

¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?

What is the contribution of John Dewey about the teacher's role in moral education?

Josu Ahedo Ruiz

e-mail: josu.ahedo@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). España

Resumen: En la concepción educativa de Dewey el estudiante adquiere protagonismo porque la condición del aprendizaje radica en el interés del estudiante. Sin embargo, el rol de profesor no es secundario porque consiste en ayudarlo a descubrir cuáles son sus intereses y a enseñarle el método necesario para reflexionar sobre la realidad social. La influencia hegeliana se observa en Dewey por su intento de superar los dualismos epistemológico, ontológico y moral. El fin de la sociedad es el mismo que el de la educación y el de cada individuo que consiste en la mejora social. Dewey rechaza el fin como algo externo a la acción, lo que le lleva a identificar los fines con los medios. Esto solo es posible mediante la utilización de un método basado en la experiencia y que culmina en ella porque la mejora social requiere que el punto de partida sea la propia realidad social. Este método fundamenta su pragmatismo convirtiendo a la acción en instrumental, como el medio necesario para la reforma social. El profesor es responsable de la educación moral y debe lograr que el estudiante reflexione sobre la realidad social, buscando su mejora, y este aspecto da sentido a la educación del carácter.

Palabras clave: profesor; experiencia; método; educación moral; sociedad.

Abstract: In Dewey's educational conception the student is protagonist because learning requires as a condition the student's interest. Nevertheless, the teacher's role is not secondary because it consists in helping student to discover which his interests are and teaching him the method that is necessary to think about social reality. The Hegelian influence is observed in Dewey by his attempt of overcoming the dualisms epistemological, ontological and morally. The end of the society is the same that of the education and of every individual and consists in social improvement. Dewey does not accept that end is something external to the action, thus he identifies ends with means. This is only possible through of a method founded on the experience and that it culminates in the experience because the social improvement needs that the own social reality is the starting point. This method bases his pragmatism turning into action in instrumental as the way necessary

for social reform. The teacher is responsible for moral education and he must achieve student thinks about social reality, looking for its improvement, and this makes meaning to character education.

Keywords: teacher; experience; method; moral education; society.

Recibido / Received: 27/04/2016

Aceptado / Accepted: 24/10/2016

1. Introducción

El objetivo de este artículo es explicar cuál es la tarea educativa del profesor en la educación moral del educando. Esclarecer esta cuestión implica el conocimiento previo de qué entiende Dewey por educar. Se explicará que el concepto de educación que propone es diferente al de la socialización, ya que adaptarse a lo establecido supone aceptar la realidad tal y como es, sin considerar que es cambiante en sí misma. Por tanto, no cree que conocer sea algo netamente pasivo. En su afán de explicar los conceptos, Dewey está afanado por descubrir cuál es su utilidad. En este sentido, indica que la finalidad de cualquier aprendizaje es mejorar la sociedad. De este modo Dewey implanta un concepto de la educación con un carácter procesual porque insiste en el valor que atribuye a la experiencia, situándola como punto de partida del conocimiento, pero también como punto de retorno de la educación. Educar es mejorar la sociedad.

La concepción de la educación como un proceso está fundamentada en la metodología propuesta por Dewey con el método reflexivo como camino para resolver los problemas que surgen en la sociedad. Esto permite destacar el pragmatismo de la filosofía deweyana. Además, subraya que educar no es únicamente transmitir, ya que todo aprendizaje debe partir del interés del educando, dado que la principal tarea del profesor es enseñar el método para conocer la realidad para mejorar la sociedad en lo que sea necesario.

Merece la pena resaltar la especial relación que establece Dewey entre los fines y los medios, distinguiéndolos conceptualmente, pero sin asignar a los fines un carácter teleológico. Los fines se construyen con la acción, no están dados previamente. Esto incide en su particular visión de la ética, dado que lo bueno no puede estar aislado de las consecuencias de la acción. El sentido pragmático en Dewey se observa al señalar que el desarrollo moral del educando no puede desligarse de la mejora social. Esto implica no proponer la virtud como objetivo de la ética, tal y como señalan las éticas centradas en la educación del carácter. No obstante, Dewey soluciona este posible olvido de la virtud al aceptar la importancia de los hábitos, pero sin separarlos de la función pragmática de mejora social.

2. La educación como proceso

La obra del filósofo John Dewey es inmensamente fecunda y es incuestionable su reconocimiento como una de las principales figuras en el ámbito educativo del siglo XX. Entre sus numerosas aportaciones se puede destacar la particular concepción de la educación que concede un papel diferente al profesor. Por tanto, para profundizar en este rol atribuido al educador se requiere tener claro cuál es concepto de *educación* propone Dewey. La educación, según Dewey (1916),

tiene una doble dimensión: individual y social. La individual está centrada en el alumno, aunque comprender la educación únicamente de este modo denotaría una insuficiencia, soslayando el sentido social de la acción educativa, al entenderla sólo como una reorganización de la vida a nivel individual.

El concepto de educación entendido como socialización o preparación para la vida adulta que había sido propuesto por Durkheim (1975). Con él se subraya la función colectiva de la educación que ha de consistir en la adaptación del niño al ambiente social en el que le ha *tocado* vivir. Sin embargo, esta adaptación social está desprovista de la intención transformadora de la realidad que, según Dewey (1916), debe acompañar siempre a la acción educativa. En este sentido, Dewey (1916) afirma que el ambiente de los adultos no debe ser aceptado por los niños como algo fijo. La insuficiencia del planteamiento de Durkheim reside en concebir la tarea educativa como adaptación porque olvida que las circunstancias de la sociedad son cambiantes, aspecto que hay que tener presente en la educación según la propuesta pragmática deweyana. Además, la educación entendida como adaptación no concede a la experiencia el valor atribuido por Dewey.

No obstante, Dewey (1897) reconoce la función socializadora de la educación porque deber ser una preparación para la vida, pero no se ha entender solamente como adaptación, sino como proceso. El objetivo de la educación requiere no ser desligada de ese proceso de reforma de la sociedad. El proceso consiste en aprender de la experiencia para mejorarla. Esto conlleva la importancia de establecer cuál debe ser el método más útil para aprender de la experiencia en orden a descubrir qué debe ser cambiado de ella. Vanderstraeten (2002) señala que esta transformación social ha sido heredada por la actual concepción constructivista, aunque no sería adecuado *tildar* la filosofía deweyana de constructivista.

La renovación de la *educación* es realizada por Dewey al idearla como algo activo, acentuando el carácter pragmático de la misma, ya que es el medio adecuado para la reforma social. Dewey (1916) considera que la actitud del estudiante no puede ser puramente pasiva, de recepción del conocimiento, adaptándose a lo establecido, sino que educar aporta la preparación necesaria para mejorar la realidad social. En este sentido, la educación como transmisión de conocimiento, desligada de la experiencia, es una limitación. Se trata de no aceptar la realidad social como la percibimos, sino de conocerla con el fin de mejorarla. En atención a este propósito, Arthur (2003) defiende que la educación para Dewey tenga una clara intención moral. Por tanto, la educación es concebida por Dewey como una reconstrucción continua de la realidad social.

El objetivo de la educación como iniciadora de la transformación social requiere también una específica concepción de la escuela. Dewey (1916) afirma que la función de la escuela es el crecimiento continuo de cada estudiante, estableciendo una relación entre el crecimiento individualizado y la transformación social. Esto facilita comprender el empeño de Dewey en idear la escuela como una sociedad en sí misma (Catalán, 2001). Dewey establece una relación entre el crecimiento moral de cada estudiante y el perfeccionamiento social que se convertiría en la manifestación real de ese crecimiento. Por eso Dewey indica que cada ser humano es responsable de modificar la realidad social, tarea de la cual no puede desentenderse porque está ligada a su crecimiento moral. Esto implica que el rol del profesor no sea transmitir

conocimiento o imponer normas de conducta, sino ayudar a conocer la realidad social para que cada estudiante aprenda qué debe cambiar de ella.

Esta intencionalidad moral de la educación se puede realizar de dos modos, primero, según lo que se determine qué es el bien o, segundo, mediante la enseñanza de un método que permita reconocer qué debe ser modificado de la realidad. Sin embargo, para Dewey el bien no es algo estático porque la realidad social es cambiante, por eso la primera vía no puede ser aceptada, eligiendo Dewey la segunda. Esto implica la utilidad de que el profesor enseñe adecuadamente este método. La base de esta metodología radica en generar en los estudiantes el buen hábito de pensar como condición necesaria para mejorar la sociedad.

Atendiendo a lo explicado, según Dewey la educación no es sólo transmisión de conocimientos como medio para la adaptación social, esto es un reduccionismo porque olvidaría que la educación tiene una doble dimensión, individual, establecida como mejora personal, y social, en cuanto que esa mejora realmente lo es si ayuda a la transformación de la experiencia. Este giro de la acción educativa conlleva un profundo cambio metodológico, basado en el papel de la experiencia como principio básico de la educación. La educación es procesual, por eso lo más significativo en Dewey es el método que facilita aprender de la realidad social. La concepción educativa de Dewey tiene un claro carácter pragmático porque une el crecimiento personal a la mejora de la sociedad.

3. La experiencia como principio y fin del proceso de aprendizaje

Dewey propone un nuevo modelo de aprendizaje basado en resolver situaciones problemáticas. El auténtico aprendizaje es iniciado cuando el estudiante es capaz de encontrar la solución a los problemas generados por la realidad social. La resolución de estos problemas exige el uso de un método que es aprendido en la escuela. Dewey concibe la tarea educativa como un aprendizaje basado en enseñar a reflexionar, esencia del método didáctico. El método comienza con el análisis de la experiencia y culmina en ella porque si el aprendizaje no es útil para la reforma social se soslayaría el carácter pragmático de la educación. Esta sistematicidad metodológica manifiesta la influencia hegeliana porque Dewey emplea una metodología circular al establecer como punto de partida y como fin la experiencia (Cadrecha, 1990). Por tanto, el proceso establecido por Dewey es dialéctico porque el estudiante debe relacionar cada experiencia conocida con las anteriores, proporcionando un conocimiento útil para las siguientes experiencias.

Dewey (1916) señala que el primer paso del método propuesto es una situación genuina de experiencia que interesa al estudiante porque la considera esencial para su crecimiento personal. El interés es el criterio que delimita en qué circunstancias una situación de la experiencia es realmente útil para la mejora personal. Segundo, esta situación de experiencia consiste en un problema que requiere ser resuelto, estimulando el pensamiento. Tercero, el estudiante analiza el problema, pero para ello requiere una información sobre lo que realmente ha sucedido. Cuarto, el estudiante plantea diferentes hipótesis como soluciones a esa problemática presentada, que deben ser consecuentes con la experiencia ya aprendida. El propio alumno es responsable del desarrollo de esas hipótesis descubriendo si son

relevantes o no. En este sentido, Dewey (1916) establece que el modo de aprender de la experiencia requiere un punto de autodidactismo, aunque es responsabilidad del profesor enseñar el método. Quinto, cada estudiante debe probar sus ideas experimentalmente para aclarar su significado y descubrir la validez de las mismas.

El interés es el criterio para la selección de las experiencias relevantes, sin el cual no es posible la experiencia auténtica. Por eso, el interés es condición del conocer y del pensar reflexivo, como causa del aprendizaje. Dewey (1916) señala que la situación concreta estimula pensar, por eso la experiencia es el punto de partida del pensamiento. Acentúa que pensar consiste en establecer relaciones entre lo que hacemos y las consecuencias de esa acción. La razón para estimar la conveniencia de los resultados es que esa experiencia sea organizadora de la realidad transformándola en algo mejor.

Dewey (1916) clasifica la experiencia en educativa o anti-educativa que es aquella que no logra el resultado esperado. La experiencia anti-educativa no se relaciona con las futuras y, por tanto, no es concebida como guía (Dewey, 1938). No contribuye a ser mejor persona. Dewey (1938) establece dos condiciones para que la experiencia sea educativa: una, que proporcione, realmente un crecimiento del sujeto y, otra, que sea transformadora de la realidad que repercute en ella para hacerla mejor. No obstante, Dewey establece una prioridad de la finalidad social frente a la personal porque si la resolución de la problemática planteada por la experiencia mejora la realidad social, esta es la señal de que es significativa y, consecuencia de ello, también perfeccionará a la persona. El problema es cómo reconocer cuándo una experiencia cumple este doble criterio, cuestión resuelta por Dewey mediante el uso adecuado del método propuesto.

Esta concepción metodológica implica un cambio epistemológico en el conocimiento, base del pragmatismo en Dewey. Hirschberger (1963) acentúa que este pragmatismo consiste en la rebelión del sujeto contra la imposición del objeto. Dewey se plantea cómo superar el dualismo conformado por el binomio sujeto-objeto en el acto de conocer. No acepta ni la solución apuntada por la corriente realista que desde Aristóteles acepta que el objeto presente en la realidad es el origen del conocimiento ni la idealista, iniciada con Kant, que intenta superar la limitación de la presencia del objeto, prescindiendo de él, enfatizando que es el sujeto el que genera el objeto del conocimiento. Dewey intenta superar esa limitación, pero sin prescindir absolutamente de la presencia del objeto porque acepta que no es posible. El conocimiento comienza en la experiencia que tiene dos componentes: uno pasivo, la recepción y otro activo que es la experiencia de esa recepción, que es de carácter personal porque no es la misma para todos. Por tanto, no entiende el conocimiento como una pura actividad, sino en un sentido pasivo-activo. En parte pasivo, por la necesaria influencia de la realidad para conocerla, pero también activo porque la realidad es cambiante y para conocerla es necesaria la aplicación metodológica apuntada.

Cadrecha (1990) afirma que la epistemología de Dewey es instrumentalista. Aspecto que queda evidenciado en que las ideas han de ser útiles para la reconstrucción de la realidad social. La idea no se puede separar de la experiencia que la generó y es instrumento para conocer otras ideas. También Catalán (2001) sostiene este carácter instrumental de las ideas porque para Dewey conocer es

la acción instrumental de resolver problemas. Este instrumentalismo de las ideas expresa el carácter pragmático de su filosofía. Dewey sustituye el concepto de *verdad* por el de *investigación*, al entenderlo como el proceso que posibilita conocer (Hirschberger, 1963).

Dewey es consciente de que postular que la experiencia del conocimiento es personal puede generar críticas de carácter subjetivista. Sin embargo, pretende salvar esta acusación al proponer la necesidad de un intercambio de experiencias a través de la comunicación. La necesidad de compartir experiencias requiere una metodología, no exclusivamente basada en los textos, sino más participativa con actividades conjuntas que permitan el diálogo, pero que sobre todo lo fomenten. Esta metodología debe ser aprendida en la escuela.

Dewey no cree en el idealismo platónico que postula la existencia de las ideas separadas ni tampoco entiende que el conocimiento se origine de un modo puramente pasivo por un estímulo externo proveniente de la realidad circundante. Dewey (1916) afirma que conocer es reorganizar experiencias. Esta concepción epistemológica, unida al carácter instrumental del conocimiento, conlleva un cierto relativismo porque rechaza la existencia de ideas fijas. Este rechazo del inmovilismo, que había caracterizado a la ética tradicional, influye en la concepción moral que plantea Dewey y, por tanto, en la visión de cómo debe ser la educación moral de los estudiantes.

4. El pragmatismo de la acción moral

El método epistemológico propuesto por Dewey es la condición de posibilidad de la adquisición de hábitos por el estudiante. Dewey subraya que la educación moral consiste en crear hábitos que se logran mediante la propuesta metodológica. Sin la reflexión metodológica sobre la realidad social no son posibles los hábitos porque la condición de posibilidad de estos es la mejora social. Por tanto, Dewey (1916) señala que el aprendizaje de la experiencia es la condición para la formación de hábitos. Del mismo modo que el punto de partida del conocimiento es la experiencia también lo es en la educación moral. Este anclaje en la experiencia implica que, según Dewey (1903), los hábitos tienen un desarrollo social porque se adquieren en sociedad y crecen en ella. El individuo adquiere hábitos cuando los desarrolla en la realidad social que vive, al usarlos para mejorar la sociedad. Esta intención moral de perfeccionamiento de la sociedad es la clave para determinar la adquisición del hábito.

Dewey (1916) define el *hábito* como el cambio de las condiciones naturales de cada individuo, creado a partir de la experiencia, que genera una disposición para actuar del mismo modo en el futuro. Para Dewey los hábitos son medios para alcanzar fines. En este punto es preciso advertir, según Catalán (2001), que la relación entre fines y medios es particular en la filosofía de Dewey. Catalán subraya que Dewey reemplaza la concepción clásica que separa el fin de los medios para alcanzarlo. Dewey (1916) no la admite porque recalca que los fines y los medios están en el mismo plano en la realidad práctica, ya que elegir el fin implica la elección de los medios. Dewey distingue los fines de los medios conceptualmente, pero no a nivel práctico, por eso sostiene que el fin cambia en función de la modificación

de los medios para lograrlo. Por tanto, Dewey afirma que los fines no son fijos, cuestión asumida también por el pragmatismo clásico de Peirce (Catalán, 1993). Morán (2009) sostiene que el carácter pragmático impide a Dewey aceptar la metafísica tradicional basada en esencias fijas, absolutas y necesarias. La razón para este rechazo radica en que los fines fijos impiden la utilización del método experimental propuesto por Dewey (Catalán, 1977). Por tanto, la contingencia de la realidad social y de la propia existencia conlleva la infecundidad de la consideración teleológica de la acción humana, heredada desde Aristóteles.

El fin no es un ideal establecido a priori, de modo externo al sujeto, porque esto implicaría la pérdida de la condición instrumental del conocimiento, necesario para la transformación de la realidad social y clave en el pensamiento de Dewey. Catalán (1993) advierte que Dewey sustituye la jerarquía de los fines fijos por el interés y como consecuencia de ello termina desmoralizando la conducta porque está no es buena o mala en sí misma, sino en función de las consecuencias. Por eso, frente a los fines absolutos, Dewey (1916) propone los *fines en perspectiva* (*ends in view*). Él distingue entre fines *de* la acción y fines *para* la acción, que se caracterizan por su vertiente directiva. Los fines *de* la acción harían la misma función que los medios, mientras que los fines *para* la acción serían los fines que dirigen la acción. Por tanto, sitúa los medios y los fines al mismo nivel, aunque con diferente funcionalidad práctica.

En Dewey la función directiva del fin no debe ser confundida con el objetivo de alcanzar un fin previo a la acción, considerado este fin como *lo bueno*. En el fondo, Dewey postula que *lo bueno* no es previo a la acción, como hacia lo que se dirige la acción. Además, es claro al señalar que mediante las consecuencias de los actos se *reconoce* la idoneidad de cada acción. Dewey (1916) señala que las consecuencias se aprenden de modo natural de las acciones pasadas. El *reconocimiento* del bien sigue el mismo proceso metodológico señalado para el conocimiento, con el mismo punto de partida anclado en la experiencia y con la culminación transformadora de la experiencia. El criterio para reconocer *lo bueno* es la transformación social, de modo que si mejora la sociedad, entonces la acción es buena. Por tanto, este proceso implica que no existe *lo bueno* como fin en sentido universal porque cambia al igual que la realidad social. Catalán (1993) señala el carácter instrumental de esta concepción de *lo bueno* porque Dewey considera que *lo correcto* es el medio para alcanzar *lo bueno*. Según Frankena (1963), Dewey reemplaza la idea de *lo bueno* en sí por el *fin* de la sociedad. En definitiva, en Dewey se produce una sustitución de lo correcto por lo bueno.

Dewey (1903) afirma que el conocimiento de la idoneidad de los fines requiere buscar dentro de cada uno, dado que el fin no es algo externo al sujeto que conoce. No obstante, Dewey no elimina el carácter teleológico de la acción porque señala que ésta debe tender a un fin; como los fines no son previos a la acción, se han de constituir a través del desarrollo de los acontecimientos. En consonancia con esto, Catalán (1993) indica que para Dewey el fin de la acción surge a partir de las consecuencias previstas. Por tanto, lo que mueve la acción no es el fin, sino las consecuencias de esa acción que son conocidas por la experiencia. Sin embargo, Dewey (1916) no concreta a qué tipo de consecuencias se refiere, ya que pueden ser estéticas, morales o políticas, religiosas o de cualquier otro tipo.

Dewey (1903) entiende la conducta humana desde un punto de vista social porque la formación de los valores individuales exige la participación de los ciudadanos en la sociedad. Los valores se constituyen con la acción humana, siendo positivos si ayudan a transformar la sociedad. Asimismo, estos valores son importantes porque son necesarios para la organización de los intereses de la vida. Además, la cuestión sobre cuáles deben ser esos valores debe ser resuelta por cada uno (Dewey, 1916).

Además, la visión de Dewey en la formación de los valores a partir de la realidad social implica un cambio en la concepción clásica de lo que es la virtud. Dewey soslaya el carácter perfectivo de la naturaleza humana a través de la virtud. La entiende como una disposición o hábito para ejercer una acción en el futuro del mismo modo. Además, según él discernir qué es lo bueno es una cuestión psicológica. Esta conclusión implica dos consecuencias de carácter moral. Primera, que cada uno tiene que construir los fines de cada acción, responsabilidad que no hay que ignorar. Segundo, es necesario el carácter pragmático de la acción a la hora de elegir los fines, ya que los hechos van determinando cómo deben ser los fines.

5. La educación del carácter como base de la educación moral

El método propugnado por Dewey también está presente en la educación del carácter y de la moral. Dewey diferencia estos dos ámbitos de la educación, aunque el papel de la experiencia en la conducta moral implica que ambos están relacionados. Según Dewey (1987), la educación tiene una dimensión psicológica. Esta tiene que ver con el crecimiento del niño porque crecer es una característica de la vida (Dewey, 1916). Según la propuesta deweyana es conveniente que la educación comience con el conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. En este sentido, Santos (2011) incluso afirma que vivir, conocerse y educarse son sinónimos para Dewey.

El *carácter* es definido por Dewey (1903) como un poder de acción social, o sea, como la capacidad de organizar el funcionamiento de la sociedad. En cierto modo, el objetivo de la educación del carácter y de los impulsos primarios e instintos es construir un orden social mejor. Dewey (1897) afirma que la formación del carácter es la base del recto vivir porque la vida radica en aumentar la capacidad para mejorar la sociedad porque así es cómo se perfecciona el carácter. En este sentido, Dewey (1903) señala que el niño en la escuela tiene que ser educado en hábitos de laboriosidad, perseverancia y sobre todo de servicio¹ a la comunidad en la que vive.

Dewey (1903) postula dos sentidos de la educación del carácter. Primero, el intelectual, que no debe reducirse a la transmisión de unos contenidos, ya que aprender qué es el carácter y cómo mejorarlo no es reducible a una determinada información. Según este sentido, educar el carácter consistiría en capacitar al estudiante a emitir un juicio, para lo cual hay que enseñarle a reflexionar. Dewey afirma que el juicio no es una simple discusión porque se caracteriza como referencia al cumplimiento de los fines y radica en la capacidad para adaptarse a una situación real. Segundo, el emocional, que consiste en capacitar a cada estudiante

¹ La palabra inglesa utilizada por Dewey es *serviciableness*.

para que responda de modo emocional a las situaciones reales. Esta respuesta se fundamenta en los impulsos naturales y hábitos que posee cada uno y en las relaciones entre los individuos que viven en comunidad. Por tanto, la educación del carácter no consiste en una transmisión de conceptos o en la exposición de ejemplos o en la enumeración de exhortaciones de modo individualizado, ya que este tipo de aprendizaje no es eficaz por su carácter teórico (Dewey, 1903).

Tiene razón Noddings (2002) cuando afirma que Dewey sitúa la moral dentro lo social, no en Dios, ni en una especial facultad o en una autoridad establecida a priori. Según ella, Dewey realiza dos contribuciones a la educación moral, la primera, que toda acción humana tiene una dimensión moral y la segunda, que afirma que los métodos utilizados en la ciencia pueden ser usados también en la moral. En este sentido, Dewey subraya el necesario uso de la inteligencia, no para deducir las normas de un código teológico, sino para la resolución de los problemas sociales. Por tanto, Dewey (1909) señala que no hay principios que puedan ser aplicados universalmente a las situaciones.

Dewey (1932) señala que en la conducta humana hay tres elementos: el sentimiento, la inteligencia y la acción. El que tiene que estar presente siempre es la inteligencia, mientras que el sentimiento y la acción son condiciones para vivir inteligentemente. Esto implica que la vida moral consiste en un hábito de pensar reflexivamente, es decir, en deliberar. En este sentido, Ralston (2010) indica que para deliberar cuál es la mejor acción, cada individuo debe imaginarse cuáles pueden ser las consecuencias buenas o malas de esa acción. Según esto, Dewey (1909) señala que todo juicio moral es experimental y, por tanto, está sujeto a la revisión. Por eso afirma que el fin del crecimiento humano no puede estar determinado previamente al ejercicio de la acción (Dewey, 1932). La moralidad de la acción, el juicio sobre su bondad es intrínseca a la acción, no un parámetro externo a ella válido para juzgarla (Morales, 2004). Por tanto, lo bueno no radica en la adecuación de una acción a un fin externo a ella.

Respecto al desarrollo moral, Zerpa (2007) señala que en Dewey se pueden distinguir tres niveles. El primero, denominado *pre-moral* o *preconvencional* que es la conducta que se guía por impulsos sociales y biológicos de carácter natural. El segundo, el convencional que caracteriza a las personas que asumen, sin reflexión crítica, las normas de los modelos establecidos por los grupos sociales a los que pertenecen. El tercero, el autónomo, que corresponde a la persona que actúa acorde a su pensamiento, usando la reflexión para emitir juicios sobre los modelos establecidos, extrayendo las consecuencias que le ayuden a mejorar su experiencia. Este nivel autónomo implica la reflexión o la deliberación del individuo que actúa.

Por tanto, la educación moral en Dewey no debe centrarse en la enseñanza de unos principios morales fijos porque estos pueden cambiar de la misma manera que lo hace la sociedad. En este punto, Rorty (1982) aclara que la filosofía moral de Dewey no pretende sustituir los principios generales dados por la divinidad. Dewey confirma la imposibilidad de establecer la generalidad de los principios, ya que no se puede imponer nada, es cada uno quien al conocer la realidad va constituyendo esos principios.

La contribución de la filosofía de Dewey a la educación moral destaca por el intento de superar el dualismo entre ser o bien una concepción unitaria del bien o

bien estar basada en el deber. No admite ninguna de las dos posibilidades. Para él, a través del método basado en la experiencia se puede reconocer la moralidad de una acción. La acción humana no es buena o mala en sí mismo, sino en referencia al efecto de la acción, siendo buena si las consecuencias causan la mejora social, lo que implica definir cuándo se puede asegurar que la sociedad está mejorando, cuestión que no queda del todo definida en Dewey. En este sentido, es clara la relación entre experiencia, realidad y sociedad. Dewey insiste en la condición práctica de la educación moral. Por tanto, Dewey señala que la educación moral no consiste en generar buenas intenciones porque es necesario educar en todo lo que está incluido en la fortaleza del carácter: iniciativa, persistencia, coraje y laboriosidad.

6. El rol del profesor en la tarea educativa

Un claro aspecto diferenciador en Dewey es la importancia otorgada al interés del niño como condición del aprendizaje. Este interés es entendido como el motor del proceso educativo y la base de la metodología, de modo que el profesor debe fomentarlo como fuente del conocimiento. El interés es concebido como reflejo de una capacidad interior, por tanto, la educación del estudiante se inicia en descubrir cuáles son sus intereses, ayudado por el profesor. No obstante, es necesario que el profesor respete los impulsos naturales del alumno y sus intereses. Polo (2006) señala que despertar el interés del alumno requiere la ayuda de un adulto, ya que es incapaz por sí solo de distinguir entre lo que es interesante y lo que no interesa. Por tanto, Dewey (1916) aclara que la tarea del profesor no consiste en crear interés para el estudio de ciertas materias, sino en orientar el interés de cada niño.

El profesor cede el protagonismo al alumno (Dewey, 1938) y su rol se convierte en secundario porque consiste en seleccionar las experiencias realmente significativas para cada estudiante. Por eso el profesor debe otorgar al alumno más responsabilidad e iniciativa (Dewey, 1904). Cuando las experiencias interesantes son descubiertas por el educando mediante la aplicación del método, cada estudiante debe ser capaz de iniciar el proceso de reforma social. Asimismo, la tarea del profesor no debe ser limitada sólo a la enseñanza, sino que el desarrollo del carácter también ha de ser un fin de la acción educativa de la escuela (Dewey, 1903). Esto enlaza con el aspecto psicológico vigente en la concepción educativa de Dewey. El profesor debe ayudar al estudiante a conocerse y este es el punto de partida para el desarrollo del carácter.

Un objetivo significativo de la educación para Dewey es la constitución del carácter democrático del niño, que el profesor debe conseguir generando las condiciones necesarias en el aula. En esta línea, Noddings (2002) afirma que Dewey anima a los educadores a que proporcionen un entorno social en el que los estudiantes puedan ejercer la reflexión para participar en la mejora de la sociedad en la que viven. El profesor debe convertir a cada alumno en un buen ciudadano, lo cual no consiste en cumplir un ideal ya preestablecido, sino en reflexionar sobre la realidad social con el fin de mejorarla. En este sentido, Dewey (1904) afirma que el hábito más importante que el profesor debe inculcar al estudiante es el interés por lograr el bienestar de la comunidad.

La acción del profesor, según Dewey (1916), debe estar presente desde el inicio del proceso educativo. El profesor debe ayudar al alumno a seleccionar las experiencias, enseñándole a pensar, es decir, deliberar para plantear soluciones y también instruirle para que observe si las experiencias son realmente significativas. La deliberación es el método reflexivo que propone Dewey como resolución de los problemas (Guichot, 2013). Por tanto, deliberar consiste en reflexionar sobre cuáles deben ser las mejores soluciones, ponerlas en práctica y observar si existe el carácter transformador social de esas experiencias.

Esta cesión del protagonismo al estudiante, colocando el interés de éste como punto de partida del aprendizaje, no implica prescindir del currículo como materia de estudio, puesto que Dewey defendió la importancia de definirlo convenientemente. En este sentido, Dewey realizó varias aclaraciones de cómo debía ser el currículo. Respecto a la selección de las materias subraya que no debe ser abstracta, es decir, separada de los intereses del niño porque sería contraproducente para el aprendizaje. Además, Dewey (1897) valora substancialmente las actividades expresivas porque permiten relacionar los contenidos teóricos con la experiencia, promoviendo un conocimiento práctico. Asimismo, en el currículo también tienen cabida las ciencias tradicionales porque son útiles para comprender cómo la realidad social ha evolucionado hasta su momento actual. En este punto, el papel del profesor es conocer la materia que está prevista transmitir en el currículo, aunque Dewey (1916) insiste en que es más significativo descubrir cuáles son los intereses del alumno. Esta tarea del profesor implica la necesidad de que esté bien preparado, que tenga autoridad y que cuide la disciplina, elemento importante, según Dewey (1903). Sin embargo, el profesor no debe imponer nada, sino que debe transmitir, respetando la autonomía del estudiante (Dewey, 1897).

En cuanto a la formación del profesorado, Dewey (1904) subraya la necesidad de la misma, ya que el profesor tiene la responsabilidad de la educación de cada uno de los estudiantes. Afirma que esta es una profesión vocacional, ya que el profesor debe poseer un mayor conocimiento de la experiencia social que el que se precisa en otras profesiones. Esta necesidad formativa del profesorado requiere la capacidad de articular aspectos teóricos y prácticos, lo cual demanda habilidades específicas para ello. Según Westbrook (1993), en Dewey existe una relación entre la necesidad de filosofar y la de educar. Por tanto, la filosofía es entendida por Dewey como un aspecto metodológico esencial por la continua exigencia de la reflexión sobre la realidad social.

El profesor es un miembro de la comunidad educativa cuya tarea es seleccionar las influencias que debe aportar a los niños para lograr los objetivos previstos desde el principio (Dewey, 1916). En este sentido, Guichot (2013, p. 193) señala algunos puntos claves de cómo debe ser el profesor según la filosofía de Dewey:

Un profesor/a con suficiente autonomía y profesionalidad para decidir qué hacer y cómo sin necesidad de subordinación a otros expertos educativos; un/a educador/a que vive en un cuestionamiento continuo de su labor para optimizar su trabajo; un educador comprometido con la realidad social que le rodea y que lucha por una auténtica democracia.

El papel relevante de la educación en Dewey se concreta en que es la condición que hace posible el cambio social y la reforma de la sociedad. Esto implica concebir la escuela en el mismo sentido que la sociedad. Esta específica función de la educación conlleva la necesidad de profesores que orienten a los estudiantes, pero partiendo de su interés. Por tanto, Dewey propone un cambio metodológico sustancial, basado en la relevancia otorgada a la experiencia como punto de partida.

7. La tarea del profesor en la educación moral

Dewey sostiene la relación entre la experiencia y la moral como característica necesaria para entender la función del profesor en la educación moral. El niño aprende cuál es la moral debido a la influencia que la vida social ejerce sobre él. El profesor es responsable del desarrollo social porque debe ayudar a cada estudiante a entender que la educación moral recibida debe ir encaminada a la mejora social.

Dewey (1909) señala la inclusión de la educación moral dentro del currículo porque no constituye una actividad distinta de las otras. Dewey (1897) afirma que la condición para adquirir la educación moral en la escuela es que esté fundamentada en las relaciones sociales. Si la escuela es la base de la reforma social, necesaria para que la sociedad entienda sus fines y los lleve a cabo, entonces la función del profesor no se limita a enseñar al niño unos contenidos, sino ha de ayudarlo a que comprenda que la educación recibida ha de ser útil para el logro de la mejora de la vida social. La clave está en que la escuela debe reproducir lo que es la sociedad. Por tanto, la escuela es concebida por Dewey como forma de vida social.

Dewey (1903) insiste en que la educación moral debe consistir en reproducir en el niño los valores de la vida social, sin olvidar que ha de identificar cuáles han de ser cambiados. Sin olvidar que el profesor debe crear las condiciones para que el alumno actúe por sí mismo, aprendiendo de las consecuencias. Dado que las conductas surgen, en última instancia, y radicalmente de impulsos nativos y de los instintos, el profesor debe conocer cuáles son esos impulsos y cuál es su estado para entender de qué modo son útiles para la reforma social. Por eso, según Dewey, la educación moral no es enseñar a imitar una conducta externa, tomada como modelo, porque es algo *muerto éticamente*, puesto que no está centrada en el individuo.

La sociedad tiene un claro carácter democrático (Dewey, 1916). En este sentido, Westbrook (1993) indica que en Dewey existe una relación entre la conducta moral y la práctica democrática. También Morán (2009, p. 26) señala que la autorrealización personal requiere la participación activa «en la res pública y en los asuntos de gobierno, la preocupación responsable por el bien común de la comunidad». Por tanto, es reseñable, tal y como Catalán (2001) subraya, la existencia de un optimismo metafísico de lo posible en la filosofía de Dewey porque se basa en el perfeccionamiento social y en la felicidad de las futuras generaciones.

Dewey (1910) establece que el método de la reflexión ética o juicio moral tiene que seguir el que ha propuesto como base de la ciencia experimental:

1. Identificación del problema.
2. Formulación de una hipótesis.

3. Calcular las implicaciones de las hipótesis.
4. Comprobar las hipótesis.

La inexistencia de un bien fijo como criterio para conocer la moralidad de las acciones implica que el profesor debe enseñar el método a cada alumno para que este reconozca la moralidad de cada acción. Por tanto, la función del profesor no puede reducirse a la enseñanza de un código ético ni a la explicación de la historia de la ética, utilizada metodológicamente para ilustrar lecciones morales, porque Dewey (1892) no cree que la ética deba ser un código abstracto. Las lecciones éticas sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes son atractivos como medios para la reflexión, pero no para ser establecida como norma de conducta. En este punto, Liu (2014) advierte que para Dewey a través de los métodos didácticos se pueden aprender los convencionalismos de la moral, pero no se puede desarrollar la capacidad adecuada para realizar un juicio moral crítico en una específica situación problemática. Cada individuo es responsable de la norma que debe guiar su comportamiento, sin soslayar que esta no es fija porque se constituye en función de cuál sea la realidad social.

Según él, si la ética es la teoría de la acción, siendo ésta concreta, entonces la ética debería tener una especificación similar y no fundamentarse en normas genéricas. El principio objetivo de la educación moral impartida por el profesor es lograr la reflexión de los estudiantes. Por tanto, el profesor debe generar impresiones morales en el estudiante, subrayando que cada acción tiene una moralidad. La tarea del profesor en la educación moral debe centrarse en enseñar a cada alumno a descubrir cuál es el mejor modo de actuar en cada circunstancia y no tanto en instruir acerca de lo que otros han afirmado en referencia a qué es el bien (Dewey, 1916). En definitiva, dos son las principales funciones del profesor en la educación moral, según Dewey (1897): la observación constante de los intereses del alumno y la formación de hábitos de reflexión con referencia a lo bueno a lo verdadero y a lo bello.

La propuesta de Dewey en este punto es coherente con su epistemología y con el pragmatismo que postula. El método usado para conocer la realidad es empleado para discernir la moralidad de las acciones. La tarea del profesor radica fundamentalmente en enseñar este método y en animar a cada estudiante a que colabore con sus capacidades en la mejora social, enseñándole que este es el camino para su propio perfeccionamiento moral.

8. Conclusiones

Dewey no restringe el objetivo de la educación a la socialización porque educar no radica solo en una adaptación. Para Dewey la educación tiene un claro componente psicológico porque previo a cualquier acción educativa es preciso conocer los intereses que tiene cada estudiante. Según él, el fin de la educación es capacitar al educando para que con lo aprendido de la experiencia pueda transformar la sociedad. Por esto, lo esencial de la educación no es la transmisión de conocimientos, sino enseñar el método que posibilita aprender de la experiencia. La educación es concebida como un proceso que parte de la experiencia y que

no culmina con el aprendizaje, sino que lo aprendido ha de ser útil para mejorar la sociedad. Esto permite advertir el carácter pragmático de la educación en Dewey, estableciendo una relación entre la educación y la reforma social.

El aprendizaje es concebido como una resolución de problemas que surgen de la experiencia propia de la convivencia social. La resolución de estos problemas requiere el aprendizaje del método epistemológico que Dewey propone, con cada una de sus fases. En este sentido, el carácter metodológico que introduce Dewey en su filosofía contribuye a solventar el dualismo del conocimiento, entre el objeto conocido y el sujeto que conoce, así como el que caracteriza el ámbito moral con la dualidad ser-deber ser. Dewey distingue dos tipos de experiencia en función de su carácter pragmático: la educativa y la anti-educativa. Dewey apunta dos condiciones para caracterizar a la experiencia educativa, ya que favorece la mejora social y también contribuye al crecimiento personal. Esta distinción es el principal punto que ha de enseñar el profesor al educando, ayudándole a que reconozca las educativas y rechace las antieducativas.

Respecto a la educación del carácter, Dewey señala que se basa en la adquisición de hábitos. Dewey tiene una concepción particular de lo que el hábito es, ya que lo considera como medio para alcanzar un fin. El fin de la educación es mejorar la sociedad. Por tanto, adquirir hábitos es un medio para mejorar la sociedad. Dewey establece una especial relación entre los medios y los fines, ya que no acepta que el fin de la acción esté dado previamente, como si se tratase de una ética teleológica. Dewey no concibe el bien como un fin inmóvil al que tiende la acción porque el fin debe ser la mejora de la sociedad, pero esta cambia, por tanto, el fin no puede ser fijo. El bien, entendido como el fin al que se dirige la acción, no es algo estático y externo a la acción, sino que es propio de la acción. De modo que la acción es buena cuando la experiencia de la misma es significativa, es decir, cuando contribuye a la reforma social.

Dewey es rotundo señalando que la enseñanza ética no es reducible a transmitir contenidos postulados por otros, ya que cada educando es quien debe establecer el fin de la acción mediante el método. El conocimiento de lo bueno se consigue mediante el aprendizaje de las consecuencias de cada acción, por eso no tiene sentido que el fin sea dado previamente al actuar. Sin embargo, no está claro cómo se logra ese conocimiento a partir de las consecuencias porque no concreta qué tipo de consecuencias. De algún modo, Dewey lo fía todo al método, dado que una correcta aplicación del mismo es lo que contribuye a conocer el fin de cada acción. Dewey subraya que la función del profesor en cuanto a la educación moral radica en identificar cuáles son los intereses del alumno para ser eficaz en la enseñanza del método que le permite reflexionar sobre lo que es lo bueno. Por tanto, la cuestión central de la filosofía deweyana y base de la teoría de la educación es el método que permite generalizar la educación moral en enseñar hábitos de reflexión.

9. Referencias

Arthur, J. (2003). *Education with Character. The moral economy of schooling*. RoutledgeFalmer: London.

- Cadreja, M. A. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula Abierta*, 55, 61-87.
- Catalán, M. (1993). Cómo acaba con el fin último: John Dewey y los fines en perspectiva. *Revista de filosofía*, 6, 89-95.
- Catalán, M. F. (1998). John Dewey: la falacia filosófica y la falacia analítica. In Casaban Moya, E., & Ferrando i Sanjuán, F. (Coord.), *XIIIè Congrès Valencià de Filosofia* (pp. 77-87).
- Catalán, M. (2001). Una presentación de John Dewey. *Revista de filosofía*, 22, 127-134.
- Dewey, J. (1892). Green's Theory of the Moral Motive. *Philosophical Review*, 1, 593-612.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1903). *Ethical principles underlying education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (1910). *How we think?* Lexington, D.C.: Heath & Co., Publishers.
- Dewey, J. (1913). The Problems of Value. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 268-269.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1932). *Theory of the Moral Life*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Madrid: Península.
- Guichot, V. (2013). La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 183-202.
- Hirschberger, J. (1963). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education: critique from Dewey's Moral deliberation. *Philosophical studies in education*, 45, 136-145.

- Morales, J. (2004). Dewey, moralista de acción. *Athenea Digital*, 5, 1-10. Recuperado el 24 de enero de 2016, de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/40322/40726>
- Morán, J. G. (2009). John Dewey, individualismo y democracia. *Foro interno*, 9, 11-42.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de la filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Ralston, S. J. (2010). Dewey's Theory of Moral (and Political) Deliberation Unfiltered. *Education and Culture*, 26, 23-43.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Santos, M. (2011). Limitaciones de la pedagogía de Dewey. *Bordón*, 63, 121-130.
- Frankena, W. K. (1963). *Ethics*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's Transactional Constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 233-246.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 289-305.
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13, 137-157.