajo sirve de punto de partida para que el niño pueda trazar y seguir el progreso de la humanidad a través de la historia, obteniendo también un conocimiento de los materiales utilizados y de los principios mecánicos que se aplican. En

reflexivo, “implica 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.” (Dewey; 1989, 28)

⁵ Lo que Dewey denomina *función mediadora de la inteligencia* es clave en la forma en que plantea y resuelve las oposiciones a cada una de las problemáticas que plantea (niño/programa escolar; factor psicológico/factor lógico; cuerpo/mente; estímulo/respuesta o percepción sensible/respuesta motora en su crítica a la concepción de arco reflejo en psicología, entre otras). El término medio asegura la conexión entre dos términos opuestos, extremos. Cada uno de esos términos, debe jugar en su momento, el papel de término mayor, de término menor y de término medio, de manera que en el proceso, no se incline la balanza a favor de uno o de otro, es decir, que no haya parcialidad. El mismo término, es útil para una posible explicación de la relación fines-medios, su separación o cumplimiento de papeles distintos en momentos de la acción, y al mismo tiempo de su unión inseparable, en tanto formando parte de la inteligencia, entendida como *herencia cultural de la raza*.

conexión con estas ocupaciones, se recapitula el desenvolvimiento histórico del hombre.
(Dewey; 1994, 90)

En la actividad están presentes el conocimiento de instrumentos y procesos que adquieren en distintos momentos preeminencia como articuladores, antecedentes o consecuentes de una acción. Son elementos inseparables que, presentes en la actividad entendida como indagación, tienen efectos prácticos como vía para modificar las condiciones del medio ambiente. Así, el individuo adquiere el significado de su acción, los motivos que le subyacen y las consecuencias, interactuando en un todo orgánico, proceso que deviene no sólo en desarrollo psicológico, sino también, y lo más importante, en crecimiento.

Molinos (2002) hace una descripción de las fases características del desarrollo según John Dewey. La autora, toma como referencia los artículos “The University Elementary School: General outline of scheme of work” y “Mental Development”, incluidos en *The Middle Works* de John Dewey. Las dos primeras etapas del desarrollo se describen de manera precisa. Según Molinos, no sucede lo mismo con la tercera, probablemente debido a que en la Escuela Laboratorio, no pudo ser sistemáticamente experimentada como aquéllas.

De acuerdo con Molinos, la manera en que para Dewey se realiza la experiencia en cada momento de la vida del niño en la escuela, depende de las capacidades, necesidades, hábitos e intereses correspondientes, que cambian dependiendo de la conciencia que de ellos hacen los propios sujetos, como de la manera en que se presenta la relación fines y medios. La autora, se basa en *Mental Development* para describir las tres fases en el desarrollo que el filósofo propone y que caracterizó a partir del trabajo de la Escuela Laboratorio. Éstas son:

Periodo de juego. De los 0 a los 6 o 7 años. La finalidad es la actividad por sí misma; la manipulación de objetos con carácter lúdico, en la que el niño encuentra satisfacción. No hay una relación consciente entre fines y medios, ni siquiera vistos éstos últimos como instrumentos, como objetos. “En el juego no hay una distinción consciente entre proceso y producto; entre lo que se está haciendo y lo que se pretende conseguir. El juego debe ser su propia excusa, su propio motivo y justificación” (Dewey en Molinos; 2000, 224) En este periodo, la actividad se realiza porque es placentera, emocional, por sí misma. “Los actos no son (en la *conciencia del niño* me refiero) medios para la realización

de ideas; son simplemente un desbordamiento y exhibición espontáneos. Los pensamientos del niño no son algo *para ser* realizado, no se proyectan hacia el futuro como fines; son el significado y valor vitales que impregnan todo lo que él hace.” (Dewey en Molinos; 2000, 224)

Segunda etapa. De los 7 a los 13 años. Se ha superado la etapa de centramiento en la propia actividad y los fines que el niño se propone la trascienden. Realiza actividades cuyo propósito es la “previsión y provisión de medios para la consecución de un propósito, más o menos próximo” (Molinos; 2002, 224) En esta etapa, el niño es capaz de establecer una conexión causal entre acción y resultado. *Distingue* los instrumentos que causan un efecto de éste, y también es capaz de *prever* los instrumentos para producir un resultado deseado. Esto conduce a la forma en que Dewey entiende el *pensamiento, como conexión entre una idea y sus resultados*. La idea, contiene los elementos que posibilitan los resultados. Los resultados, son el efecto de establecer continuidad e interacción entre los elementos de la idea. “Aparece también la capacidad de recordar y controlar el uso de técnicas porque, al haberlas captado en el curso de una actividad intencional, como medios para un fin, el niño puede retener y producir los diferentes pasos de un proceso, para utilizarlo en situaciones ligeramente modificadas”. (Molinos; 2000, 225) La consecución de un resultado concreto, impulsa al niño a dominar técnicas y procedimientos. La unión de pensamiento y acción, la capacidad de vislumbrar la relación fines-medios, constituye el logro mayor de esta etapa. La relación fines-medios se percibe como un principio concreto que subyace a las acciones, pero no como estrategia en la solución de problemas.

Tercera etapa. Se corresponde con la adolescencia. El individuo puede lograr la capacidad de síntesis, que “supone tres cuestiones; la primera es que el niño demuestra interés y puede formular generalizaciones a partir de la observación sistemática del detalle y del fenómeno individual; supone, asimismo, que el propósito que guía estas generalizaciones es el de conseguir una estructuración de la realidad lo más sistemática posible, muy próxima a la estructuración lógica de la ciencia; supone, por fin, que es capaz de diseñar planes de acción para la consecución del propósito y que para ello utiliza e integra, por una parte, las generalizaciones y principios fruto de sus abstracciones y por otra, el dominio del detalle, fruto de sus observaciones sistemáticas.” (Esta cita es una paráfrasis por parte de Molinos, sobre “Mental Development”, pp. 215-219) La división por

etapas, cumple en el planteamiento de Dewey, la función clásica en el curriculum, de servir de criterio en la selección de procedimientos, actividades y materiales.

Los resultados de la acción del niño, en cada fase de su desarrollo, supondrían un progreso en la selección de los medios (selección de condiciones materiales) y el establecimiento de relaciones también más adecuadas o más lógicas, y que al mismo tiempo le permitan construir la unión entre medios, y ver a los fines inmediatos, no como logros últimos, sino como trabajo previo para llegar a mejores resultados.

Las descripciones de Dewey en los textos en que se basa Molinos, tienen su origen, como quedó asentado líneas arriba, en la experiencia de trabajo en la Escuela Laboratorio. La perspectiva psicológica que retomó Dewey, como sabemos, fue la incipiente psicología evolutiva desarrollada en los estudios de Stanley Hall. Si bien limitada por ello, la experiencia y explicación de lo que ocurría en la Escuela Laboratorio, mirada retrospectivamente y comparada con enfoques evolutivos contemporáneos en psicología social y evolutiva, y estudios antropológicos, confirma la mirada y el empeño de Dewey por entender la conducta humana como la unión entre las dimensiones biológica y cultural, sin detrimento de una o de otra, y confirmando que la segunda marca nuestras diferencias respecto de otras especies.

Al respecto, Tomasello (2007), en el marco de estudios desde la antropología y psicología evolutiva, a través de distintos estudios, señala la intencionalidad y causalidad de la cognición humana (elementos clave en la manera en que según Dewey ocurre el pensamiento), como una de las características fundamentales que distinguen a la especie humana de otras, y como elemento también clave en la solución de problemas. De acuerdo con Tomasello, el pensamiento causal integra, a partir de la vivencia indirecta (por ejemplo, la piedra que cae al ser aventada por otra persona) las relaciones de antecedente-consecuente. Los primates también pueden establecer relaciones causales; sin embargo, los seres humanos son capaces de explicar el por qué de esa relación y en consecuencia, planear, prever o evitar esa relación. Señala Tomasello:

la comprensión de la intencionalidad y la causalidad requiere que el individuo comprenda las fuerzas determinantes que explican «por qué» en estos acontecimientos una secuencia antecedente-consecuente particular se produce del modo en que lo hace; y, comúnmente, esas fuerzas determinantes no son fáciles de observar. Esta comprensión parece ser

exclusiva de los seres humanos. ... mi hipótesis es que la capacidad exclusivamente humana de comprender los sucesos externos en función de fuerzas causales o intencionales surgió, en primer término, para permitir que los individuos predijeran y explicaran la conducta de los miembros de su especie, y luego fue utilizada para entender el comportamiento de los objetos inertes. ... Las ventajas competitivas del pensamiento intencional y causal son principalmente dos. En primer lugar, esta clase de cognición permite a los humanos resolver problemas de modo especialmente creativo, flexible y previsor. En muchos casos, la comprensión intencional y causal permite a un individuo predecir y controlar acontecimientos aunque su antecedente habitual no esté presente, si hay algún otro acontecimiento que puede servir para promover la fuerza determinante... A la inversa, si se produce un acontecimiento en circunstancias en que, por alguna razón, la fuerza determinante está bloqueada, podría predecirse que el acontecimiento habitual no se producirá... La comprensión intencional y causal de los humanos tiene, pues, consecuencias inmediatas para la acción eficaz, ya que posibilita el descubrimiento de nuevas maneras de manipular o suprimir las fuerzas determinantes... La segunda ventaja de la comprensión intencional y causal deriva de su importante función transformadora en los procesos de aprendizaje social. La comprensión de que la conducta de otras personas es intencional y/o mental hace posibles, de manera directa, ciertas formas de aprendizaje cultural y sociogénesis, y estas formas de aprendizaje social son directamente responsables de las formas especiales de herencia cultural características de los seres humanos.” (Tomasello; 2007, 37,39-40)

La intención de incluir este planteamiento es sobre todo, anotar la actualidad y potencia de la explicación deweyana sobre la comprensión del desarrollo y discurrir de la conducta humana a partir del binomio fines-medios, su carácter intencional y su apoyo en el análisis y operación de la tarea educativa.

La relación fines-medios en el desarrollo mental, en principio de carácter puramente causal y experimental, al estilo ensayo y error, sienta las bases en que, desde el punto de vista deweyano, se debe asentar la organización de las actividades escolares. El aspecto fundamental en el ambiente escolar, será proveer de los elementos necesarios que aporten significado social a las actividades, materiales y procedimientos en tanto estímulos. El significado social de aquéllos, su relación con la vida inmediata del sujeto, marcan la dirección de su conducta. Es decir, cuando el sujeto descubre el significado de los objetos

de su medio ambiente, supone su identificación con ellos, de forma que evoluciona en la organización y sentido de sus acciones, con base en esos significados, mismos que le llevan a nuevas formas de expresión y consecución de sus intereses. Esta sería también, la manera de entender la intencionalidad. Una construcción social, que se elabora a partir de la identificación del sujeto con los significados de su medio ambiente social, del que elige lo más pertinente de acuerdo con los medios que tiene a la mano. Así, el crecimiento humano no es mero desarrollo psicológico, sino aumento en la capacidad para participar en la vida social. Más adelante avanzaremos en la clarificación de esta proposición.

La cualidad moral que lo anterior implica es ineludible. En el planteamiento deweyano, la búsqueda de fines, la asociación y compartición de intereses, van marcando la orientación de las consecuencias de las acciones. Lo que se consigue, no está desligado de la manera en que se consigue, ni de la intención que le subyace. Intención para Dewey, no significa la voluntad o el “compromiso” para seguir el curso de acción elegido hasta el final. Los actos intencionales, suponen el encuentro del individuo, de su conducta con los motivos que le dan origen, es decir, debe existir una continua *reconstrucción*, un *círculo orgánico* (Dewey; 2000) en la consecución de la significación del estímulo. Sólo así, puede existir una identificación del sujeto con sus acciones y con los objetos hacia los que se encaminan las mismas. La progresiva conciencia de este proceso, con sus múltiples manifestaciones según las distintas etapas del desarrollo individual, potencia la dirección de la conducta por hábitos reflexivos.

El crecimiento y la organización del ambiente escolar

La incorporación a temprana edad del niño en las actividades de su sociedad y en la representación que de éstas se hace en la escuela, le proveen de la posibilidad de crecimiento. Ésta es una manera distinta de entender el lugar de las actividades escolares. La frase de Dewey “El crecimiento no es algo hecho para ellas; es algo que ellas hacen” (Dewey, 2004a, 47) indica, una vez más, la necesaria referencia a la cultura. Dewey rechaza distintas concepciones defendidas por filósofos y educadores acerca de la relación entre educación y crecimiento:

- Educación como preparación. Los niños son candidatos a adultos. La educación dispone lo necesario en ellos, para que logren ese fin.
- Educación como desenvolvimiento. Supone que anteceden a la experiencia, ideales y cualidades que constituyen el crecimiento. Sus criterios, su significado, está preestablecido.
- Educación como adiestramiento de facultades. Supone el entrenamiento de “resultados de crecimiento” ya existentes en el individuo cuya finalidad es que ganen gradualmente en eficacia, a base de repeticiones. (Cfr. Dewey; 2004a, 57-67)

En conjunto, estas concepciones no toman en cuenta que el ser humano es activo y que en la realización de cada una de sus experiencias, sus capacidades se desarrollan cumpliendo funciones activas y específicas, y que cada etapa de desarrollo, tiene como objetivo “una capacidad adicional de crecimiento”. La educación como crecimiento, es opuesta a estas formas de entenderlo, en general, porque no se basa en la preexistencia de ideales de conducta o terminaciones de la misma. Para Dewey, no hay un ideal u objetivo fijo; el crecimiento, es un movimiento acumulado de experiencia reflexiva, que posibilita el desarrollo de capacidades, disposiciones, hábitos, cuyo significado dependerá del contexto en que se lleve a cabo.

La concepción deweyana sobre el crecimiento, constituye la premisa central acerca de los fines educativos; hacia él deben dirigirse los esfuerzos de la educación sistemática. Entendido de esta manera, la norma del crecimiento se resignifica a cada momento de planeación y dirección de los procesos educativos. Dewey reconoce para la vida del niño, características y necesidades que le son propias; el niño vale por sí y para sí, y no con referencia a un estado de madurez adulta. En el proyecto educativo, a los ideales, a las normas de crecimiento (capacidades, habilidades, potencias) tendría que antecederles el examen de sus consecuencias, para no reducirlos, en tanto fines educativos, a aplicaciones mecánicas, no sometidas a la reflexión, o como estados terminados, un punto final, conclusivo, del que ya no hay más allá, sin consecuencias, o ser considerados sólo como antecedentes, preparatorios, para posteriores experiencias.

Las prácticas normativas, las que no están regidas de modo causal necesario, sino que han sido estructuradas por el hombre y admiten ser evaluadas por referencia a una

norma, regla, deber ser, son prácticas sociales; por lo tanto, es necesario pasar por un periodo de aprendizaje o entrenamiento para llegar a actuar reflexivamente.

Aprender unas técnicas o habilidades proporciona las regularidades de comportamiento que son necesarias para formular juicios. En este sentido, el proceso de aprendizaje es constitutivo de lo que se aprende y los juicios se sostienen en prácticas; los significados no los establece interiormente la mente individual, sino que emergen de las formas de vida colectiva; todos los significados se crean en el ámbito público, dentro de un contexto de situaciones y actividades colectivas.

Para John Dewey, “la experiencia vital real” de un individuo es el punto de partida en la formulación de intenciones educativas, por lo que no es posible tomarlas como fines en sí mismas, que no encuentren anclaje en acciones, en experiencias ya vividas por los sujetos. El problema es cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal.

La escuela debe comprenderse como un espacio social *simplificado, equilibrado y purificado*. Esto implica, de entrada, la comprensión de tal espacio común, articulado, comprendido, por significados compartidos. Estas características de la escuela no han de suponer una manera unívoca e inamovible de comprender el contenido. En su organización, la escuela ha de considerar los siguientes factores:

- El aspecto psicológico-moral como el centro de la organización pedagógica. Considerar que la vida del niño es una unidad que contiene hechos y verdades que están de forma implícita en los contenidos. Los intereses, son posibilidades de realización de potencias, no son ellas mismas. Significan la posibilidad de crecimiento, de “*liberar al proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado*”. (Dewey; 1994, 67. Las cursivas son mías)
- El ambiente como factor directivo y las materias de estudio consideradas tanto es su aspecto lógico como psicológico. Evitar tratarlas como fragmentos y convertirlas en procesos de experiencia vital y real, es decir, como ayudas para interpretar la experiencia individual, guiarla y dirigirla.
- La materia como centro relativo. El individuo, al descubrir el método que le es pertinente a aquélla, evidencia aptitudes y debilidades especiales. Cada materia de

estudio en tanto es un punto de vista, un método, puede generar una forma distinta de actividad. El maestro tendría que utilizarla para guiar los intereses del niño, para convertirlos en logros en el marco de los significados sociales.

La inteligencia como marco social de la organización pedagógica

En la concepción educativa deweyana, la discusión sobre si la escuela debe adaptarse a los cambios sociales o promover en los individuos la capacidad de reconstrucción social, no tiene cabida. El asunto no se dirime optando por un principio de cambio o de conservación del estado de cosas, sino poniendo a discusión los principios de acción tanto en el terreno de lo teórico, como de lo práctico. Afirma en el Prólogo de *Experiencia y Educación*: “Todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. No sería una señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente”. (Dewey; 2004b, 63) Y en *Liberalismo y acción social* defiende la tarea social de las escuelas:

No se trata de si las escuelas deben o no influir en el curso de la futura vida social, sino de la dirección y el modo en que deben hacerlo. De una u otra manera, las escuelas influirán en la vida social. Pero su influencia puede ejercerse por distintos medios y con distintos fines, y lo importante es cobrar conciencia de estos medios y estos fines, de manera que se pueda optar inteligentemente y, en el caso de que haya opciones opuestas, al menos podamos intervenir en el conflicto comprendiendo qué anda en juego, y no a ciegas. (Dewey; 1989, 189)

Un aspecto que cobra relevancia en la discusión acerca del papel social de la educación, es el de los fines que se han de perseguir. Fines, señala Dewey, sólo los tenemos las personas, y no una idea abstracta de educación. El hecho de que se planteen fines en la educación, no se debe a que la educación en sí misma tenga unos fines. Los fines que se nos presentan como educativos, dice Dewey, lo son en tanto que son enfatizados debido a las circunstancias en un determinado contexto. Un fin, es cuestión de énfasis en un momento específico de la vida de la comunidad o sociedad. Distintos grupos intervienen, ya sea directa o indirectamente en la transferencia de ciertas finalidades al espacio educativo, por

lo que se pueden identificar una gran variedad de fines como grupos de intereses y personas existan.

Asegurar que la experiencia se comunique, sólo se ha de resolver si la vida asociada, en comunidad, se vuelve realidad. Para ello, es necesaria la progresiva inclusión de la experiencia inteligente en todos los ámbitos de la vida. (Cfr. Dewey; 1996, 79) La verdad, lo eficaz, aquellas condiciones y consecuencias de la experiencia que resultan, sólo puede serlo bajo el examen de lo que la propia sociedad busca.

Los criterios de veracidad de los fines sociales y educativos entonces, dependen de la posibilidad de comunicar las condiciones y resultados de la experiencia, y compartirlos como fundamentos de nuestras certezas. En la perspectiva deweyana, podría alcanzarse cierto acuerdo cuando condiciones y resultados estén a disposición del conjunto de miembros de la sociedad, dado que así tendrían una base común para interactuar y construir formas de actuación ante problemáticas que nos son comunes, es decir, utilizar el conocimiento para la solución de los problemas que nos impone la vida asociada.

Para Dewey, la realidad social no es un sistema acabado, está transformándose constantemente. El hombre, empleando la experiencia inteligente, puede modificar las condiciones de su medio ambiente social, elaborar ideas y proyectos a futuro, con el fin de orientar la organización y el cambio social. La inteligencia es una posesión colectiva en la medida en que se aplica en investigaciones que guíen proyectos de política social. Esas investigaciones son guías en tanto proporcionen información acerca del ser humano, ya sea en el ámbito de lo natural o de lo social. La importancia de la inteligencia es medida por sus efectos prácticos, por la forma en que mejora la vida de los hombres. Los dos campos en los que la inteligencia ha de tender a aplicar sus esfuerzos son la educación y la elaboración de políticas y leyes sociales.

Según el autor, la inteligencia es la encargada de mediar entre lo antiguo y lo nuevo y lo hace utilizando nuevos descubrimientos en la creación de nuevas formas de enfrentarse a los cambios y alcance de nuestros propósitos: La labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones. (Cfr. Dewey; 1996, 89) Para Dewey, los recursos de la experiencia inteligente deben formar parte de los recursos organizados con los que cuenta la vida en

sociedad. La organización de la inteligencia constituye un método de control social con el objetivo de evitar emplear métodos violentos para mantener el orden; es acción social porque está influida por el momento histórico, las prácticas que en ese momento se distinguen, el estilo de vida de una sociedad, por los cambios en las instituciones y porque sus productos tienen como fin el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad. Estos productos también dotan de recursos para ejercer el control social: “la inteligencia es un haber social cuya función es pública y cuyo origen se concreta en la cooperación interpersonal”. (Dewey; 1996, 90)

Para Dewey, toda enseñanza y todo aprendizaje, han de relacionarse con necesidades y condiciones específicas, reales de la humanidad, y desterrar los formalismos en las declaraciones de principio de los programas educativos. En nuestros días, por ejemplo, la idea común que subyace a la planeación y práctica educativa, es que la igualdad de oportunidades en educación, radica en poner a los sujetos bajo las mismas condiciones formales: los mismos contenidos, maestros que tengan niveles más o menos parejos de formación, escuelas equipadas con las herramientas mínimas, y que el papel de la educación y las escuelas en el cambio educativo, se corresponde con adaptarse a los nuevos lenguajes y las nuevas competencias.

Como señalara Dewey, no se trata de discutir si la educación interviene en la construcción del futuro y si su potencial es máximo, mínimo, o nulo, sino de la forma en que efectivamente lo hace y debe hacerlo.

Conclusiones

En relación con los planteamientos de John Dewey, podemos decir que la característica de acción inteligente que el filósofo otorga a la vivencia de experiencias, al planteamiento de fines educativos, se separa de la idea tradicional de que la educación debe tender a fines de carácter universal, cuyas fuentes pueden ser la filosofía, la sociología o la psicología de la educación. Es relevante recordar que la tarea de la pedagogía es doble: por un lado, teorizar, proponer ideales, pero también, intervenir, proponer prácticas. La segunda tarea, en algunos casos suele ser opacada bajo la justificación de que educar no es una tarea técnica. Sin embargo, el pensamiento deweyano nos alerta sobre la posibilidad de generar métodos de enseñanza que no por ser una tarea principalmente instrumental, pierdan su carácter reflexivo, y con miras a conseguir ideales, fines en perspectiva.

Ya sea que lo expliquemos a través de la noción de *experiencia* y las dos categorías que le dan sentido (*continuidad e interacción*) o de las características bajo las que deben ser formulados los fines de la educación y los criterios para ser considerados fines o medios, la idea fundamental de Dewey sobre la importancia del desarrollo y operación del pensamiento reflexivo está presente o es equivalente a cada conjunto de categorías.

En las teorías de Dewey, lo que se admita como contenido de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la noción de experiencia y obligaría a seleccionar no sólo informaciones, sino a realizar observaciones sobre las capacidades de los sujetos, su entorno, y realizar un análisis de qué elaboraciones mentales previas tienen los alumnos sobre su relación con el medio ambiente.

La elaboración, comunicación y transmisión de la herencia cultural, nunca están separadas de las formas de actuación, sus consecuencias y la reflexión sobre las mismas, luchas sociales, intereses que se han visto comprometidos en el hacer humano. Las ideas como herramientas de pensamiento, lo amplían, y hacen que la observación de la realidad se oriente por un sentido más allá de lo inmediato, de forma que hagamos un uso situado de las necesidades y las condiciones que permitan su satisfacción. Posibilitan también un posicionamiento personal justificado. Justificar significa, en el marco de la lógica del tratamiento de los contenidos escolares, dar cuenta de una razón ética, política, técnica, de

aquello que considera como el mejor camino a considerar, las mejores decisiones a tomar en la educación.

Capítulo 3. La concepción deweyana sobre el conocimiento y la educación moral

En el Capítulo 1 nos referimos desde la teoría y filosofía educativas, a la educación como una actividad que se orienta por intenciones de diverso carácter. Argumentamos que tanto en la forma de definir fines, como en la tarea de planeación, se juega un claro posicionamiento sobre qué es lo deseable, lo más importante a transmitir y cómo hacerlo, para el desarrollo del individuo. Continuamos en el capítulo 2, con planteamientos de John Dewey, que se encuadran bajo esa misma lógica. Para el filósofo, los fines son de las personas, no de la educación; han sido constituidos históricamente por individuos con ciertos intereses compartidos, que se han enfrentado a un medio ambiente problemático y los han resuelto de manera inteligente para su evolución. Es esta experiencia, como fin y como procedimiento, en la que han de ser educados los sujetos. La educación deweyana, como señala Frankena,

distingue tres aspectos: 1) las disposiciones que deben cultivarse; 2) el fin adonde tales disposiciones nos conducen, que es “desplegar las actitudes de la persona” y “mejorar la vida comunitaria”, y 3) los “procesos educativos” por medio de los cuales han de formarse las disposiciones (incluyendo cualquier convicción o idea). (Frankena; 1953, 297)

Estos tres elementos, tienen una común orientación, hacia el fin que para Dewey puede afirmarse como único en sí mismo y que, podemos afirmar, es equivalente a educar o a posibilitar la experiencia en los sujetos: el crecimiento. En otras palabras, el conjunto de principios, argumentaciones sobre los fines y medios de la educación elaborados por el filósofo, dan cuenta de condiciones que asegurarían que el individuo crezca. “La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquella supone una atención a las condiciones del crecimiento” (Dewey; 2004b, 21).

Dewey articula en la idea del crecimiento, la conjunción de la vida real del sujeto y el conocimiento como resultado del proceso educativo. Esa conjunción, atiende a la totalidad, si como tal entendemos continuidad de la experiencia, continuidad en el crecimiento, “el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mantenerlo vivo y desarrollándose” (Dewey; 2004a, 273). Para lograr esta orientación de la educación sistemática, se hace necesario evitar la fragmentación del

conocimiento en parcelas, así como separar fines y medios, sujeto y objetos de pensamiento y, en cambio, proponerse la tarea educativa como un todo orgánico. Dado que la vida del individuo está marcada por sus acciones y las consecuencias de éstas, y que las intenciones de aquéllas se elaboran y reelaboran en tanto el sujeto experimenta y reflexiona sobre su significado, en tanto que los actos y sus consecuencias están revestidos por su cualidad moral, no hay educación sistemática que no lo sea en sí.

Este capítulo 3, tiene la intención de establecer una continuidad de análisis entre la educación como generación de experiencia reflexiva y la educación moral en el pensamiento deweyano. Dewey, a partir de conceptos e ideas compartidas por la teoría de la educación en general (fines, medios, intencionalidad educativa, método), proporciona una explicación de las razones por las que no se puede separar la argumentación y práctica de la educación general de la educación moral, y de la manera en que, la sistematización de determinado tipo de conocimiento, como el moral, proporciona guías, luces para la reflexión. De ahí que podamos afirmar que educar es moralizar, entendiendo por tal, que el individuo logre hacerse cargo de sus actos, las consecuencias de los mismos y descubrir, hacer conciencia de sus intenciones, surgidas de la interacción activa y reflexiva con su entorno, que para Dewey siempre es social.

Exposición general del problema del conocimiento y la educación moral

Existen múltiples perspectivas que explican el origen del conocimiento moral; es menos abundante la producción sobre la educación moral y sobre las formas de llevarse a cabo. Por ejemplo, se cuenta con planteamientos que distinguen cuatro modelos de educación moral en los que al mismo tiempo podemos identificar una determinada fuente de la moralidad, ya sea psicológica o social⁶.

⁶ Entre otros: Puig Rovira J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, Barcelona. Medina Cepero, Juan Ramón (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Ariel, Barcelona. Los modelos que revisan estos autores, son: *Educación moral como socialización*. Su proposición principal es que los valores y actitudes que se transmiten son “incuestionables, inmodificables e imprescriptibles”, impuestos por el Estado o por alguna otra forma de autoridad socialmente legitimada. (Medina; 2001, 25). *Educación moral como clarificación de valores*. Considerada como una respuesta a los enfoques de socialización tradicional y de evolución cognitiva, a los identifica en crisis, se trata de una perspectiva cuyos representantes principales son L. Raths, M. Harmin y S. Simons. Se centra en el interés del niño, en su psicología. Parte del supuesto de que en una sociedad democrática, en donde podemos encontrar una multiplicidad de puntos de vista sobre lo

Aunadas a los planteamientos teóricos sobre la moral y la educación moral, surgen algunas propuestas concretas de métodos o formas de enseñanza centradas en los medios, en la forma de impulsar el conocimiento de lo moral y el desarrollo del juicio moral, la adquisición de actitudes o de conductas moralmente aceptables, etc.⁷ Estas propuestas llevan implícita una dificultad: la oposición entre fines considerados últimos y que defienden determinado origen del conocimiento moral y, por otro lado, formas de enseñanza y de valoración del tipo de sujeto a educar, que remiten a productos fijos o unidimensionales, ya se trate de conductas individuales o sociales.

Algunas formas en que se ha llegado a considerar la enseñanza y el aprendizaje de lo moral, en muchos casos contienen implícita la escisión entre el tipo de contenido a enseñar, en este caso el de lo moral, y las actividades y formas específicas de “evidenciar” que se ha aprendido, que se cuenta con ese conocimiento, en tanto sujeto educado.

mejor, lo bueno para cada individuo, no se puede imponer, inculcar o transmitir, un modelo de vida buena y tampoco existe la posibilidad de determinar valores objetivos universalizables a los que se supone todos los seres humanos tendrían que aspirar. *Educación moral como proceso cognitivo-evolutivo*. La moral es enseñada por alguna autoridad en las primeras etapas del desarrollo del niño; sin embargo, en etapas avanzadas de desarrollo cognitivo la autoridad se convierte en una manera de contribuir a desarrollar y formar en los sujetos las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, con el fin de que se dirijan de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. El individuo evoluciona de un tipo de moral heterónoma a una autónoma; de un proceso de socialización y formación de hábitos virtuosos, en el que se le transmiten las normas, prácticas y creaciones culturales de relevancia histórico-social, al de creador moral, en el que se asume como realizador de los valores que ha preferido. *Educación moral como formación de hábitos virtuosos*. Remite a los planteamientos aristotélicos: la virtud solamente es aprehensible si es practicada, no descansa fundamentalmente en el supuesto del desarrollo de la razón como requisito para la moralidad. Entre los planteamientos de esta postura, destaca la idea de que “la labor educativa se lleva a cabo en dos fases. La primera se centra en el descubrimiento y sistematización de los valores, mientras que en la segunda se activan las facultades del educando” (Medina; 2001,128) Identifica a los educadores y a la escuela como elementos activos en la sistematización y transmisión de los mínimos morales; destaca que en oposición al indoctrinador, que considera la transmisión de valores como inculcación de un orden ya dado, el educador tiene en cuenta que la meta de la educación moral implica formar personas autónomas, capaces de criticar y exponer sus argumentos sobre el contenido de los valores que se les transmite.

Esta síntesis sólo da cuenta de rasgos generales. Cada uno de estos modelos parte de supuestos distintos; algunos proponen prácticas específicas en las que, de acuerdo con los autores referidos, vienen implicados infinitud de problemas de orden ideológico, técnico, político, etc. Consideramos que un análisis minucioso tendría que considerar de manera amplia sus fundamentos, formas de operar y sus consecuencias. Por el momento, sólo haremos el señalamiento de que, cuando se presentan en la práctica rasgos de los mismos, sin ser conscientes de ello, o se retoman como recetas, lleva implícitamente una concepción y tratamiento “departamentalizado”, fragmentado, de la vida humana, y nulas o insuficientes relaciones con los saberes, conocimientos, problemáticas a trabajar con los estudiantes.

⁷ Estrechamente relacionados con los modelos anteriores, se han desarrollado distintos “métodos de educación moral”. Siegfried Uhl (1996), hace un análisis de algunos de ellos en *Los medios de educación moral y su eficacia*. Por ejemplo, incluye medios que suponen, fomentan “hábitos de comportamiento moralmente bueno”, otros que se refieren a “la conducción del comportamiento mediante el control y las sanciones”, o al “desarrollo de las bases emocionales para el buen comportamiento moral”.

El conocimiento moral tiene una complejidad intrínseca, desarrollada a lo largo de la historia de su análisis y comprensión, que integra relaciones con distintas dimensiones (psicológica, social, antropológica, política), que dificulta, si no es que imposibilita, plantearse una teoría o unos procedimientos de la educación moral, independientes de la comprensión de las múltiples dimensiones de ese conocimiento, y optar por una sola.

La pregunta por el conocimiento que se toma como válido y se transmite es inherente al trabajo pedagógico y a un principio guía de la educación sistematizada: la intencionalidad de lo que enseña, es decir, perseguir un conjunto de finalidades que se pueden identificar en términos de la constitución de disposiciones, habilidades, capacidades, conocimientos, en los educandos. La pregunta por la posibilidad de enseñar el conocimiento de lo moral (por lo menos desde alguna de sus distintas fuentes) se manifiesta ya desde la antigüedad, cuando Platón, en uno de sus diálogos hace a Menón preguntar a Sócrates si la virtud es enseñable y si se puede adquirir por el ejercicio, o bien le es dada a los hombres por naturaleza.

El conocimiento de lo moral, como fin de la educación, no puede evadir las preguntas de ¿qué se entiende por conocimiento moral? ¿Cómo debe plantearse su enseñanza? ¿Cómo debe articularse con los métodos de enseñanza que se consideran adecuados para ese tipo de conocimiento? Desde la propia teoría moral se ha discutido la posibilidad de delimitar la naturaleza del conocimiento moral, a partir del análisis y esclarecimiento de su origen. Existen posturas que hacen depender el conocimiento de la moralidad de los actos humanos, del hábito, del instinto, de la sabiduría, de la capacidad de juzgar. Se han sustentado orientaciones que defienden que la moralidad de nuestros actos se supedita al conocimiento del bien en un sentido racional, mientras que para otras, la bondad depende de algún sentimiento, o de la intuición que nos es natural a los seres humanos.

En síntesis, no hay una conclusión definitiva sobre la vía de acceso al conocimiento de lo moral. Sus distintas concepciones, no están exentas de problemas, pero distinguirlas es un primer paso en el reconocimiento de la complejidad de lo moral como conocimiento y como conducta. Si optáramos por una de las explicaciones para traducirlo en finalidades educativas y determinar los medios para su consecución, estaríamos privilegiando una explicación sobre la adopción del comportamiento moral de los individuos; una concepción

sobre las razones que puedan o deban dar sobre el mismo, el papel que juegan sus disposiciones (o algunas de ellas) y optaríamos también, seguramente, por formas específicas de estructurar la metodología de la enseñanza que nos permitiera ser eficaces, conseguir el cumplimiento de nuestras intenciones educativas.

El asunto es especialmente problemático porque, optar por una forma de concebir el conocimiento moral, implica determinar el fundamento de la moral con la que se ha de conducir un individuo. Por ejemplo, si el fundamento es el deber, el individuo deberá actuar de acuerdo con principios racionales; si el fundamento es el bien, la conducta moral será guiada por las virtudes de la persona. Como señala Dewey, “cada gran sistema de pensamiento moral pone de manifiesto algún punto de vista desde el que las realidades de nuestras propias situaciones deben observarse y estudiarse.” (Dewey; 1965, 44) Tomar alguna como la válida, o como la predominante, nos impide pensar sobre lo que se presente como la regla de la actuación moral (actuar de acuerdo con principios o virtudes) en su práctica concreta, o en el significado que ésta puede adquirir en condiciones sociales diversas.

Con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que el conocimiento moral implica tres dimensiones: el fundamento de la moralidad, el procedimiento de la actuación moral, y su contenido. Si éstas se definen a partir de un modo de pensar y analizar lo moral, y es llevado al ámbito de lo educativo, entonces se puede hablar más bien de instrucción o de doctrina, corriéndose el riesgo de validar un código moral en particular⁸.

En este capítulo, vinculamos la naturaleza del conocimiento moral según John Dewey, el principio de la intencionalidad en educación, y las concepciones sobre fines y medios en educación desde la didáctica y en particular, desde la concepción del filósofo, revisada en el capítulo dos.

⁸ No pretendemos defender que deba plantearse el tratamiento, atención y aceptación de los diversos códigos morales posibles. Nuestra intención es sostener que un tratamiento de la educación moral a partir de una sola forma de entenderla, tiene como consecuencia reducir la vida humana. Defender una manera de entender lo moral y la planificación de la educación orientada por un modelo, da cuenta, necesariamente, de una manera de concebir qué es lo mejor para los sujetos, desde la preeminencia de lo social, lo cognitivo, la sensibilidad individual, la virtud. Lo que queremos sostener es que la educación moral no ha de ser distinta de la educación en general y que una condición necesaria para evitar la parcialidad, es acercarnos a la comprensión del saber históricamente constituido por las prácticas morales y la reflexión ética.

Apoyamos parte de nuestra estrategia, en el tipo de vínculo que John Dewey establece entre fines y medios en educación que, como vimos en el capítulo anterior, se trata de una concepción que va más allá de proponer a los contenidos como meros instrumentos o como un elemento accesorio o prescindible, de la tarea educativa. Para Dewey, la materia de estudio, al ser tratada como herencia cultural de la humanidad, contiene tanto los intereses, problemas y objetivos de la vida moral (los fines), como las estrategias para su resolución y comprensión (los medios).

Como elementos sustantivos que nos permitan comprender la concepción de educación moral en John Dewey, es necesario primero, ensayar la articulación de conceptos que son imprescindibles en la concepción del filósofo sobre la moralidad. Haremos una breve revisión acerca de lo que significa el conocimiento para el filósofo, y articularemos conceptos como naturaleza humana, hábito, conducta, para dar cuenta de cómo, desde su perspectiva, se constituye la conducta moral reflexiva. Esto cumple el propósito de revisar dimensiones que integran su manera de entender el desarrollo individual y el ambiente social, en la particular interrelación que establece el filósofo. Lo anterior es indispensable, en tanto comprendemos que en el pensamiento deweyano, la conexión entre el individuo y el mundo en que se vive, la conjunción entre el equipaje biológico y el escenario social, constituyen el horizonte a partir del que se reflexionan y deciden las finalidades de todo proyecto educativo, y desde el que el sujeto experimenta y se hace consciente del ambiente que le rodea.

El conocimiento y su valor práctico

Para referirnos a la concepción sobre la ética en John Dewey, hay que partir de la unidad entre los ámbitos de la vida individual y la vida social que, para el filósofo, son una sola, aunque puede haber distinciones. En su pensamiento filosófico y pedagógico, es característico el estudio de problemáticas a partir del análisis de oposiciones que distintas tradiciones filosóficas y educativas han supuesto y consolidado a través de sus sistemas de pensamiento. Dewey critica en sus obras, entre otras dicotomías: educación tradicional/educación reflexiva; intereses del niño/materia de estudio; naturaleza/cultura; hechos/valores; teoría/práctica; experiencia/pensamiento o experiencia/conocimiento.

Quizás sea esta última, la que mejor muestre la preocupación que atraviesa las distintas dimensiones de sus reflexiones: mostrar la vida del ser humano como una sola en relación con el medio que le rodea.

Para Dewey, el conocimiento se origina y perfecciona en la experiencia; el individuo participa activa, reflexivamente, en su elaboración; aquél, cumple la tarea de conectar las experiencias, pues los resultados de éstas, al formularse en conceptos, los hace utilizables en experiencias subsiguientes. Transformado en conceptos e ideas, el conocimiento se constituye “como instrumento de comprensión y explicación de cosas aún inciertas e inquietantes.” (Dewey; 1993, 133) La comprensión genera acción inteligente, permite operar reflexivamente sobre la actividad motora y del pensamiento.

Un conocimiento idealmente perfecto representaría una red tal de interconexiones que toda experiencia pasada ofrecería un punto ventajoso desde el cual abordar el problema presentado en una nueva experiencia... el conocimiento significa que puede hacerse la selección desde un campo más amplio de hábitos. (Dewey; 2004a, 285)

Un aumento en el conocimiento, implica una ampliación de la experiencia reflexiva, y dos son sus consecuencias en la conducta del individuo: poder de control aumentado, y mayor sentido del contexto de que se trata, permitiéndole aprehender el significado de las situaciones y problemas abordados. En su explicación acerca de lo que es el conocimiento, Dewey echa mano de aquellos elementos constitutivos de la conducta: hábitos, acción, necesidades, deseos, impulsos, disposiciones, propósitos. Es decir, en la elaboración de conocimiento están presentes y se interrelacionan dimensiones de la conducta de distinta complejidad para traducirse, finalmente, en un todo que da sentido a cada una de las acciones en las que el sujeto se ve envuelto, de modo que pueda responder de manera pertinente, tanto resolviendo un problema, como ampliando las posibilidades de su crecimiento, de su evolución.

el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento. El conocimiento no es justamente algo de que somos ahora conscientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos conscientemente para comprender lo

que ahora ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vista a resolver una perplejidad, *concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos*. (Dewey; 2004a, 287. El énfasis es mío)

Este movimiento de la conducta, permite un punto de vista *total*⁹ por parte del individuo, acerca del mundo que le rodea. Por un lado, los conceptos e ideas le sirven como recursos para la indagación, para descubrir, para aprender, dado que conforman operaciones intelectuales tales como “sugestiones, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo” (Dewey; 2004a, 140), puestas en juego en cada nueva experiencia. Por otro lado, el conocimiento, en tanto conjunto de hábitos reflexivos y disposición permanente de acción, le permite ser consistente en su modo de actuar reflexivo, mantener una actitud de permanente vigilancia de sus actos, para ampliar el significado que tienen para él y los que le rodean.

Esta ampliación del significado, es inseparable de la diferencia explícita que marcan las ideas -en tanto que dirigen como actitudes y disposiciones-, en el rumbo de las acciones en que los sujetos se ven envueltos y sus consecuencias. He aquí la cuestión de lo que Dewey entiende como el *factor práctico* del conocimiento, que no tiene, desde el punto de vista pragmático un único significado, sino que hace referencia a problemas de distinta índole: “las actitudes y conductas que provoca en nosotros un objeto, o la capacidad y la tendencia de una idea a efectuar cambios en lo previamente existente, o la cualidad de deseable o indeseable de determinados fines.” (Dewey; 2000, 87) Ya sea que se refiera al potencial de cambio que tienen las ideas como programas de acción, a los cambios que el medio ambiente exige en nuestra actitud, ya sea a la interacción entre éstos, es decir, en tanto se toma el significado de una idea como cambio en nuestra actitud y el efecto que ésta tiene en los objetos, el factor práctico está presente, fundamentalmente, como “*programas de conducta para la modificación del mundo existente*”. (Dewey; 2000, 87)

⁹ Para Dewey, la totalidad significa ser consistente en el modo de responder ante la pluralidad de situaciones en que nos vemos envueltos. “La totalidad significa continuidad, el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mantenerlo vivo y desarrollándose. En vez de significar un esquema de acción completo y ya dispuesto, significa mantener el equilibrio en una multitud de acciones diversas, de modo que para cada una presta y recibe significación de las demás. Toda persona que posee amplitud de espíritu y sensibilidad para las nuevas percepciones y que tiene la concentración y responsabilidad para conectarlas, posee también una disposición filosófica.” (Dewey; 2004, 273)

Así, por ejemplo, en el caso de preguntarnos por el valor práctico de un determinado campo de conocimiento, habrá que apelar a las ideas que lo constituyen como sistema, como teoría, en tanto *son intenciones que apuntan a un significado que reside en las realidades modificadas que contiene* (Cfr. Dewey; 2000, 87)

Conocimiento moral y reflexión

En lo que compete el conocimiento moral, no hay diferencia alguna. Para Dewey, el problema del conocimiento moral es el examen de la manera en que el carácter (individual) ejerce influencia sobre el medio ambiente (social) y éste sobre aquél.

En *Teoría de la vida moral*, específicamente en el capítulo V “Juicio y conocimiento morales”, Dewey parte de tres preguntas para el análisis de tal teoría: “¿Cuál es la naturaleza del conocimiento en su sentido moral? ¿Cuál es su función? ¿Cómo se origina y obra?” (Dewey; 1965, 145)

La pregunta socrática por los fundamentos de la enseñanza moral, es el momento clave en el pensamiento occidental en el que Dewey sitúa el nacimiento de la preocupación por basar la moralidad en *principios constantes y universales*, preocupación que es consecuencia de las distintas orientaciones y criterios implícitos en los mandatos y prohibiciones de los pueblos y sus colectivos, así como por el cambio en sus hábitos y formas de gobierno. La esencia de la moral, según Dewey, es “saber la razón de esas instrucciones de consuetud, cerciorarse del criterio que asegure que sean justas.” (Dewey; 1965, 22-23) Para el filósofo, la teoría moral es el planteamiento consciente y sistemático de todo sujeto que, enfrentado a un conflicto o duda moral, trata de resolverlo por medio de la reflexión.

Dar una explicación científica de los juicios sobre la conducta significa encontrar los principios que son la base de esos juicios. La conducta o vida moral tiene dos aspectos obvios. Por una parte, es una vida con una finalidad; implica pensamiento y sentimiento, ideales y motivos, valoración y elección. Estos son procesos que deben estudiarse por métodos psicológicos. Por otra parte, la conducta tiene su lado externo. Tiene relaciones con la naturaleza, y especialmente con la sociedad humana. La vida moral es provocada o estimulada por ciertas necesidades de la existencia individual y social. (Dewey; 1965, 25)

La teoría moral, en tanto pensamiento consciente y sistematizado sobre los procesos involucrados en la vida y las decisiones morales del género humano, presenta una guía, da dirección a la actividad práctica y reflexiva de los individuos. En el proceso de conocimiento, de aprendizaje de la herencia cultural, están implicados diferentes modos de considerar el bien, lo deseable, los fines que vale la pena perseguir. Como lo señala Dewey, entran en conflicto fines, responsabilidades, derechos y deberes, que en la teoría moral se muestran como aspectos discutidos, analizados, de los que muestra su complejidad, por lo que presta el servicio de proteger a la persona “contra la formación de falsos conceptos de su naturaleza”. (Dewey; 1965, 26) La moral como cuerpo de conocimientos es un conjunto de conceptos, problematizaciones, que son herencia cultural y que posibilitan la decisión reflexionada. La teoría moral, señala Dewey, puede

- i) generalizar los tipos de conflictos morales que surgen, permitiendo así a un individuo perplejo y vacilante aclarar su problema particular al situarlo en un contexto más amplio; puede ii) dar a conocer las formas principales en que tales problemas han sido resueltos intelectualmente por quienes han pensado en esas cuestiones; puede iii) hacer que la reflexión personal sea más sistemática e ilustrada, sugiriendo alternativas que de otra manera podrían pasar inadvertidas. (Dewey; 1965, 26)

La teoría moral es un conocimiento que incluye formas diversas de entender al hombre y su conducta moral. Estos elementos constituyen la base de la fundamentación de reflexiones, formas de comprensión y análisis del contenido¹⁰ de la vida moral de los individuos. Acudir a ellas, significa necesariamente, la posibilidad de encontrar una base que oriente la deliberación y las decisiones, que les dé dirección. Optar por uno de esos elementos base, o por la “combinación” de algunos de ellos, pudiendo ser contradictorios en sus planteamientos, es negar las distintas cualidades de ese conocimiento heredado por la humanidad y limitar su reflexión. En educación, el acceso a la moral como teoría ética, nos mantiene alerta ante una visión reducida acerca de las finalidades que con la educación moral se pretenden y ante posibles propuestas de modelos y métodos que por su pretensión

¹⁰ De acuerdo con Gómez (2007), la moral como contenido (o el contenido de la moral) incluye tanto “códigos morales que prescriben de modo bastante concreto lo que se debe hacer, regulando con detalle el contenido de nuestro comportamiento”, como principios morales formales, “o, para decirlo con Kolakowski, representan una «ética sin código».” (p. 38)

de lograr resultados inmediatos, introducen de manera tosca a los alumnos en prácticas morales, sin tener claridad sobre la cualidad del problema que suponen.

Volviendo al planteamiento deweyano, el camino, el proceso que ha seguido la humanidad en la conformación de la moral como forma sistemática de pensamiento, es el mismo que siguen los individuos en lo personal, cuando tratan de “encontrar los principios generales que deban dirigir y justificar su conducta.” (Dewey; 1965, 23)

La manera habitual de entender la moral, se refiere a ella como un comportamiento guiado por normas consuetudinarias, o como una forma de comportamiento que es superior y debe oponerse a la naturaleza humana. Entendida de esta manera, las normas de conducta que se siguen, resultan ajenas a las condiciones específicas del ser humano y tiene como consecuencia, el menosprecio de la condición plástica de lo que el autor concibe como naturaleza humana. La moralidad no es un todo acabado, sino que se reelabora constantemente, por el cambio en los hábitos, los impulsos, las costumbres individuales, situados en las condiciones presentes de la vida social.

El hecho de que el juicio y la responsabilidad morales sean el trabajo ejecutado en nosotros por el medio social, significa que toda moralidad es social; no porque debamos tener en cuenta el efecto de nuestros actos en el bienestar de los demás, sino por los hechos. Los demás llevan cuenta de lo que hacemos y responden de acuerdo con nuestros actos. Sus reacciones afectan realmente el sentido de lo que hacemos, y la significación que así aportan es tan inevitable como el efecto de la influencia mutua en el medio físico. De hecho, a medida que la civilización progresa, el medio físico se humaniza cada vez más, pues el objeto de las energías y de los hechos materiales se enlaza con el papel que desempeñan las actividades humanas. Nuestra conducta está condicionada por la sociedad, percibamos o no este hecho. (Dewey; 1964, 23)

De acuerdo con Dewey, en la moralidad habitual nos conducimos de acuerdo con las costumbres, las tradiciones, o el conjunto de normas impuesto por alguna autoridad. El aspecto negativo de esta tendencia es que seguimos hábitos irreflexivos. La moral reflexiva, surge cuando esas costumbres, tradiciones y normas, ya no proporcionan orientaciones sobre cómo actuar, sobre cómo conducirnos; de esta situación nos percatamos porque los resultados de nuestras acciones no están en relación con los medios (la acción dictada por la tradición, la costumbre) para alcanzarlos. Reflexionamos en

dirección de formular principios que dirijan nuestro juicio y nuestra conducta cuando estamos ante una *perplejidad moral*. Las situaciones que irrumpen, llevan a la perplejidad a la duda, y nos indica hasta qué punto una idea, un saber puede constituirse como *garantía* de otro, y hacemos teoría moral, se da

cuando los hombres se ven frente a situaciones en las que diferentes deseos prometen bienes opuestos y en las que parecen estar moralmente justificados cursos de acción incompatibles. Solamente tal conflicto de buenos fines y de normas y reglas del bien y del mal requiere la investigación personal de las bases de la moral. (Dewey; 1965, 24)

Se suscita la *función de significar*, “por la cual una cosa significa o indica otra y nos conduce así a considerar hasta qué punto puede concebirse como garantía de la creencia en la otra” (Dewey; 1989, 27) Cuando nos percatamos de que una situación indica o significa otra, hacemos uso de la reflexión; nos preguntamos si es verdadera, nos preguntamos por su valor y procedemos en búsqueda de la verificación de que aquello que se nos presenta como principios, fines, en su forma de ideas, tenga referentes reales, de modo que justifiquen su aceptación; ponemos en tela de juicio, deliberamos y tomamos postura ante una contradicción en lo socialmente existente y en consecuencia elaboramos *fines en perspectiva*, es decir, fines de largo alcance que nos encaminen a la formulación de nuevas maneras de conducirnos. Aquí se ubican aquellas situaciones en las que el contexto total se ve afectado por las ideas que conducen nuestras acciones, esto es, se padecen y conectan las consecuencias a que dan lugar, así como el efecto que aquél (el medio, los objetos conectados) tienen en nuestras ideas.¹¹

¹¹ Para Dewey, sólo un *contexto total* puede recibir el nombre de *situación*. Se trata de la experimentación, por parte del sujeto, de objetos y acontecimientos conectados en una realidad que se hace problemática, y que requiere investigación. Ocurre, por ejemplo, cuando un hábito es insuficiente, cuando un impulso es bloqueado por el medio ambiente (social o natural) en que estamos inmersos, cuando un fin se torna difícil de conseguir. La noción expresa, de acuerdo con Faerna, el “todo orgánico (la unidad de comportamiento, en términos psicológicos) formado por un organismo y su entorno material y social, así como por la conducta (actividad sensorio-motora) del organismo ajustada a dicho entorno. La situación es determinada si ese todo está integrado, es armónico y fluido, e indeterminada cuando su unidad se quiebra en algún aspecto y la línea de conducta queda interrumpida, lo que se traduce en una actitud de duda, de interrogación, de decisión, por parte del organismo. Este esquema está pensado para superar la dicotomía lógica y epistemológica entre sujeto y objeto.” (en Dewey; 2000, 117)

Una explicación enmarcada en otra problemática abordada por Dewey y que apunta en el mismo sentido de comprender el *contexto total* o *situación* como aquel sector de la realidad en que ocurre, emerge un problema, es la que elabora M. Catalán (1994) *Pensamiento y acción: la teoría de la investigación moral de John Dewey*. PPU, Barcelona, en su examen del proceso de valoración, según el filósofo estadounidense. Ver específicamente, el “Capítulo V. La investigación del valor”.

El significado que damos a esas situaciones y a la consecuente elaboración de fines en perspectiva, tendrá incidencia en la ampliación de la “comprensión y explicación de cosas aún inciertas e inquietantes” (Dewey; 1989, 133), dará lugar a conceptos con los que enjuiciemos la realidad.

Pero no sólo interviene la reflexión; el autor, reconoce que el deseo, lo que se quiere, es un factor constituyente de los fines de carácter moral que pretendemos. Lejos de considerar lo emocional como una fuerza que hay que suprimir por medio de la razón o de la conducta moral, lo considera propulsor de ésta, en la medida en que es dirigido por la reflexión. Es por su intervención que es posible postergar la realización de los deseos pues, al permitirnos analizar las consecuencias de realizar actos por una motivación inmediata, podemos valorar las consecuencias que puede tener para nosotros mismos y para los demás. Así, en el ámbito de la moral, no existe conflicto entre la razón y el deseo, sino más bien, el conflicto se da entre dos fines distintos: uno que es de corto alcance, que sólo satisface una inclinación personal e inmediata, o que en el mejor de los casos su beneficio alcanza solamente a las personas más cercanas al sujeto que realiza la acción; otro, el fin en perspectiva, y que tiene la peculiaridad de conectarse con otros fines de consecuencias de largo alcance. Cuando hacemos conciencia de los objetos y sus relaciones implicadas en el deseo, en sus consecuencias, se desliga del impulso original.

El conflicto verdadero se da entre los deseos como impulsos y el deseo pensado en relación con sus consecuencias; entre deseos inmediatos ligados a la necesidad instintiva y deseos con consecuencias más extensas y perdurables. La contradicción, se da entre dos fines en el pensamiento, no entre el impulso, la necesidad, y un fin racional.

Por otro lado, la condición moral de lo que se desea no está dada por la sola idea, sino en lo que se hace con ella. El *juicio moral*, establece la unión entre pensamiento y deseo intencional. Tener la idea, formularla, no significa juzgar; se juzga por lo que se piensa que se hará y por lo que se hace con la idea, esto es, por las consecuencias de los actos. El deseo reflexivo, según Dewey, supera la supresión de todo deseo inmediato y la rendición a inclinaciones y necesidades. Lo deseable, es aquello que a ojos del juicio imparcial debería desearse; la evaluación del costo que tendrá realizar el deseo es indispensable. Esto es lo que el autor caracteriza como *discreción* o *prudencia práctica*. El juicio entonces, tiene dos sentidos: uno lógico, formal, y un sentido práctico y emocional.

Dado que para Dewey la moral es social, el discernimiento sobre lo que es bueno se tendrá que hacer considerando los lazos sociales. Las acciones morales se ajustan a lo social en la medida que consideran las consecuencias para la comunidad en su conjunto, pero no porque se obre ciegamente en dirección de la fuerza social establecida. Cuando el juicio moral se identifica con la aprobación y el rechazo, en realidad se está actuando instintivamente para calificar un acto como moral o inmoral. El problema de actuar de esta manera, es que se establece una moral negativa que es estática, y lo único que ofrece es un catálogo de actos considerados virtudes y actos considerados vicios. Habitarse a la alabanza y al reproche provoca que el individuo busque pretextos para justificarse y especular acerca de cómo puede ser alabado, en lugar de poner el acento en perseguir fines en perspectiva, en el conocimiento de sus causas objetivas y sus consecuencias.

En la moral convencional, señala Dewey, las virtudes y vicios dependen de las instituciones y de los hábitos que predominan en un grupo social específico; los individuos sólo tienen que ajustarse a lo que agrada y evitar lo que desagrada. Las normas, contienen un elemento formal que las define: la adhesión a las costumbres que prevalecen, sin que se permita cuestionarlas. En cambio, una norma que deriva de la reflexión, por la que se aprueba o desaprueba un acto, es crítica de los hábitos predominantes, es producto de la capacidad reflexiva y regula las emociones que intervienen en la conducta. Además, impone responsabilidad para expresar aprobación o rechazo, ya que el que juzga al otro, al mismo tiempo se juzga a sí mismo.

Toda moral es social porque el ejercicio del juicio y la responsabilidad moral sólo podemos realizarlo gracias al medio social; las normas que nos rigen, provienen de la reflexión sobre los fines en perspectiva que a partir de nuestra experiencia social construimos. Esto no quiere decir que nuestros actos sean morales porque afecten el bienestar de los demás; no quiere decir que la reflexión sobre nuestros actos tenga que considerar el bien particular que causamos o el que afectamos, porque si es así, decidir qué sea lo bueno puede estar sujeto a diversas interpretaciones y dar lugar a dos consecuencias socialmente negativas: una, que se privilegie el código moral de un grupo social en particular, y la otra, que el respeto por el bienestar se confunda con benevolencia y ésta sustituya a la justicia.

Que la moral sea social, quiere decir que los integrantes de una sociedad respondemos de acuerdo con las consecuencias de los actos de los otros, pues se afecta el significado de lo que deseamos hacer y la dirección que le damos a nuestra experiencia. La prudencia, significa el ajuste reflexivo de nuestras acciones al medio social. Al proponer una ética de consecuencias, se impone el desarrollo de la capacidad de responsabilidad por nuestros actos. Una posición de este tipo, nos obliga a buscar las mejores razones para justificar lo que hacemos y la relevancia que tiene. ¿Cuáles son los criterios por los que son buenas razones? Dewey no lo resuelve en función de un contenido específico. Si bien no reconoce principios abstractos y generales que dirijan la acción y propone que la elucidación de lo que es mejor se haga en relación con el contexto en que se dan las situaciones, tampoco acepta que deba haber relativismo en ello.

Si bien no argumenta sobre un contenido moral, ya sea que se trate de principios generales o de códigos de conducta, nos parece que podríamos establecer que la norma, en la construcción del pensamiento moral y su sistematización, es el seguimiento del pensamiento reflexivo.

Naturaleza humana y conducta moral

Dewey nota un error determinante en la historia de las ideas sobre la moral: separar las dimensiones psicológica y social. Si se trata desde el punto de vista psicológico exclusivamente, se considera que impulsos, deseos y sentimientos, tienen un carácter natural. Si se le considera desde el punto de vista social, se consideran como meras formas de comportamiento que se regulan mediante la disciplina, la prohibición y el castigo. Dewey concilia las dos orientaciones al explicar la relación constante entre naturaleza humana y cultura, y el papel de esa interacción en la configuración de la conducta moral del individuo.

El filósofo está en desacuerdo con las formas de entender la naturaleza humana que la miran como fija e inamovible. Él señala cuatro maneras de concebirla, desarrolladas a lo largo de la historia:

- Como expresión de una constitución innata y original, en la que se enfatiza lo instintivo, lo no adquirido. En educación, tomada así, funciona como norma a cumplir.
- Como capacidades o facultades psicológicas. Aquí, lo psicológico aparece en oposición a lo social. La educación consiste en velar porque las primeras sean desarrolladas.
- Como algo sin forma, que tiene que ser moldeado por la influencia del medio. En educación, supone la habituación del sujeto a las formas de control social.
- Como algo que sólo puede conocerse por medio de los productos objetivos de los seres humanos (lenguaje, símbolos, arte, etc.). En educación, supondría la inculcación de cultura. (*Cfr.* Dewey, 2004a, 101-111)

Cada una de estas formas de entender la naturaleza humana y sus consecuencias para la educación, contienen errores que podríamos sintetizar en que, o minimizan la influencia y moldeamiento por parte del individuo del medio ambiente social, o niegan la capacidad plástica del sujeto, de crecimiento, dimensión que ayuda a explicar cómo se articulan los elementos que dan cuenta de lo que Dewey entiende como naturaleza humana.

En la historia del pensamiento humano, la naturaleza humana ha sido vista bajo sospecha, como maligna y culpable de todo aquello que no se equipare al control y su ajuste a la idea de perfección. Se le ha visto como contraria a la moral, dado que a ésta se le miró como si sus reglas y preceptos fuesen ajenos a aquélla, asunto con el que Dewey está en desacuerdo, si partimos de que considera la naturaleza humana como el producto de la interrelación entre la estructura congénita, función y uso de los órganos corporales, y las condiciones ambientales que influyen en la dirección de tales usos.

Un elemento clave para John Dewey en el significado de la naturaleza humana, es el hábito, cuyo principio de generación es el impulso, y la inteligencia, su propulsor a estados más elaborados. Mediante la acción recíproca de éstos, es que se puede comprender la relación del individuo con su medio ambiente; la relación que para el filósofo existe entre naturaleza biológica del individuo y su entorno social.

En la concepción del acto moral, cumple un papel esencial la noción de naturaleza humana, en cuanto acción del individuo. La acción, para Dewey, no es una pura ejecución

mental o corporal, sino que es producto de la interacción entre los ámbitos biológico y social, sea como respuesta a necesidades inmediatas, sea como respuesta a problemas fundamentales de la vida humana. Hábitos, deseos, impulsos e interacciones, fundamentan la elección del curso de acción. Se trata de un ejercicio de la voluntad, una actitud de previsión de las posibles consecuencias del modo de actuar personal.

Dewey critica el dualismo mente-cuerpo y las teorías que conciben al individuo como espectador, porque considera que el aprendizaje y el conocimiento están estrechamente vinculados a la vida social en acción. Por ejemplo, cuando en *Democracia y Educación* critica el lugar de la imitación en algunas versiones de la psicología social, señala que lo que se ve afectado en esa conducta, la imitación, no es una mera repetición de un acto, sino es el sentido que damos a las cosas, a las situaciones, no los actos en sí. Es una imitación de los medios para ser “parte de”, para alcanzar los fines; se afecta el sentido de las cosas. “Lo que se llama el efecto de la imitación es principalmente el producto de la instrucción consciente y del influjo selectivo ejercido por la confirmación y la ratificación inconsciente de aquellos con quienes nos asociamos” (Dewey; 2004a, 41) La imitación de los medios de realización es un acto inteligente. Supone observación y selección juiciosa que nos capacita para hacer de mejor manera las cosas. En cada una de las acciones de los individuos existe la posibilidad de un replanteamiento de su forma de comprensión del medio ambiente, y en ello el hábito juega un papel fundamental. Para el filósofo, el carácter propio de los hábitos, no es el de la repetición:

La palabra hábito trae consigo explícitamente el sentido de actividad, de realidad... La repetición no es, en ninguna forma, la esencia del hábito; la tendencia a repetir actos es inherente a muchos de ellos pero no a todos... La esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia *formas* o modos de reacción y no hacia actos en particular, a menos que en condiciones especiales, éstos sean la expresión de una forma de comportamiento. Hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de predilecciones y aversiones permanentes; no simple repetición de actos específicos. Significa voluntad. (Dewey; 1964, 49)

Los hábitos resultan una especie de herramientas que constituyen las disposiciones. En la conducta humana se despliegan una serie de elementos tanto físicos, emocionales y cognitivos que se organizan en función de la estructura antecedente-consecuente ya

planteada, y que articuladas en la continuidad de las acciones, hacen manifestar a los hábitos tanto en la manera de establecer tal articulación, como en las consecuencias que los actos tienen. Para Dewey, los hábitos establecen un puente entre la conexión y coherencia de la acción realizada y los motivos para su realización. Motivo y acción, deseo, impulso e inteligencia no están separados, si nos atenemos al planteamiento deweyano acerca de la continuidad entre vida biológica y vida social.

La moral está vinculada a la toma de decisiones en ámbitos que remiten a la vida colectiva: derechos, deberes, etc. Éstos, así como las necesidades consideradas básicas o particulares, son producto de la interacción, en un primer nivel, entre la naturaleza humana y la cultura y, en un segundo nivel, entre el pensamiento reflexivo de los seres humanos y las condiciones y transformaciones en el modo de vida colectivo.

La conducta para Dewey, implica observar dos ámbitos, que no están separados y que no se pueden conformar de manera independiente. Como con otras nociones de su pensamiento, señala tal separación para efectos de análisis. En tanto hacer, la conducta se refiere a los medios que son usados por el sujeto para llevarla a cabo, al cómo; en tanto fines que se han de realizar, implica un qué, una materia, un valor que se realiza de modo específico. Pensamiento y acto moral están unidos, de la misma manera que en el acto moral se pueden encontrar tanto aspectos individuales como sociales. Para efectos de análisis, mantiene una separación entre ellos.

El ejecutor del acto moral debe tener un cierto “estado mental” al hacerlo. Primero, debe *saber* lo que está haciendo; segundo, debe *escoger* ese acto y escogerlo por el acto mismo, y tercero, el acto debe ser la expresión de un *carácter* formado y estable. En otras palabras, el acto debe ser *voluntario*, esto es, debe manifestar una elección y, para la plena moralidad al menos, la elección debe ser expresión de la tendencia y disposición generales de la personalidad. Debe implicar conciencia de lo que se va a hacer, hecho que en concreto significa que debe haber un propósito, un objetivo, un fin en perspectiva, algo para lo cual se ejecuta ese acto en particular.” (Dewey; 1965, 27)

En la voluntad intervienen el interés y la disciplina. Interés motivado por deseos e inclinaciones afectivas, disciplina como actitud que supone esfuerzo reflexivo. Señala Dewey: “la voluntad significa una actitud hacia el futuro, hacia la producción de posibles consecuencias, una actitud que supone el esfuerzo para prever clara y comprensivamente

los resultados probables de los modos de actuar y una identificación activa con algunas consecuencias identificadas.” (Dewey; 2002, 119). Saber, elección, carácter y voluntad, son aspectos que se juegan en las consecuencias morales. Cada acto con consecuencias para la vida práctica de las personas, en sus relaciones cotidianas, es ya un acto moral. Si bien el individuo no piensa en cada acto que realiza en las consecuencias que traerá para él, y muchos actos no se realizan pensando en su carácter moral, hay actos que pueden ser condición previa de otros con valor moral.

En la conducta están presentes una tendencia y una intención que conducen los actos del individuo, y hacen que se relacionen entre sí. En un carácter estable y formado, la conducta, señala el filósofo, expresa continuidad de acción. “Esta idea de la conducta como un todo en serie resuelve el problema de los actos moralmente indiferentes. Cada acto tiene una significación moral *potencial*, porque, mediante sus consecuencias, es parte de un mayor conjunto de comportamiento.” (Dewey; 1965, 30)

En tanto que cada uno de nuestros actos tiene consecuencias para la vida humana, ya sea a nivel individual o social, la conducta manifiesta en ellos es de carácter moral. El constructo deweyano acerca de lo moral, asignaría así, calidad moral a la vida completa del individuo, a cada una de sus dimensiones. Ningún ámbito de la vida humana es indiferente a la moralidad de la conducta, dado que ésta manifiesta la vida consciente y por tanto, el carácter del individuo.

Los hábitos, al mismo tiempo que configuran el modo de proceder individual, impactan el terreno de lo social, en la medida en que necesitan de unas condiciones físicas, externas, que los posibiliten, a las que se ajusten transformándolas y asumiéndolas como parte de su propia expresión. Es decir, es necesario un conjunto de condiciones objetivas que, o bien influyen en la modificación de los hábitos en su estado presente, o bien, se modifican en función de los fines que se pretenden. Esto nos conduce a la afirmación de que para Dewey, la conformación de los más sutiles y aparentemente insignificantes rasgos de la conducta humana, constituyen la posibilidad de un avance en la mejora de las condiciones sociales de vida. Lo expresa contundentemente de distintas maneras en sus textos; por ejemplo, cuando señala que “sólo podremos modificar un carácter, mejorándolo, si cambiamos las condiciones, entre las que, una vez más, están nuestras propias maneras de tratar a aquel a quien juzgamos” (Dewey; 1964, 30)

El hecho de que los sujetos cambien sus hábitos, no es producto de un “esfuerzo de su voluntad” para conseguirlo; es indispensable la intervención de condiciones objetivas estudiadas y escogidas, puestas a disposición de su experiencia. El ámbito por excelencia para hacerlo, es la educación sistemática.

Cabe recalcar la manera en que, a medida que Dewey desarrolla su comprensión de la naturaleza humana, conforma una visión del carácter moral y político que ésta tiene. El lugar que le da a la inteligencia humana (conformada por deseos, impulsos, sentimientos, emociones, hábitos, disposiciones; elementos que a ojos de ciertas psicologías y teorías morales tienen poco que ver con las dimensiones social y política del ser humano) en la comprensión, impulso y mejoramiento de la vida pública, es el de la posibilidad de alerta crítica ante la fidelidad ciega, las costumbres y rutinas que mantienen al pensamiento alejado de las condiciones objetivas para la realización de la persona. La inteligencia exige el examen de nuestras pretensiones y del procedimiento que seguimos para conseguirlas. Por lo tanto, razonar sobre la deseabilidad, objetividad de las mismas, supone el examen de los hábitos puestos en juego en ello y también de las costumbres, de las formas concretas de expresión social colectivas en que encarnan los hábitos individuales. Es la inteligencia la encargada de intervenir en el estudio de las conexiones entre principios y condiciones morales y la propulsora de las transformaciones de los hábitos y motivaciones o impulsos de la conducta de los sujetos.¹²

¹² Podemos caracterizar el proceso que sigue el sujeto en la elaboración de juicios, a partir de los elementos que Dewey trata como factores en el acto de juzgar. Estos son: 1) una controversia, consistente en pretensiones opuestas acerca de la misma situación; 2) un proceso de definición y elaboración de esas pretensiones y de selección de los hechos que se aducen e su apoyo; 3) una decisión final, o sentencia que clausura la cuestión en disputa mientras sirve al mismo tiempo como regla o principio para decidir casos futuros (Dewey; 1989, 112) En cuanto a la duda y la controversia, surge del hecho de que algo en la situación puede someterse a distintas interpretaciones, tiene distintos significados, y da lugar a puntos de vista encontrados. Hay una duda, algo que no encuentra acomodo en nuestra experiencia previa y que da lugar a la controversia. En el segundo momento se lleva a cabo una selección de los datos más relevantes, tales como reglas, conceptos, significados para el examen de las interpretaciones, así como aquellos rasgos significativos de las situaciones, lo que conduce al delineamiento de las distintas vías de superación de la situación controversial. Finalmente, la elaboración del juicio (evaluación de la “pertinencia y fuerza de cada hecho aparentemente probatorio y de cada idea aparentemente explicativa” (Dewey; 1989, 116), de la decisión final, y que contiene el caso particular, será útil en situaciones posteriores parecidas. (Cfr. Dewey; 1989, 111-116).

Sobre las funciones de la educación sistemática

El papel que la educación escolarizada juega para Dewey, conjuga el crecimiento del sujeto en lo individual y el progreso de la sociedad hacia mejores condiciones de vida, con miras a constituir la democracia. Su comprensión del progreso social e individual se articula con sus concepciones políticas, de las que hemos señalado algunas características en la introducción de este trabajo. También su posición pragmática sobre el progreso impacta su concepción sobre la experiencia reflexiva, que es en última instancia, educación. La educación es progreso, es crecimiento individual, amplitud en el uso práctico de las ideas; así es posible que el sujeto dote de mayor inteligibilidad al mundo que le rodea. Un rasgo de tal inteligibilidad, puede ser equiparada a lo que Geneyro plantea como el *giro copernicano* al que se refiere Dewey en su filosofía social y política: “pasar de los problemas del conocimiento, al conocimiento de los problemas” (Geneyro; 1991, 22). Conocer los problemas es comprender y atender los distintos ámbitos de la vida humana.

Consideramos que la idea deweyana del progreso, puede ser interpretada a partir de lo que, desde su posición pragmática, considera como el significado de práctico, en el que se desliga de una visión puramente empirista o puramente intelectualista.

La relación que los sujetos tenemos con el medio ambiente, supone dificultades, dudas, perplejidades, con las que nos enfrentamos, y que tienen implicaciones sobre nuestra vida (en el comportamiento, forma de ser y estar). Lo práctico, si bien se refiere a la experiencia concreta, particular e individual que tiene lugar en esa confrontación, y se opone a lo abstracto y general, también se asume que, como afirmara Dewey, para el pragmatismo, “el papel de la acción es el de un intermediario. Para poder atribuir un significado a los conceptos, uno debe ser capaz de aplicarlo a lo existente” (Dewey; 2000, 64-65). Dada una confrontación entre lo que se piensa y la situación específica que se vive, si se pretende que exista correspondencia entre la realidad y los hechos, esto sólo es posible poniendo en acción la posible relación entre esos dos ámbitos. Si actuamos conforme a la idea hipotética que se formula para hacer coincidir pensamiento y realidad, y al actuar nos vemos en una situación que esa idea implica o reclama, entonces la idea es verdadera, y tales verdades son provisionales. El pragmatismo, afirma Dewey:

no insiste en los fenómenos antecedentes, sino en los fenómenos consecuentes; no en los precedentes de la acción, sino en sus posibilidades. ... cuando adoptamos el punto de vista del pragmatismo, vemos que las ideas generales desempeñan una función muy distinta a la de informar de las experiencias pasadas y guardar su registro. Constituyen la base para organizar observaciones y experiencias futuras.” (Dewey; 2000, 71)

Para el pragmatismo, las ideas, las teorías, los conceptos con los que contamos, tienen consecuencias para la acción. La valoración que hacemos de las consecuencias y la particular vinculación con las ideas que las orientaron, es el núcleo en el que se vislumbra la consideración del futuro y que lleva a los teóricos pragmatistas en general, a afirmar que la vida humana está en constante evolución, en reconstrucción permanente. El pensamiento tiene una tarea creativa que consiste en dirigir la acción. En otras palabras, sólo si ponemos el pensamiento en acción, se producen una serie de consecuencias que, de mantener hábitos, rutinas de acción, no se hubiesen producido. Así, la tarea creativa del pensamiento, su valor, radica en la ampliación de la comprensión y actuación sobre nuestro ambiente físico y social; es experiencia reflexiva, con miras a la constitución de la vida democrática. El pensamiento (la razón, la inteligencia) tiene una función *reconstructiva o mediadora*, nunca absoluta, nunca determinante, como pura formulación de ideas. Si así fuese, actuaríamos ciegamente, con base en una descripción convertida en prescripción para actuar; experimentaríamos descripciones. Por el contrario, llevar el pensamiento a dirigir la acción, supone situaciones que incluyen a la persona que piensa y al medio sobre el que actúa. La idea de la mediación o transacción, supone la interpretación de la realidad en el contexto específico, de manera que sean relacionados cada uno de los elementos que la componen y en continuidad con situaciones pasadas, ya se trate de la experiencia heredada y que se toma como base de experiencias propias, ya sea de las experiencias más particulares.

Este es a grandes rasgos, el apoyo pragmático que soporta el planteamiento de Dewey acerca de la construcción de la experiencia reflexiva, que es experiencia educativa, como base para el progreso social.

Dewey confiaba en que la promoción de tal experiencia, favorecería el progreso del espíritu, de la inteligencia social. Se vislumbra en su pensamiento la idea de que el mejoramiento de cada uno, conlleva a la mejora de la vida colectiva. ¿Cómo es posible

esto? Si el propósito al que atienden las acciones educativas es la ampliación de la experiencia individual, y ésta se traduce en la búsqueda de los mejores medios, las mejores condiciones para la consecución de lo que cada uno se propone, ello supone al mismo tiempo, la comunicación de esas mejores condiciones individuales y sociales.

Las formas de actuación humana, aunadas a la promoción y aumento de la experiencia reflexiva, suponen el abandono del autoritarismo y la represión en educación, pero no de la disciplina entendida como autodomínio. Las razones de evitar el autoritarismo, están conectadas con la caracterización de la educación sistemática, como un medio ambiente que se preserve en dirección de formar individuos capaces de sostener su propio crecimiento, su acercamiento a procesos de experiencia reflexiva. Participar en la reconstrucción de la experiencia individual y social, implica no sólo tener acceso a mismas oportunidades (un curriculum único, un establecimiento o edificio apropiado, maestros capacitados), sino también, tener acceso a los métodos de elaboración de la herencia cultural.

Este es un aspecto mayor en el planteamiento deweyano. No existe un acuerdo definitivo acerca de cuáles son y deben ser las relaciones que son posibles y deseables establecer entre educación y sociedad; si están determinadas por la sociedad y las fuerzas económicas, políticas, culturales que la hacen posible, o si la escuela puede ser un lugar desde donde se transformen esas fuerzas. El acuerdo sí existe, en cuanto a que la sociedad, de alguna manera, dirige o introduce esas fuerzas en el desarrollo de la educación. En consecuencia, los objetivos sociales (que son los objetivos de seres humanos) y educativos se identifican, y la educación se plantea como una acción deliberada con miras a conseguir tales fines. La educación es una actividad intencionada, organizada para promover una serie de transformaciones en la actuación humana, que de otro modo no ocurrirían. Para Dewey, la educación hace al individuo participe en “la conciencia social de la raza... es el método fundamental para el progreso y la reforma social. Creo que la educación es una regulación del proceso para llegar a compartir la conciencia social; y que el ajuste de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social.” (Dewey; 2004c, 21)

Para Dewey, la problemática educativa en conexión con la reconstrucción o cambio social, no se dirime en si se ha de considerar la educación como un proceso de desarrollo

desde adentro del individuo, o si se ha de ejercer por la presión de los estímulos externos. Más bien se trata de seleccionar, de entre esas formas de influencia, las mejores para propiciar la experiencia inteligente en un medio ambiente social organizado con ese propósito. Esta es una decisión moral que hace explícitas las intenciones sociales; se trata de una decisión que atañe también a la consideración de lo que en una sociedad se considera lo mejor o lo más deseable, y a los fines que dan dirección a la organización ético-política entre los individuos que conforman una sociedad.

Dewey plantea así, el problema de seleccionar y argumentar sobre los medios a través de los que la educación puede ser un elemento de liberación y no de esclavitud intelectual, moral y política. Este es un problema práctico para las instituciones educativas, en la medida en que en aquello que se considera mejor, radica la autoridad de la actividad educativa. Responsabilidad social e individual no están separadas, pues las decisiones sobre los medios y los fines educacionales, son decisiones sobre la sociedad que se concibe como la mejor para determinado contexto.

Fines en perspectiva como la reconstrucción social, la transmisión de la herencia y el modo en que éstos deben ser conseguidos, suponen pensar la educación no sólo como la herramienta, el instrumento para las tareas de mejoramiento o conservación, sino mirar la realidad de nuestras instituciones, sus normas, sus formas de organización. Las decisiones sobre aquellos fines que deben o no, ser mantenidos, supondría, bajo la perspectiva del filósofo, atención en las prácticas y usos sociales que resultan conflictivos. Las ideas orientadoras en el análisis y toma de las decisiones, serían aquellos que sean propios de la forma de vida democrática. En *Democracia y Educación*, Dewey apunta dos criterios base para “extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora” (Dewey; 2004a,78), a saber: los *intereses en común* y la *interacción e intercambio cooperativo*. Esos dos rasgos atienden a la pluralidad de intereses, siempre que sean potenciales para que los individuos, en comunidad, aporten elementos para el desarrollo de sus propios intereses y experiencias. Señala Dewey

El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos

sociales... sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida. (Dewey; 2004a, 81)

En el planteamiento subyace el supuesto de que los fines de la educación y los objetivos sociales llegan a identificarse. Analizar, discutir y decidir sobre los fines del curriculum, supondría entonces, armonizarlos con aquellos de carácter público. El debate y el conflicto serían ineludibles. Una sociedad que se conduce democráticamente tendría como horizonte, la discusión y promoción de diferentes fines y de los medios consecuentes para su realización. Una consecuencia para la educación, radicaría en que los fines educativos y las materias escolares, darían cuenta de actividades y problemas morales, porque responden a intereses y a vínculos con los otros seres humanos, y supondría la puesta en acción de distintas cualidades del conocimiento heredado.

La forma en que Dewey concibe la educación, como transmisión de la herencia cultural de la raza, implica como en la mayoría de tradiciones de la educación moderna, cierta aspiración a la completud, a la totalidad del ser humano. A diferencia de perspectivas en las que esa totalidad supone un principio básico y universal, como la razón o la libertad, por ejemplo, para Dewey significaría ser consistente en el modo en que la educación sistemática responda a la pluralidad de acontecimientos que ocurren en la vida asociada. El curriculum escolar entonces, no consistiría en una suma cuantitativa de materias, conocimientos o competencias consideradas independientes unas de otras, y cuya conexión dependa exclusivamente de cierta capacidad individual para articularlas. El curriculum tendría que conformarse por situaciones que, desde el punto de vista de la acción individual, supongan ganar en crecimiento, en capacidad de experiencias inteligentes, en el desarrollo de disposiciones para una participación resultado de la adecuación reflexiva, al mismo tiempo que responsable¹³, con las formas de organización y dirección de las actividades sociales, y en equilibrio con los intereses y bienes comunes. La educación es vista por Dewey, como una experiencia que “nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición... En realidad podría definirse la tarea de la educación como

¹³ Para Dewey, las decisiones individuales adquieren un carácter moral en la medida en que el sujeto responde a las consecuencias de sus actos y los actos de otros, pues se afecta el significado de lo que desea hacer. Así, la condición moral de las ideas, radica en lo que se *hace* con ellas.

de emancipación y ampliación de la experiencia.” (Dewey; 1989, 172) Como acción en y para la reflexión, sería en sí mismo, un acto de liberación.

Ahora bien, ¿cómo se dirime la cuestión de la validez de los fines sociales? Ésta se verificaría por el mejoramiento de las condiciones de vida. Los fines en perspectiva en relación con los fines efectivamente logrados, tienen un punto de referencia para la valoración de su veracidad, en las condiciones que sirven de medios en la consecución de los fines deseados.

Elementos de la educación moral en el pensamiento deweyano

Viejas paradojas acompañan el pensamiento en educación moral. Tal vez la más recurrente sea la que plantea Salmerón (2000) sobre la oposición entre el desarrollo del carácter a partir de la transmisión de valores sociales consensuados y por otro lado, facilitar el desarrollo de la inteligencia. Esta misma denuncia, la encontramos en los planteamientos de Dewey:

La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, que necesariamente ocupan la mayor parte del tiempo escolar, como cosas que no tienen nada que ver con el carácter. Sobre tal base, la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las lecciones “sobre moral” significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes. (Dewey; 2004a, 295)

En otros términos, nos parece que encontramos esta misma oposición si asignamos a la educación de la inteligencia unos contenidos específicos y negamos una selección de los mismos para dirigir el desarrollo del carácter (o el desarrollo de la vida moral).

Por otro lado, en el lenguaje coloquial, pero no solamente, sino también en algunas propuestas concretas, la educación moral se asocia a la “necesidad de transmitir valores”, de lograr en los individuos que se educan, un “cambio de actitud”, o la asunción de normas, reglas de buen comportamiento, o de civilidad. El sentido que para Dewey tiene en cambio, incluye el estudio del ser humano y la educación de éste, entendida como totalidad.

Como se ha señalado, para Dewey los sistemas de pensamiento moral surgen una vez dado el proceso por el que el sujeto se interroga a sí mismo sobre cómo dirigir y justificar su conducta, cuando en una situación son incompatibles dimensiones constitutivas e igualmente relevantes de la vida humana, por ejemplo: hábitos en la vida pública-creencias religiosas en el caso de un conflicto armado; deseos e impulsos-normas de conducta consuetudinarias, etc. Responsabilidades, derechos, deberes, fines, entran en conflicto y se hace necesario un proceso de indagación. Proceso que si bien clarifica significados y dirige la práctica en un momento dado, no concluye en la enunciación de ideas y normas de actuación definitivas, sino que se reconstruyen constantemente, ante nuevas situaciones de perplejidad.

Parte constitutiva de esta tarea clarificadora, orientadora, y potencial para el cuestionamiento y transformación de las prácticas e ideas morales, es el proceso de valoración, en el que juegan un papel fundamental, las consecuencias prácticas de nuestras elecciones¹⁴. De aquí se sigue que no existen fines en sí mismos, y que los medios de que se hace uso para conseguirlos, no están desconectados del significado de la situación en la que nos los proponemos. Como señala Catalán, para Dewey

No se dan, pues, fines independientes de la acción; por esa razón mantiene Dewey que no hay tanto «valores» -estáticos, estructurales-, sino «valoraciones» -dinámicas, funcionales-. Y por esa razón cada generación ha de determinar el orden de prioridad de los principios y valores. El único fin independiente sería, en todo caso, el fin de toda acción: «*growth itself* -afirma Dewey- *is the only moral end*»: el crecimiento es el único fin moral. (Catalán; 2001, 131)

El crecimiento, fin de la educación sistemática, tiene su equivalente en la posibilidad de reconstrucción de la experiencia humana. Crecer depende de la interacción con los otros y de la plasticidad, la capacidad de conformar hábitos reflexivos. Tales hábitos, “suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones.” (Dewey; 2004a, 55) El crecimiento es el fin moral individual por excelencia que se propone

¹⁴ En su argumentación sobre la elaboración de juicios de valor, Dewey trata de poner en juego una comprensión de la relación fines-medios contrapuesta a una concepción de esa relación como técnicas o herramientas para conseguir fines concebidos como productos acabados o como efectos de las técnicas utilizadas. Para el filósofo, “la experiencia vital real” de un individuo es el punto de partida en la formulación de valores, por lo que no es posible tomarlos como fines en sí mismos, que no encuentren anclaje en acciones, en experiencias ya vividas por los sujetos.

la educación, pero es absolutamente dependiente de la vida humana en común, de las condiciones de la experiencia humana en su conjunto y de su unidad.

Para el filósofo no cabe la fragmentación de la vida humana en parcelas que tienen que ser transmitidas en la educación sistemática a través de mecanismos o métodos separados de la realidad social unificada. Educar moralmente es para Dewey, conjugar en la actuación, todos los asuntos de carácter humano. El crecimiento, la conformación de hábitos reflexivos supone, en síntesis, la vinculación naturaleza humana-experiencia asociada y cooperativa; esto es, la conjunción de lo biológico y lo social en dirección de posibilitar la experiencia asociada, supondría concebir el conocimiento moral, en tanto tema de estudio y en tanto ámbito de la educación sistemática, integrado por las múltiples e inagotables facetas de la vida humana. Una extensa cita de su libro *Naturaleza humana y conducta* da muestra de que para Dewey, la moral toca a la vida total del ser humano:

La moral... es el más humano de todos los temas de estudio. Es el que está más próximo a la naturaleza humana, es irremediamente empírico, no teológico ni metafísico ni matemático. Como concierne directamente a la naturaleza humana, todo lo que puede saberse sobre la mente y cuerpo del hombre en la fisiología, la medicina, la antropología y la psicología, es pertinente a la investigación moral. La naturaleza humana existe y opera en un medio ambiente... es de ellos, concatenada con sus energías, dependiente del sustento que le dan, capaz de crecer sólo a medida que los utiliza y gradualmente reconstruye, utilizando su total indiferencia, un medio cordialmente civilizado. Por lo tanto, la física, la química, la historia, la estadística y la ingeniería son parte del conocimiento moral disciplinado en cuanto nos capacitan para comprender las condiciones y factores a través de los cuales vive el hombre, y a causa de los cuales forma y ejecuta sus planes. La ciencia moral no es algo que ocupe un territorio separado; es el conocimiento físico, biológico e histórico puesto en un contexto humano, en el que iluminará y guiará las actividades del hombre. (Dewey; 1964, 269)

Los sistemas de pensamiento que integrados en lo que se concibe como teoría moral, incluyen distintas y múltiples facetas, en tanto los problemas que les dieron origen, se refieren a asuntos que van desde las más básicas necesidades humanas, como la satisfacción del apetito y la nutrición, hasta cuestiones referidas al logro y mantenimiento de condiciones de vida más justas.

La articulación de esas múltiples dimensiones toca el plano de la educación sistemática, en tanto ésta se proponga, en el sentido en que Dewey la entiende, la transmisión de la herencia cultural de la raza, de la que el individuo puede hacer uso en la reconstrucción de su propia experiencia, situada en un espacio y tiempo específicos y con ello, participar en la vida asociada y su mejoramiento.

En lo que sigue, haremos una revisión de los elementos que constituyen el planteamiento de John Dewey sobre educación moral. Si bien la complejidad que ellos guardan y la tarea de reunirlos a partir de distintos textos del autor, requiere que los exponamos en un primer momento de manera separada, nuestro propósito es dar cuenta a partir de ellos, de la unidad que guardan en relación con las ideas anteriormente expuestas sobre la manera en que el filósofo comprendió la unidad entre organismo y medio ambiente, o entre individuo y sociedad.

Los aspectos psicológico y social de la educación moral o el problema de la forma y el contenido

En tanto incluye la conducta en su totalidad, el conocimiento moral ha de ser considerado desde sus dos puntos de vista fundamentales: el individual (psicológico) y el social. El primero se refiere al *agente* y a su forma de proceder; a la manera en que lleva a cabo sus acciones, su manera de operar, de hacer lo que se propone. El segundo, al significado de su conducta, es decir, a qué es lo que hace y el sentido que tiene. En palabras de Dewey:

cuando preguntamos cómo se desenvuelve la conducta, qué suerte de hacer es, cuando la discutimos, que a esto equivale, con referencia a un agente de que procede y cuyos poderes modifica, nuestra discusión es, necesariamente psicológica. La psicología fija así, para nosotros, el cómo de la conducta, el modo según el cual tiene lugar... Pero la conducta tiene un qué, lo mismo que un cómo. Hay algo que se hace, lo mismo que hay un modo de hacerlo. Hay fines, productos, resultados, lo mismo que hay medios, modos y procesos... El punto de vista psicológico de la conducta se refiere entonces al problema del agente, de cómo opera el individuo; y el social, a aquello que el individuo hace o necesita hacer, considerándose como miembro de un conjunto más amplio. (Dewey; 1925, 3)

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad moral de contribuir en el logro del bienestar social, y no conformarse con una supuesta transmisión de lo valioso, entendido como inculcación de formas de comportamiento, asunto que denuncia de la siguiente manera:

La labor social de la escuela se limita, con frecuencia, al adiestramiento de la ciudadanía, y la ciudadanía se interpreta en un sentido tan estrecho, que se limita a la capacidad para votar inteligentemente, a una buena disposición para obedecer las leyes, etcétera. Pero es fútil contraer y rebajar de este modo la responsabilidad ética de la escuela. (Dewey; 1925, 4)

Dado que el individuo ha de colaborar en el sostenimiento y evolución de la vida, y para Dewey, ésta toca todos los ámbitos, la educación moral no puede estar separada de la educación en general. Ciencia, arte historia, entre otros campos de conocimiento (que otorgan explicaciones sobre el horizonte social de la conducta humana); habilidades motoras, destrezas, educación del cuerpo, por decirlo de alguna manera (constitutivas de ese horizonte, pero que se conforman como instrumentalidades intelectuales) están incluidas en un mismo conjunto de intenciones.

Lejos de concebir el desarrollo de ciertas facultades o conocimientos en sí mismos y para sí, como logros individuales y en función de intereses personalísimos (la defensa del uso del juego en la educación de los niños, por ejemplo), entendidos únicamente como inclinaciones personales emotivas, Dewey argumenta la inevitable conexión que guardan con el medio ambiente social. Aquellas habilidades, destrezas, disposiciones que el individuo pone en juego, son encauzados en dirección de las situaciones sociales en que se usan.

No hay poderes en sí mismos, sino que lo son sólo con referencia a los fines para los cuales están destinados y cuyo servicio tienen que realizar... Necesitamos conocer la situación social con referencia a la cual tiene que utilizar el individuo su capacidad para observar, recoger, imaginar y razonar antes de que tengamos ninguna base inteligente y concreta para decir lo que un entrenamiento de los poderes mentales significa actualmente, sea en sus principios generales, sea en sus detalles de actuación. Nosotros no tenemos ideas morales ni normas morales para la vida escolar, salvo en cuanto lo interpretamos en términos sociales. (Dewey; 1925, 5)

La educación moral ha de corresponderse entonces, con un análisis pormenorizado de las condiciones y necesidades sociales reales del momento. Especial cuidado se debe tener en llevar a la escuela, aquellos elementos y vivencias que el alumno encuentra cotidianamente fuera de ella. Así, los deberes y responsabilidades que asuma, estarán en concordancia con la vida social en la que comúnmente participa desde su grupo inmediato de referencia.

La acción educativa responde a formas específicas de concebir al hombre, la posición que ocupa en su contexto y la relación de la educación con la sociedad. Para Dewey, una de las formas en que tenemos acceso a la herencia cultural de la humanidad es en la organización sistematizada del conocimiento. Ese conocimiento, es producto de problemáticas sociales complejas en las que están comprometidos intereses, afectos, inclinaciones, que una vez que encontraron una dirección mediada por la inteligencia, dieron lugar a la realización de estrategias de selección, formulación y organización de los saberes que se constituyeron en conocimiento lógico, coherente. La sistematización de cada tipo de conocimiento es lograda a partir de preocupaciones sobre la resolución de problemas, en los que se juegan tanto intereses individuales como sociales, en la medida que los primeros adquieren significado en las acciones en común. Por un lado, el orden y la continuidad en el conocimiento son necesarios para marcar la ruta de su comprensión, pero esa misma ruta está motivada por los problemas e intereses propios de prácticas y contextos sociales concretos.

En las materias de estudio de la educación sistemática, necesariamente han de encontrarse unidos los aspectos individual y social, así como las orientaciones que dan pauta para comprenderlos como el fruto de experiencias reflexivas, semejantes a las que los sujetos pueden tener en su relación con el conocimiento que se les presenta. Tanto en el plano intelectual como afectivo, la enseñanza tiene como objetivo iniciar a los alumnos en el ejercicio de comportamientos que están regidos por ciertas pautas. De acuerdo con una postura deweyana, la pretensión de la enseñanza no ha de ser que los individuos aprendan conceptos y sus correspondientes objetos, sino introducir en las prácticas e intereses sociales, por medio del ejercicio del pensamiento reflexivo.

La posibilidad del desarrollo de la experiencia reflexiva de los individuos, plantea a la educación institucionalizada (sistemática, como él la llama), el reto de reconstruir sus formas de intervención, de tal manera que permitan a los sujetos educados, la construcción

de un soporte de conocimientos, de ideas que dirijan la experiencia, que les permita intervenir comprensivamente en los problemas de su entorno.

Dewey reconoce que el análisis de la realidad resulta más difícil cuando se tratan problemas políticos, morales, económicos. Sin embargo, la disputa en esos ámbitos, afecta considerablemente la vida humana como totalidad. Si la labor de la educación está unida a la reconstrucción social continua, es tarea primordial el diseño de programas escolares que confronten al alumno con su realidad social, y desarrollen su capacidad de pensamiento reflexivo.

El filósofo, confiaba en el potencial de la educación sistemática para el cambio social, en tanto ésta introdujera una preocupación por los hechos de la vida real, por ello la referencia constante en sus escritos sobre educación, al aprendizaje en situaciones explícitas concretas. La educación dirigida al ejercicio de la experiencia reflexiva supone, inevitablemente, recurrir a comunicar condiciones y medios que dan origen a problemáticas en común y su resolución.

Percibimos en el pensamiento pedagógico de Dewey, que una de las acciones que conduzca al logro de mejores resultados en educación, y específicamente en educación moral, es la recuperación del conocimiento producido por la humanidad, y que toma cuerpo para ser transmitido en la escuela como una materia de estudio que, de acuerdo con el autor traduce en forma concreta y detallada de los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir..., [un] conocimiento de las ideas que se han alcanzado en el pasado como producto de la actividad y que coloca al educador en una posición adecuada para percibir el sentido de las reacciones (al parecer impulsivas y sin finalidad) del joven y para proporcionar los estímulos necesarios para dirigirlas de modo que signifiquen algo. (Dewey; 2004a, 159)

En el tratamiento de un conocimiento como materia de estudio, necesariamente se han de encontrar unidos los aspectos lógico, psicológico, y las orientaciones que dan pauta para comprender el estudio de una materia como el “fruto de experiencias maduras” semejantes a las que los sujetos pueden tener en su relación con el conocimiento que se les presenta.

En la materia de estudio, forma y contenido no son opuestos ni están separados. En el capítulo 1 de este trabajo, revisamos desde la teoría de la educación y la didáctica

general, argumentos en torno a la integración o unidad que puede y debe existir entre estos dos elementos. Señalamos, entre otras cosas, evitar la sobreposición del método, entendido como procedimientos a seguir y la reunión de los materiales y actividades, frente al contenido, o bien, hacer prevalecer la consecución de aprendizajes entendidos como la autorrealización de los educandos, y enfatizando en consecuencia los procedimientos en que tal autorrealización se suponga cumplida. Estos enfoques, centrados en el individuo, difuminan la referencia a los contenidos pedagógicos, a la elaboración de los conocimientos científicos, pedagógicamente tratados. Aquello en que se exige educar, desde este punto de vista, no está desligado de cierta deseabilidad. Lo que se concibe como el contenido de esa autorrealización supone disposiciones, excelencias, como las llama Frankena (1953), se trata de “cualidades positivas de la personalidad”, y que necesariamente se eligen y se ordenan para posibilitar la adquisición por parte del individuo. Diremos con Peters que “El alegato a favor de la autorrealización es la defensa de ciertos procedimientos que suponen determinadas materias pedagógicas en el sentido tradicional; es un alegato a favor de opciones, dentro de una gama de actividades y pautas de conducta que se consideran deseables.” (Peters; 1977, 48)

Lo deseable, dado que no es algo que nos viene dado, ni es algo que esté en nuestro ambiente natural, se decide según el tipo de individuos que consideramos vamos a educar, el tipo de sociedad que tenemos y/o que queremos tener. Así, el curriculum ofrece también *procedimientos normativos* que consideran inevitablemente, “los modos de pensamiento y de conducta que se consideran deseables, o por lo menos no indeseables... Las “potencialidades” del individuo sólo pueden desarrollarse en el marco de alguna actividad socialmente estructurada, en la cual ese individuo tiene que ser iniciado.” (Peters; 1977, 48-49). Esta contribución de la educación sistemática, es producto de la complejización de las sociedades, una vez que su forma de vida, las distintas facetas que la integran, no pueden ser transmitidas por el ejemplo y la imitación, sino que da lugar a la creación de un *medio ambiente especial* que posibilite la realización, la adquisición de excelencias, el crecimiento. Tal ambiente tiene, según Dewey, entre otras, tres funciones básicas: “simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor

equilibrado que aquel según el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.” (Dewey; 2004a, 31)

La composición de tal ambiente, incluye algunos criterios que nos parece, constituyen una norma en Dewey, para la articulación de procedimiento y contenido, conformada por elementos tales como: actividad, situación problemática, intereses relacionados con la capacidad y vida inmediata del alumno, promover experiencias posteriores; participación conjunta. Se trata de elementos que sirven para diseñar la norma procedimental a seguir, pero recordemos que, como lo señaláramos en los capítulos 1 y 2, no hay separación entre fines y medios, como no lo hay entre contenido y forma. Las normas de procedimiento, la forma en que se sigue la enseñanza, son también parte del contenido visto tanto en su aspecto social, como psicológico.

Dewey desdobra la división entre los aspectos lógico y psicológico de la materia, en fines (sociales, individuales, políticos, etc.) y medios (las actividades a realizar para conocerla). En educación, el aspecto lógico de la materia concierne al conocimiento acabado. Sin embargo, en la realización del método individual, el sujeto emplea, “desdobra” las cualidades de las intenciones educativas que dirigen el proceso. El sujeto emplea actividades, operaciones mentales y tiene intereses identificables con aquellos que dieron origen al conocimiento sistematizado. De alguna manera, “repite” el proceso de elaboración del conocimiento. Esa repetición, no obstante, es personal y responde a los usos sociales en los que se desarrolla el individuo.

El material de los estudios escolares traduce en forma concreta y detallada los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir. Pone claramente ante el instructor los ingredientes esenciales de la cultura que han de perpetuarse, en una forma organizada que le protejan de los esfuerzos azarosos. 2. Un conocimiento de las ideas que se han alcanzado en el pasado producto de la actividad coloca al educador en una posición adecuada para percibir el sentido de las reacciones... para dirigir las de modo que signifiquen algo. (Dewey; 2004a, 159)

La materia de estudio dirigida al alumno, no puede ser la misma que se localice formulada y sistematizada en la concepción del adulto, como se encuentra en los libros, en las obras de arte. Ésta última (en manos del maestro), es un estado de posibilidad de la primera (la materia). El maestro es, según Dewey, lo que el alumno representa sólo en

posibilidad. Esto es, el maestro conoce ya las cosas que el alumno está sólo aprendiendo. La materia representa posibilidades de desarrollo de la experiencia del niño, pero no forma parte de su vida inmediata, tanto porque es inmaduro, como porque su mundo es pequeño y, el mundo de las materias (artísticas, científicas, intelectuales o prácticas) es extenso.

El tratamiento de la materia integra tanto informaciones como indicios del carácter necesario para su abordaje. El asunto es de vital importancia, en tanto que afecta la manera en que el medio ambiente seleccionado y planificado se lleva a la conciencia del alumno y lo capacita para incluirse a sí mismo, dada la comprensión del medio, de sus posibilidades o potencialidades, y de la mutua interrelación que guarda con aquél. Los estudios, las materias, consideran esos dos valores: de contenido y de forma. Dewey los distingue de la siguiente manera:

un estudio desde cierto punto de vista sirve para llevar al niño a la conciencia del mecanismo o estructura de la vida social; desde otro punto de vista sirve para llevarle al conocimiento de y a un dominio de los instrumentos mediante los cuales se desenvuelve la sociedad. El primero es el valor de contenido; el último es el valor de la forma... La forma es tan necesaria como el contenido. La forma representa, como si dijéramos, la técnica, el ajuste de los medios envueltos en la acción social, así como el contenido se refiere al valor realizado o al fin de la acción social. (Dewey; 1925, 8)

El contenido es al mismo tiempo fin y medio. La forma, el procedimiento, se subordina al fin, pues de éste proviene si se le considera un método creado por la inteligencia al enfrentarse a condiciones problemáticas; es la inteligencia actuando ante situaciones específicas, asimilando lo nuevo e integrándolo en nuevas experiencias; constituye un modo, *un método de dirigir la experiencia* presente del educando. En este sentido se localiza la dimensión intelectual, pero no sólo, si nos atenemos a que en el proceso de tomar sentido del rumbo, hacer conciencia de la situación problemática, y la manera de incluirse en ella, el sujeto también va cobrando conciencia del medio ambiente social en el que vive.

El contenido presenta tres valores, que son a su vez, fases de la interpretación social y dan indicios para el diseño y puesta en marcha de la forma: información, disciplina y cultura. (Dewey; 1925). La cultura es el elemento articulador, o en donde se encuentran armonizados los dos primeros. Dewey la define como “un complejo conjunto de

costumbres [que] tiende a conservarse, sólo puede reproducirse efectuando ciertos cambios diferenciales en la constitución original o nativa de sus miembros... la herencia biológica y las diferencias individuales innatas... como funcionan dentro de determinada forma social, se configuran y producen sus efectos *dentro* de esa forma particular.” (Dewey; 1953,18). El movimiento se da de la presentación de información bajo la forma de un escenario social – pues recordemos que para Dewey, los métodos de la educación deben partir de actividades reales e inmediatas en la vida de los educandos- al moldeamiento de la conducta y naturaleza humana, hacia disposiciones personales. Dicho escenario, es el marco de la emergencia de problemas frente a los que el individuo ha de poner en movimiento sus impulsos y hábitos, su equipaje biológico e intelectual.

El significado de las materias de estudio depende, incluye, está dirigido, orientado, por consideraciones sociales. El tránsito que se sigue en el estudio de las materias escolares, supone un progresivo incremento de complejización en las formas utilizadas y en la experiencia lograda, tanto en términos de articulación de distintas etapas de la herencia cultural, como en lo concerniente a la evolución de la experiencia individual y de sus manifestaciones. Así, por ejemplo, Dewey señala respecto de la geografía, que los hechos naturales, afectan las prácticas sociales. Al afectar lagos, ríos, montañas, llanuras, las posibilidades de la actividad comercial, ésta se trastoca o remonta las dificultades, creando nuevas formas de comercio, de intercambio. O bien, la historia como materia de estudio, supone una forma de comprensión de la vida social, proporciona un método de pensar¹⁵.

Los métodos, los medios, es lo que hay que tener en consideración si se quiere convertir el estudio de las materias en una enseñanza con significado moral, por la contribución que hacen a la humanidad, por la contribución que hacen al crecimiento del estudiante, en tanto sirven de análisis de condiciones sociales, históricas, personales, etc.

¹⁵ “cuando se enseña la historia como un modo de comprender la vida social, es posible una significación y un alcance ético. Lo que el niño necesita continuamente no es tanto una lección moral aislada que le inculque la importancia de la veracidad y de la honestidad o los resultados benéficos que se siguen de algún acto particular de patriotismo u otros semejantes; necesita más bien formar hábitos de imaginación y concepción social. En otras palabras, es necesario que en el niño se formen los hábitos de interpretar los incidentes especiales que ocurren y las situaciones especiales que se presentan en el conjunto de la vida social. Los males de la situación industrial y política presente, en su aspecto ético, son debidos no tanto a la perversión actual de los individuos, o a la mera ignorancia de lo que constituyen las virtudes ordinarias (tales como la honestidad, la industria, la pureza, etc.), como a la inhabilidad para apreciar el ambiente social en que vivimos. Es enormemente complejo y confuso.” (Dewey; 1925, 12)

Las lecciones de moral basadas en personajes y sus actos virtuosos, no constituyen, en el planteamiento deweyano, formas promisorias de lograr en el niño la comprensión y acción crítica hacia sí mismo y su medio ambiente.

Solamente un espíritu entrenado para sorprender la situación social y para reducirla a los elementos más simples y típicos puede lograr suficiente dominio sobre las realidades de esta vida para ver qué especie de acción, crítica y constructiva, demanda realmente. En relación con este ambiente social altamente complicado, el adiestramiento para la ciudadanía es sólo formal y nominal, a menos que se desenvuelva el poder de observación, de análisis y de inferencia con respecto a lo que constituye la acción social y los agentes mediante los cuales es modificado. (Dewey; 1925, 11-12)

Por lo que respecta a la *forma*, Dewey la define como “una conciencia de los instrumentos y métodos, que son necesarios para el control de los movimientos sociales... instrumentos o maquinaria por los cuales la sociedad se mantiene” (Dewey; 1925, 12)

La forma, los medios, son maneras en que transcurre el presente. Así, los fines, convertidos en medios a través de los conflictos, los intereses, los procesos de pensamiento que les dieron origen, pierden su carácter de lejanos, de posibilidad remota, en tanto dirigen el presente. Es por esta vía que los fines se convierten en medios. Los fines hechos procedimiento, dan significado a la vida presente del alumno, al mismo tiempo que la dirigen y los resultados de ésta, alimentan esas terminaciones adultas o maduras, desde la vida particular. Interpretación, dirección y guía, son las funciones que cumple también la forma.

Contrario a una concepción instrumental de la forma o bien, a maneras de aprovechar los “intereses” del niño, Dewey opta por ver a ésta como guía o dirección de la actividad, como el desencadenamiento de una serie de procesos inteligentes, de experiencia reflexiva: “La guía no es la imposición externa. *Es liberar al proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado.*” (Dewey; 1994, 67. Cursivas en el original)

Intereses, motivos, problemáticas surgidas del contexto particular, están contenidas en la materia de estudio. Dewey, al comparar la materia con el aspecto lógico, ejemplifica que, el camino que el estudiante tiene que recorrer, se parece al de un explorador que sigue un mapa ya elaborado por otro: “El mapa ordena las experiencias individuales, poniéndolas

en conexión con otras, sin tener en cuenta las circunstancias y accidentes locales y temporales de su descubridor original.” (Dewey; 1994, 69)

Hay dos momentos para la identificación de fines en sí mismos y como fines en tanto medios o métodos para formar disposiciones. Como métodos que dirigen la experiencia, son fines en sí mismos mientras se viven; como fines en perspectiva, en tanto dirigen y son consolidaciones de la experiencia humana vivida históricamente¹⁶. Las materias tienen valor por sí mismas en tanto representan una oportunidad para el alumno, de que recree, en su experiencia, la posibilidad de la construcción de disposiciones que lo hagan crecer. No son un cúmulo de conocimientos útiles para una vida futura. En tanto procedimiento, en tanto forma, tienen este fin.

La ciencia, por ejemplo, puede tener *toda* clase de valores, dependiendo de la situación en que entre como medio... [Sugiere valores tales como el militar, tecnológico, para la ingeniería, comercial, filantrópico] De hecho, la ciencia sirve para todos estos propósitos y sería una tarea arbitraria tratar de fijarla en una de ellas como su fin “real”. Todo aquello de que podemos estar pedagógicamente seguros es que la ciencia debe enseñarse para construir un fin en sí en la vida de los estudiantes: algo que tiene valor por su propia, única e intrínseca contribución a la experiencia de la vida. Primariamente, debe tener un “valor apreciativo”. Si tomamos algo que parezca estar en el polo opuesto, como la poesía, se aplica el mismo principio.” (Dewey; 2004a, 206)

Con los procedimientos se enfatiza el aspecto psicológico, esto es, el proceso que sigue en el momento, en los hechos, en la realidad, el individuo.

Pero también cumplen otros fines, fines en perspectiva, diríamos con el propio Dewey, pues la experiencia conseguida, los procesos de pensamiento reflexivo realizados, se concatenan con experiencias posteriores; así, se van conformando hábitos, disposiciones, habilidades. Por ejemplo, al argumentar sobre la formación del pensamiento, señala:

el problema del *método* en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear *condiciones* que despierten y orienten la *curiosidad*, de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el

¹⁶ “el pensamiento se puede contemplar desde dos puntos de vista diferentes. [...] Los llamamos producto y proceso, forma lógica y proceso real o psicológico. También se los podría denominar lo histórico o cronológico y lo atemporal. Las formas son constantes; el pensar lleva tiempo.” (Dewey; 1989, 78)

flujo de *sugerencias* y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la *coherencia lógica* en la sucesión de ideas. (Dewey; 1989, 64)

El peligro que la enseñanza tiene que evitar, es usar la forma para llegar al conocimiento de la materia de estudio, es decir, acudir a fórmulas establecidas por otros y por lo tanto, a un contenido muerto, sin sentido para el alumno. En cambio, la forma cumple el propósito de *poner a prueba* aquellas conclusiones a las que se llega al ensayar y padecer, al discurrir de la propia experiencia. Aquí cabe la distinción que Dewey hace entre forma lógica y método lógico. La primera, se corresponde con el producto, con el conjunto de conocimientos agrupados bajo el nombre de una materia. El método lógico, por supuesto, se incluye en la dinámica de la experiencia.

Conclusiones

En educación, el planteamiento deweyano resulta clarificador para explicarnos la continuidad entre contenido ético y “vida moral”. Visto así, en educación se tomaría en cuenta no sólo la materia organizada, sino también la vida de la institución, la administración o gestión de ésta y las relaciones entre sus miembros, como las bases éticas que constituyen parte de las finalidades a alcanzar.

Dewey subraya constantemente la continuidad existente entre el individuo y su entorno, entre sujeto y los objetos de su experiencia. El entorno, organizado conforme a las orientaciones que las formas de pensamiento sistematizado que las materias de estudio proporcionan, configura al individuo que se educa. Pero también el entorno, la realidad puede ser modificada gracias al mutuo intercambio, a la retroalimentación entre individuo y ambiente en el proceso de conocer. Las distintas funciones que se ven involucradas y unidas en el intercambio (intelectuales, prácticas, sensoriales, motoras), permiten al sujeto resignificar lo que conoce y lo que le acontece. Se trata de la continuidad de la experiencia.

En la manera en que Dewey explica la naturaleza de las materias de estudio y sus funciones, identificamos la articulación de las dimensiones que el filósofo analiza en varios de sus textos, entre ellos *Democracia y Educación*, *El niño y el programa escolar* y *Mi credo pedagógico*: lo social, en el acceso que tenemos mediante los contenidos, a la herencia cultural; el método, como forma de sistematización de tal herencia y de acercarnos a su comprensión.

Si centramos la discusión en la necesidad de un proyecto de educación moral específico, es ineludible la discusión sobre el contenido válido para su realización. En otros términos, la discusión sobre el conocimiento, sobre la materia en cuestión.

Es cierto que además de la justificación del contenido que se enseña, debemos dar una justificación de las maneras (las mejores maneras) de lograrlo. Sin embargo, nos enfrentamos a otro problema, al menos en la manera en que se propone predominantemente en el curriculum: establece como propósito educativo una norma que se supone coherente con la finalidad perseguida, y en la práctica privilegia el sentido de lo utilitario como valor normativo de la enseñanza.

La educación moral, necesita de un contenido de soporte. Pero ese contenido no es factible de mostrarse en el aprendizaje de los alumnos en forma de hechos. La moral, sus razones, se juzga a partir de de cierta deseabilidad de nuestras acciones en el marco de una comunidad ética y política, de ciertas finalidades, y no sólo a partir de los hechos que constituyen nuestras acciones.

Como ya lo hemos señalado, las finalidades nos orientan para darle sentido de la acción educativa y en relación con ellas proponemos el cómo. En educación moral, las intenciones abarcan ámbitos inagotables de la vida humana; la moral, si nos atenemos al planteamiento de John Dewey, es la vida misma, abarca los aspectos tanto individual como social. En la definición de las finalidades en educación moral, es en su concepción como materia de estudio que tiene mayor potencial para el análisis y orientación de aquéllas. Se trata de un conocimiento a comunicarse, que tiene una historia y que se ha formulado en situaciones específicas, y con el propósito de dar respuesta a problemas de la conducta humana.

Capítulo 4. Hábitos, vida asociada y escuela

La comprensión de los fines educativos, la experiencia educativa y la noción de crecimiento en el pensamiento de John Dewey, es inseparable de sus concepciones ético políticas y sobre la organización social. En el ensayo *Educación y cambio social*, por ejemplo, asignaba a la escuela un papel activo en la configuración de un nuevo orden social. Más allá de la consideración acerca del potencial de la escuela para el cambio, las ideas de Dewey en este aspecto, centran su atención en lo que consideraba era el papel de la educación sistemática: lograr el desarrollo de la experiencia, del crecimiento en lo individual, necesariamente teniendo como horizonte el desarrollo de la capacidad de comunicación en una sociedad democráticamente organizada. A este respecto es que se vislumbramos la vinculación entre las características y consecuencias de la educación moral y las maneras de establecer relaciones entre los fines y los medios de la misma.

Más allá de las discusiones que ven a la escuela, ya sea como un factor interviniente directamente en el cambio social y aquellas que miran la dinámica de ésta como el reflejo de las condiciones sociales existentes, para el filósofo la dinámica de la escuela está articulada con la de la vida social en general, en dos sentidos: como “efectos”, hábitos de comportamiento, y como parte de la conducta y sus consecuencias en la vida cotidiana de la institución educativa. El primer aspecto lo podemos afirmar a partir de las consideraciones que el autor hace de los hábitos como estructuraciones indefectiblemente ligadas al medio ambiente social en que habitamos. Como veremos en el desarrollo de este capítulo, Dewey considera como formas de actuación básica, en el sentido de que sientan las bases de nuestro comportamiento total, a los hábitos. Éstos se conforman a partir del impacto del comportamiento de unos sobre otros, de la forma en que proceden, del uso que hacen de los objetos, de la manera en que nos dirigimos unos a otros.

Para Dewey el individuo no cuenta originalmente con una determinada naturaleza humana¹⁷; el proceso de construcción de la individualidad no es ajeno a las instituciones ni

¹⁷ Para Dewey, el ser humano nace con un equipaje biológico en potencia con posibilidades de crecimiento. La interpretación evolucionista que a partir de esta concepción de ser humano monta Dewey, se debe a la influencia del planteamiento darwiniano en su filosofía social. Al respecto señala Horwitz (1993): “Sobre las huellas de Darwin, se burla Dewey, de la idea de especies fijas, especialmente en su aplicación a “la naturaleza del hombre” [...] Aunque Dewey reconoce que las normas éticas que coexisten al lado con

a las condiciones sociales, “las verdaderas leyes de la naturaleza humana hacen referencia a la asociación entre individuos. La construcción del individuo se da en el marco de las instituciones “culturales y físicas, incluyendo en lo “cultural” las instituciones económicas, jurídicas y políticas, así como la ciencia y el arte.” (Dewey; 1996, 124) El individuo entonces, se constituye en sus relaciones con la cultura. Los problemas que se le presentan son derivados de la organización y la integración social; la posición que toma ante ellos, la forma en que valora las soluciones para los mismos, son también culturalmente condicionadas.

El tipo de reflexión empleado para elaborar sus propuestas de solución no es de tipo contemplativo ni se orienta exclusivamente a la evolución de su carácter; se trata de un tipo de reflexión que se materialice en la transformación de su forma de vida, de las instituciones y en la producción de consecuencias deseables para una mejor forma de vida. La construcción de la individualidad no se puede entender al margen de la condición social de los hombres. Para Dewey, la estructura de la asociación humana, la forma en que se dan los intercambios, ejerce influencia tanto positiva como negativa en los sujetos.

La conducta humana se desarrolla y tiene que ser juzgada en atención a la integración que en ella se observa de diversos impulsos, la significación sociocultural de éstos, y de ahí su paso a la estructuración del carácter del sujeto vía la conformación de hábitos que, como veremos, son modos de acción, «un saber cómo».

La concepción de la conducta como un absoluto, separada de los principios, preceptos, reglas, prescripciones morales, da cuenta de también de una concepción que separa actos y entendimiento. La revisión inteligente de los fines que constituyen la vida, desde el punto de vista de Dewey, tiene en las consecuencias su referente objetivo y el medio de emplear la reflexión. El fin, separado de la conducta y sus consecuencias, se convierte en una amenaza tanto para la vida del individuo como para la vida en sociedad. La doble moral, la conducta impulsiva, el fanatismo, son formas de conducta resultado de esa separación.

Los hábitos, como forma de actuación en la que se conjugan impulsos y su

aquellos fines que pueden haber sido compatibles con una concepción estática de la justicia social y de la naturaleza humana, una interpretación evolucionista del hombre exige que sean reemplazadas por una norma del bien humano que tome en cuenta el cambio progresivo. Llama “desarrollo” [crecimiento según nuestra exposición del Capítulo 2 de este trabajo] a esta norma.” (p. 805-806)

significado social, la orientación que se les da y por ende, la percepción de las consecuencias y su impacto en lo personal sin desligarse del entorno, son una cuestión moral. Ésta constituye para Dewey una forma de experiencia, de conocimiento que nos orienta en la conducción de nuestro comportamiento, que es resultado de la interacción entre naturaleza humana y medio social. Lejos de concebirla como una serie de normas y de formas de conducta predeterminadas, le asigna un carácter reconstructor. Acción y moralidad van unidas; esto es, la moral no es una suerte de sanción sobre las acciones, sino que éstas conservan, en sus intenciones y en sus consecuencias, alguna forma de bien, que nunca puede ser definido de antemano, debido a la pluralidad de condiciones y circunstancias en que ocurren las situaciones humanas.

Consecuencias y fines coinciden. Aquello que se propone como horizonte que dirige la conducta, cuando ha sido sometido a la reflexión, “lleva implícita la deliberación y el análisis de las condiciones del problema”. Las consecuencias llevan contenida la naturaleza del tipo de problema que se buscaba resolver y de la forma de bienestar que se buscaba.

En el pensamiento pragmático deweyano, la consideración reflexiva de las consecuencias, constituye el método para significar y probar que las acciones realizadas son producto, a su vez, de una valoración y constatación reflexiva de aquello que se quiere conseguir. Los fines, en su forma de pensamiento o ideas, dirigen y son parte de la acción, y las consecuencias de la acción, son una forma de valoración de esa idea, finalidad que ha dirigido la acción. La idea no es algo separado de la acción; la idea se realiza en la acción, en sus momentos y en sus instrumentos.

Dewey rechaza formas de comprensión de la moral que remiten a conductas fijas, a principios universales, a rasgos de carácter virtuoso.

El reconocimiento de que la conducta comprende todo acto juzgado de acuerdo con su índole mejor o peor, y que la necesidad de este juicio es potencialmente del mismo grado en todas las fases de la conducta, nos salva del error que hace de la moralidad un departamento separado de la vida. En potencia, la conducta es el ciento por ciento de nuestros actos. De aquí, que debemos oponernos a admitir teorías que identifican la moral con la purificación de los motivos, la edificación del carácter, la persecución de una perfección remota y elusiva, la obediencia al mandato sobrenatural o el reconocimiento de la fuerza del deber. (Dewey; 1964, 255)

Los hábitos. Su conformación y carácter social

Dewey define los hábitos en dos sentidos: tanto como respuestas al medio ambiente de la misma manera que lo hace una función orgánica, tanto como operación de una disposición que los problemas que el medio ambiente físico y social imponen al individuo. Estructuras orgánicas o disposiciones adquiridas (*Cfr.* Dewey; 1964, 25), son las dos formas de referirse a uno y a otro. Un hábito, como una función, es *una forma de incorporar el medio ambiente*. Como función equiparada con la biológica, es que se puede hablar del hábito como mecanización, como una reacción, un acto acabado. En tanto rutinas, se vislumbran como conservación de formas de actuación establecidas. La mayor importancia del hábito recae en su segundo aspecto.

La esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia formas o modos de reacción y no hacia actos en particular, a menos que en condiciones especiales, éstos sean la expresión de una forma de comportamiento. Hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de predilecciones y aversiones permanentes; no simple repetición de actos específicos. Significa voluntad. (Dewey; 1964, 25)

Las distintas manifestaciones de la conducta son disposiciones organizadas por la interacción con el medio ambiente, mantienen continuidad cuando se expresan en actos y consecuencias. Esto es, en los hábitos se materializa la concatenación de las acciones, de sus motivos y consecuencias.

Los hábitos son sociales porque se configuran, mantienen en sus motivos, en el acto en sí, y en sus consecuencias, manifestaciones, formas de ser y estar, del contexto en el que vivimos. El ser humano asimila e incorpora elementos del medio ambiente (de un contexto total) a sus acciones. Los hábitos se constituyen tanto por aquello que permite la acción del individuo, como por lo que la imposibilita, en esto son fundamentales los modos de dirección social. En el grupo social, se comparte la atribución de un mismo sentido a cosas y actos. Responder a una cosa en su sentido es un *acto mental*; “ser así realmente miembros de un grupo social es, por consiguiente, atribuir el mismo sentido a las cosas y a los actos que los demás. De otro modo, no habría una inteligencia en común ni una comunidad de

vida” (Dewey; 2004a, 37). Las actividades de unos, se hacen por referencia a las que hacen otros, hay una intención común en la conducta, que es la que controla la acción de cada uno. El método de control de los hábitos entonces, no es físico, tampoco es de la conducta de un sujeto sobre la conducta de otro, por las sanciones mutuas; es intelectual. De esta manera, los hábitos como integración comprensiva de una situación, son respuestas inteligentes que han exigido poner las cosas en conexión con el uso que se les da. Los hábitos son una expresión del crecimiento porque suponen control del ambiente que se habita. El significado del control apunta a la selección pertinente de las condiciones que conduzcan a las metas que se tienen previstas.

Este asunto es de vital importancia para la concepción y organización de la educación como acción que se propone la transformación de los sujetos. “El problema moral consiste en modificar los factores que influyen ahora en los resultados futuros. Para cambiar el carácter o la voluntad de otra persona, tenemos que alterar las condiciones objetivas que entran en sus hábitos.” (Dewey; 1964, 30)

Los modos de ser, los usos sociales del grupo de referencia, moldean lo que hacemos. A este aspecto se refiere Dewey en el capítulo II de *Democracia y educación*, “La educación como función social”, cuando señala

el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para merecer la aprobación de los otros. Así se produce gradualmente en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. Las palabras “ambiente”, “medio”, designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la *continuidad* específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. (Dewey; 2004a, 22)

La intervención mutua de los seres humanos en su medio ambiente social es persistente y obliga a la participación en los usos sociales a que se dirigen las acciones. Dewey ve la diferencia entre adiestramiento y educación, en que en ésta, a partir de la participación y comprensión de los usos sociales, el individuo adquiere intereses, es partícipe de ideas y emociones de su grupo, mientras que en el primero, se da una adecuación mecánica.

Categorías como impulso, deseos, motivo del lado de lo biológico; intereses, usos sociales, del lado de lo socialmente adquirido, constituyen la base conceptual sobre la que

Dewey articula las relaciones entre la dimensión biológica y la social de la conducta humana, y que culmina en la concepción del hábito como el núcleo en que converge la experiencia humana, la conciencia social; en suma, la inteligencia producida.

En *El hombre y sus problemas*, ante la pregunta ¿cambia la naturaleza humana¹⁸?, Dewey es enfático al argumentar sobre una respuesta afirmativa. “la naturaleza humana *cambia*. Entiendo por aspecto práctico del problema, la cuestión de si en los modos de las creencias y de la acción humanas han ocurrido, o pueden ocurrir, cambios importantes, casi fundamentales.” (Dewey; 1952, 214) Parte de la consideración de que en ciertos aspectos la naturaleza humana conserva los mismos rasgos sea cual sea el tiempo y el espacio. Tales rasgos son las *necesidades innatas*; unas meramente físicas, tales como alimento, bebida y locomoción; otras, que interpretamos, provienen de la evolución de la especie humana: “hay otras cosas, aunque no tan directamente físicas, que me parecen igualmente enraizadas en la naturaleza humana... necesidad de alguna clase de compañía, la de desplegar la propia energía haciéndola actuar sobre las condiciones ambientales...” (Dewey; 1952, 215)

Estos rasgos en su conjunto, es a lo que Dewey denomina instintos y que la corriente psicológica de su tiempo y diversas tradiciones de pensamiento filosófico, han considerado como inmutables. Dewey está de acuerdo en ello, en el sentido de que forman parte de la constitución humana. Sin embargo, se distancia de la inferencia que hacen aquéllas, acerca de que la manifestación de tales instintos, de tal estructura humana, sea inmutable. Por el contrario, la naturaleza humana es alterable, debido a la interacción que desde el momento de nacer tenemos con el ambiente físico y las costumbres sociales.

Este es el problema que el filósofo estadounidense trata en *Naturaleza humana y conducta*, y que podríamos sintetizar en que la naturaleza humana, no puede ser determinada de antemano y señalada como la culpable de las condiciones sociales de opresión y de la falta de disposición del sujeto a la acción transformadora.

Pero ¿cómo se originan y se construyen las transformaciones en la naturaleza humana? La conformación y mutación reflexiva de los hábitos es la manera en que podríamos sintetizar la respuesta.

¹⁸ Recuérdese que lo que Dewey concibe como natural en el ser humano, son el conjunto de órganos, su estructura y sus actividades o funciones. Rompe con la concepción de lo natural como norma de desarrollo, y en consecuencia, fija.

Dewey parte de varios casos para ejemplificar cómo se transforma la naturaleza humana de un momento instintivo a uno en que es difícil distinguir entre lo innato y lo adquirido. Uno de esos ejemplos es el de la necesidad de alimento. Si bien es cierto que desde el momento en que se nace, el instinto de alimentarnos es imperioso, aquello que comemos y la manera en que lo hacemos depende del contexto sociocultural, esto es, de las prácticas, usos sociales y significados que en nuestro entorno existen y se nos transmiten vía la participación conjunta y la comunicación.

La idea que han consolidado sistemas de pensamiento acerca de que los cambios sociales no pueden llevarse a cabo debido a la naturaleza humana, se ha solidificado gracias también a grupos que buscan el control y el poder económico y político. Se trata de grupos que tratan de conservar un estado de cosas conveniente a sus intereses. “Cuando se piden cambios sociales que tienden a reformar y mejorar las condiciones actuales, se oye decir que la naturaleza humana no puede cambiar.” (Dewey; 1952, 216) Lo que sucede, señala Dewey, es que persisten costumbres sociales adquiridas, pero no es que las necesidades sean inmutables; el rumbo que toman aquéllas, depende de las condiciones sociales, de si la inteligencia social es comunicada y de si los individuos son partícipes de ella. Hábito es la palabra para

expresar esa clase de actividad humana que es influida por actividades previas y, en ese sentido, adquirida; que contiene en sí misma un cierto ordenamiento o sistematización de elementos menores de acción; que puede proyectarse, que es de calidad dinámica, que está pronta a manifestarse de manera abierta y que se mantiene activa en forma subordinada, aun en los casos en que no es obviamente la actividad dominante... trae consigo explícitamente el sentido de actividad, de realidad. (Dewey; 1964, 48)

Los hábitos están presentes de manera constante en nuestros propósitos, en nuestras acciones y sus resultados. En ellos están presentes fines y medios; un qué hacer y un cómo hacerlo. Cómo hacerlo en tanto herramienta para el fin que se persigue. La conexión entre modos de hacer y la realización final, supone haber trazado el esquema de acción, esto es, pensar en las consecuencias y en la adecuación de manera lógica, coherente, de los medios para actuar.

La cuestión de los hábitos, conduce a una interpretación de la conducta humana como conducta moral y la necesidad de considerarlos como una categoría clave en la

comprensión de las relaciones fines medios en educación moral, si por tal entendemos, como ya quedó asentado en el capítulo anterior, la educación en general, la educación en y para la vida. Sintetizamos la caracterización que hace Dewey de los hábitos, en los siguientes elementos:

- Continuidad entre motivo y acción
- Elemento potencial para la transformación de la conducta en tanto tiene su inicio en los impulsos individuales.
- Interacción con las condiciones objetivas del medio ambiente y su manifestación como expresión de las mismas.
- Herramientas expresión de la inteligencia social acumulada.
- Herramientas expresión de las disposiciones individuales en forma tal que expresan clara y abiertamente lo que somos y un punto de partida para la valoración de la moralidad individual y social. Contrario a la visión psicologista que hace recaer la moral en expresiones del comportamiento remitidas a la emoción, la sensación y a los motivos, pero sin mirar los cursos de acción y el ejercicio consciente y objetivo de éstos últimos.

Como rutinas, los hábitos expresan conservación de formas de actuación establecidas, costumbres; “en todo tiempo y lugar, las costumbres proporcionan las normas de las actividades, son el patrón en que debe entretorse la actividad personal... el individuo puede, si así lo quiere, adaptar inteligentemente las costumbres a las condiciones, con lo cual las modifica. En todo caso, las costumbres constituyen normas morales, ya que son demandas activas de ciertas maneras de obrar. Todo hábito crea una expectativa inconsciente y forma una determinada perspectiva.” (Dewey; 1964, 78)

Y aunque Dewey acepta que conllevan cierta mecanización (basada en creencias que, para Dewey, sostienen la aceptación o rechazo de de una cuestión de hecho, un principio o una ley), también les asigna un carácter flexible, pues incluyen la conjunción de materiales y sus usos que, una vez que no son consistentes para llevar a cabo la acción que se propone, pueden modificarse. La reflexión es el siguiente paso –por decirlo de alguna manera- después de la percepción, el padecer y darse cuenta de la falta de consistencia o coherencia en las costumbres adquiridas. Es este otro de los sentidos en que los hábitos son

sociales (el primero, sería el referido a las condiciones inmediatas del grupo social de procedencia que introduce y es intermediario entre el individuo y la sociedad ampliada). Contamos con una experiencia de referencia inmediata, comunal, particular. Sin embargo, estamos en un medio en que, como lo señala Dewey, surgen nuevas fuerzas y nuevas necesidades. (Cfr. Dewey; 1996, 88) Tanto los significados de las acciones pasadas, como la forma en que las llevamos a cabo perviven en nosotros. Entendemos que lo hacen en esquemas de pensamiento y en las formas concretas de conducirnos. Lo viejo y lo nuevo perviven en nuestro modo de vida, en nuestros modos de hacer. El cambio, los nuevos problemas, exigen que “rehagamos constantemente los antiguos hábitos y modos de pensar, querer y actuar. La verdadera *ratio* entre lo que es viejo y estabiliza y lo que es nuevo y desestabiliza va cambiando con los tiempos.” (Dewey; 1996, 89) La inteligencia, la racionalidad, según el filósofo, se origina en la intercomunicación que se establece con adaptaciones y relaciones objetivas en las que está presente una determinada emoción y motivos para establecer nuevas conexiones hacia adelante, en el afán de superar problemas e interconectar modos de hacer previos con los nuevos, o bien, con elementos que se articulan. Valga decir que para Dewey, la *exigencia activa de razonabilidad*, la disposición a la experiencia reflexiva puede (e históricamente así ha sido) constituirse en una costumbre capaz de transformar otras costumbres que la contradicen.

Pero la inteligencia, la experiencia reflexiva, no opera en la nada, ni es congénita a la naturaleza humana; su desencadenante es el impulso, éste le viene dado al humano como constitutivo de su estructura, no así su significado. El significado de los impulsos es personal y se origina según las condiciones de nuestro medio ambiente. Si bien el impulso en tanto estructura originaria antecede a los hábitos, dado que su significado es adquirido, son entonces secundarios en la medida en que, de acuerdo con los significados que recuperen, potenciarán modos de ser distintos. “Los impulsos son los ejes en que gira la reorganización de las actividades, son factores de desviación para dar nuevas direcciones a los viejos hábitos y cambiar su calidad... Los impulsos incipientes y dispersos de un recién nacido no se coordinan para hacerse fuerzas utilizables, sino por medio de dependencias y compañerismos sociales. Sus impulsos son meramente puntos de partida para la asimilación del saber y destreza de los seres más maduros de quienes depende.” (Dewey; 1964, 93, 94-95) La cualidad plástica de los impulsos, hace que muevan al reajuste de la conducta de los

individuos. Dewey supone que si los impulsos, el resorte que lleva a la acción se ve transformado, la cultura se transformará y también, por supuesto, un cierto tipo de cultura, incorporará en los sujetos significados diversos a sus impulsos. Así, el individuo, ante un impulso formado, que busca dar salida a través de un hábito establecido, en el momento en que no pudiese satisfacerse, busca condiciones que le sean útiles para ese efecto y evita aquellas que lo obstaculizan. Si no hay satisfacción de los impulsos, de los motivos y deseos, se buscará el cambio de aquellas condiciones que lo impiden. Esta explicación opera tanto para el espacio más particular, como para el espacio social, en el que las costumbres (materializadas en instituciones, organizaciones, normas, etc.) no permiten la realización de lo que nos proponemos.

Dewey tiene en cuenta el fuerte enraizamiento que los hábitos, las costumbres, tienen en las personas y en las sociedades. Suponer que un cambio en la conducta particular puede operar grandes cambios sociales sería irreal. No obstante, es fundamental el cambio de hábitos en los individuos para lograr la transformación social. Así señala:

Cualquier persona que tenga conocimiento de la estabilidad y fuerza del hábito dudaría antes de proponer o profetizar cambios sociales rápidos y generales. Una revolución social puede efectuar alteraciones bruscas y profundas en las costumbres externas, en las instituciones jurídicas y políticas, pero los hábitos que están detrás de esas instituciones y que forzosamente han sido conformados por condiciones objetivas, los hábitos de pensar y sentir, no se modifican tan fácilmente... es regla general que los efectos morales, aun de las grandes revoluciones políticas, después de un corto tiempo de alteraciones externas ostensibles, no se hagan notar sino hasta después de transcurridos algunos años. Para ello se requiere que entre en escena una nueva generación cuyos hábitos mentales hayan sido formados en las nuevas condiciones.” (Dewey; 1964, 107, 108)

Cuáles son aquellos hábitos que tengan que ser modificados es algo que cada sociedad debe establecer; suponer que como hábitos, como costumbres, son características constitutivas de la especie humana, y que son de índole pasiva, inmutables, es producto de su persistencia a razón de mantener intereses de grupos poderosos económica y políticamente. Los hábitos no son de ninguna manera pasivos y no son contrarios a los motivos. Es un error considerar que los hábitos son sólo una forma mecánica de actuación y que los motivos se refieren a estímulos capaces de romper con aquéllos, hacer que la persona se interese y entre en

actividad. El impulso, implica un motivo en tanto es significado e interpretado por el individuo y los otros con quienes convive. Más que propulsar los motivos para la actuación, lo que es necesario es aprender a mirar las consecuencias de aquello que se quiere, poner en juego la experiencia reflexiva.

Motivo es aquel elemento de un acto que se considera como una tendencia a producir tales o cuales consecuencias. No existe el motivo con anterioridad al acto ni lo produce, es un acto *más* un juicio acerca de algún elemento del mismo, juicio que se forma a la luz de las consecuencias del acto. (Dewey; 1964, 118)

En última instancia, el impulso, una vez que ha adquirido significado específico, es un motivo para actuar, es parte del hábito, agente de una disposición, y juntos constituyen los medios básicos para la potenciación del crecimiento humano.

Las disposiciones que el individuo logra, conforman modos de vida existentes en su medio ambiente físico y social. Éstas dan la pauta para su conformación y organización. Para Dewey, la interacción individuo-ambiente, va más allá de la mera adaptación o de la ingenua creencia de que una vez modificados los “motivos”, el sujeto se implicará en el cambio social y ético político. Un hábito, constituye una forma de representarse el mundo en que se vive; tiene un significado moral tanto respecto de las consecuencias, como respecto del contenido (la idea) que dirige la actuación.

Entre las consecuencias para el tema específico que nos ocupa, podemos afirmar que la transformación de los fines de la educación moral percibidos como conductas acabadas, supone al mismo tiempo un conservadurismo y la falacia de intentar determinar *una* naturaleza de los asuntos humanos. Implica también, que la concepción de los medios caería en un error, si se considera que lo que se debe impulsar son motivos, vistos como estímulos separados del significado social de la acción en su significado de situación total. Es decir, como si por el ordenamiento de un ambiente, de ciertos estímulos, pudiésemos transformar un hábito. Por el contrario, lo que habría que transformar son las condiciones objetivas, incluyendo sus significados en su estabilidad, pero también en lo que contiene de conflicto. El principio que permite la interpretación de lo moralmente bueno, es objetivo; algo se concibe como bueno, sólo si se ha experimentado con auxilio de las condiciones del medio ambiente. No se puede concebir como buena, una actitud de la que no se concibe el curso de acción, los medios, las circunstancias que permiten su realización.

Vida asociada y el lugar de los hábitos

El crecimiento, no sólo físico, sino intelectual y moral, es la norma que dirige la vida social e individual. Dewey caracteriza el modo de vida democrático como aquel que supone la existencia de herramientas materiales e intelectuales a disposición de los individuos para posibilitar y dirigir su crecimiento; “una forma de organización social que integre las actividades económicas, pero convirtiéndolas en instrumentos al servicio del desarrollo de las capacidades superiores de los individuos.” (Dewey; 1996, 76) La experiencia reflexiva (o método de la inteligencia), llevada a cabo en todos los ámbitos de la vida humana, conduce al desarrollo de la comunidad política y de las capacidades de los sujetos. La comunicación de los bienes de la civilización que la experiencia permite, apunta al crecimiento también entendido como realización de la libertad. En una organización social así entendida, la libertad no se limita a la no interferencia en la capacidad productiva y de elección; la libertad se transforma y adquiere mayor valor en la medida en que se es partícipe de la acumulación de los bienes económicos y culturales producidos socialmente, y la educación es un medio importante para hacer a los sujetos partícipes de esos bienes. Ciencia, educación y naturalización del método de investigación, son los requerimientos del tipo de organización social propuesto por el filósofo estadounidense.

La disponibilidad de los beneficios de la experiencia reflexiva, requiere del modo de vida democrático y éste, para sostenerse y mantenerse en evolución (de las condiciones que permitan el ejercicio de la inteligencia y del crecimiento), requiere del examen de las condiciones y relaciones morales, económicas, políticas, etc.

Si la inteligencia por ejemplo, se redujera a la consecución de la libertad económica, significaría la comprensión de las capacidades intelectuales y morales como manifestaciones útiles a la producción y acumulación de la riqueza y se privaría a los sujetos de la participación y disfrute de las producciones culturales. Para Dewey, la progresiva inclusión del método de la inteligencia en todas las facetas de la vida humana conduce a la evolución, al crecimiento.

El crecimiento que posibilita la educación sistemática, es inseparable en el pensamiento de Dewey, de sus ideas sobre la organización sociopolítica. No hay

crecimiento humano sin *actividad asociada o conjunta*. Esta es una condición previa en la conformación del medio ambiente moral (la vida comunitaria) que impulse el crecimiento.

La actividad asociada no necesita explicación; así son las cosas. Pero ninguna cantidad de acción colectiva y agregada constituye por sí misma una comunidad. Para seres que observan y piensan, y cuyas ideas son absorbidas por impulsos y se transforman en sentimientos e intereses, el “nosotros” es tan inevitable como el “yo”. Pero “el nosotros” y “lo nuestro” sólo existen cuando se perciben las consecuencias de la acción combinada y se convierten en objeto de deseo y de esfuerzo, del mismo modo que “yo” y “mío” aparecen en escena sólo cuando se afirma o se establece conscientemente una participación distintiva en la acción mutua. (Dewey; 2004d, 139)

En la interacción con los otros, obligado a construir su capacidad social, dada su incapacidad física para sobrevivir, el sujeto crea vínculos significativos que en principio se desarrollan en la comunidad inmediata¹⁹; es en ese espacio en donde se constituyen las disposiciones básicas y se adquieren los primeros hábitos. La comunidad que le sigue, la escuela, configura sobre esa base, interpretaciones más complejas acerca de tales disposiciones y de las acciones que el sujeto lleva a cabo.

Los hábitos de pensamiento y acción que sean consistentes con la experiencia reflexiva, redundan en el establecimiento de instituciones con el mismo sentido. Como se puede observar a partir de los planteamientos del apartado anterior, las instituciones, la

¹⁹ Entendemos por comunidad inmediata –a partir principalmente de los planteamientos hechos en *Democracia y educación* y en específico en el Capítulo II “La educación como función social”, así como de múltiples ejemplos en varios de sus textos, entre ellos éste y *La opinión pública y sus problemas*, por ejemplo- a la familia (agregaríamos: y/o el grupo de referencia inmediata desde el momento de nacer). Al respecto, vale anotar el papel que en distintas teorías educativas se le asigna a la familia, como instancia mediadora, en otros casos, preparatoria del individuo para su incorporación al mundo social; también, entre individuo y escuela. Aunque no es el propósito de este trabajo, nos parece que las discusiones sociológicas, antropológicas y filosóficas en pedagogía, respecto al papel que la familia juega como instancia posibilitadora de incorporación de la cultura, tienen una relevancia que poco se ha tomado en cuenta –reitero, en tanto discusión-, asunto que es primordial si atendemos a la idea de Dewey acerca de que somos y hacemos lo que el ambiente nos permite o nos impide. Es interesante anotar una interpretación de Joan Bestard-Camps (1991), acerca de que las discusiones históricas y antropológicas sobre la familia, progresivamente se ciñeron a una interpretación que relaciona familia-parentesco y cuyos supuestos se basan más bien en prejuicios culturales (basados en la concepción de la familia como un entramado de relaciones afectivas) y poco analizan la cuestión de la reproducción social, que vincula directamente con el estudio de las relaciones instrumentales y la elaboración de significados que producen los sujetos sobre la sociedad y la cultura. Consideramos que podríamos ubicar la importancia de las ideas de John Dewey sobre la familia y la comunidad, en este último sentido, y no relacionarlo, como algunos de sus críticos lo han hecho, con una nostalgia por la pequeña comunidad norteamericana. (Sobre esta crítica se puede consultar el Estudio Preliminar que Ramón del Castillo hace al texto referido más arriba de *La opinión...*).

cultura, es forjada por las costumbres y modos de pensamiento de sus miembros. En consecuencia, para el posible establecimiento de una vida democrática, es necesario que los sujetos lleven a cabo las acciones que le sean coherentes. El modo de vida asociado que se persigue como el más deseable, requiere su defensa no sólo por medios formales (el marco jurídico y normativo) o coercitivos directos. Los peligros que ponen en crisis un modo de vida deseable (el democrático, para Dewey) provienen del modo de ser de los individuos, es decir, de sus hábitos.

En lugar de nuestras propias disposiciones y hábitos como acomodados a ciertas instituciones nosotros tenemos que aprender a pensar de los últimos como expresiones, proyecciones y extensiones de actitudes personales habitualmente dominantes. (Dewey; 1939, 226, en Mougán; 2000, 193)

La configuración y desarrollo de las asociaciones o corporaciones como las llama Dewey, integra una serie de consideraciones a lo que el autor concibe como lo público y su consecuente comunicación entre los miembros de una sociedad. Así, afirma Mougán: “Dewey entiende que casi toda asociación, en la medida en que se involucra en prácticas que afectan indirectamente a otros distintos a los agentes participantes, tiene un carácter público”. (Mougán; 2000, 190)

Un modo de vida asociado supone que sus integrantes poseen y ponen en juego su carácter personal en todas sus interacciones con otros grupos e individuos. Las disposiciones y hábitos que confluyen en nuestra conducta, son *expresiones, proyecciones y extensiones* predominantes en nuestro ambiente. Suponer que tenemos que adaptarnos, acomodarnos a las instituciones es deshacerse de la responsabilidad por las consecuencias de lo que hacemos, de las decisiones que tomamos; nada más contrario a la experiencia inteligente que Dewey defiende.

El individuo no es como para los naturalistas algo ya dado; el proceso de construcción de la individualidad no es ajeno a las instituciones ni a las condiciones sociales, “las verdaderas leyes de la naturaleza humana hacen referencia a la asociación entre individuos. La construcción del individuo se da en el marco de las instituciones culturales y físicas, incluyendo en lo “cultural” las instituciones económicas, jurídicas y políticas, así como la ciencia y el arte.” (Dewey; 1996, 124) El individuo es creador, parte y producto a la vez, de la cultura. Los problemas que se le presentan son derivados de la

organización y la integración social; la posición que toma ante ellos, la forma en que valora las soluciones para los mismos.

El tipo de reflexión empleado por el individuo para elaborar sus propuestas de solución no es de tipo contemplativo ni se orienta exclusivamente a la evolución de su carácter; se trata de un tipo de reflexión que pueda ser materializada en la transformación de su forma de vida, de las instituciones y en la producción de consecuencias deseables para una vida democrática. La construcción de la individualidad no se puede entender al margen de la condición social de los hombres.

El significado de aquello que impulsa a la realización depende, como ya lo señalamos, de las condiciones y de las consecuencias de la acción, y éstas son encauzadas por los hábitos. Una vez más, consecuencias y fines coinciden.

Modo de *vida y acción social* serían considerados métodos cambio en la medida en que sean sometidos a pruebas y revisiones constantes con el fin de dilucidar el alcance y límite del impacto en las condiciones sociales existentes. El individuo, al producir ideas y teorías con resultados en el mejoramiento de las condiciones sociales existentes realiza una acción social, pero es condición necesaria su comunicación vía las condiciones materiales compartidas que permitan la generación y práctica de hábitos de reflexión.

La tarea de transformación social, pasa por la transformación de los hábitos, puesto que son una manifestación de los modos de pensamiento y como tales, impactan el hacer de las instituciones.

Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real de ser un miembro individualmente distintivo de una comunidad; un miembro que comparte y aprecia las creencias de ésta, sus deseos, sus métodos, y que contribuye a una mejor conversión de las facultades orgánicas en recursos y valores humanos. (Dewey; 2004d, 141)

Transformar las condiciones sociales es transformar los hábitos de los individuos. *Somos el hábito*, señaló Dewey; si bien nos socializamos en las instituciones que forman la organización social, podemos al mismo tiempo intervenir en ellas a partir de nuestros hábitos. La acción del individuo es fundamental; sin embargo, eso no significa que las relaciones cara a cara no sean indispensables para que éste se constituya como tal; es vital para el intercambio cooperativo y la interacción de intereses, construir significados

comunes. La comunicación da la posibilidad de revisión y si es necesario, de mejoramiento de las interacciones; da la posibilidad de ejercer formas de control inteligente.

La sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación. Hay más que un vínculo verbal en las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común.” (Dewey; 2004a, 15-16)

Si somos coherentes con el planteamiento deweyano, acerca de que no existe separación entre fines y medios en la acción, interpretamos que una vía posible para la valoración acerca del mejoramiento de las condiciones de vida individual y social, a partir de los fines propuestos, radicaría en la propia valoración de lo que se ha hecho para conseguirlo. No se trata de una verificación de las condiciones que sea individual. Atendiendo a los criterios de una forma de vida democrática planteados por el filósofo, el recurso a la verificación pública sería fundamental. La evidencia de las condiciones y su examen ha de ser comunicable, estar en continuidad con condiciones anteriores que dieron lugar a los problemas y sus soluciones.

El asunto de la publicidad de esas condiciones no deja de ser problemático y Dewey lo reconoce. En gran medida, señala, esas dificultades radican en condiciones sociales, políticas, económicas, en formas de pensamiento, en obstáculos de carácter intelectual y moral, que se materializan en la división de clases sociales, de género, de autoridad, etc., y que impiden el intercambio y la comunicación de intereses. El proceso por el que se intente dar solución a esas problemáticas, ha de ser conflictivo, y para que rinda frutos, deberá estar apegado al método de la experiencia reflexiva, además de variar según los agentes y las circunstancias.

Los hábitos como fines y medios de la educación moral y la labor de la escuela

La teoría educativa de Dewey, puede definirse también como teoría de la educación moral. Así, la educación entendida en su sentido más general y la educación moral, son una y la misma. La preocupación del filósofo respecto a la educación, tiene su razón de ser en la convicción de que es la mejor vía para la hacer a los individuos partícipes de la vida social,

y “Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral.” (Dewey; 2004a, 300). Y si bien como hemos visto la actividad y el crecimiento del sujeto son la norma que dirige la totalidad de los esfuerzos educativos, éstos no son posibles sin la interacción con un medio ambiente social.

Por otro lado, si acordamos que según la posición del filósofo, la totalidad de los asuntos humanos implican una serie de prácticas cuyas consecuencias provienen directamente de la interacción con el ambiente físico y social, y la interpretación e incorporación que de sus posibilidades y obstáculos hacemos en forma de experiencia reflexiva; es decir, si aceptamos que *la educación es una forma de penetrar en lo humano*, la educación moral no forma una especie de cajón aparte.

En verdad, el problema de la educación moral en las escuelas es el mismo de asegurar el conocimiento conexo con el sistema de los impulsos y los actos. Pues el uso a que se destina todo hecho conocido depende de sus conexiones... Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica. (Dewey; 2004a, 297)

La transmisión y generación de las tres condiciones para el modo de la vida asociada que Dewey propone -ciencia, educación y naturalización del método de investigación-, y de hábitos deseables para la conservación y evolución de la vida humana, requiere poner a disposición de los individuos la herencia cultural de la raza a través de la experiencia reflexiva.

Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo. (Dewey; 2004a, 78) [Para ello es necesario] el perfeccionamiento de los medios y las formas de comunicación de los significados, de modo que el interés genuinamente compartido en las consecuencias de las actividades interdependientes pueda dar forma al deseo y al esfuerzo y, con ello, dirigir la acción. Éste es el significado de la afirmación de que nos enfrentamos a un problema moral que depende de la inteligencia y la educación. (Dewey; 2004b, 141)

La vida asociada supone una serie de condiciones que atiendan a dirigir el crecimiento del individuo; éste no tiene posibilidades de hacerlo aislado. Y si bien el grupo primario de

referencia proporciona algunas bases (aquella influencia inconsciente del ambiente), a saber: lenguaje, buenas maneras, gusto y apreciación estética, es la actividad educativa intencionada, la que puede configurar, ciñéndose a los modos de trabajo reflexivo, las *disposiciones mentales y morales de sus miembros*. En tanto ambiente intencionado y ordenado para la consecución de fines, la escuela es el espacio por excelencia, de comunicación de la cultura en una sociedad diferenciada, complejizada.

Como miembros de grupos sociales diversos, estamos al tanto de interpretaciones también diversas de la actividad conjunta que repercuten en la dinámica de las situaciones que vivimos cotidianamente, conformando hábitos y disposiciones para la acción. Estos hábitos, que son medios en tanto esquemas para la acción y fines en tanto expresiones del crecimiento, dan lugar a una extensa gama de ajustes y reajustes entre el individuo y su ambiente, inciden también en la superación o estancamiento del modo de vida asociado.

Los hábitos de acción son necesariamente transformados por la interacción que se logra con otros, pero también, son modificados por la propia escuela, dado su carácter intencional y planeado; un ambiente simplificado, equilibrado y purificado. La orientación de los estudios a partir de estos tres aspectos, suponen que los contenidos escolares traducen “los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir”. Se trata, según nuestra interpretación, de aquello que Dewey considera los rasgos esenciales de la cultura (la herencia cultural de la raza), y se hace de manera que los esfuerzos por educar, sean organizados y menos azarosos.

Estos tres aspectos de la escuela (ambiente simplificado, equilibrado y purificado) dan cuenta de la escuela como institución sociopolítica, en tanto los contenidos que se transmiten son las fuentes de los significados que cada ambiente social proporciona a los individuos que se educan. Su integración y armonización en el ambiente escolar, aporta el marco para el ejercicio de reflexión individual en el contexto de un colectivo que es, según Dewey, una comunidad de vida.

Como señalamos en el capítulo anterior, para Dewey las materias de estudio representan problemáticas humanas en las que necesariamente está comprometido lo moral, pues el conocimiento y el hacer en cada una, conducen necesariamente, a una posibilidad distinta de existencia en cada momento. Valga señalar, en relación con esto último, que el educador en el que Dewey piensa, es aquel que está habituado al método de la reflexión. El

educador, tanto conoce el contenido a enseñar, sus posibles formas de construcción, los distintos problemas y caminos que le pueden dar origen, así como las posibles reacciones de los alumnos ante esos problemas.

Dewey concibe las funciones del maestro en tanto líder y artista. Como líder, tiene un conocimiento más amplio y profundo que el resto del grupo social, y su experiencia es más madura. La madurez no se relaciona sólo con la edad, sino con las mayores posibilidades de dirigir la experiencia de los alumnos, dado que conoce sus necesidades y posibilidades; asuntos tales como lo que puede hacer la mente de los alumnos con la materia, elaborar una interpretación de sus reacciones intelectuales, de manera que les dé dirección; también, sabe interpretar la expresión corporal y oral en el contexto que se susciten. El filósofo señala dos condiciones para que el maestro sea líder intelectual: preparación intelectual en la materia, más allá del libro escolar o del plan de clase, y para actuar ante situaciones no previstas, de manera que pueda sacar provecho de ellas. Agrega el entusiasmo del que ha de ser portador y contagiarlo a sus alumnos.

Como artista, la función del maestro tendría que conjugar “una armonía de juego y seriedad mental que describe el ideal artístico” (Dewey; 1989, 240). El arte de la enseñanza, tiene su despliegue en tanto los alumnos amplían sus capacidades reales, esto es, en tanto dominan los medios propios y necesarios para llevar a cabo sus fines. Dominio de la técnica y ampliación mental van unidos cuando el maestro proporciona los estímulos necesarios para que sus alumnos se apropien de los medios que les permitan una mayor visión de aquellas finalidades a que pueden dirigir sus habilidades, disposiciones, etc. Afirma Dewey:

El maestro representa en realidad lo que el alumno representa sólo en posibilidad. Esto es, el maestro conoce ya las cosas que el alumno está sólo aprendiendo. De aquí que el problema de los dos sea radicalmente distinto. Para el que ha aprendido, la materia de estudio es extensiva, exactamente definida y lógicamente interrelacionada. Para el que está aprendiendo, es fluida, parcial y conexcionada mediante sus ocupaciones personales. El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya. (Dewey; 2004a; 161)

El conocimiento no es *algo sobre* lo que se piensa es *aquello con lo que se piensa*. El conocimiento, equiparado con la herencia cultural de la raza, se constituye como herramienta para la dirección del pensamiento,

se trata de una garantía racional –una garantía lógica... Existe una diferencia en la finalidad social de los propósitos y la importancia social de los problemas... toda información y toda materia científica sistematizada han sido elaboradas bajo las condiciones de la vida social y se han transmitido por medios sociales. ... el esquema del programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado. Además, el programa debe planearse con la intención de colocar las cosas esenciales primero y los refinamientos después. Las cosas esenciales son las que son socialmente más fundamentales, esto es, las que se refieren a las experiencias en que participan los grupos más amplios. Las cosas que representan las necesidades de grupos especializados y los propósitos técnicos son secundarios. Es cierta la afirmación de que la educación debe ser, primero, humana y sólo después profesional... el material se humaniza en la medida en que se conecta con los intereses comunes de los hombres como hombres. (2004a; 167)

Dewey lleva más allá del aspecto didáctico técnico su propuesta educativa. Si bien procedimentalmente la institución educativa y el docente deberán transformar sus prácticas, éstas sólo son posibles y comprensibles en el marco de una nueva educación que contemple la incursión del individuo en el plano ético político amplio.

Como señalara Childs, a propósito de la filosofía educativa deweyana

Para poder suministrar un programa de educación para sus jóvenes, los adultos tienen que dictaminar acerca de lo que está establecido y tiene vigencia en su sociedad o civilización. Deberían estar especialmente alertas respecto de las situaciones problemáticas y de tensión que se suscitan cuando las pautas grupales heredadas en el pensamiento y en la práctica entran en conflicto con las condiciones de vida que van surgiendo. Esta observación indica que la tarea de estructurar planes de estudio no se concluye jamás, y que ella demanda educadores empeñados en el proceso de emitir juicios sobre valores. (Childs; 1971, 25)

Sólo el examen de las razones por las que consideramos unos u otros objetos, unas u otras situaciones como valores, y no los valores en sí mismos (su reconocimiento y/o

enunciación) nos conduce a argumentar el “carácter de deseabilidad o valor de un fin en correspondencia de lo considerado como bueno para el hombre”. La tarea de valoración nos remite entonces a una acción reflexiva y propositiva acerca de las razones necesarias para justificar nuestro proceder educacional. Para ello, el uso de la ciencia, de los contenidos para el examen de las opiniones propias en la comunidad educativa, sería indispensable.

Conclusiones

En este capítulo, hemos dado cuenta de la manera en que Dewey comprende a los hábitos, su conformación y su lugar en la vida social. Los hábitos son constructos, estructuras de la conducta humana, que nos dan cuenta, como educadores, tanto de la manera en que los sujetos, los educandos, integran el mundo que les rodea, como de la manera en que la organización y la interacción con su medio ambiente, tiene impacto sobre ellos para cambiarlos, mejorándolos o en detrimento de sus posibilidades de crecimiento.

Los hábitos, si bien son formas individuales de manifestar la manera en que hemos crecido, lo que es relevante para cada individuo en particular, lo que es capaz de hacer, también son una manifestación explícita de los significados, en términos de conocimiento, y de posibles interpretaciones, de lo que el medio ambiente, en su constante y mutua interacción, ha hecho por ellos. Este asunto es de importancia fundamental para la educación si consideramos que todo proceso de enseñanza-aprendizaje, implica la organización de un medio ambiente acorde con las intenciones educativas, aquello que consideramos fundamental para su crecimiento.

A la vez, nos otorga pistas sobre el estado social presente; como señalamos, sobre las formas de organización sociopolítica y, con ello, pistas en tanto educadores, para estar alerta ante los comportamientos que queremos transformar, aquellos que deben mantenerse en su estado actual; acerca de posibles formas de vinculación e interpretación de lo que sucede cotidianamente en el aula y su significación social.

La manera en que Dewey entiende la conformación de hábitos, su manifestación en la conducta humana y en el marco organizado y sistematizado de la escuela, implica para nosotros como educadores, la referencia a un aspecto nodal para el trabajo pedagógico de la escuela, si hemos de considerar la educación general, idéntica a la educación moral en particular. Esto es, la educación sistemática atiende a sujetos totales, sujetos que en el despliegue de comportamientos específicos, muestran también, concepciones, formas de interpretar y vivir el mundo que les rodea. La atención entonces, es a la conducta total y en una situación total, y no a fragmentos de la situación, ya sea remitiéndonos, como educadores, a los buenos ejemplos, a las grandes hazañas, etc., sino a los esfuerzos por conformar un medio ambiente que privilegie la concatenación de experiencias que, en el

sentido deweyano, integren el despliegue del equipaje biológico disponible en su actual organización, con formas y significados que lo enriquezcan, es decir, la posibilidad de la articulación entre individuo y medio ambiente intencional, y con ello, de crecimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Sobre fines, medios, y su relación

Con lo revisado en este texto, acerca del carácter intencionado de la educación, y de la inevitable tarea, tanto teórica como técnica que se debe llevar a cabo, vislumbramos la necesaria ligazón que guardan la argumentación, el diseño y la instrumentación didáctica, con posiciones de carácter social, ético, político. En el trabajo educativo subyace el supuesto de que la habilidad técnica y la reflexión teórica van unidas, y que es en la práctica que los resultados se vuelven contingentes, por las condiciones diversas y complejas que se presentan en el aula y en la institución educativa. No obstante, como lo señalamos a partir de distintos referentes de estudiosos en el campo pedagógico, la cuestión del método como vigilancia de la acción educativa, supone también la posibilidad de reorientar las acciones. Factores como la discusión permanente y la preparación docente en los dos sentidos (en el de la reflexión teórica y en el de la técnica), redirigen la transmisión. Cabe aquí, el señalamiento sobre la enseñanza como una actividad de implicación y compromiso moral por parte de quien la realiza en dos sentidos: tanto porque ejerce influencia sobre otros, como porque lo hace siempre, necesariamente, respondiendo a intereses que están más allá de sí mismo y de aquellos a quienes se educa.

Como lo señalamos, los fines son de las personas y en tanto esto sucede, en ellos subyacen cuestiones de valor. Si en educación son tomados como abstracciones a las que es imposible llegar porque no tienen una representación empírica, o se plantean como resultados que necesariamente se han de hacer evidentes al término de una unidad didáctica, de un curso, son éstas posibilidades que, lejos de darnos orientaciones y hacernos eficaces como educadores, obstruyen la posibilidad de trabajo educativo.

Podría criticarse el carácter finalístico y normativo de la educación, dado que si el fin no se alcanza de manera adecuada, entonces la educación fracasa. Sin embargo, los fines nos dan claridad para orientar el método. Y si bien es cierto que la complejidad de los grupos humanos y de lo producido por ellos, hace imposible un conocimiento omniabarcante, si atendemos a lo planteado por Dewey, acerca de la formulación de fines

como verdades provisionales, y se considera una tarea problemática, nunca acabada, ello permite también la posibilidad de reorientar los procesos educativos.

La orientación y reorientación de los actos con base en el conocimiento de las posibles rutas de solución de los problemas que se presentan como relevantes en educación, se conforman gracias al conocimiento sobre lo heredado. En este sentido, sigue siendo deseable la preparación de los educadores en el terreno de los fines en tanto condiciones implícitas en los procesos y materiales que conforman las materias de estudio o los contenidos específicos, y que toman forma concreta en las actividades escolares. Lo que Dewey denominó ‚espíritu‘, y que cobra materialidad en las instituciones, en las formas de relación entre los sujetos, entre otros elementos, es una herramienta conceptual para pensar en la educación en términos de sus logros a nivel de la formación moral de los sujetos, dado que los fines y objetivos educativos, al enraizarse en los contenidos que se transmiten, representan y contienen significados acerca de los problemas y asuntos morales.

Por otro lado, la continuidad entre fines y medios como concepto y como elemento de planeación de la actividad educativa, permite abordar la discutida cuestión acerca de cómo posibilitar la interacción entre el medio ambiente que se ordena para la enseñanza y el aprendizaje, y los fines educativos que efectivamente pueden lograrse. La cuestión tiene una vía de salida si se toma en cuenta que lo que el alumno hace con los instrumentos, con los materiales de la actividad escolar, muestra sus disposiciones, hábitos e intereses en su estado presente y otorga pistas para reorientarlos. La articulación entre fines y medios ha de tomarse como una compleja y continua interacción en la que, más allá de esperar el resultado concreto de la actividad para evaluarlo y estandarizarlo, se ponga énfasis en el hacer que transcurre en el momento mismo de la actividad escolar. Ese hacer por supuesto, tendrá que considerar tanto al maestro como al alumno.

Si se considera que los fines educativos son una derivación de distintas teorías éticas, epistemológicas, antropológicas, etc., éstos se convierten en absolutos, sin referentes reales para la acción educativa, y sin consideración de las características de los sujetos a ser educados. En la manera en que desde el punto de vista deweyano se deben considerar los fines educativos, encontramos que han de ser interpretados y ser útiles como elementos de interpretación para establecer relaciones entre el conjunto de fines de un curriculum y entre éstos y las actividades, materiales, momentos (los medios) que se proponen para

alcanzarlos. Fines y medios, representan estructuras de conocimiento, ideas en el sentido deweyano, que nos son útiles con miras a elaborar y resolver situaciones pedagógicas.

Imaginarse la formulación del curriculum desde la perspectiva deweyana, consideraría sin duda, aquellas dos fuentes para la elaboración de los objetivos educativos: individuo y sociedad. La particularidad, a mi entender, estaría en el centramiento en las posibilidades de crecimiento del sujeto. El diseño de situaciones totales o mediante proyectos se haría indispensable tanto para posibilitar el despliegue de la actividad del maestro como líder y artista, tanto como para poner en acción las potencialidades latentes de los alumnos.

Comprendido de esta manera, el diseño y la implementación de un curriculum o programa de estudios deja de ser sólo un asunto técnico, para considerar el sentido ético de la educación y atender a las regulaciones que, más allá del cumplimiento del calendario y las actividades escolares, imponen necesariamente, los problemas y cuestionamientos que la misma puesta en marcha del plan implica.

La separación entre lo ético, el sentido, la orientación de los procesos educativos y lo técnico; entre regulaciones internas (los fines) y regulaciones externas (los medios), deja de tener sentido si se consideran las consecuencias tanto de los fines como de los medios, al momento de plantearlos y de llevarlos a cabo. Es decir, la experimentación mental que en principio, nos veríamos obligados a realizar para hacer la propuesta de fines, no como fines últimos, en sí mismos, sino como fines a la vista, y de los medios, del cómo conseguir los primeros, nos conduce directamente a preguntarnos por sus posibilidades y valoración, por sus consecuencias, antes de ser propuestos. La concepción dialéctica que sobre fines y medios tiene Dewey, protege al educador de tomar decisiones porque atienda a un valor, a una actitud o comportamiento considerados superiores. Le obligaría a pensar en las consecuencias de trabajar con determinadas actividades, materiales y ejemplos en relación con los fines propuestos.

El papel del profesor, en tanto líder y artista, deberá estar a favor del progresivo control de la experiencia por parte del alumno. Ha de proporcionar las condiciones (los medios) que propicien el crecimiento, el uso del método de la experiencia. La tarea del maestro es dar forma al ambiente físico y social que ayuden a la consecución de experiencias reflexivas. La concepción del alumno como niño, tendría que desterrar en la

acción del profesor su trato como un sujeto meramente sensitivo, pues ello daría lugar a cortes transversales en su comportamiento (como una diversidad de sensaciones que no conducen a nada específico). El profesor se ve obligado a ver al educando como una unidad orgánica. Mientras el aquél no esté en condiciones de dirigir, de controlar su propia experiencia, el maestro tiene la responsabilidad de hacerlo, no en términos de la imposición de actividades y sus resultados, sino regulando, vigilando el escenario en que potencie el crecimiento de sus educandos.

La crítica mayor que Dewey hace a los fines considerados últimos, es la que se refiere a la consecuencia que en educación tiene mirar los fines como realizaciones absolutas y con un único significado, a saber, la fragmentación del mundo que rodea al sujeto, y en consecuencia, la fragmentación de su conducta. Como vimos en los capítulos 3 y 4, para Dewey, la conducta humana es un todo en el que permanecen conectadas las formas más básicas, tales como instintos e impulsos, con las más complejas, como hábitos de acción y pensamiento. La interacción constante entre el equipaje biológico y el entorno social del sujeto, enlaza de manera permanente todas las expresiones y elaboraciones de la conducta. Pretender separar lo bueno de lo malo de forma maniquea, tiene como consecuencia la conformación de una doble moral, que a la par, implica la determinación del sujeto por el momento inmediato, y deja de lado el desarrollo de la comprensión y de disposiciones a la acción reflexionada, elementos de una conducta integradora de distintas disposiciones para la acción.

En la relación fines-medios establecida por Dewey, éstos son también fundamento y un elemento previo para conseguir un fin. El fin propuesto no puede ser concebido en su realización sin el elemento previo que es el mismo medio. En el caso de la educación, se refiere a conocimientos o habilidades adquiridos como condición para la realización del fin. Se podría interpretar que el medio es en realidad un fin en sí mismo, dado que, si asociamos al medio con la realización de una tarea o la ejecución de alguna acción específica, los conocimientos y las habilidades no son compatibles con esta forma de entenderlo. Sin embargo, dado que en la planificación de la enseñanza, la organización está dada por la lógica del contenido de las materias o las disciplinas que se enseñan, resulta muy difícil enseñar y aprender ciertos conceptos, nociones o desarrollar habilidades concretas, sin los elementos (conocimientos o habilidades) que resultan condiciones previas, y sin los que es

más remota la realización de fines más complejos. En el caso de los fines en educación moral, nos estaríamos refiriendo por ejemplo, a la adquisición conocimientos sobre las normas morales, con el fin de que el alumno se convierta en un agente moral.

En el planteamiento, el medio es parte del fin, y no obstante, puede ser claramente propuesto como tal. El medio es invariablemente parte del fin, sin él, éste no puede operar, realizarse, y es incondicionalmente necesario para que se realice en su mejor forma. También, hemos de considerar que el medio es parte del fin, en el sentido de que su ejecución implica la práctica misma, o por lo menos un acercamiento a la realización del fin propuesto. En este caso, los medios se plantean como tareas en el sentido de consignar diversas formas de aprovechamiento de lo realizado, son expresiones que nos indican características propias de lo que define a un fin, como un conjunto jerarquizado de diversos aspectos de la situación.

Sobre la educación en general y la educación moral en particular. Consecuencias pedagógicas

La educación moral suele tratarse como una materia con un contenido específico y con sus propios métodos. Es recurrente su apelación ya sea como un factor remedial ante la mala conducta de los alumnos, o como medio para contribuir a resolver, vía la “transmisión de valores”, la “generación de actitudes de convivencia”, “el respeto a las normas” (todas éstas, frases localizadas en formas de entender la educación moral), un estado –se dice- de crisis social y de valores.

Las orientaciones en términos procedimentales, van desde el *entrenamiento* en habilidades que den cuenta del “conocimiento y cuidado de sí mismo”, hasta la *promoción* de actitudes para el “respeto y aprecio a la diversidad”, y el “sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad”, por ejemplo. Entrenamiento y promoción que apelan a sanciones, a sentimientos y emociones; o a veces, a la evocación de un comportamiento virtuoso (por ejemplo, en los relatos de las grandes hazañas de héroes).²⁰

²⁰ “La conspiración. Entonces aquí vienen algunos personajes que participaron en la independencia, Allende, Hidalgo. Entonces ahí se pasa a su biografía, por qué fueron tan rimbombantes sus nombres, por qué trascendieron, por qué trascendieron hasta ahorita. Entonces en civismo yo les menciono mucho lo que es de

Desde la perspectiva deweyana, de la que hemos dado elementos de análisis, podemos hacer referencia a consecuencias, en términos de supuestos para los fundamentos y prácticas de la educación moral. A continuación, damos cuenta de algunos.

La educación moral no es una parcela aparte de la educación en general. En todo proceso educativo, de alguna manera se moraliza, en tanto las diversas formas de despliegue del proceso y sus elementos, contienen preocupaciones, problemáticas humanas que han tenido que resolverse para que la vida continúe. El mantenimiento de la vida en un continuo crecimiento, en continua evolución, exige mirar a las consecuencias de las decisiones tomadas, y de los actos en que nos vemos inmiscuidos, analizarlas y elaborar con base en esa reflexión, certezas provisionales que nos guían, que nos conducen en nuestra interacción con el medio ambiente físico y social, a concebir, como lo señalara Dewey, la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos. Aunado a ello, el carácter consciente e intencionado de la educación, nos lleva a plantearnos que, quienes enseñan y quienes aprenden, están en el espacio educativo con una intencionalidad específica, esto es, son capaces (o lo serán) de explicar el por qué y el sentido de lo que hacen; planear, prever o evitar un determinado hacer. La conciencia del hacer tiene su “evidencia” en el saber hacer. Junto con la responsabilidad por el saber hacer, constituyen el aspecto moral de la educación.

Proceder intencionalmente en educación, supone organizar experiencias de aprendizaje en las que se analicen las condiciones en las que surgen los problemas y sus posibles soluciones. También la organización de condiciones materiales y de pensamiento que permitan al alumno, apropiarse de nuevos y más elaborados significados sobre las distintas dimensiones de las materias de estudio, que lo conduzcan a una comprensión e interpretación activa de la vida individual y social.

La experiencia vital real como punto de partida, se tiene que comprender como una especie de estructura compleja de impulsos, hábitos y disposiciones que tienen lugar en formas de comportamiento que, si bien algunas son evidentes por sí mismas, se hace

Guerrero, Guerrero ya ven que lo iban a matar y que no sé qué, que agarraron a su papá. Les digo, “fijense cómo antes no les interesaba tanto, a Guerrero no le interesó tanto que a su papá lo fueran a matar porque él quería que todos, no nada más su papá, fueran libres, que todos fuéramos libres”. Entonces yo agarro de este libro esos personajes y les digo que pongan lo más importante que salió de ese personaje pero también sacamos los valores de esa persona, por qué fue por lo que luchó, no luchó nada más por él y por su familia, luchó por todos”. (Testimonio de una profesora de educación primaria. UPN; 2009, s/p)

necesario un trabajo de vigilancia. Esta vigilancia tendría que considerar la interacción no sólo en términos de manipulación de materiales, sino de lo que el alumno pudiese expresar, tanto de aquello que le va permitiendo hacer el uso de determinado material o actividad, como de los resultados en sí mismos, de acuerdo con las características de la naturaleza de la materia de estudio de que se trate. A su vez, la idea y disposición que se origina y/o se retroalimenta, ha de ser retomada en momentos subsiguientes.

Las actividades y materiales de estudio en tanto medios, constituyen un nivel de tratamiento de los contenidos, previo a una finalidad más abarcadora, que está integrada por distintas disposiciones que se movilizan cuando el sujeto se confronta con problemas de su entorno. Éstos, son inseparables de opciones científicas, ideológicas, políticas, etc.

El vínculo fines-medios en educación, supone el tratamiento diferenciado y al mismo tiempo articulado, de la vida real del sujeto que es educado y el conocimiento como resultado del proceso educativo. Si el crecimiento es el único fin en sí mismo, lo que se entiende por conocimiento, no es más que la continuidad de la experiencia, llevar a un hábito, a una disposición, de manera sostenida, hacia puntos más elevados de evolución. Así, se hace necesario evitar la fragmentación del contenido, separar fines y medios, sujeto y objetos de pensamiento y proponerse la tarea educativa, también, como un circuito orgánico.

El vínculo fines-medios deweyano, pretende superar la visión de los contenidos como instrumentos. La materia de estudio, dado que es una sistematización de problemas y soluciones de la humanidad, contiene intereses, problemas y objetivos de la vida moral, así como estrategias para su resolución y comprensión.

Lo que se constituya como educación moral, ha de considerar su vinculación a campos particulares de conocimiento. El conocimiento moral abarca múltiples dimensiones, elaboradas y estudiadas históricamente, que complejizan su tratamiento, de tal forma que la definición de los objetivos de la educación moral no es un asunto vacío, en tanto se corre el riesgo, al existir múltiples explicaciones, de orientarse predominantemente por alguna de ellas, otorgando un contenido específico a la significación de la conducta moral y, con ello, el adoctrinamiento de los sujetos que se educan.

La orientación de las decisiones sobre los objetivos de la educación moral acompañados del principio de la intencionalidad educativa, aporta claridad en su

definición, en tanto que apoyan el punto de vista antropológico, social, psicológico, en que basamos nuestros proyectos educativos. Las intenciones educativas y los fines sociales, han de ser motivo de discusión y ser elemento constante en la construcción curricular, discutir qué es lo que tiene vigencia, cómo se constituye en problemático para los educandos.

Por otro lado, el pensamiento filosófico de Dewey critica la concepción de la actividad intelectual en el marco de una única forma de entender la racionalidad. Podríamos encontrar en esa forma de concebir la elaboración de proposiciones y el desarrollo de estructuras de pensamiento lógicas como exclusivas del pensamiento matemático y científico y negar que puedan ser características del pensamiento moral. Sin embargo, si nos atenemos a los argumentos del propio Dewey, podríamos aventurar la hipótesis de que su manera de concebir la formulación de juicios de valor, incluidos los morales- está aparejada sí, a un desarrollo del pensamiento lógico, pero que no olvida la consideración del conocimiento obtenido de la percepción sensomotora y de las prácticas sociales en las que se encuentra comprometido el individuo. No niega que tanto los conceptos como las proposiciones lógicas sean importantes, pero los incluye dentro de lo que concibe como “capacidad de juicio” y que abarca, junto con el cognitivo, otros factores tales como los éticos, estéticos y emocionales que se llegan a omitir en las explicaciones racionalistas sobre el aprendizaje.

El significado del desarrollo y su lugar en la educación moral para Dewey sólo puede comprenderse mediante una consideración de su interpretación evolucionista del hombre y de la sociedad. El filósofo mantiene una interpretación evolucionista de las potencialidades humanas, visión que presenta ilimitadas posibilidades de desarrollo. Desde una perspectiva evolucionista, el cambio otorga nuevas posibilidades y fines por alcanzar. Una interpretación evolucionista del hombre, exige que las normas éticas sean reemplazadas por una norma del bien humano que tome en cuenta el cambio progresivo (el crecimiento).

El concepto de crecimiento, es para Dewey una norma del bien que es universal y al mismo tiempo compatible con una interpretación evolucionista del hombre y de la sociedad. También, le permite argumentar sobre el supuesto del absolutismo e inflexibilidad de las interpretaciones filosóficas y sociales sin caer en relativismos. El

crecimiento humano es visto por Dewey como la realización progresiva de posibilidades humanas, producida por la interacción entre impulso y hábito.

La vinculación de impulsos, deseos y hábitos en la conformación de la experiencia reflexiva, en relación con la educación moral, tiene la pretensión de introducir en las prácticas e intereses sociales, por medio del ejercicio del pensamiento reflexivo. El tratamiento, la intervención en los hábitos ya constituidos fuera del espacio escolar, debe ser recuperado y trabajado en sus significados para el alumno.

La educación moral, no es distinta de la educación en general. Ha de relacionarse con problemas, condiciones y necesidades reales y apartarse de la pura definición formal de los programas educativos y de las declaraciones de principios. La totalidad a la que aspira toda educación, significaría “la *consistencia* del modo de respuesta con referencia a la pluralidad de los sucesos que ocurren” y no una suma cuantitativa de materias, conocimientos o competencias consideradas independientes unas de otras y cuya conexión depende exclusivamente de capacidades consideradas talentos individuales. Desde el quehacer del sujeto, implicaría el sostenimiento de una participación comprometida en la dirección y retroalimentación de las actividades de los grupos sociales a los que pertenece, y participar activamente en el sostenimiento de la vida.

La validez o la veracidad de los fines sociales y educativos, va ceñida y se verifica por el mejoramiento de las condiciones de vida. Así, los fines en perspectiva en relación con los fines efectivamente logrados, tienen un punto de referencia para la valoración de su veracidad en las *condiciones que operan como medios para el fin deseado*. Interpretamos que si puede haber una ponderación acerca de las condiciones mejores a partir de los fines propuestos, es la propia valoración de lo que se ha hecho para conseguirlo, si somos coherentes con el planteamiento deweyano.

Puede alcanzarse un consenso válido únicamente cuando la evidencia está a disposición de todos, cuando la gente delibera, evalúa y critica sobre una base más amplia posible. La verdad no es constante, por ello, la educación consiste en un proceso de aprender a interactuar con nuestro medio, a construir formas de acción ante las problemáticas que nos impone y a utilizarlas para solucionarlas, en un proceso de crecimiento.

Si la labor de la escuela está inevitablemente unida a la reconstrucción social continua, es tarea primordial de ésta, hacer que en todos los ámbitos del curriculum, el alumno afronte la realidad social. Mediante el proceso educativo, la experiencia se amplía.

Bibliografía

- Avanzini, Guy (1987) “La búsqueda de las finalidades” en G. Avanzini (coordinador) *La pedagogía en el siglo XX*, 4ª ed., Narcea, Madrid.
- _____ (1998) “Las finalidades de la educación” en G. Avanzini (coordinador) *La pedagogía hoy*, FCE, México.
- Bárcena, Fernando (1993). “La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación”, en *Revista Teoría de la Educación*, Vol. 5, pp. 59-85.
- Bateman, Walter (2000) *Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Gedisa, Barcelona.
- Bernstein, Richard J. (2010) *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder, Barcelona.
- Bestard-Camps, J. (1991) “La familia: entre la antropología y la historia”, en *Papers, Revista de Sociología*, No. 36, Universidad de Barcelona, Barcelona. pp. 79-91.
- Bourdieu Pierre y L. J. D. Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Brezinka W. (1990) *Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Análisis, crítica y propuestas*. Herder, Barcelona.
- Brubacher, John W., Case C. W. y Reagan T. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. Construir una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa, Barcelona.
- Catalán, M. (2001) “Una presentación de John Dewey”, en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, XXII, enero-abril. Universidad de Murcia, Murcia. pp. 127-134.
- Contreras, D., José. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal, Madrid.
- Childs, J. L. (1971) “Las funciones civilizadoras de la filosofía de la educación”, en D. E. Lawson y A. E. Lean (Compiladores). *John Dewey. Visión e influencia de un pedagogo*. Nova, Buenos Aires.
- Del Castillo, Ramón (2003) “Introducción: El amigo americano”, en J. Dewey. *Viejo y nuevo individualismo*. Paidós, Barcelona.
- Dewey, J. (1925) “Los principios morales que cimentan la educación”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171). Madrid. Localizado en: <http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html>

- _____ (1952) *El hombre y sus problemas*. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (1953) *Libertad y cultura*. UTEHA, México.
- _____ (1964) *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. FCE, México.
- _____ (1965) *Teoría de la vida moral*. Herrero, México.
- _____ (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Barcelona.
- _____ (1994) “El niño y el currículum” y “Escuela y sociedad”, en *Antología sociopedagógica*. CEPE, Madrid.
- _____ (1996) *Liberalismo y acción social. Y otros ensayos*. Edicions Alfons El Magnánim-IVEI, Valencia.
- _____ (2000) *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Edición de Angel Manuel Faerna. Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (2004a) *Democracia y Educación*. Morata, Madrid.
- _____ (2004b) *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (2004c) *Mi credo pedagógico*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- _____ (2004d) *La opinión pública y sus problemas*. Morata, Madrid
- Dilthey, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Losada, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Sígueme, Salamanca.
- Frankena, W. (1953) “Filosofía de Dewey”, en *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. UTEHA, México.
- Fullat, Octavi. (1982) *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del libro, Barcelona.
- Furlan, A. (1978) “Metodología de la enseñanza” en VV.AA., *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, ENEP Iztacala, UNAM, México.
- Geneyro, Juan Carlos (1991) *La democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey*. Antrophos, Madrid.
- Gómez, Carlos (2007) “Capítulo 1. El ámbito de la moralidad: Ética y moral” en C. Gómez y J. Muguera (eds.) *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Alianza, Madrid.

- Gil Cantero, Fernando, (1991) “Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a finalidades educativas”, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Volumen 3, pp. 113-126.
- Hamlyn, D.H. (1977) “X. Los aspectos lógicos y psicológicos del aprendizaje”. En R.S. Peters (compilador). *Filosofía de la Educación*. FCE, México.
- Horkheimer, Max (2002) “Medios y fines” en *Crítica de la razón instrumental*, Trotta, Madrid.
- Horwitz, R. (1993) “John Dewey [1859-1952]” en L. Strauss y J. Cropsey (Compiladores) *Historia de la filosofía política*. FCE, México.
- Jover, Gonzalo, 1987, El sentido de la intencionalidad en la relación educativa, *Revista Española de Pedagogía*, Año XLV, número 176, abril-junio, pp. 207-225.
- Lyons Nona (2010) *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer, New York.
- Martinello, Marian L. y G. E. Cook (2000) *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Gedisa, Barcelona.
- MEDINA Cepero, Juan Ramón (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Ariel, Barcelona.
- Molinos Tejada, Ma. Del Coro (2000) *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. EUNSA, Pamplona.
- Moore, T.W. (1974) *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza, Madrid.
- Mougán R., J.C. (2000) *Acción y racionalidad: actualidad de la obra de John Dewey*. Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Mougniotte, A. (1998) “Los métodos de enseñanza y de trabajo”, en G. Avanzini (coordinador) *La pedagogía hoy*, FCE, México.
- Peters, R.S. (1977) “Los objetivos de la educación: investigación conceptual”, en Peters, R.S. (Compilador) *Filosofía de la Educación*. FCE, México.
- Puig Rovira, Joseph Ma. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós, Barcelona.
- Rodríguez, A. y G. Edelstein (1974) El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica en *Revista de Ciencias de la Educación*. AñoIV, número 12, septiembre, Buenos Aires.

- Rorty, Richard (2000) *El pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Ariel, Barcelona.
- Rubio Carracedo, José (1996) *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Trotta, Madrid.
- Salmerón Castro, Ana María (2000) Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1) México.
- Schön, D. A. (1992). "The theory of inquiry. Dewey's legacy to education". *Curriculum inquiry*. 22:2, pp. 119-139.
- Short Kathy G., J. Schroeder, J. Laird, G. Kauffman, M. J. Ferguson, y K. M. Crawford (1999) *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Gedisa, Barcelona.
- Sockett, Hugh. (1977) "VII. La elaboración del curriculum: selección de un medio para determinado fin". En R.S. Peters (compilador). *Filosofía de la Educación*. FCE, México.
- Spencer, Rosa A.P., De y Ma. Celina M. de Giudice (1964) *Nueva didáctica general*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Taba, H. (1980) *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. 5ª ed., Troquel, Buenos Aires.
- Tomasello, M. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Torres Hernández, Rosa María (1997) *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en los periodos presidenciales de Plutarco Elías Calles y el Maximato (1924-1934)*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México, FFyL-UNAM, México.
- Uhl, Siegfried. (1996) *Los medios de educación moral y su eficacia*. Herder, Madrid.
- UPN (2009) "Estudio exploratorio de la serie de materiales de Formación Cívica y Ética para educación primaria". Informe de circulación interna. UPN, México.
- Whitin, Phyllis y D. J. Whitin. (2000) *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Gedisa, Barcelona.